

Jader Silveira (Org.)

EDUCAÇÃO em partes: *Estudos e Investigações*

2023 **1**



Jader Silveira (Org.)

EDUCAÇÃO em partes: *Estudos e Investigações*

2023 **1**



2023 – Editora Uniesmero

www.uniesmero.com.br

uniesmero@gmail.com

Organizador

Jader Luís da Silveira

Editor Chefe: Jader Luís da Silveira

Editoração e Arte: Resiane Paula da Silveira

Imagens, Arte e Capa: Freepik/Uniesmero

Revisão: Respectivos autores dos artigos

Conselho Editorial

Ma. Tatiany Michelle Gonçalves da Silva, Secretaria de Estado do Distrito Federal, SEE-DF

Me. Elaine Freitas Fernandes, Universidade Estácio de Sá, UNESA

Me. Laurinaldo Félix Nascimento, Universidade Estácio de Sá, UNESA

Ma. Jaciara Pinheiro de Souza, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Dra. Náyra de Oliveira Frederico Pinto, Universidade Federal do Ceará, UFC

Ma. Emile Ivana Fernandes Santos Costa, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Me. Rudvan Cicotti Alves de Jesus, Universidade Federal de Sergipe, UFS

Me. Heder Junior dos Santos, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP

Ma. Dayane Cristina Guarnieri, Universidade Estadual de Londrina, UEL

Me. Dirceu Manoel de Almeida Junior, Universidade de Brasília, UnB

Ma. Cinara Rejane Viana Oliveira, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Esp. Jader Luís da Silveira, Grupo MultiAtual Educacional

Esp. Resiane Paula da Silveira, Secretaria Municipal de Educação de Formiga, SMEF

Sr. Victor Matheus Marinho Dutra, Universidade do Estado do Pará, UEPA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S587p Silveira, Jader Luís da
Educação em partes: Estudos e Investigações - Volume 1 / Jader Luís da Silveira (organizador). – Formiga (MG): Editora Uniesmero, 2023. 160 p. : il.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-5492-004-9
DOI: 10.5281/zenodo.7793275

1. Educação. 2. Perspectivas. 3. Docência. 4. História. 5. Ensino e Aprendizagem. I. Silveira, Jader Luís da. II. Título.

CDD: 370.7
CDU: 37

Os artigos, seus conteúdos, textos e contextos que participam da presente obra apresentam responsabilidade de seus autores.

Downloads podem ser feitos com créditos aos autores. São proibidas as modificações e os fins comerciais.

Proibido plágio e todas as formas de cópias.

Editora Uniesmero
CNPJ: 35.335.163/0001-00
Telefone: +55 (37) 99855-6001
www.uniesmero.com.br
uniesmero@gmail.com
Formiga - MG

Catálogo Geral: <https://editoras.grupomultiatual.com.br/>

Acesse a obra originalmente publicada em:
<https://www.uniesmero.com.br/2023/04/educacao-em-partes-estudos-e.html>



AUTORES

ADELICE MINETTO SZNITOWSKI
ANA MARIA DE LIMA
ANA PAULA TEODORO DOS SANTOS
BRUNA APARECIDA DAMASCENO
CAMYLA PIRAN STIEGLER LEITNER
CARLA CRISTINA DUTRA BÚRIGO
CLÉSIA MARIA DE OLIVEIRA
DIOGO TEODORO
DYLLMAR ALVES DE SOUSA
ÉLITON DA SILVA SOUZA
EZEQUIAS ADOLFO DOMINGAS CASSELA
FERNANDA LAYS DA SILVA SANTOS
GABRIELE DE ALMEIDA GESSNER
JULIANO STRACHULSKI
KARINA DA SILVA
LUCIANA FIGUEIREDO LACANALLO ARRAIS
NATHALY CRISTINA FERNANDES
RAFAEL JOSÉ BONA
ROGÉRIO DA SILVA NUNES
RUBIANA BRASILIO SANTA BÁRBARA
SALLI BAGGENSTOSS
TATIANE SOUZA ALVES
WALTER MATIAS LIMA

APRESENTAÇÃO

A importância da Educação vai além da transmissão de conhecimento teórico das disciplinas curriculares, ela contribui para a formação cidadã dos estudantes e promove a transformação do meio social para o bem comum.

A Escola, como principal instituição da educação formal, é um ambiente social no qual as crianças vivenciam suas primeiras relações com seus semelhantes e aprendem a conviver em sociedade.

A Educação é uma das dimensões essenciais na evolução do ser humano, pois em cada conquista rumo à civilização, faz-se presente junto a esta, a necessidade de transmissão aos semelhantes. Assim, pode-se dizer que a educação nasce como meio de garantir às outras pessoas àquilo que um determinado grupo aprendeu.

Desta forma, esta publicação tem como um dos objetivos, garantir a reunião e visibilidade destes conteúdos científicos por meio de um canal de comunicação preferível de muitos leitores.

Este e-book conta com trabalhos científicos de diferentes áreas da Educação, contabilizando contribuições de diversos autores. É possível verificar a utilização de muitas metodologias de pesquisa aplicadas, assim como uma variedade de objetos de estudo.

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| Capítulo 1 A TRANSFORMAÇÃO DIGITAL NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO BIBLIOMÉTRICO <i>Karina da Silva; Dyllmar Alves de Sousa; Éliton da Silva Souza; Clésia Maria de Oliveira</i> | 9 |
| Capítulo 2 AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE GESTÃO DE UM NÚCLEO DE MANUTENÇÃO EM UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA BRASILEIRA <i>Diogo Teodoro; Rogério da Silva Nunes; Carla Cristina Dutra Búrigo</i> | 25 |
| Capítulo 3 DESAFIOS DO ENSINO DE FILOSOFIA NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO <i>Ana Paula Teodoro dos Santos; Fernanda Lays da Silva Santos; Walter Matias Lima</i> | 46 |
| Capítulo 4 ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E SUA HERANÇA NO ENSINO SUPERIOR: APORTES E PERSPECTIVAS <i>Salli Baggenstoss; Adelize Minetto Sznitowski; Camyla Piran Stiegler Leitner; Ana Maria de Lima</i> | 60 |
| Capítulo 5 EDUCAÇÃO E PRÁTICA AUDIOVISUAL: O PROCESSO DE REALIZAÇÃO DE UM DOCUMENTÁRIO UNIVERSITÁRIO <i>Gabriele de Almeida Gessner; Rafael José Bona</i> | 79 |
| Capítulo 6 HETERONORMATIVIDADE NAS ESCOLAS: UMA BREVE REFLEXÃO <i>Nathaly Cristina Fernandes</i> | 95 |
| Capítulo 7 EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA ESTADUAL <i>Juliano Strachulski</i> | 107 |
| Capítulo 8 TRANSTORNO DO PROCESSAMENTO AUDITIVO: PENSANDO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A APROPRIAÇÃO DO SISTEMA ALFABÉTICO <i>Bruna Aparecida Damasceno; Luciana Figueiredo Lacanallo Arrais; Rubiana Brasílio Santa Bárbara</i> | 122 |
| Capítulo 9 OS SABERES DOCENTES NECESSÁRIOS AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES EXPERIENTES DE LÍNGUA INGLESA DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DE MATO GROSSO (RELATO DE EXPERIÊNCIA) <i>Tatiane Souza Alves</i> | 140 |

| | |
|--|------------|
| Capítulo 10 ESTUDANDO CURVAS DEFINIDAS QUANDO ENROLAMOS OU DESENROLAMOS UM CILINDRO NO PLANO: UMA APRENDIZAGEM EM CONTEXTO NA PERSPECTIVA DA MATEMÁTICA REALÍSTICA <i>Ezequias Adolfo Domingas Cassela</i> | 149 |
| AUTORES | 156 |



Capítulo 1
A TRANSFORMAÇÃO DIGITAL NAS
INSTITUIÇÕES DE ENSINO
SUPERIOR: UM ESTUDO
BIBLIOMÉTRICO

Karina da Silva
Dyllmar Alves de Sousa
Élton da Silva Souza
Clésia Maria de Oliveira

A TRANSFORMAÇÃO DIGITAL NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO BIBLIOMÉTRICO

Karina da Silva

Discente do Mestrado em Administração – UNIR, karinaunir87@gmail.com

Dyllmar Alves de Sousa

Discente do Mestrado Profissional em Gestão Pública – UFPI, dyllmar@ufpi.edu.br

Éliton da Silva Souza

Discente do Mestrado Profissional em Administração Pública – UNIR, eliton@unir.br

Clésia Maria de Oliveira

*Docente do Depto de Administração da Universidade Federal de Rondônia -UNIR,
Doutora em Administração - PPGA-UFSC, Mestre em Administração - UNIR.
Especialista em Finanças Empresariais, Bacharel em Administração - Faculdade Rui
Barbosa, clesiamo@unir.br*

RESUMO

A transformação digital tem afetado diversas organizações a nível mundial. No setor educacional, especificamente nas instituições de nível superior, a transformação digital tem sofrido aceleração como consequência do uso da tecnologia digital. Contudo, a transformação digital não se resume somente à tecnologia, mas principalmente a uma mudança de cultura institucional. Por meio de um estudo bibliométrico, o presente estudo tem por objetivo conhecer o cenário da produção científica sobre a transformação digital em instituições de ensino superior e ainda como objetivos específicos: enumerar os principais conceitos de transformação digital; a seleção de um portfólio de artigos e análise bibliométrica do portfólio. Para a realização desta pesquisa serão utilizadas as bases de dados: *Redalyc*, *Scopus* e *Web of Science*. Concluiu-se que existe uma vasta gama de conceitos e definições sobre a transformação digital e diante disso ainda não há um consenso entre os autores. Por fim, há uma tendência no aumento das publicações no cenário acadêmico sobre a transformação digital em instituições de ensino superior, justificado pelo aceleração do processo da transformação digital nas instituições de ensino superior devido ao período pandêmico.

Palavras chave: Transformação Digital. Instituições de Ensino Superior. Bibliometria.

ABSTRACT

Digital transformation has affected many organizations globally. In the education sector, and specifically in higher education institutions, digital transformation has accelerated as a result of the use of digital technology. However, digital transformation is not only about technology, but mainly about a change in institutional culture. By means of a bibliometric study, the present study aims at knowing the scenario of scientific production on digital transformation in higher education institutions and also as specific objectives: to enumerate the main concepts of digital transformation; the selection of a portfolio of articles and bibliometric analysis of the portfolio. The following databases will be used for this research: Redalyc, Scopus and Web of Science. It was concluded that there is a wide range of concepts and definitions about digital transformation, and thus there is still no consensus among authors. Finally, there is a trend in the increase of publications in the academic scenario about digital transformation in higher education institutions, justified by the acceleration of the digital transformation process in higher education institutions due to the pandemic period.

Keywords: Digital Transformation. Higher Education Institutions. Bibliometrics.

INTRODUÇÃO

No período da década de 1990, com o advento da internet e a ampliação da introdução das tecnologias digitais, e mais recentemente, o aumento da disponibilidade da conectividade, dispositivos móveis e tecnologias inteligentes, a velocidade e a abrangência das mudanças na sociedade tornaram-se peculiares sendo incomparáveis a qualquer outro período da humanidade (PACHECO; SANTOS; WAHRHAFTIG, 2020).

As instituições de ensino superior (IES) são caracterizadas como organizações complexas, diferentemente das demais organizações, as IES possuem distintas peculiaridades e são detentoras de um estilo próprio de estrutura, forma de agir e modo de tomar decisão (COLOSSI, 1999).

Argumenta-se que a transformação digital afeta as interações entre as diversas partes interessadas de uma organização, além de alterar os processos e estrutura organizacional (MIZINTSEVA; GERBINA, 2017; FISCHER; IMGRUND; JANIESCH; WINKELMANN, 2020), pois com o exaustivo uso das tecnologias digitais, as empresas adotam inovadas formas de buscarem o conhecimento, tomar decisões, gerar dados, fazer parcerias e elaborar as próprias estratégias (ARANTES et al., 2021).

A transformação digital inseriu as instituições de ensino superior num processo irreduzível de mudanças em seu modelo de ensino, pesquisa e extensão, trazendo

para a gestão a complexidade de identificar perfis de lideranças capazes de acompanhar o momento de travessia da era analógica para a digital (DAEHN et al., 2021).

O Ensino Superior, bem como, os diferentes níveis de organizações, redes de negócios, indústria ou sociedade são atingidos pela transformação digital, sendo que a transformação digital não se trata apenas da tecnologia, mas também de conjuntos de renovações e mudanças estratégicas que recriam e geram valor por meio da transformação digital (FERREIRA, 2022).

Considerando o contexto tecnológico presente nas IFES, resta saber: como está o cenário da produção científica acerca da transformação digital em instituições de ensino superior?

Por meio de um estudo bibliométrico, o presente artigo tem como objetivo conhecer o cenário da produção científica sobre a transformação digital em instituições de ensino superior e ainda como objetivos específicos: (i) enumerar os principais conceitos de transformação digital e (ii) análise bibliométrica do portfólio.

Em 2021, a auditoria do Tribunal de Contas da União (TCU) apontou carência de infraestrutura nas Instituições Federais de Ensino, pois somente um terço das IFES tem acesso à internet banda larga (TCU, 2021). Diante do exposto, sabe-se que o processo de transformação digital é uma inovação que abrange todos os tipos de organizações a nível mundial. Assim sendo, por se tratar de um tema emergente e considerado importante para as organizações e países, conhecer o cenário da produção científica referente à transformação digital em instituições de ensino superior é essencial para compreender como está sendo o aceleração do processo de implantação da transformação digital nas IFES.

A relevância deste estudo se justifica ainda por desenhar-se um cenário tecnológico ainda pouco explorado pela literatura, pois trata-se de um tema complexo, portanto, poucos estudos têm sido realizados envolvendo a temática.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Diferentemente do setor privado, onde o foco é nos negócios, no setor público a oferta de serviços está voltada para os cidadãos e a transformação digital está associada ao governo eletrônico (e-governo). Há uma oferta de informações governamentais aos cidadãos via internet e através do uso das tecnologias de

informação e comunicação (MERGEL; EDELMANN; HAUG, 2019).

Conforme Matt; Hess e Benlian (2015), a transformação digital tem como objetivo primordial proporcionar melhorias incrementais e/ou radicais dos processos organizacionais voltados ao negócio, através da introdução de novas tecnologias digitais.

Ainda há outra vertente que relaciona a transformação digital com o emprego de novas tecnologias com a finalidade de criar novos modelos de negócios (SCHALLMO, WILLIAMS e BOARDMA, 2017; SCHUCHMANN e SEUFERT, 2015; VENKATESH, MATHEW e SINGHAL, 2019).

O processo da transformação digital visa melhorar uma organização, gerando mudanças substanciais através da combinação de tecnologias de informação, computação, comunicação e conectividade. Dessa forma, conforme as tecnologias digitais proporcionam mais informações e conectividade, possibilita também novas formas de colaboração entre os diversos atores (VIAL, 2019).

Recentemente, as tecnologias digitais e sistemas de informação desempenham um papel crucial no apoio e implementação de todos os processos de negócios no contexto organizacional (Venkatesh; Mathew & Singhal, 2019). Ainda, a dinamicidade dos mercados e as redes globais estão criando um ambiente de mercado radicalmente mais volátil, que possibilita maior flexibilidade sob demanda na implantação de recursos (Bauer et. al., 2015).

Como base para a transformação digital, a digitalização tem demonstrado um impacto profundo na busca e recombinação do conhecimento (LANZOLLA; PESCE; TUCCI, 2020).

Para Hausberg et al. (2019), a transformação digital não se refere somente às alterações tecnológicas, mas também às consequências que estas alterações causam nas empresas. Diante disso, Fischer et al. (2020) afirmam que a transformação digital provoca uma transformação dos principais processos de negócios, bem como estruturas organizacionais e os próprios conceitos de gestão.

Segundo Hausberg et al. (2019), diversas das tecnologias que estão presentes na transformação digital não são novas, e sim há inovações na forma com que estas tecnologias são combinadas e utilizadas.

Embora haja estudos sobre a transformação digital que evidenciam resultados positivos das tecnologias digitais nos negócios (Hausberg et al. 2019), tais como aumento nas vendas e produtividade impulsionadas por novas formas de colaboração

entre clientes e fornecedores (Parviainen, Tihinen, Kääriäinen, & Teppola, 2017); maior criação de valor (Stock & Seliger 2016); melhor desempenho e produtividade (Saarikko et al., 2020), é importante salientar que há evidências que demonstram que a transformação digital afetará toda a sociedade, provocando um aumento do desemprego (FREY & OSBONE, 2013).

Arantes et al. (2021) afirmam que todo o potencial resultante da transformação digital só se efetuará de fato, se as organizações estiverem dispostas a adequarem suas estratégias e desenvolverem capacidades para perceber, criar e apropriar valor o que parece envolver capacidades tecnológicas e gerencias.

Nas organizações, geralmente, o ambiente interno tende a ser conservador e essa condicionante é determinada pelos seus colaboradores. A inércia e a resistência são consideradas as barreiras organizacionais que mais se opõem a transformação digital. Contudo, em todas as situações, na implementação da transformação digital são indispensáveis a criação de estruturas de gestão de tecnologia e a existência de um líder ou diretor digital. Ele deve garantir que as tecnologias digitais sejam usadas de modo consistente sem perturbar a cultura organizacional induzindo a mudanças favoráveis a aceitação dos colaboradores internos (VIAL, 2019).

A tecnologia digital envolve as mídias sociais, os telemóveis, as tecnologias analíticas, a computação em nuvem, a internet das coisas, os sistemas ciberfísicos, as plataformas, as cadeias de bloco, a impressão 3D, os dispositivos de vestuário, a realidade virtual aumentada, os drones, a robótica, e as mais variadas combinações entre elas. Portanto, a tecnologia digital tem o um papel fundamental na indução das mudanças necessárias pelas diversas organizações (VIAL, 2019; GONG e RIBIERE, 2021; VERHOEF et al., 2021).

Principais conceitos de transformação digital

A transformação digital possui uma gama de conceitos e uma extensa área de contextos para a sua aplicação (IMRAN et al., 2021). Também consideram a transformação digital um processo de mudanças que envolve o uso de tecnologias digitais (GONG e RIBIERE, 2021).

De acordo com Schallmo et al. (2017) não há um consenso para a definição do termo “Transformação Digital”, mas ela pode ser compreendida como um processo de ação digital numa organização para melhor atender seus clientes (BERGHAUS;

BACK, 2016), e ainda se caracteriza como uma mudança na cultura e na estratégia (MATT et al., 2015).

Muito longe de entrar em um consenso, a transformação digital é compreendida por alguns como um novo modelo de negócio (Schallmo, Williams e Boardman, 2017; Venkatesh; Mathew e Singhal, 2019), para outros a transformação digital é vista como estratégia das organizações (Matt; Hess e Benlian, 2015; Shaughnessy, 2018) e ainda outros entendem que a transformação digital é um processo que pode ser implementado, levando em consideração a cultura organizacional (BERMAN, 2012; BERMAN e MARSHALL, 2014; BILOSHAPKA e OSIYEVSKYY, 2018; HADDUD e MCALLEN, 2018; SCHWARZMÜLLER, BROSI, DUMAN e WELPE, 2018).

De acordo com Krimpmann (2015), a transformação digital é definida como a adição de tecnologias que são responsáveis pela transição dos processos físicos para os processos parcial ou totalmente ativados pela tecnologia. Dessa forma é possível afirmar que ocorre a transformação digital quando novas estruturas podem ser formadas pela consolidação dos efeitos gerados por várias inovações digitais.

Entre as definições do termo “transformação digital” encontra-se: conforme Mithas; Tafti e Michell (2013) a transformação digital é um desdobramento da estratégia de Tecnologia da Informação (TI) para os demais setores da empresa. Para Demirkan et al., a transformação digital é percebida como a profunda e acelerada transformação de atividades de negócios, processos, competências e modelos para alavancar as mudanças e oportunidades trazidas pelas tecnologias digitais e seu impacto na sociedade de forma estratégica e priorizada.

METODOLOGIA

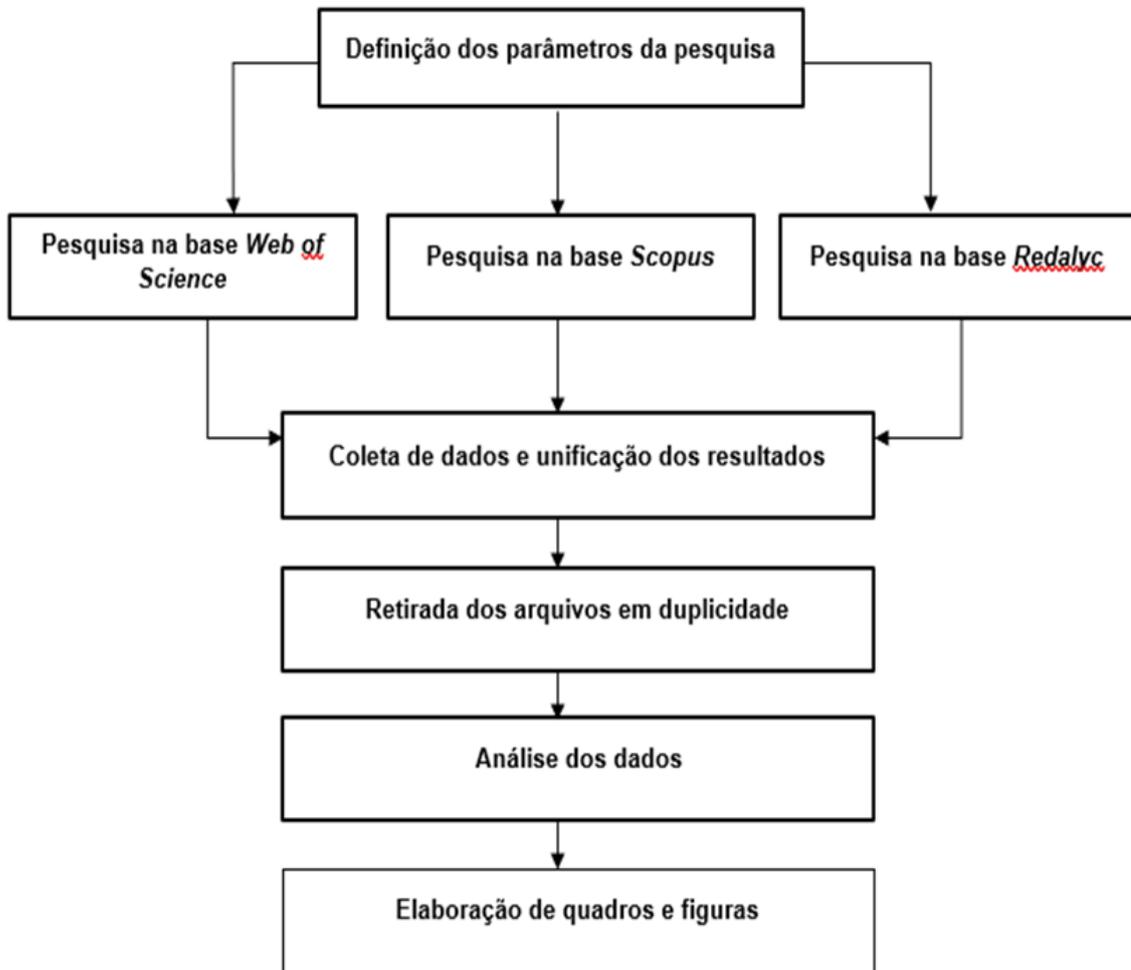
Por ser considerado “um método de análise quantitativa para a pesquisa no qual os dados levantados mensuram a contribuição do conhecimento científico derivado das publicações em determinadas áreas temáticas” (COSTA, 2019, p. 18), a bibliometria foi o método utilizado no presente estudo. De acordo com Ribeiro (2013), a bibliometria possui três leis básicas que são: Lei de Bradford, que permite mensurar o nível de relevância dos periódicos sobre determinada área; Lei de Lotka, que descreve as citações de autores e a produtividade por meio de um modelo de distribuição de tamanho-frequência em um conjunto de pesquisas, evidencia ainda os aspectos de coautoria, e por última, a Lei de Zipf, esta permite o cálculo da quantidade

de terminações de um tipo de assunto ou determinada palavra, é utilizada para observar qual tema científico é mais evidenciado nos estudos.

O estudo bibliométrico foi escolhido por ser um método planejado para responder a uma pergunta específica, e que possibilita coletar, selecionar e analisar criticamente os estudos. As fontes de um estudo bibliométrico são artigos provenientes de estudos originais disponíveis em bases de dados. Segundo Araújo (2006), a bibliometria permite ao pesquisador, conhecer o que já se tem estudado sobre determinada temática, teoria ou método através da realização de um mapeamento da literatura publicada e elaboração de um panorama sistemático ou ainda por meio da utilização de base de dados que serve de parâmetro para atestar a relevância científica de uma nova pesquisa.

Como estratégia para elaboração da bibliometria da literatura sobre transformação digital e instituições de ensino superior, utilizou-se a seguinte sequência: a escolha de bases de dados, optou-se pelas seguintes: *Redalyc*, *Scopus* e *Web of Science*, pois o objetivo principal da pesquisa é conhecer o cenário da produção científica sobre a transformação digital em instituições de ensino superior. Os bancos de dados *Web of Science* e *SCOPUS* foram escolhidos por atenderem aos critérios de relevância e reconhecimento nacional e internacional de pesquisadores e ainda por pertencerem a plataforma do Portal Capes e possuírem um vasto acervo de publicações. O banco de dados *Redalyc* foi selecionado por possuir uma coleção de publicações periódicas com concentração na área de instituições educacionais. O protocolo de pesquisa usou as palavras-chaves, utilizando os termos: “*digital transformation*” AND “*higher education institutions*”. A busca ocorreu em: títulos, resumo (*abstract*), palavra-chave (*keywords*). Salienta-se que foram utilizadas publicações que incorporaram o campo das ciências sociais nas três bases de dados. Não houve um lapso temporal definido para enquadrar as publicações a fim de abranger a maior quantidade de trabalhos possíveis, bem como, não foram aplicados filtros de pesquisa. Após os dados coletados, os artigos em duplicidade nas bases foram excluídos e os resultados foram analisados demonstrados em formas de figuras e gráficos. Os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa estão representados na figura 1.

Figura 1 – Procedimentos metodológicos adotados na realização da pesquisa



Fonte: Elaborado pelos autores.

Seleção do portfólio de artigos

Para a seleção do portfólio de artigos referentes ao tema pesquisado, foram seguidas as seguintes etapas: a estipulação das palavras-chaves como termo de busca nas bases de dados; seleção das bases de dados utilizadas; verificação da adequação das palavras-chave ao tema de pesquisa por meio da leitura de artigos selecionados; processos de filtragem: exclusão de artigos em duplicidade e leitura dos resumos dos artigos; a partir da leitura dos resumos, definiu-se se o artigo está alinhado com o tema de pesquisa ou não e decidiu-se sobre sua permanência ou descarte; e como última etapa, verificou-se a disponibilidade integral do artigo, os artigos que não estavam disponíveis integralmente foram descartados e os que estavam disponíveis integralmente passaram a compor o portfólio bibliográfico do tema de pesquisa.

Quadro 1 – Portifólio bibliográfico selecionado

| | Título do artigo | Autores | Ano |
|----|---|--|------------|
| 01 | COVID-19 and the Key Digital Transformation Lessons for Higher Education Institutions in South Africa | Mhlanga, D.; Denhere, V.; Moloi, T. | 2022 |
| 02 | The digitalization of learning and teaching practices in higher education institutions during the Covid-19 pandemic | Amina Jakoet-Salie; Kutu Ramalobe | 2022 |
| 03 | Deep Dive into Digital Transformation in Higher Education Institutions | Alenezi, M. | 2021 |
| 04 | How Higher Education Institutions Are Driving to Digital Transformation: A Case Study | Teixeira, A.F.; Gonçalves, M.J.A.; Taylor, M.d.L.M | 2021 |
| 05 | A Conceptual Framework of Factors for Information Systems Success to Digital Transformation in Higher Education Institutions | C. Tungpantong; P. Nilsook; P. Wannapiroon | 2021 |
| 06 | Current trends in the digital transformation of higher education institutions in Russia | Mikheev, A; SERKINA, Y; VASYAEV, A. | 2021 |
| 07 | Assessing Digital Transformation in Universities | Rodríguez-Abitia, G.; Bribiesca-Correa, G. | 2021 |
| 08 | An Institutional Perspective for Evaluating Digital Transformation in Higher Education: Insights from the Chilean Case | Valdés, K.N.; y Alpera, S.Q.; Cerdá Suárez, L.M. | 2021 |
| 09 | A Systemic Perspective for Understanding Digital Transformation in Higher Education: Overview and Subregional Context in Latin America as Evidence | Cerdá Suárez, L.M.; Núñez-Valdés, K.; Quirós y Alpera, S. | 2021 |
| 10 | Alfabetizaciones digitales en la educación superior Habilidades, usos, oportunidades y obstáculos para la transformación digital | Monteiro, A., & Leite, C. | 2021 |
| 11 | Digitalizing Higher Education in Light of Sustainability and Rebound Effects—Surveys in Times of the COVID-19 Pandemic | Arnold, M.G.; Vogel, A.; Ulber, M. | 2021 |
| 12 | Student's Satisfaction of the Quality of Online Learning in Higher Education: An Empirical Study | Jiménez-Bucarey, C.; Acevedo-Duque, Á.; Müller-Pérez, S.; Aguilar-Gallardo, L.; Mora-Moscoso, M.; Vargas, E.C. | 2021 |
| 13 | An artificial intelligence educational strategy for the digital transformation | Francisco J. Cantú-Ortiz, Nathalie Galeano Sánchez, Leonardo Garrido, Hugo Terashima-Marin & Ramón F. Brena | 2020 |
| 14 | The Interaction between Higher Education Institutions and Professional Bodies in the Context of Digital Transformation: The Case of Brazilian Accountants | Osmar Antônio Bonzanini, Amélia Silva, Gary Cokins; Maria José Gonçalves | 2020 |
| 15 | Digital Gap in Universities and Challenges for Quality Education: A Diagnostic Study in Mexico and Spain | Guillermo Rodríguez-Abitia; Sandra Martínez-Pérez; Maria Soledad Ramirez-Montoya; Edgar Lopez-Caudana | 2020 |
| 16 | A Design Framework for Building a Virtual Community of Practice | FRAGOU, Olga. | 2019 |
| 17 | S.A.M.—A System for Academic Management | MATIAS, Rosa; PEREIRA, Angela; ESTEVES, Micaela. | 2019 |

Fonte: Pesquisas realizadas em agosto de 2022.

Análise bibliométrica do portfólio

Para a análise bibliométrica dos artigos selecionados, optou-se pela avaliação o número de citações dos artigos a partir da análise das palavras-chaves: “*digital transformation*” e “*higher education institutions*”. Foram selecionados 17 artigos, conforme demonstrado no Quadro 1.

O resultado da pesquisa foi exportado e os dados analisados e em seguida são demonstrados na seção de resultado.

RESULTADOS

A pesquisa na base de dados *Redalyc* retornou 9 documentos como resultado. A mesma busca foi feita nas bases de dados *Scopus*, retornando apenas 1 documento e na base de dados *Web of Science*, retornando 116 artigos. Como garantia da integridade da pesquisa, os resultados das três bases de dados foram unificados e não foi constatado artigo em duplicidade. Ao final, o corpus de pesquisa foi de 126 documentos, mesma quantidade de início, conforme indicados na Tabela 1.

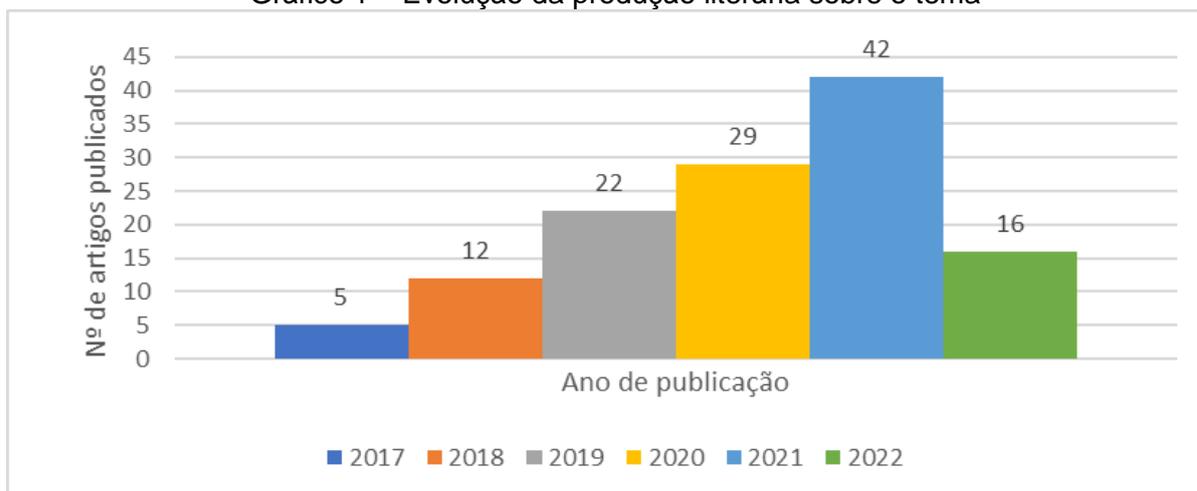
Tabela 1. Quantitativo de artigos encontrados nas bases de dados

| Base de dados | Quantitativo de artigos |
|----------------|-------------------------|
| Redalyc | 9 |
| Scopus | 1 |
| Web of Science | 116 |
| Total | 126 |

Fonte: pesquisa realizada em agosto de 2022.

A evolução da produção científica sobre o tema até agosto de 2022 é demonstrada na Figura 2.

Gráfico 1 – Evolução da produção literária sobre o tema



Fonte: Dados de pesquisa – levantamento efetuado nas bases *Redalyc*, *Scopus* e *Web of Science*

Na análise do gráfico 1, observa-se a quantidade de publicações feita por ano e até a elaboração desta pesquisa, agosto de 2022, foi possível verificar que já houveram 16 publicações para o ano de 2022. Mas o ano com maior número de publicação foi o de 2021 com 42 publicações, seguido do ano de 2020 com 29, 2019 com 22, 2018 com 12 e por último 2017 com apenas 5 publicações. Embora ainda seja baixo o número de publicações sobre o tema desta pesquisa, nota-se que há uma tendência no aumento dos estudos na área temática a partir do ano de 2020, o que provavelmente se justifica pelo aceleração da implantação da transformação digital nas instituições de ensino superior provocado pela pandemia do novo coronavírus (Covid-19).

CONCLUSÃO

O objetivo deste artigo foi apresentar o cenário da produção científica sobre a transformação digital nas instituições de ensino superior por meio de um estudo bibliométrico e como objetivos específicos: enumerar os principais conceitos de transformação digital; seleção de um portfólio de artigos sobre o tema de pesquisa e a análise bibliométrica do portfólio.

A transformação digital possui uma vasta gama de conceitos e definições, contudo, nessa diversidade de conceitos, ainda não há um consenso entre os autores para sua definição.

Após as etapas estabelecidas, chegou-se à seleção de um portfólio

bibliográfico de dezessete artigos sobre o tema da pesquisa, onde a avaliação foi feita através do número de citações dos artigos a partir da análise das palavras-chaves: “*digital transformation*” e “*higher education institutions*”.

Nota-se que há uma tendência no aumento das publicações referentes ao tema da pesquisa, uma vez que a transformação digital já faz parte de todas as organizações a nível mundial e consequentemente atinge as instituições educacionais. Observou-se ainda que o expressivo aumento de publicação relacionada à produção científica sobre a transformação digital nas instituições de ensino superior se deve ao fato da aceleração do processo de transformação digital nas instituições de ensino superior.

Como limitações da pesquisa, cita-se o método escolhido, que neste caso se trata do estudo bibliométrico, este tipo de estudo fica restrito às fontes disponíveis selecionadas, neste caso optou-se pelas bases de dados: *Redalyc*, *Scopus* e *Web of Science*. Outra limitação refere-se à interpretação dos dados, pois é dependente do julgamento do pesquisador, embora haja a adoção da imparcialidade, apresenta-se também as limitações humanas, como já destacaram Serra, Tomei e Serra (2014) em estudo bibliométrico sobre a tomada de decisão. Para pesquisas futuras, recomenda-se estudos voltados para as tendências sobre o tema, através de outras bases de dados e periódicos. Ainda se sugere uma revisão sistemática da literatura com o intuito de explorar a temática através de outras abordagens.

REFERÊNCIAS

ALHUBAISHY, Abdulaziz; ALJUHANI, Abdulmajeed. 2021. The challenges of instructors' and students' attitudes in digital transformation: A case study of Saudi Universities. **Education and Information Technologies** 26:4647–4662. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10491-6>

ARANTES, R. DE C.; PEREIRA, M. M. O.; CASTRO, C. C. DE; MINEIRO, A. A. DA C.; OLIVEIRA, J. A. A transformação digital e o conhecimento organizacional: Uma revisão sistemática da literatura. **Contextus – Revista Contemporânea de Economia e Gestão**, v. 19, p. 316-329, 18 out. 2021. <https://doi.org/10.19094/contextus.2021.71301>

ARAÚJO, C. A. A. Bibliometria: evolução histórica e questões atuais. **Em Questão**, Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 11–32, 2006. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/EmQuestao/article/view/16>. Acesso em: 13 ago. 2022.

COLOSSI, Nelson. Controle da gestão na universidade: algumas considerações.

San Miguel de Tucumán. **Anais** [...] Universidad Nacional de Tucumán. San Miguel de Tucumán, Argentina, 1999.

COSTA, L. Avaliação bibliométrica sobre planos de cultura. In: RUBIM, A. A. C. (Ed.). **Planos de cultura**. Salvador: EDUFBA, 2019. p. 17–35.

CRESWELL, John W. (2010). **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3. ed. – Porto Alegre: Artmed.

DAEHN, Cheryl Maureen; SELIG, Paulo Maurício. 2021. Líderes digitais na gestão universitária: competências requeridas no contexto de transformação digital do ensino superior. **CIGU 2021 - XX Colóquio Internacional de Gestão Universitária**. Evento virtual, 24 e 25 de novembro de 2021.

FERREIRA, A. V. L. Contribuições para a transformação digital no ensino superior em Angola. **RAC: Revista Angolana de Ciências**, v. 4, n. 1, p. e040101, 17 Jan. 2022. <https://doi.org/10.54580/R0401.01>

FISCHER, Marcus; IMGRUND, Florian; JANIESCH, Christian; WINKELMANN, Axel. 2020. Strategy archetypes for digital transformation: Defining meta objectives using business process management. **Information & Management**, v. 57, ed. 5, jul 2020, 103262. <https://doi.org/10.1016/J.IM.2019.103262>

GOH, P.S.; Abdul-Wahab, N. 2020. Paradigms to Drive Higher Education 4.0. **International Journal of Learning, Teaching and Educational Research**, 19, 159-171. DOI:10.26803/ijlter.19.1.9

GONG, Cheng; RIBIERE, Vincent. 2021. Developing a unified definition of digital transformation. **Technovation**, v. 102, april 2021, 102217. <https://doi.org/10.1016/j.technovation.2020.102217>

HANELT, André; BOHNSACK, René; MARZ, David; ANTUNES, Cláudia Marante. 2020. A systematic review of the literature on digital transformation: Insights and implications for strategy and organizational change. **Journal of Management Studies**, 58(5), 1159-1197. <https://doi.org/10.1111/joms.12639>

HANNA, Nagy K. **Mastering digital transformation: towards a smarter society, economy, city and nation**. Emerald Publishing, Bingley, 2016.

HAUSBERG, J. Piet; LIERE-NETHELER, Kirsten; PACKMOHR, Sven; PAKURA, Stefanie; VOGELSANG, Kristin. 2019. Research streams on digital transformation from a holistic business perspective: A systematic literature review and citation network analysis. **Journal of Business Economics**, v. 89, nº 8-9, p. 931-963. <https://doi.org/10.1007/s11573-019-00956-z>

HERVAS, Gomez Carlos; DÍAZ, María Dolores Diaz-Noguera.; DE LA CALLE-CABRERA, Ana María; GUIJARRO-CORDOBÉS, Olga. 2021. Percepções de Estudantes Universitários sobre a Transformação Digital durante a Pandemia. **Education Sciences**. 2021, 11, 738. <https://doi.org/10.3390/educsci11110738>

IMRAN, Faisal; SHAHZAD, Khuram; BUTT, Aurangzeab; KANTOLA, Jussi. 2021. Digital Transformation of Industrial Organizations: Toward an Integrated Framework. **Journal of Change Management: Reframing Leadership and Organizational Practice**, v. 21, n. 4, 2021. <https://doi.org/10.1080/14697017.2021.1929406>

Initiative for Digital Transformation (2015). **Survey 2015**. Skills for digital transformation. Recuperado de https://www.i17.in.tum.de/fileadmin/w00btn/www/IDT_Skill_Report_2015.pdf

KRIMPMANN, D. IT/IS Organisation Design in the Digital Age – A Literature Review. **International Journal of Computer and Information Engineering**, Vol:9, No:4, 2015. <https://doi.org/10.5281/zenodo.1100358>

MALTESE, Vincenzo. 2018. Digital transformation challenges for universities: Ensuring information consistency across digital services. **Cataloging & Classification Quarterly**, v. 56, n. 7, p. 592- 606. <https://doi.org/10.1080/01639374.2018.1504847>

MARTINS, R. X. A COVID- 19 e o fim da Educação a Distância: um ensaio. **Revista de Educação a Distância**, v. 7, n. 1, p. 242-256, 2020. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/620>. Acesso em: 30 mar. 2021.

MERGEL, Ines; EDELMANN, Noella; Haug, Nathalie. 2019. Defining digital transformation: Results from expert interviews. **Government Information Quarterly**, v. 6, nº 4, October 2019, 101385. <https://doi.org/10.1016/j.giq.2019.06.002>

MIZINTSEVA, M. F.; GERBINA, T. V. 2017. Knowledge management: a tool for implementing the digital economy. **Scientific and Technical Information Processing**, 45(1), 40- 48. <https://doi.org/10.3103/S0147688218010094>

MOREIRA, José António Marques; HENRIQUES, Susana; BARROS, Daniela. 2020. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**. São Paulo, n. 34, p. 351-364, jan./abr. 2020. <https://doi.org/10.5585/dialogia.n34.17123>

OREG, Shaul. 2006. Personality, context, and resistance to organizational change. **European Journal of Work and Organizational Psychology**, 15(1), 73- 101. <https://doi.org/10.1080/13594320500451247>

PACHECO, Roberto Carlos dos Santos; SANTOS, Neri dos; WAHRHAFTIG, Ramiro. 2020. Transformação digital na educação superior: modos e impactos na universidade. **Revista NUPEM**, Campo Mourão, v. 12, n. 27, p. 94-128, set./dez. 2020. DOI: 10.33871/nupem.2020.12.27.94-128

Portal do Tribunal de Contas da União (08 junho de 2021) <https://portal.tcu.gov.br/imprensa/noticias/universidades-e-institutos-federais-precisam-acelerar-transformacao-digital.htm#.YugnRJQgwIM.whatsapp>

RIBEIRO, H. C. Melo; COSTA, B. Kramer. Brazilian Administration Review: uma análise do perfil da produção acadêmica científica no período de 2004 a 2012 sob a ótica da rede social e da bibliometria. **Revista de Ciências da Administração**, v. 1, n. 1, p. 65-81, 2013. <https://doi.org/10.5007/2175>

RODRÍGUES-ABITIA, Guillermo; BRIBIESCA-CORREA, Graciela. 2021. Assessing Digital Transformation in Universities. **Future Internet**, v. 13, nº 2, p. 52. <https://doi.org/10.3390/fi13020052>

ROGERS, David L. **Transformação digital: Repensando o seu negócio para a era digital**. Autêntica Business, 2017.

RUJIRA, Thanasarn; NILSOOK, Prachyanun; WANNAPIROON, Panita. 2020. Synthesis of Vocational Education College Transformation Process toward High-Performance Digital Organization. **International Journal of Information and Education Technology**, v. 10, n. 11, 2020. doi: 10.18178/ijiet.2020.10.11.1466

SAARIKKO, Ted; WESTERGREN, Ulrika H.; BLOMQUIST, Tomas. 2020. Digital transformation: Five recommendations for the digitally conscious firm. **Business Horizons**, 63(6), 825-839. <https://doi.org/10.1016/j.bushor.2020.07.005>

SAMARTINHO, João; BARRADAS, Cláudio. 2020. A transformação digital e tecnologias da informação em tempo de pandemia. **Revista da UI_IPSantarém**. Edição Temática: Ciências Exatas e Engenharias. V. 8, nº 4, p. 1-6. <https://revistas.rcaap.pt/uiips/> <https://doi.org/10.25746/ruiips.v8.i4.21965>

SCHLEICHER, Andreas. 2016. Teaching Excellence through Professional Learning and Policy Reform: Lessons from Around the World. **International Summit on the Teaching Profession**, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/9789264252059-en>

SIGALÉS, Carles. A transformação digital das universidades Além da pandemia. **Revista Pódium**, Nº 9, p. 13-25, 2021.

VERHOEF, Peter. C.; BROEKHUIZEN, Thijs; BART, Yakov; BHATTACHARYA, Abhi; DONG, Jonh Qi; FABIAN, Nicolai; HAENLEIN, Michael. 2021. Digital transformation: A multidisciplinary reflection and research agenda. **Journal of Business Research**, v. 122, p. 889–901. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.09.022>

TOURINHO, Luciano de Oliveira Souza; SOTERO, Ana Paula da Silva. 2021. Direito educacional e o ensino remoto temporário na educação superior durante a pandemia do coronavírus: a emergência da transformação digital. **Revista Práxis**, [S. l.], v. 3, p. 253–274, 2021. DOI: 10.25112/rpr.v3.2590.

VIAL, Gregory. 2019. Understanding digital transformation: A review and a research agenda. **Journal of Strategic Information Systems**, v. 28, nº 2, June 2019, p. 118–144. <https://doi.org/10.1016/j.jsis.2019.01.003>.



Capítulo 2
AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE
GESTÃO DE UM NÚCLEO DE
MANUTENÇÃO EM UMA
UNIVERSIDADE PÚBLICA
BRASILEIRA

Diogo Teodoro
Rogério da Silva Nunes
Carla Cristina Dutra Búrigo

AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE GESTÃO DE UM NÚCLEO DE MANUTENÇÃO EM UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA BRASILEIRA

Diogo Teodoro

*Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária na
Universidade Federal de Santa Catarina*

diogoteodoro1991@gmail.com

Rogério da Silva Nunes

*Doutorado em Administração e Professor Titular da Universidade Federal de Santa
Catarina*

rogerio.sn@ufsc.br

Carla Cristina Dutra Búrigo

*Pós-Doutorado em Educação, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e
Professora Permanente da Universidade Federal de Santa Catarina, do Programa
de Pós-Graduação em Gestão Universitária*

carla.burigo@ufsc.br

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo geral compreender como ocorre o processo de gestão do Núcleo de Manutenção (NUMA) em uma instituição pública de educação superior (IPES), no que se refere a gestão, a manutenção corretiva e preventiva e procedimentos adotados na manutenção dos equipamentos patrimoniados. A pesquisa se enquadra como descritiva e qualitativa, referente à sua natureza classifica-se como pesquisa científica aplicada e quanto aos meios, como bibliográfica, documental e estudo de caso. A coleta de dados foi realizada de maneira documental e por entrevista semiestruturada, tendo como amostra quinze técnico-administrativos em educação (TAEs) da IPES, responsáveis pela gestão do setor e manutenção dos equipamentos. Na coleta de dados constatou-se as práticas adotadas, vulnerabilidades, dificuldades e as possibilidades de melhoria em relação a gestão, manutenção corretiva e preventiva e aos procedimentos de manutenção dos bens patrimoniados. O estudo propõe ações de gestão para viabilizar melhorias nos processos, com intuito de aperfeiçoar os serviços prestados, definir as atribuições e prezar pelo estado de conservação do bem patrimoniado. Além disso, é possível replicar o estudo para outros setores de manutenção das instituições públicas de educação superior (IPES).

Palavras chave: Avaliação; Gestão patrimonial; Gestão Universitária; Manutenção.

ABSTRACT

The general objective of this article is to understand how the management process of the Maintenance Center (NUMA) occurs in a higher education public institution (IPES), in terms of management, corrective and preventive maintenance and procedures adopted in the maintenance of plant and equipment. This is a descriptive and qualitative research, it falls into the nature of applied scientific research and as for its methods, it is classified as bibliographical, documental and case study. Data collection was carried out through documents and semi-structured interviews, with a sample of fifteen technicians and administrators in education (TAEs) from IPES, responsible for managing the sector and maintaining equipment. In the data collection, it could be identified the adopted practices, vulnerabilities, difficulties and possibilities for improvement in relation to management, corrective and preventive maintenance and maintenance procedures of equipment assets. The study proposes management actions to enable processes' improvements, with the aim of improving the services provided, defining attributions and valuing the state of conservation of plants and equipment. In addition, it is possible to replicate the study for other maintenance sectors of higher education public institutions (IPES).

Keywords: Assessment; Asset Management; Higher Education Management; Maintenance.

1. INTRODUÇÃO

As universidades federais brasileiras no século XXI, foram impactadas pelas demandas da sociedade e do próprio Governo, tendo que ampliar sua missão para socorrer o desenvolvimento tecnológico e conseqüentemente a melhoria dos índices de desemprego e de pobreza do país. Dado que, as pesquisas científicas realizadas nas universidades podem fomentar o desenvolvimento tecnológico e científico em diversas áreas de estudo (BARBOSA; MENDONÇA, 2014).

As universidades possuem uma estrutura física composta por máquinas e equipamentos resultante de instalações culturais, laboratórios de pesquisa, biblioteca, museu e infraestrutura de rede. Isto é, apresentando uma vasta gama de equipamentos energéticos, gráficos, eletrônicos, elétricos, ópticos, processamento de dados, medição, informática, entre outros (LIMA; CASTILHO, 2006).

Os registros dos bens patrimoniados na Universidade de Brasília (UnB) evidenciam que o desenvolvimento tecnológico acarretou equipamentos diversos e de variadas tecnologias, neste crescimento, a manutenção passou a ser avaliada como um papel fundamental, seja por meio da ampliação da confiabilidade operacional ou pela redução dos custos, sendo vista como um diferencial nos objetivos estratégicos (COELHO, 2009).

Conforme Otani e Machado (2008), analisando as organizações de sucesso, nota-se que cada vez mais as organizações utilizam prática da engenharia de manutenção, considerando a mesma com uma estratégia, dado que garante a disponibilidade e confiabilidade dos equipamentos e instalações, dentro de custos adequados. Portanto, entender o tipo de manutenção adequada para cada organização é garantir a otimização dos serviços e possibilitar crescimento e expansão.

Para Lima e Castilho (2006), durante a aquisição dos equipamentos e instalações são analisados os aspectos de custos de investimento, no entanto são negligenciados os custos para a manutenção, o que resulta em dificuldade em caso de defeito, pois não se analisou os recursos de meios humanos e materiais para executar a manutenção dos equipamentos. Sendo evidente que:

[...] uma estrutura de manutenção organizada requer investimentos, esforços para racionalização e a necessidade de atualização constante do pessoal técnico. Esses aspectos esbarram na visão administrativa interessada em resultados a curto prazo e solução de problemas imediatos, não avistando os grandes benefícios econômicos resultantes do aumento do tempo de utilização dos equipamentos e a redução dos prejuízos científicos e acadêmicos (LIMA; CASTILHO, 2006, p. 11).

Os recursos aplicados nas universidades federais, originário do tesouro, são constituídos por recursos destinados ao pagamento de pessoal e encargos sociais, recursos para investimentos e recursos para manutenção, sendo os recursos de investimento e manutenção distribuídos com base na Matriz de Orçamento de Custeio e Capital, pelo Ministério da Educação. Tais recursos de manutenção ou custeio são aplicados, principalmente, tendo como referência a quantidade de alunos equivalentes de cada universidade (NUINTIN; BENEDICTO; CALEGÁRIO; CURI; NOGUEIRA, 2014).

Com a crescente expansão das instituições de ensino superior (IES) nos últimos anos observa-se um crescimento acentuado na infraestrutura, em virtude da criação de novos cursos, que estão diretamente relacionados à ampliação dos laboratórios e conseqüentemente a um profundo planejamento do serviço de manutenção dos equipamentos e serviços.

Embora as peculiaridades existentes, a gestão nas universidades federais brasileiras tem ocorrido de maneira tradicional, voltada em suma para o controle de recursos financeiros, e tendo em vista as atuais mudanças de concepção sobre gestão

universitária e as consequências da manutenção, formula-se a seguinte pergunta: Como ocorre o processo de gestão de um núcleo de manutenção (NUMA)? Do problema formulado, tem-se como objetivo geral avaliar e compreender como ocorre o processo de gestão do Núcleo de Manutenção (NUMA) de uma instituição pública de educação superior (IPES).

2. GESTÃO UNIVERSITÁRIA

As instituições universitárias apresentam ambientes altamente pluralísticos e institucionalizados, expondo diversas culturas além da expansão da ciência e da tecnologia, portanto tal instituição apresenta-se entre as mais complexas organizações sociais. Diante disto, dada a inexistência de uma teoria de gestão universitária deve-se ajustar teorias tradicionais conforme as peculiaridades encontradas pelos gestores universitários com intuito de tomar as melhores decisões, que não necessariamente sejam as melhores decisões em um ambiente empresarial (LEAL; SOUZA; MOREIRA, 2018).

A gestão das universidades possui dificuldade em virtude da rigidez na alocação dos recursos e pela imprevisibilidade no repasse de verbas pelo Governo, que por sua vez enfatiza o volume de recursos público encaminhado a educação superior. Isso resulta em um desafio ainda maior para os gestores das universidades, uma vez que apresenta aspectos qualitativos que diferenciam a gestão da empresa pública da empresa privada (PESSOA, 2000).

Ainda que haja afinidade entre gestão de empresas e gestão universitária quanto a aspectos administrativos, a função da gestão universitária, em especial das públicas federais, apresenta especificidade. Em síntese, a gestão da universitária abrange duas modalidades diferentes: os serviços administrativos e de infraestrutura e a dimensão acadêmica. As respectivas modalidades da administração educacional consistem em uma área complexa de trabalho para os gestores universitários, visto que exige competências administrativas, técnicas e humanas (SOUZA, 2009).

De acordo com Heidemann e Salm (2014), a política pública é toda transformação exercida na sociedade por lei ou por regulação pública, independentemente se seus agentes forem públicos ou privados, portanto fica evidente que a política pública depende de governo, também cabe ao governo avaliar as políticas públicas e modifica-las caso necessário, garantindo a democracia.

As políticas públicas na década de 90, designaram a educação como setor não exclusivo do Estado, diante disto, estabeleceu a universidade como uma organização social, ao invés de uma instituição social, diante do avanço das diretrizes da Política Neoliberal. Uma organização é regida pelos ideais de êxito e eficácia, isto é, não lhe compete refletir sobre sua própria existência. No entanto, uma instituição social tem como seu princípio a sociedade, onde busca reflexão e críticas para melhoria e aperfeiçoamento contínuo, portanto exprime os pensamentos da sociedade, acompanhando as transformações sociais, econômicas e políticas (CHAUÍ, 2003).

Conforme Chauí (2003), a explicação para a universidade pública, uma das categorias das Instituições de Educação Superior (IES), sempre ser considerada uma instituição social, está condicionada a relação entre a sociedade e a universidade, dado que:

A instituição social aspira à universalidade. A organização sabe que sua eficácia e seu sucesso dependem de sua particularidade. Isso significa que a instituição tem a sociedade como seu princípio e sua referência normativa e valorativa, enquanto a organização tem apenas a si mesma como referência, num processo de competição com outras que fixaram os mesmos objetivos particulares (CHAUÍ, 2003, p. 24).

As ideais neoliberais promovidas pelo Banco Mundial e implementadas no Brasil pelo governo da década de 90 acarretaram em redução de recursos e autonomia para as universidades públicas, proporcionando conseqüentemente um sucateamento das instituições e expansão das IES por meio de instituições privadas. No governo do início do século XXI, notou-se a continuidade das políticas públicas do governo anterior em relação a expansão das instituições de ensino superior, no entanto a opção foi por ampliar e criar novas universidades por meio de programas como Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) e Programa Universidade Para Todos (PROUNI), este último com características de ações afirmativas, cujo objetivo era a democratização das universidades (TURÍBIO; SANTOS, 2017).

Para Santos (2021), o fato de não discutir o sistema político democrático implica na ideia de que o hipercapitalismo é a única alternativa a sociedade, contudo situações de exceção evidenciam que a sociedade pode ser formulada por outra perspectiva que não somente a visão do mundo eurocêntrico ou o Norte Global. Para isso, é necessário que as universidades exerçam seu papel de reflexão e de crítica para estabelecer novas percepções, como afirma Chauí (2003, p.1) “tanto é assim que

vemos no interior da instituição universitária a presença de opiniões, atitudes e projetos conflitantes que exprimem divisões e contradições da sociedade”.

3.GESTÃO PATRIMONIAL

A Gestão Patrimonial na Administração Pública tem a finalidade de atender as solicitações de materiais permanentes e materiais de consumo, com o objetivo de garantir que as atribuições realizadas por determinado setor sejam executadas com maestria (MORAES, 2021).

Conforme Lopes e Vicente (2018), o controle de bens é realizado por um Setor de Patrimônio e, com o intuito de padronizar, controlar os bens e diminuir os gastos públicos, a Secretaria do Tesouro Nacional em conjunto com o Serviço Federal de Processamento de Dados (SERPRO) criou o Sistema Integrado de Administração de Serviços (SIADS), para agrupar informações relevantes referente aos bens e embasar a tomada de decisão para melhor aplicar os recursos públicos.

De acordo com a Constituição Federal de 1988 (BRASIL,1988), para adquirir qualquer bem no setor público é obrigatório realizar um processo licitatório, exceto alguns casos específicos que são abrangidos pela dispensa e inexigibilidade, e deve obedecer aos princípios da Administração Pública, sendo eles: legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência. O processo de compra é regido pela Lei 8.666/93 (BRASIL,1993), na qual estabelece as diretrizes para realizar uma licitação, garantindo a isonomia, a proposta mais vantajosa e a promoção do desenvolvimento sustentável. Existem cinco modalidades de licitação, são elas: concorrência, tomada de preços, convite, concurso, leilão, e em 2002, foi publicada a Lei 10.520 (BRASIL, 2002), a qual complementa com a modalidade pregão. O que define qual modalidade será usada é o preço do bem (ALVES,2018).

De acordo com Viecelli e Markoski (2013), com o intuito de realizar a gestão patrimonial no setor público, existem alguns requisitos para o acompanhamento do bem, são eles: cadastramento, identificação física, termo de responsabilidade e de movimentação, e inventário.

O cadastramento diz respeito ao registro do bem, por meio das suas características físicas e financeiras, e localização para análises futuras. Ao cadastrar um bem, este recebe uma sequência numérica padrão para auxiliar no processo de identificação quanto ao seu tipo, uso e finalidade. O código não pode ser repetido e o

bem só pode ser cadastrado uma única vez, sendo possível identifica-lo por meio de uma etiqueta que deve ser fixada o patrimônio (POZO, 2010).

Segundo Santos (2016), o termo de responsabilidade é o documento que menciona quem é o responsável pela guarda e conservação dos bens concedidos para determinado setor, devendo ser comunicado ao setor de patrimônio referente a qualquer modificação e transferência do bem. Oliveira e Silveira (2002) complementa que as movimentações ocorridas devem ser registradas fazendo uso de termos de movimentação, sendo necessário que o responsável anterior e o futuro estejam cientes das operações.

Por fim, Carvalho e Ceccato (2011), define que o inventario é um processo administrativo com o intuito de verificar todos os bens da instituição. Esse deve ocorrer periodicamente e os responsáveis devem ser comunicados referente a qualquer movimentação do bem (VARGAS, 2012). A fim de realizar um inventario eficiente, é de suma importância que os bens sejam codificados, antes de serem entregues ao setor responsável, porém nem sempre isso ocorre, desse modo é possível codificá-los durante a realização do inventario (FRANCISCHINI E GURGEL, 2010). Vale salientar que, caso o patrimônio necessite de manutenção, o responsável deve providenciar o conserto (VARGAS, 2012).

4.GESTÃO DE MANUTENÇÃO

Segundo Lafargue (1999), o dogma do trabalho estabelecido pelos proletariados após o nascimento da moderna indústria mecânica em 1803, provocou jornadas de trabalho e conseqüentemente funcionamento das indústrias maiores que dezesseis horas, sendo conquistado em 1848 na França o direito ao trabalho, ou seja, o direito de trabalhar doze horas. Tornando a necessidade de manutenção nas máquinas das indústrias cada vez mais importante para garantir a produção e menor tempo ocioso.

A Revolução Industrial do século XIX, trouxe a mecanização e conseqüentemente a necessidade de estudos para aprimorar a disponibilidade e confiabilidade dos equipamentos. Portanto, acarretou a necessidade de não apenas corrigir o problema, mas muitas vezes evitar, com isso passou-se a analisar as metodologias de manutenção (LIMA; CASTILHO, 2006).

A manutenção estabelece um conjunto de reparos e revisões indispensáveis para permitir o funcionamento regular e o bom estado de conservação dos equipamentos, portanto é preciso estabelecer os cuidados técnicos vitais para o desempenho satisfatório, isto é, determinar a política de manutenção mais adequada em função da necessidade do equipamento para execução das tarefas (COELHO, 2009).

Conforme Coelho (2009), a gestão da manutenção possibilita uma melhoria no desempenho e confiabilidade do equipamento, e por essa razão o uso mais eficiente dos recursos de mão-de-obra e o aumento da produtividade e do nível de qualidade da organização. Além disso, a manutenção não é somente uma atividade técnica, mas também administrativa, incluindo as de supervisão.

De acordo com a NBR 5462 (1994), a manutenção é um conjunto de ações técnicas e administrativas, que tem como objetivo manter ou recolocar um equipamento para desempenhar sua função, o conjunto de ações podem ser efetuadas em diversos níveis de intervenção. Na gestão universitária podemos analisar os níveis de manutenção corretiva e preventiva, conforme a necessidade da tarefa.

O custo de manutenção para equipamentos e instalações têm pesos e valores diferentes quando se analisa uma Instituição de Ensino e Pesquisa, logo, é difícil de mensurar os prejuízos científicos e acadêmicos da aplicação de cada equipamento, pois o mesmo equipamento pode ter finalidades distintas em cada aplicação científica (LIMA; CASTILHO, 2006).

4.1.1. Manutenção corretiva

A manutenção corretiva é o nível de intervenção mais comum para conserto de um equipamento, cujo finalidade principal é restaurar as condições de funcionamento do aparelho, contudo não é, necessariamente, a manutenção de emergência. Em relação ao custo de manutenção, é mais econômica do que a manutenção preventiva, no entanto pode causar uma perda significativa durante a interrupção, o que pode acarretar em um custo total relativamente superior (PEREIRA, 2009)

A execução da manutenção corretiva sucede somente após a falha do equipamento, logo, não é a manutenção de maneira geral mais adequada, uma vez que deixa a situação de falha chegar ao extremo, o que pode comprometer a vida útil

do equipamento e atrasar por inteiro o processo produtivo. A falha pode ser definida como um defeito, a quebra de uma peça ou um baixo desempenho da máquina (GARCIA; NUNES, 2014).

Em harmonia com os autores a NBR 5462 (1994, p.7), define a manutenção corretiva como a manutenção “efetuada após a ocorrência de uma pane destinada a recolocar um item em condições de executar uma função requerida.”

4.1.2. Manutenção preventiva

A manutenção preventiva é realizada em intervalos de tempo predeterminado ou segundo critérios estabelecidos com intuito de reduzir a avaria e a degradação do equipamento, deste modo são executadas periodicamente antes da ocorrência de falhas com objetivo de evitar suas consequências, além disso prevê uma melhoria contínua (GARCIA; NUNES, 2014).

A prevenção de falhas na manutenção preventiva ocorre, por meio de ações que antecipam a substituição das peças do sistema, com base em um planejamento que antecipa quais peças ou parte do equipamento podem falhar durante a operação, esse planejamento pode ser elaborado com evidência empírica, experiência e informações fornecidas pelo fabricante, como a substituição de filtros e lubrificações dos itens que compõem o equipamento (ALMEIDA; CAVALCANTE, 2005).

Em sintonia com os autores a NBR 5462 (1994, p.7), define a manutenção preventiva como a manutenção “efetuada em intervalos predeterminados, ou de acordo com os critérios prescritos, destinada a reduzir a probabilidade de falha ou de degradação do funcionamento de um item.”

5. ASPECTOS METODOLÓGICOS

Analisando o objetivo do estudo em questão, verifica que o mesmo se enquadra como pesquisa descritiva e qualitativa. A pesquisa descritiva tem a finalidade de descrever as particularidades de determinada população ou fenômeno ou, então, determinar uma relação entre variáveis (GIL, 2002). A pesquisa qualitativa refere-se ao fato de obter as informações no ambiente natural, onde o pesquisador se torna o elemento fundamental de observação, logo, as apurações das informações têm uma

perspectiva indutiva, evidenciando as concepções dadas pelas pessoas às coisas (ALMEIDA, 2011).

Referente à sua natureza esta pesquisa classifica-se como pesquisa científica aplicada, pois segundo Almeida (2011, p.31) a pesquisa aplicada “faz uso dos conhecimentos que já foram sistematizados, com o intuito de solucionar problemas organizacionais”. Com essa pesquisa, pretende-se identificar os principais desafios e propor ações de gestão ao Núcleo de Manutenção (NUMA) de uma IPES.

Quanto aos meios, trata-se de um estudo de caso, uma vez que analisa a gestão do Núcleo de Manutenção em uma instituição específica, a Universidade Federal de Santa Catarina, a fim de obter um amplo detalhamento do problema. Pelo fato do pesquisador ser servidor do setor estudado, a pesquisa se enquadra em pesquisa-ação e pesquisa participante, onde o pesquisador está envolvido no problema, e pode interagir com membros da investigação (GIL, 2002).

Esta pesquisa utilizará as coletas: documental e entrevista semiestruturada, tendo como sujeito de pesquisa o coordenador geral, os chefes setoriais e os técnico-administrativos em educação (TAEs) do NUMA. Todos os setores (informática, eletrônica e mecânica) da respectiva unidade possuem TAE em cargo de chefia, além disso, a estrutura do NUMA apresenta um TAE como coordenador geral, portanto a amostra corresponde a quinze TAEs, sendo quatro em cargos de gestão.

Por fim, para analisar os dados obtidos durante o estudo, será utilizado análise de conteúdo, onde o pesquisador utiliza a análise do conteúdo de livros, artigos e vários documentos, por meio de categorias sistemáticas, podendo essas já estarem estabelecidas, que levarão aos resultados quantitativos (MARCONI E LAKATOS, 2012).

O roteiro da entrevista semiestruturada direcionada aos servidores é constituído de 9 (nove) perguntas de forma aberta, em virtude do anonimato as respostas dos entrevistados foram citadas utilizando a codificação e a sequência de forma aleatória de E1 até E15.

6. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A IPES foi fundada no início dos anos 1960 e é uma instituição multi campi, que reúne, aproximadamente, 50 mil pessoas, entre estudantes, servidores técnico-

administrativos e docentes e aproximadamente 700 laboratórios dedicados à pesquisa e atividades de ensino.

A manutenção dos equipamentos está a cargo de um Núcleo de Manutenção (NUMA), subordinado à Prefeitura do Campus Universitário. Para executar as manutenções corretivas e preventivas, o NUMA conta com técnicos administrativos do quadro de servidores da instituição. Com a crescente expansão da universidade nos últimos anos a instituição tem apresentado um crescimento acentuado na infraestrutura, em virtude da criação de novos cursos, que estão diretamente relacionados à ampliação dos laboratórios e conseqüentemente a um profundo planejamento do serviço de manutenção dos equipamentos e serviços.

A primeira pergunta do questionário buscou conhecer as atribuições do NUMA, onde observou-se que as atribuições não são evidentes, pois não há portaria ou documento institucional que especifica tal ponto, como destaca a resposta do entrevistado E1, que diz *"o NUMA foi criado em uma portaria de 1974, com objetivo de reunir todos os técnicos de manutenção e centralizar o serviço, no entanto os documentos elaborados no surgimento do setor foram jogados fora quando foi organizado a secretaria por um antigo servidor"*.

Através da pesquisa documental, encontrou-se a portaria que evidencia a criação do NUMA em agosto de 1974 e sua vinculação a Sub-Reitoria de Planejamento, contudo não informa as atribuições do núcleo de manutenção, como pode se constatar:

O Reitor da Universidade Federal de Santa Catarina, no uso de suas atribuições,

Resolve:

Art. 1º - Criar a Coordenadoria dos Serviços de Manutenção do Campus Universitário, vinculada à Sub-Reitoria de Planejamento.

Art. 2º - Subordinar, à referida Coordenadoria, a Divisão de Manutenção do Departamento de Engenharia e Arquitetura.

Art. 3º - Revogam-se as disposições em contrário. (UFSC, 1974, p.6).

Portanto, foi possível verificar que as atribuições do núcleo de manutenção modificam na visão de cada servidor, isto é, para alguns o setor realiza manutenção em apenas equipamentos de laboratório, como menciona E3, *"o setor realiza manutenção em equipamentos de laboratório, tem uma placa na entrada do núcleo da época de sua fundação que consta, manutenção em equipamentos de laboratório"*. Já para E11 a manutenção é realizada em todos os equipamentos, que menciona " o

núcleo realiza manutenção em todos os equipamentos, incluindo os equipamentos pertencentes ao RU e a casa estudantil."

A segunda pergunta tem como intuito entender o procedimento de abertura da ordem de serviço e o acompanhamento do serviço pelo responsável patrimonial. O entrevistado E8, destaca que *"a abertura da ordem de serviço geralmente é realizada pela secretaria do curso e o envio do equipamento é realizado pelo aluno"*, em consonância o entrevistado E9, diz *"a solicitação para manutenção e o envio do equipamento raramente é realizado pelo responsável patrimonial."*

Verificou-se que a grande maioria dos servidores não acompanham a manutenção do equipamento que está na sua carga patrimonial, acarretando uma dificuldade em termos de manutenção, contudo vale destacar que há em uma Portaria Normativa da IPES que cabe a todos os servidores que tenham bens sob guarda zelar pela sua boa conservação.

Por meio da terceira pergunta, constatou-se que o NUMA realiza manutenção apenas em equipamentos patrimoniados, contudo foi possível identificar uma necessidade de manutenção em equipamentos que não possuem tombamento, mas que são utilizados dentro da universidade para desenvolver pesquisa e manter o funcionamento básico de infraestrutura, como enfatiza E4 *"só é realizado manutenção em equipamentos patrimoniados, porém conseguimos observar uma demanda grande para bens sem tombamento que são utilizados dentro da instituição."*

Vale frisar que a instituição somente poderá arcar com custo de manutenção em equipamentos patrimoniados e que seja verificada a viabilidade técnica e econômica. Portanto, equipamentos que se encontram na universidade e não possuem tombamento, não são caracterizados como bens da instituição e logo a mesma não deve arcar com o custo de manutenção.

Em relação a quarta pergunta, a maioria dos servidores mencionaram que o núcleo de manutenção executa manutenção em todos os tipos de equipamento, desde infraestrutura a laboratório, como relata E12 *"realizamos manutenção em todos os equipamentos da universidade, respeitando a nossa limitação de pessoal e peça."* No entanto, há uma parcela de servidores que enfatiza que a prioridade é equipamentos de pesquisa e quando há disponibilidade é realizado apoio em manutenção que envolve infraestrutura, como destaca E 13 *"o foco do NUMA é realizar manutenção em equipamentos de laboratório, mas sempre que podemos apoiamos a manutenção de infraestrutura."*

A quinta pergunta tem como objetivo expor a maneira que ocorre a manutenção nos equipamentos, dos entrevistados doze servidores responderam que são realizados somente manutenção corretiva, como enfatiza E3 *"a manutenção só é solicitada quando o equipamento para de funcionar."* Contudo, dois servidores mencionaram que já realizaram manutenção preventiva quando solicitada pelo laboratório, mas não é comum este tipo de serviço, como indica o entrevistado E7 *"raramente é realizada manutenção preventiva, atuamos geralmente em manutenção corretiva."*

Para fins de manutenção deve-se atentar aos critérios estabelecidos pela instituição:

Art. 57. O saneamento de carga patrimonial constitui-se na atividade a ser desenvolvida pelo Coordenador de Gestão Patrimonial ou pelo agente patrimonial seccional visando à otimização física dos bens patrimoniais móveis armazenados na Coordenadoria de Gestão Patrimonial ou em uso nas Seccionais de Patrimônio.

Parágrafo único. O saneamento poderá resultar na simplificação de variedades, reutilização, recuperação, transformação ou movimentação dos bens considerados ociosos ou recuperáveis ou na baixa dos bens classificados como ociosos ou inservíveis, mediante alienação, inutilização ou abandono.

Art. 58. Para os fins do saneamento a que se refere o artigo anterior, o bem móvel permanente considerado genericamente inservível para o órgão que detém a sua guarda e/ou uso, deverá ser classificado como:

I – ocioso ou excedente: quando se encontrar em perfeitas condições de uso e operação, porém sem utilidade para a seccional de patrimônio;

II – antieconômico: quando a sua manutenção for onerosa ou o seu rendimento precário em virtude de uso prolongado, desgaste prematuro ou obsolescência;

III – recuperável: quando a sua recuperação for possível e orçar em até 50% (cinquenta por cento) de seu valor estimado no mercado;

IV – irrecuperável: quando não mais puder ser utilizado para o fim a que se destina devido à perda de suas características ou em razão da inviabilidade econômica de sua recuperação por extrapolar o limite previsto no inciso anterior.

Parágrafo único. Para fins do disposto no inciso II deste artigo, são considerados bens móveis permanentes inservíveis obsoletos todos os bens com tecnologia ultrapassada ou que saíram de linha, cujas peças, partes, componentes ou periféricos que viabilizem a sua recuperação não forem disponibilizados pelo mercado ou pelo fabricante do equipamento (UFSC, 2007, p. 15 e 16).

Na sexta pergunta foi quase consenso que a manutenção preventiva reduz o custo de manutenção de maneira geral, como relata E9 *"a manutenção preventiva reduz o custo com a manutenção e evita que o equipamento fique muito tempo parado"*

após ocorrer o defeito". Entretanto, o entrevistado E1 salientou que "teria que avaliar cada equipamento de maneira específica para avaliar se é vantajoso financeiramente."

No que diz respeito a manutenção, ainda foi realizado a sétima pergunta que de maneira unanime foi respondido que o núcleo de manutenção não dispõe de pessoal e espaço físico para atender a demanda de manutenção preventiva, como explana E2 *"para atender a demanda de manutenção preventiva seria necessário aumentar o quadro de servidores e providenciar curso de capacitação específicos de cada equipamento."*

De acordo com Garcia e Nunes (2014), a manutenção preventiva é realizada periodicamente antes da ocorrência de falhas com objetivo de evitar avarias durante o funcionamento e parada por um longo período de tempo, além disso a manutenção preventiva como menciona a NBR 5462 (2014), reduz a degradação do funcionamento de um item. Dessa maneira, pode-se ressaltar que a manutenção preventiva reduz o custo total da manutenção, porém exige um planejamento e recursos técnicos (servidores, espaço físico, capacitação etc) que o NUMA não dispõe.

Cabe ressaltar que o NUMA, já vem restringindo o escopo de trabalho, devido à falta de técnicos, ferramentas e espaço físico adequado, como diz E5 *"atualmente o NUMA vem restringindo suas atividades devido à falta de técnicos, por exemplo, podemos citar o setor de ótica que hoje não funciona mais."*

A oitava pergunta, teve como unanimidade a resposta de que não há padronização na aquisição de equipamentos com a mesma finalidade, conforme menciona o entrevistado E13 *"a falta de padronização dificulta a manutenção e a aquisição de peças."*

Na última questão, ficou evidente o desconhecimento por parte dos servidores do procedimento de reaproveitar os componentes do equipamento com base na Portaria Normativa nº 007/GR/2007 (UFSC, 2007), quando não for viável a manutenção. Para atender a respectiva portaria seria necessária uma ampliação do espaço físico e realizar o cadastramento e monitoramento dos itens, de acordo com o entrevistado E5 *"não basta retirar as peças, seria necessário catalogar os itens através das características e elaborar um sistema de controle."*

A padronização dos equipamentos, permitiria elaborar um planejamento de compra de peças, um estudo de manutenção preventiva com base no histórico de manutenção e reaproveitar com maior eficiência os componentes do equipamento com base no Art.63 da Portaria Normativa nº 007/GR/2007 (UFSC, 2007).

Análise dos dados coletados proporcionou o entendimento do processo de manutenção do núcleo de manutenção, isto é, as manutenções são realizadas de maneira corretiva e não ocorre um planejamento adequado para aquisição de peças, em virtude da falta de padronização dos equipamentos e da equipe restrita de servidores.

Ademais, notou-se a falta de estudo para implementação da Portaria Normativa nº 007/GR/2007 (UFSC, 2007), cabe ressaltar que a implementação dessa portaria implicaria em diálogo com os outros setores para poder adotar os procedimentos, além de servidor específico para catalogar as peças que forem reaproveitadas pelo NUMA com base no Art.63. Outra problemática encontrada que vai em desconformidade com a respectiva norma da instituição é que o responsável patrimonial não acompanha a solicitação de manutenção do equipamento.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa, embora preliminar, permitiu entender que a gestão universitária no núcleo de manutenção é complexa, pois a instituição universitária é um ambiente plural, com diversas culturas convivendo em busca da expansão em ciência e tecnologia. Foi possível constatar que o NUMA apresenta serviços administrativos e de infraestrutura em diferentes frentes da instituição, dificultando os procedimentos de gestão por não ter uma delimitação exata de suas atribuições, suas atribuições não constam em qualquer arquivo da universidade e foram extraviados os documentos físicos da secretaria.

Através das entrevistas e pesquisa documental constatou a existência de portaria que relata a criação do núcleo de manutenção. No entanto, não foram localizados os documentos que especificassem as atribuições do setor.

Por meio dos relatos, observa-se que os servidores não têm consenso de quais atividades o NUMA deve executar, portanto é essencial elaborar um planejamento para definir as ações estruturantes que devem ser implementadas, para que as atividades desenvolvidas sejam padronizadas, manualizadas e, conseqüentemente, possibilitar um planejamento das atividades, compra de peças e definições sobre terceirização e fiscalização de atividades realizadas por terceiros.

O planejamento de compra de equipamentos elaborada junto ao NUMA, teria como benefício: o domínio tecnológico por parte dos técnicos, a possibilidade de

peças em prontidão através de licitação e o planejamento de manutenção preventiva, o que acarretaria em um custo relativamente menor quando comparado com a maneira que atualmente é executada. Ou seja, atualmente o setor de manutenção executa em maioria manutenção corretiva e sem uma padronização nos equipamentos, o que acarreta em um elevado tempo de manutenção e muitas vezes de impossibilidade de conserto.

De acordo com as entrevistas a padronização dos equipamentos, permitiria a capacitação dos técnicos de maneira específica, podendo conciliar a aquisição do equipamento com curso de capacitação simultaneamente com a empresa fornecedora, aliás permitiria reaproveitar os componentes do equipamento, com melhor eficiência.

Outro aspecto contemplado, está associado a necessidade de adotar ações estruturantes para implementar a portaria normativa que prevê a responsabilidade pelo acompanhamento da manutenção e o envio do equipamento é realizado em sala por estudantes.

Implementar a portaria normativa é importante, por se tratar do estado de conservação dos bens e da necessidade de manutenção e reparo, pois a IPES só poderá arcar com os custos de manutenção dos bens que estiverem regularmente patrimoniados.

O estudo apontou ações estruturantes que devem ser implementadas no NUMA para aprimorar a gestão de manutenção avistando os grandes benefícios econômicos resultantes do aumento do tempo de utilização dos equipamentos e a redução dos prejuízos científicos e acadêmicos, concomitantemente com a redução do custo de manutenção. As ações adotadas permitiriam zelar pela boa conservação do bem patrimonial, e conseqüentemente que as decisões de recuperação ou transformação do bem seja realizado pelo responsável determinado pela instituição.

Portanto, a presente pesquisa permitiu conhecer a estrutura e o funcionamento do NUMA, possibilitando auxiliar no funcionamento no dia a dia e colaborar para execução do serviço, identificando os principais desafios para a gestão, ocasionadas pelas evoluções tecnológicas, ampliação da universidade e redução de despesas. E conseqüentemente propor ações estruturantes para aprimorar a gestão na tomada de decisão, visto que possibilitará ao gestor universitário alcançar os objetivos da instituição com menor desperdício de recursos e com maior qualidade. Além disso, é possível replicar o estudo para outros setores de manutenção das instituições de

ensino superior (IES), com algumas adaptações necessárias nos objetivos organizacionais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Adiel Teixeira; CAVALCANTE, Cristiano Alexandre. Modelo multicritério de apoio a decisão para o planejamento de manutenção preventiva utilizando PROMETHEE II em situações de incerteza. **Pesquisa Operacional**, v. 25, n. 2, p. 279-296, maio/ago. 2005.

ALMEIDA, Mário de Souza. **Elaboração de projeto, TCC, dissertação e tese**: uma abordagem simples, prática e objetiva. São Paulo: Atlas, 2011.

ALVES, Guilherme Krause. **Manual de compras do DCOM da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)**: compras públicas. Florianópolis: Wiki, 2018. Disponível em: https://compras.wiki.ufsc.br/index.php?title=COMPRAS_P%C3%9ABLICAS. Acesso em: 03 jun. 2022.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 5462**: Confiabilidade e mantabilidade. Rio de Janeiro, 1994. 37 p.

BARBOSA, Milka Alves Correia; MENDONÇA, José Ricardo Costa de. O Professor-Gestor em Universidades Federais. **Teoria e Prática da Administração**: alguns apontamentos e reflexões, v. 4, n. 2, p. 131-154, 2014.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm >. Acesso em: 10 jun. 2022.

BRASIL. **Decreto-lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993**. Institui normas para licitações e contratos da Administração Pública e dá outras providências. Brasília, 1993. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8666cons.htm >. Acesso em: 10 jun. 2022.

BRASIL. **Decreto-lei nº 10.520, de 17 de julho de 2002**. Institui modalidade de licitação denominada pregão, para aquisição de bens e serviços comuns, e dá outras providências. Brasília, 2002. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10520.htm >. Acesso em: 10 jun. 2022.

CARVALHO, Deusvaldo; CECCATO, Marcio. **Manual completo de contabilidade pública**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

CHAUÍ, Marilena. A universidade sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 5-15, set./dez. 2003.

COELHO, Danielle Silva. **Alinhamento entre a área de manutenção de equipamentos e a gestão estratégica universitária**. 2009. 56 f. Monografia (Especialização) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

FLEURY, Afonso.; FLEURY, Maria Tereza Leme. **Aprendizagem e inovação organizacional**. São Paulo: Atlas, 1997.

FRANCISCHINI, Paulino G. GURGEL, Floriano do Amaral. **Administração de materiais e do patrimônio**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

GARCIA, Fabiano Luiz; NUNES, Fabiano de Lima. Proposta de implantação de manutenção preventiva em um centro de usinagem vertical: um estudo de caso. **Revista Tecnologia e Tendências**, v. 9, n. 2, jul./dez. 2014.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª Ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HEIDEMANN, Francisco. Do sonho do progresso às políticas de desenvolvimento. In: HEIDEMANN, Francisco; SALM, José Francisco. **Políticas públicas e desenvolvimento. Bases epistemológicas e modelo de análise**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2014. p.23-49.

LAFARGUE, Paul. **O direito a Preguiça**. São Paulo: Hucitec, 1999.

LEAL, Fernanda Geremias; SOUZA, Stefani de; Moreira, Kátia Denise. Atuação do Secretário-Executivo na Gestão Universitária Pública: o estado do conhecimento sobre a questão. **Revista De Gestão E Secretariado**, v.9, n.1, p. 65–89, jan./abr. 2018.

LIMA, Maria Alice Dias da Silva; ALMEIDA, Maria Cecília Puntel de; LIMA, Cristiane Cauduro. A utilização da observação participante e da entrevista semi-estruturada na pesquisa em enfermagem. **Revista Gaúcha Enfermagem**, v. 20, n.esp., p. 130-142, 1999.

LIMA, Francisco Assis; CASTILHO, João Carlos Nogueira de. **Aspectos da manutenção dos equipamentos científicos da universidade de Brasília**. 2006. 64 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Ciência da Informação Documentação, Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

LOPES, Bárbara Frassini; VICENTE, Luiza Antunes Wehmuth. **Gestão Patrimonial: depreciação de bens no Instituto Federal de Santa Catarina Campus Itajaí para atendimento da portaria nº. 385, de 28 de novembro de 2018**. 2018. 18 f. Monografia (Especialização) - Curso de Especialização em Gestão Pública Para Ept, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina, Itajaí, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ifsc.edu.br/handle/123456789/1435>. Acesso em: 13 jun. 2022.

MARCONI, Marina de Andrade. LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa:** planejamento e execução de pesquisa, amostragem e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 7ª Ed. São Paulo: Atlas, 2012.

MORAES, Renato Alencar de. A gestão patrimonial na administração pública: um estudo de caso no CIEP²⁹³: Walmir de Freitas Monteiro. **Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 7, n. 9, p. 558-574, set. 2021.

NUINTIN, Adriano Antonio; BENEDICTO, Gideon Carvalho; CALEGÁRIO, Cristina Leis Leal; CURI, Maria Aparecida; NOGUEIRA, Leandro Rivelli Teixeira. Eficiência da aplicação de recursos públicos nas universidades federais. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CUSTOS, 21. 2014, Natal. **Anais [...]**. Natal: Abc, 2014. p. 17-19.

OTANI, Mario; MACHADO, Waltair Vieira. A proposta de desenvolvimento de gestão da manutenção industrial na busca da excelência ou classe mundial. **Revista Gestão Industrial**, [S.L.], v. 4, n. 2, p. 1-16, 1 nov. 2008.

PEREIRA, Mario Jorge. **Engenharia de manutenção:** teoria e prática. 2 ed. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2009. 228 p.

PESSOA, Maria Naiula Monteiro. **Gestão das universidades federais brasileiras:** um modelo fundamentado no *balanced scorecard*. 304 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

POZO, Hamilton. **Administração de recursos materiais e patrimoniais:** uma abordagem logística. 6ª edição. São Paulo: Atlas, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. O Século XXI se apresenta. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. **O futuro começa agora. Da pandemia a utopia**. São Paulo: Boitempo, 2021. p.23-45.

SANTOS, Gerson dos. **Gestão Patrimonial**. 5. ed. ampl. e atual. Florianópolis: Secco, 2016.

SOUZA, Irineu Manoel De. **Gestão das universidades federais brasileiras:** uma abordagem fundamentada na gestão do conhecimento. 2009. 399 f. Tese (Doutorado) - Curso de Gestão do Conhecimento, Engenharia e Gestão do Conhecimento, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

TURÍBIO, Eliana Vieira; SANTOS, Eloisa Helena. A reforma do estado e a gestão democrática na universidade pública brasileira. **Administração Pública E Gestão Social**, Belo Horizonte, v.1, n.3, p. 194–204, jul./set. 2017.

UFSC. Departamento Pessoal. **Boletim do Pessoal:** Janeiro a Dezembro, Florianópolis, 1974.

UFSC. Gabinete do reitor. Estabelecer os procedimentos para a gestão dos bens móveis permanentes integrantes do patrimônio mobiliário da Universidade e definir

as responsabilidades de seus servidores pela sua execução. Portaria Normativa nº 007/GR/2007, de 16 de outubro de 2007. **Lex:** Boletim Oficial da UFSC: 16/10/2007.

VARGAS, Luciano Rigatto. **Gestão do Ativo Imobilizado:** uma sugestão de controle do patrimônio em uma rede supermercadista da região sul catarinense. 2012. 84 f. TCC (Graduação) - Curso de Ciências Contábeis, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2012.

VIECELLI, Mateus Eduardo; MARKOSKI, Adelar. **A importância do controle patrimonial para entidades públicas:** um estudo de caso no centro de educação superior do norte do Rio Grande do Sul (CESNORS). Revista de Administração, v. 11, n.20, p. 9-27, dez. 2013.



Capítulo 3
DESAFIOS DO ENSINO DE
FILOSOFIA NA FORMAÇÃO DO
PEDAGOGO

Ana Paula Teodoro dos Santos
Fernanda Lays da Silva Santos
Walter Matias Lima

DESAFIOS DO ENSINO DE FILOSOFIA NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO

Ana Paula Teodoro dos Santos

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas - UFAL, ana.teodoro@ichca.ufal.br

Fernanda Lays da Silva Santos

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas - UFAL, fernanda.lays@cedu.ufal.br

Walter Matias Lima

Doutor em Educação (Filosofia e Educação) e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas - UFAL, waltermatias@gmail.com

RESUMO

Pesquisas recentes afirmam que os currículos dos cursos de Pedagogia ganham um caráter mais técnico, buscando atender novas especificidades, o que, algumas vezes, diminui o valor dado à filosofia nesse contexto, provocando uma fragmentação de componentes curriculares, dificultando a real qualidade na formação do pedagogo. Nesse sentido, propõe-se a analisar os desafios do ensino de filosofia enquanto componente curricular nos cursos de licenciatura em Pedagogia diante da reorganização curricular brasileira. Assim, por meio de uma pesquisa descritiva e explicativa, tendo como método de abordagem o dedutivo, foi feito um estudo da legislação pertinente, com o uso de metodologia qualitativa. Foi observada uma reorganização curricular no país, interferindo na condição dada à filosofia como disciplina nos cursos superiores, uma vez que disciplinas de filosofia estão tendo redução de carga horária, ocorrendo uma “fusão” de componentes curriculares e a consequente perda de conteúdos, deixando se ser obrigatórias e se tornando eletivas, ou até sendo retiradas das matrizes curriculares de alguns cursos superiores de determinadas universidades brasileiras, refletindo a existência de um “jogo de poderes” entre as áreas dos conhecimentos nos departamentos dos cursos.

Palavras-Chaves: filosofia. pedagogia. reorganização curricular.

ABSTRACT

Recent research states that the curricula of Pedagogy courses gain a more technical character, seeking to meet new specificities, which, sometimes, reduces the value given to philosophy in this context, causing a fragmentation of curricular components,

making it difficult to achieve real quality in the education of students. pedagogue. In this sense, it proposes to analyze the challenges of teaching philosophy as a curricular component in the degree courses in Pedagogy in the face of the Brazilian curriculum reorganization. Thus, through a descriptive and explanatory research, using the deductive method of approach, a study of the relevant legislation was carried out, using a qualitative methodology. A curricular reorganization was observed in the country, interfering with the condition given to philosophy as a discipline in higher education courses, since philosophy disciplines are having a reduced workload, with a "fusion" of curricular components and the consequent loss of contents, leaving being mandatory and becoming elective, or even being removed from the curricular matrices of some higher education courses at certain Brazilian universities, reflecting the existence of a "power game" between the areas of knowledge in the departments of the courses.

Keywords: philosophy. pedagogy. curriculum reorganization.

1 INTRODUÇÃO

Conforme dados apresentados pelo Sistema e-MEC (2022)¹, atualmente existem no Brasil 5.274 cursos de graduação superior em Pedagogia, 4.770 ofertados de forma presencial, fazendo dele um dos cursos superiores mais ofertados pelas universidades e faculdades brasileiras.

Atualmente, o pedagogo atua em diversas áreas e modalidades profissionais, com destaque para a pedagogia hospitalar e empresarial. Assim, o currículo do Curso de Pedagogia ganhou um caráter mais técnico, buscando atender a novas especificidades, diminuindo o valor dado à filosofia nesse contexto (OLIVEIRA, 2016).

Albuquerque (1996) destaca que o currículo deixou de ser visto apenas como uma questão relativa a uma listagem neutra de conteúdos, passando a ser entendido como um conjunto de conhecimentos históricos e socialmente construídos, além de envolvido em relações de poder.

Assim, sendo uma construção social dos homens, o currículo, como afirma Pedra (1993, p. 32), "é então um recorte intencional. Recorte que sempre terá, explícita ou não, uma lógica justificante. Tal recorte ou eliminação faz dos conhecimentos disponíveis uma determinada cultura".

Desse modo, a problematização dessa pesquisa baseia-se em análises desenvolvidas por autores como Oliveira (2016) e Albuquerque (1996), que apontam

¹ CADASTRO NACIONAL DE CURSOS E INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR (e-MEC). **Informações sobre as instituições que ofertam o Curso de Pedagogia no país.** e-MEC, 2022. Disponível em: <<https://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 15 jan 2022.

uma reorganização curricular brasileira nos últimos anos, cuja tendência generalizante secundariza as disciplinas de fundamentos como Filosofia da Educação, em favor de disciplinas técnico-pedagógicas como Planejamento e Gestão. Nesse sentido, a preocupação não é com os fins da educação, mas, sim, com a seleção de disciplinas consideradas significativas para formar tecnicamente o professor para atuar nas diversas áreas profissionais da Pedagogia, como indica, por exemplo, Oliveira (2016). Essa fragmentação curricular dificulta a real qualidade na formação do pedagogo, impossibilitando-o de analisar as discussões educacionais e a problematização política das práticas educativas.

Nessa perspectiva, foi motivado o interesse em estudar esse campo de investigação tendo como referência a seguinte questão: quais são os desafios do ensino de filosofia como componente curricular nos cursos de Pedagogia no contexto atual brasileiro?

O objetivo principal é analisar os desafios do ensino de filosofia enquanto componente curricular nos cursos de licenciatura em Pedagogia diante da reorganização curricular brasileira. Os objetivos específicos são: a) discutir a importância da relação entre Filosofia e Pedagogia; b) entender a legislação e a organização curricular no Brasil; e c) compreender a situação da filosofia diante da reorganização curricular brasileira do Curso de Pedagogia.

2 METODOLOGIA E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Os procedimentos metodológicos desta pesquisa se baseiam nas discussões de autores como Sampieri, Collado e Lucio (2013, p.30) quando afirmam que “a pesquisa é um conjunto de processos sistemáticos, críticos e empíricos aplicados no estudo de um fenômeno”.

Para a realização desta pesquisa optou-se pela modalidade qualitativa, tendo em vista que, conforme Yin (2016), ela permite a realização de estudos aprofundados sobre uma ampla variedade de tópicos, em termos simples e cotidianos.

A pesquisa será descritiva e explicativa, já que os estudos descritivos servem para analisar como se manifesta um fenômeno e seus componentes e os explicativos querem encontrar as razões ou as causas que provocam certos fenômenos (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013).

O método de abordagem será o dedutivo, tendo em vista que ele parte de uma generalização para uma questão particularizada (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013).

Assim, para alcançar os objetivos desse trabalho foi feita uma acurada pesquisa bibliográfica a partir de autores como Herman (2015), Lorieri (2010), Cerletti (2009), dentre outros, acerca da relação entre filosofia e pedagogia e legislações pertinentes ao curso de Pedagogia, seguida de pesquisa a dados secundários sobre as matrizes curriculares de universidades brasileiras.

Herman (2015) destaca a relação de familiaridade da filosofia com a educação, apontando seu vínculo originário, iniciado no mundo grego, sob a rubrica de *fundamentos da educação*, explicando que filosofia é um fundamento que indica os fins da educação, o que é a natureza humana, o que é o sujeito etc., e que a pesquisa em filosofia se propõe a desdobrar tal vínculo.

Norteados por esses autores, compreende-se a importância da filosofia na formação do cidadão, de seres humanos que atuarão e influenciarão na sociedade, influenciarão opiniões, modos de pensar, de agir, de questionar, de responder, de procurar soluções para os problemas educacionais e não educacionais, uma vez que, de acordo com Cerletti (2009, p.20), “o filosofar se apoia na inquietude de formular e formular-se perguntas e buscar resposta no desejo de saber o que pode sustentar-se no interrogar-se do professor ou dos alunos, e nas tentativas de respostas que ambos se deem”, onde “a filosofia é a forma mais elaborada do grau mais elevado de compreensão do homem atingido pelo próprio homem” (SAVIANI e DUARTE, 2010, p. 423).

Vale reconhecer que há uma relação de intimidade entre a Filosofia e a Pedagogia, visto que, de forma preliminar, toda pedagogia comporta uma filosofia, o que seria um “jeito” de ler uma certa realidade que se pretende criticar e está repousada numa concepção norteadora de homem e mundo; e toda Filosofia, em seu percurso de constituição, materializa-se mediante uma pedagogia (MATOS, 1999).

Delage (2006) afirma que a Filosofia da Educação, nos últimos anos, no Departamento de Fundamentos, vive, pode-se dizer, a crise de identidade denunciada em âmbito nacional, em que, na licenciatura de Pedagogia da UFJF, a disciplina continua ensinada, mas foram percebidos pouco diálogo com as demais disciplinas da graduação e falta de projetos de pesquisa e de maiores investimentos na área.

Cerletti (2009, p.14) destaca que, por vezes, “no desenrolar dos cursos, a reflexão filosófica sobre o significado ou o sentido da filosofia costuma ser abreviada ao extremo ou postergada quase que indefinidamente”, alertando para os problemas consequentes desse fato na qualidade na formação dos professores.

No currículo dos cursos de formação de professores, proliferam as mais variadas disciplinas, numa crescente fragmentação do objeto pedagógico, a ponto de, em muitos casos, confundirmos educação com qualificação profissional determinada por um racionalismo utilitário (HERMAN, 2015), realidade que nos leva a pesquisar sobre legislação e organização curricular brasileira.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Procurando entender o significado do conceito de currículo, Pedra (1993) explica que o referido termo “currículo” já teve várias definições, incluindo uma série estruturada de resultados, um conjunto de matérias, um conjunto de experiências que os estudantes desenvolvem e o intento de comunicar os princípios essenciais de uma proposta educativa. No mais, o autor destaca que atualmente ele vem sendo entendido como uma seleção de conhecimentos extraídos de uma cultura mais ampla.

Sendo uma construção social dos homens, o currículo "é então um recorte intencional. Recorte que sempre terá, explícita ou não, uma lógica justificante. Tal recorte ou eliminação (...), faz-se dos conhecimentos disponíveis em uma determinada cultura" (PEDRA, 1993, p.32).

Rocha (2012) chama a atenção para o fato de que, por vezes, o currículo pode ser um empecilho ao processo de aprendizagem dos estudantes que pertencem às camadas populares, por exemplo, no que tange ao método de ensino utilizado pelos professores, que, ao ministrar suas aulas, se dedicam mais a cumprir o cronograma estabelecido do que a real necessidade e a situação do alunado, prevalecendo as relações de poder impostas pela hierarquia do sistema educacional.

Por sua vez, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 9.394/1996, também trouxe mudanças na organização curricular dos cursos de nível superior no país, retomando a presença das ciências humanas e sociais para os cursos de formação de professores.

A própria LDB também estabelece que as universidades têm autonomia para organizar os currículos de seus cursos, ao afirmar no Artigo 53 que é assegurado às

universidades, sem prejuízo de outras, “fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes” (BRASIL, 1996, p.14).

Nessa perspectiva, as políticas educacionais interferem na ordenação dos programas curriculares e, assim, entre as políticas educacionais brasileiras, a política curricular existe como diretriz, e o Conselho Nacional de Educação (CNE) instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) que preceituam as regras para o sistema de ensino (JESUS, 2017).

As novas DCNs do curso de Graduação em Pedagogia instituídas em 2006 trouxeram uma situação preocupante: a não especificação de conteúdos ou disciplinas obrigatórias. Entendemos que esse fato reforça a estratégia de intervenção do Estado na educação, na formação de profissionais, na organização do currículo de futuros pedagogos, já que, segundo Macedo (2006), o currículo pode ser utilizado como instrumento de dominação, através do qual os sujeitos são fabricados, de tal forma que seja possível melhor governá-los, sendo “um recorte intencional” (PEDRA, 1993).

Nesse sentido, autores como Oliveira (2016) salientam a existência de uma crise do curso de Pedagogia, tendo em vista que a (re)organização curricular brasileira secundariza disciplinas de fundamentos como as de filosofia, situação que influencia negativamente a qualidade da formação do educador.

Mühl e Mainardi (2017) explicam que a presença da filosofia no currículo do curso de Pedagogia no Brasil nunca foi muito representativa, porém, em razão da importância que a filosofia teve no desenvolvimento do pensamento ocidental, ela sempre foi incluída no rol das disciplinas dos “fundamentos” como base da formação dos pedagogos.

Nos últimos anos, como o pedagogo atua em diversas áreas e modalidades profissionais, com destaque para a pedagogia hospitalar, empresarial e gestão educacional, o currículo do Curso de Pedagogia ganhou caráter mais técnico, buscando atender a novas especificidades, diminuindo o valor dado à filosofia nesse contexto (OLIVEIRA, 2016).

Em valioso artigo intitulado “O ensino de Filosofia da Educação no Curso de Pedagogia”, publicado pela revista Margens, em 2016, a professora Ivanilde Oliveira alerta para a constituição de uma tendência de formação generalista nos Cursos de Pedagogia, organizados em uma estrutura curricular fragmentada, em que as

disciplinas são distribuídas de forma representativa por cada campo de atuação do pedagogo.

Oliveira (2016, p.57) exemplifica que, na prática das universidades brasileiras, conforme “cada setor de atuação do pedagogo, uma ou duas disciplinas sobre gestão, planejamento, avaliação, educação especial, educação de jovens e adultos etc. são incluídas no currículo”.

Nessa perspectiva, a autora enfatiza a predominância do caráter técnico na “escolha” das disciplinas, tendo em vista que aquelas disciplinas ditas “de fundamentos”, como a Introdução à Filosofia, Introdução à Sociologia e Introdução à Psicologia, tradicionalmente consideradas disciplinas bases da Pedagogia, não estão sendo incluídas no currículo (OLIVEIRA, 2016).

Oliveira (2016) então destaca que os conteúdos que seriam ministrados na disciplina Introdução à Filosofia, por exemplo, passam a ser de responsabilidade da disciplina Filosofia da Educação. Nesse caso, ocorreria uma “fusão” de conteúdos diante da diminuição de carga-horária.

Além disso, “acrescente-se o fato de que a Filosofia da Educação, que geralmente era oferecida no segundo e/ou terceiro anos, com essa nova situação, passou a ser ofertada no primeiro ano” (OLIVEIRA, 2016, p.57), o que trouxe dificuldades aos professores, já que os alunos não tiveram as bases filosóficas que seriam trabalhadas na disciplina Introdução à Filosofia, e ainda alguns cursos não ofertam a Filosofia da Educação I e II. Assim, os docentes:

- 1) Não conseguem trabalhar de forma aprofundada nem o conteúdo da Introdução à Filosofia e nem o da Filosofia da Educação;
- 2) Ou se detêm mais no conteúdo introdutório da filosofia ou se detêm mais na educação; e
- 3) Não concluem o programa estabelecido. A tendência é de redução do conteúdo programático, em função das dificuldades dos alunos em aprofundar as leituras filosóficas sobre a educação.

Dessa forma, tais situações geram o não aprofundamento dos conhecimentos filosóficos na formação do pedagogo, refletindo um dos problemas da educação curricular brasileira, pois como Ortega y Gasset (1955) já alertara, um dos problemas da educação será sempre o da inclusão e eliminação de conhecimentos, ou seja, o da seleção de conteúdos curriculares.

Se analisarmos as situações de algumas universidades brasileiras, veremos casos que merecem nossa atenção. O curso de licenciatura presencial em Pedagogia

da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), de São Luis, por exemplo, no período letivo de 1980, ofertava quatro disciplinas de filosofias obrigatórias: Filosofia I (60 horas, primeiro período); Filosofia II (60 horas, segundo período); Filosofia da Educação I (60 horas, terceiro período); e Filosofia da Educação II (60 horas, quarto período). Já no período letivo de 2009, passou a ofertar apenas duas disciplinas de filosofia obrigatórias: Filosofia da Educação I (60 horas, primeiro período); e Filosofia da Educação II (60 horas, segundo período). Dessa maneira, em 1980, a carga horária de filosofia na formação do pedagogo totalizava 240 horas, tendo sido reduzida para 120 horas em 2009 (UFMA, 1980; 2009).

Por sua vez, o curso de licenciatura presencial em Pedagogia da Universidade Federal do Pará (UFPA), de Bragança, por exemplo, no período letivo de 1993, ofertava quatro disciplinas de filosofia obrigatórias: Filosofia da Educação I (90 horas, 1º período); Introdução à Filosofia II (75 horas, 2º período); Filosofia da Educação II (90 horas, 4º período); e Filosofia da Educação III (90 horas, 5º período). Havia também a opção de duas disciplinas optativas: Educação, Filosofia e Esclarecimento (60 horas, 1º período) e História da Educação I (90 horas, 12º período). Já no período letivo de 2013, passou a ofertar apenas duas disciplinas de filosofia obrigatórias: Filosofia da Educação I (75 horas, 1º período) e Filosofia Educação e Contemporânea (60 horas, segundo período). Dessa maneira, em 1993, a carga horária de filosofia na formação do pedagogo totalizava 345 horas, tendo sido reduzida para 135 horas no ano de 2013 (UFPA, 1993; 2013).

Desse modo, percebe-se na organização curricular dos cursos superiores certo paradoxo, pois se de um lado se defende a autonomia dos professores e universidades ao escolherem suas disciplinas, o que é algo positivo; de outro lado, pode ser algo negativo, pois existe um “jogo de poderes” entre as áreas dos conhecimentos nos departamentos dos cursos, o que, por vezes, exclui a filosofia, em detrimento de outras disciplinas.

Além disso, Oliveira (2016) destaca que a referência curricular comum a todos os cursos de formação, por meio das diretrizes curriculares, é justificada pelo MEC, por fortalecer a unidade nacional (meio de integração), sem deixar de referir-se à flexibilidade como estratégia de autonomia das Instituições de Ensino. Porém, a autonomia, neste contexto, reduz-se à seleção dos princípios, fundamentos e procedimentos previamente indicados pelas diretrizes curriculares.

Nessa perspectiva, vale buscar lutar pela permanência da filosofia nas matrizes curriculares de formação de professores, levando em consideração que Cerletti (2009, p.43) afirma que

É possível constatar, de maneira cada vez mais premente, que há que começar a justificar com muito cuidado o sentido da presença da filosofia na escola, junto a diversos saberes e atividades de nossa vida de hoje. É sabido que, na hora de lutar por espaço nos planos de estudo, aquele passado sublime da filosofia tem pouco valor quando se trata de decidir algumas horas nas grades curriculares, e aqueles que defendem espaços filosóficos devem disputá-los palmo a palmo com os especialistas de outras disciplinas que, por sua vez, reivindicam a necessidade e a importância prática dos próprios campos.

E reforça:

Nos tempos em que vivemos, a palavra “utilidade” está associada, fundamentalmente, com um valor de mercado, e relacioná-la com a filosofia significaria como a filosofia poderia instalar-se dentro desse mundo de circulação de mercadorias, dentro de sua produção e de sua reprodução (CERLETTI, 2009, p.46).

Conforme o autor, nos dias atuais, certo valor de mercado impõe compreendermos o significado da palavra “utilidade”, ou melhor, da utilidade da filosofia no contexto desse mundo de circulação de mercadorias, produção e reprodução constantes.

Podemos afirmar que o curso de graduação em Pedagogia é um curso que se popularizou, pois entre as licenciaturas é um dos cursos mais ofertados pelas universidades e faculdades brasileiras, tendo em vista as demandas do mercado ao longo do tempo.

Segundo dados apresentados pelo Sistema e-MEC (2022)², atualmente existem no Brasil 5.274 cursos de graduação superior em Pedagogia, sendo 4.770 ofertados de forma presencial, com apenas 14 bacharelados, situação que identifica a grande maioria dos cursos na condição de licenciaturas. Vale destacar que dos cursos de graduação superior em Pedagogia existentes no país, apenas 1.260 são gratuitos.

² CADASTRO NACIONAL DE CURSOS E INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR (e-MEC). **Informações sobre as instituições que ofertam o Curso de Pedagogia no país.** e-MEC, 2022. Disponível em: <<https://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 15 jan 2022.

Dados do Censo de Educação Superior 2016, publicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep³), mostram que o estado de Alagoas, por exemplo, tem 77.738 pessoas matriculadas em algum curso de ensino superior.

Em relação ao estado de Alagoas, o Sistema e-MEC (2022) mostra um total de 168 cursos de graduação em Pedagogia, 60 ofertados de forma presencial. Desses, 28 são de oferta gratuita, existentes nos campi da UFAL e UNEAL, informações importantes para analisarmos o ensino de filosofia na formação do pedagogo que instigam “novos olhares” sobre a temática.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa buscou analisar o ensino de filosofia como componente curricular nos cursos de Pedagogia diante da reorganização curricular brasileira, buscando entender o papel dado à filosofia na formação do pedagogo.

Tendo como referência um levantamento bibliográfico, foi possível discutir a importância da relação entre Filosofia e Pedagogia. Também foram analisadas a legislação e a organização curricular no Brasil, além de compreender a situação da filosofia diante da reorganização curricular brasileira do Curso de Pedagogia, sobretudo a partir de 2006.

Percebe-se certo paradoxo na organização curricular dos cursos superiores, pois se de um lado se defende a autonomia dos professores e universidades/faculdades ao escolherem suas disciplinas, o que é algo positivo; de outro lado, pode ser algo negativo, pois existe um “jogo de poderes” entre as áreas dos conhecimentos nos departamentos dos cursos, o que, por vezes, exclui a filosofia em detrimento de outras disciplinas tidas como mais técnicas.

Portanto, o ensino de filosofia está perdendo espaço nas matrizes curriculares dos cursos de licenciatura em Pedagogia, caso da UFPA, que, em 1993, detinha uma carga horária de filosofia de 345 horas, tendo sido reduzida para 135 horas no ano de 2013, deixando de ofertar duas disciplinas de filosofia. Na UFMA também ocorreu

³ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo de Educação Superior 2016**. Inep, 2016. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2016/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2016.pdf>. Acesso em: 15 jan 2022.

redução de disciplinas de filosofia, passando a ofertar apenas duas disciplinas de filosofia obrigatórias, sendo que já ofertara quatro. Dessa maneira, em 1980 a carga horária de filosofia na formação do pedagogo totalizava 240 horas, tendo sido reduzida para 120 horas no ano de 2009, reflexos da reorganização curricular do Curso de Pedagogia e da “disputa de poderes” entre as áreas de conhecimento.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Maria Betânia Barbosa. **Filosofia da educação**: uma disciplina entre a dispersão de conteúdos e a busca de uma identidade. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia**, Licenciatura. Parecer CNE/CP n.5, 13 dez. 2005. Conteúdo on-line disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf> (acesso em 02 de setembro de 2020).

_____, CNE. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia**. Brasília: CNE, 2006.

CADASTRO NACIONAL DE CURSOS E INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR (e-MEC). **Informações sobre as instituições que ofertam o Curso de Pedagogia no país**. E-MEC, 2022. Disponível em: <<https://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em 15 de janeiro de 2022.

CERLETTI, A. **O Ensino de Filosofia como problema filosófico**. Belo Horizonte/MG: Autêntica Editora. 2009.

FÁVERO, Altair Alberto *et al.* O ensino de filosofia no Brasil: um mapa das condições atuais. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 24, n. 64, p.257-284. set./dez. 2004.

DELAGE, Ana Elisa Gomes. **O currículo da disciplina Filosofia da Educação**: sua história e construção na Universidade Federal de Juiz de Fora. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Petrópolis, Rio de Janeiro-RJ, 2006.

HERMANN, Nadja. Pensar arriscado: a relação entre filosofia e educação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 1, p. 217-228, jan./mar. 2015.

JESUS, Daniella do Nascimento. **Avaliação curricular**: a Filosofia da Educação na licenciatura em Pedagogia da UEPG. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná, 2017.

LORIERI, M. A. Filosofia e formação no ensino superior. **Revista Páginas de Filosofia**, v.2, n.1, p. 47-60, jan/jun 2010.

MACEDO, E. Currículo: política, cultura e poder. **Currículo sem Fronteiras**. v.6, n.2, Jul/Dez 2006. pp.98-113. Disponível em <http://www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: dez. 2021.

MATOS, Junot Cornélio. **Em toda parte e em nenhum lugar**: A formação pedagógica do professor de Filosofia. Recife: Fasa Ed., 1999.

MÜHL, Eldon Henrique; MAINARDI, Elisa. A Filosofia da Educação nos cursos de Pedagogia do Brasil: da obrigatoriedade à dispensa progressiva. **Filosofia e Educação**, 9 (2017), p. 7-22.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. O ensino da filosofia da educação no curso de pedagogia. **Margens**, [S.l.], v. 2, n. 3, p. 55-63, mai 2016, ISSN 19825374.

Disponível em:

<<https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/2998/3046>>.

Acesso em 20 de maio de 2021. doi:<http://dx.doi.org/10.18542/rmi.v2i3.2998>.

ORTEGA Y GASSET, J. Misión de la Universidad. Madrid: **Revista de Occidente**, 1955.

PEDRA, José Alberto. **Currículo e conhecimento**: níveis de seleção do conteúdo. Em Aberto. Brasília, n.58, p.30-37, 1993.

PRUDENTE, Thiago Pessoa. **O ensino de filosofia nas variantes do IFAL**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, AL, 2017.

QUILLICI NETO, Armindo. **O ensino de filosofia da educação no Brasil**: uma análise dos programas de ensino de filosofia da educação dos cursos de pedagogia do Estado de São Paulo. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Campinas, Campinas, SP, 2001.

ROCHA, Ana Carolina Souza. **Os reflexos do currículo na relação de ensino aprendizagem da matemática**. Webartigos, 2012. Disponível em:

<https://www.webartigos.com/artigos/os-reflexos-do-curriculo-na-relacao-de-ensino-aprendizagem-da-matematica/87010>. Acesso em 15 de janeiro de 2022.

SANTOS, Adélcio Machados dos; BONIN, Joel Cezar. Filosofia da educação: implicações e impactos na pedagogia. **Revista Educere et Educare**, Vol. 23, N. 27, jan./abr. 2018. DOI: <https://doi.org/10.17648/educare.v13i27.16850>.

SANTOS, Marcio Dolizete Mugnol. **A disciplina Filosofia da Educação no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná (UFPR) nos anos de 1970 e 1990**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, PR, 2003.

SACRITÁN, J. Gimeno. **O Currículo: uma Reflexão sobre a Prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação** v. 15 n. 45 set./dez. 2010.

SCOLNICOV, Samuel. **Platão e o problema educacional**. São Paulo: Loyola, 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO (UFMA). **Estruturas curriculares do Curso de Pedagogia em 1980 e 2009**. UFMA, 1980; 2009. Disponível em: <https://sigaa.ufma.br/sigaa/public/curso/curriculo_curso.jsf?lc=pt_br&id=85817>. Acesso em 15 de janeiro de 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA). **Estruturas curriculares do Curso de Pedagogia em 1993 e 2013**. UFPA, 1993; 2013. Disponível em: <https://sigaa.ufpa.br/sigaa/public/curso/curriculo.jsf?lc=pt_BR&id=148147>. Acesso em 15 de janeiro de 2022.



Capítulo 4
ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E
SUA HERANÇA NO ENSINO
SUPERIOR: APORTES E
PERSPECTIVAS

Salli Baggenstoss
Adelice Minetto Sznitowski
Camyla Piran Stiegler Leitner
Ana Maria de Lima

ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E SUA HERANÇA NO ENSINO SUPERIOR: APORTES E PERSPECTIVAS

Salli Baggenstoss

Professora, doutora em Engenharia de Produção, e-mail: salli@unemat.br

Adelice Minetto Sznitowski

Professora, doutora em Administração, e-mail: adeliceadm@gmail.com

Camyla Piran Stiegler Leitner

Professora, doutora em Engenharia de Produção, e-mail: camyla.piran@gmail.com

Ana Maria de Lima

Professora, doutora em Administração, e-mail: ana.lima@unemat.br

RESUMO

As repercussões da pandemia também chegaram na educação, estabelecendo à comunidade acadêmica mudança repentina em vista a dar seguimento no processo de ensino-aprendizagem durante o período em que o convívio social deveria ser evitado. Todavia, a interrupção das aulas presenciais e a protagonização do ensino remoto emergencial geraram conhecimentos, causaram transformações e podem contribuir com o novo porvir educacional. Destarte, o artigo tem por objetivo examinar quais as percepções dos acadêmicos no cenário de ensino remoto, ponderando o que consideraram pontos fortes e fracos no modelo e, de tal modo, proporcionar contribuições para o futuro da educação superior. A metodologia utilizada seguiu um levantamento exploratório descritivo com base em dados quantitativos, com aplicação de questionário estruturado enviado via aplicativo com retorno de 222 respostas dos cinco cursos de Administração participantes, em diferentes lugares no estado de Mato Grosso. Entre os principais resultados obtidos destacam-se que a maior parte dos respondentes se matriculou e terminou todas as disciplinas ofertadas e que encontraram dificuldades com o ensino remoto, especialmente em acompanhar as aulas de forma *online*. Advertiram que a troca de experiências foi a principal falta que sentiram em relação as aulas presenciais, entretanto consta uma divisão entre retorno às aulas presenciais e manutenção do ensino remoto com inclinação ao modelo híbrido.

Palavras-chave: Pandemia. Ensino superior. Educação. Acadêmicos.

ABSTRACT

The repercussions of the pandemic also reached education, establishing with the academic community a sudden change to be able to continue the teaching-learning

process during the period in which social interaction should be avoided. However, the interruption of face-to-face classes and the role of emergency remote teaching generated knowledge, caused transformations and can contribute to the new educational future. Thus, the article aims to examine the perceptions of academics in the remote teaching scenario, considering what they considered strengths and weaknesses in the model and, in this way, provide contributions for the future of higher education. The methodology used followed a descriptive exploratory survey based on quantitative data, with the application of a structured questionnaire sent via the application with a return of 222 responses from the five participating Administration courses, in different places in the state of Mato Grosso. Among the main results obtained, it is worth highlighting that most respondents enrolled and finished all the subjects offered and that they found difficulties with remote teaching, especially in following classes online. They warned that the exchange of experiences was the main lack they felt in relation to face-to-face classes, however, there is a division between returning to face-to-face classes and maintaining remote teaching with an inclination to the hybrid model.

Keywords: Pandemic. University education. Education. Academics.

INTRODUÇÃO

O ensino remoto emergencial (ERE) foi adotado no Brasil pela Lei 14040/2020 (BRASIL, 2020) como estratégia devido à pandemia da Covid-19 decretada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) em 2020. Com a implantação temporária do ERE algumas discussões em relação ao ensino-aprendizagem ficaram acentuadas, tais como o ensino a distância (EaD), o ensino híbrido e o uso de Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) nas aulas.

Aos professores coube a tarefa de se remodelarem devido ao novo contexto pandêmico como forma de dar continuidade no processo de ensino-aprendizagem. Não obstante, a tarefa também coube aos alunos, que são agentes ativos desse processo. Uma percepção inicial seria de que eles tivessem mais facilidade, pois fazem parte de uma geração que cresce envolta de tecnologias de informação, que muitas vezes se apresentavam desconhecidas aos professores. Mas será que procede? Como os acadêmicos analisaram esse período de ERE vivenciado repentinamente como consequência de uma pandemia, situação que também nunca fora vivenciado por essas gerações é a questão que se apresenta.

Ante essa perspectiva o artigo visa buscar refletir qual a percepção dos acadêmicos dos cinco cursos de Administração ofertados pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) no que se refere ao ensino no período de ERE,

que na instituição foi adotado no período de agosto de 2020 a dezembro de 2021. Os dados foram coletados via questionário online nos cursos ofertados em cinco diferentes *campi* da Instituição de Ensino Superior (IES), durante a primeira quinzena do mês de dezembro de 2021. Com as aulas presenciais suspensas em março de 2020, a universidade retomou o período letivo por meio do ERE em agosto do corrente ano. Ao mesmo tempo ocorreu a implantação de um novo sistema de gestão de atividades acadêmicas (o SIGAA), plataforma esta que viabilizou as aulas de forma virtual. No primeiro semestre de 2022 ocorreu o retorno às aulas presenciais pela IES.

A forma de ensino em face da pandemia nesses dois anos que se passaram propôs reflexões que emergem visando melhorar o provir educacional, em especial no ensino superior. Com isso, pesquisas geram subsídios para elaboração de uma nova perspectiva em sala de aula que se faz recorrente, apresentando contribuições e alternativas oriundas das observações geradas pela adoção do ERE. Investigar o cenário junto aos acadêmicos visa contribuir para o próximo período, pós-pandemia, para concepções pedagógicas inovadoras sobre o processo de ensino-aprendizagem. É o que indica a literatura acerca dessa experiência e é reforçado por Rondini, Pedro e Duarte (2020), ao ressaltarem que esse período desafiador no ensino se apresenta como promissor para a inovação da educação, considerando-se que após o ERE os professores e estudantes não serão mais os mesmos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As discussões acerca do ERE, adotado de forma impositiva devido a pandemia para os cursos que funcionavam de forma presencial, traz uma série de questões, algumas das quais serão abordadas na sequência.

Inicialmente o ERE, assim denominado, se deve ao caráter excepcional em uma circunstância de crise, que se apresenta como temporária (HODGES et al., 2020). Os autores explicam que o objetivo desta forma de ensino é de fornecer acesso temporário a conteúdos educacionais de maneira rápida, fácil de configurar e confiável, durante o determinado período, com suporte fornecido pelas TICs. Ao compreender o ERE dessa maneira pode ser feita sua distinção do “aprendizado online”, que é a proposta do EaD (HODGES et al., 2020). Essa diferenciação é importante, pois são objetivos distintos que até podem ser analisados concomitantemente, porém mantendo devidas ressalvas.

A discussão sobre o aprendizado online proposto pelo formato EaD, que carrega o estigma de ser um método com qualidade inferior ao presencial, é resgatada por Hodges et al. (2020), não obstante haver pesquisas indicativas do oposto. E o fato de a pandemia obrigar as instituições a migrarem para o ERE pode sugerir que este modelo de aprendizado também seja uma opção com qualidade inferior. Os autores asseveram que, ao fazer a transição para o ERE nas circunstâncias da pandemia, às pressas, o docente dificilmente poderia tirar o máximo proveito dos recursos e possibilidades do novo formato. Há de considerar que são diversas variáveis envolvidas ao migrar do ensino presencial para o remoto, muitas das quais não podem ser geridas pelos professores. Contudo, para Marques (2021), o papel e o valor do professor devem ser enaltecidos na mediação desse processo de virtualização de emergência: agente transformador e humanizador responsável pela condução da apropriação dos conhecimentos para que se efetivasse de forma equânime, igualitária e eficaz.

Ao ponderar que o ERE pode ser considerado como “educação à distância emergencial”, conforme afirmam Valente et al. (2020), é pertinente incluir a assertiva de Martins (2020, p 254): “a educação mediada por recursos educacionais digitais será o novo normal”. Na perspectiva do autor não há mais espaço para separação entre EaD ou educação presencial, porque há necessidade da educação que ele denomina como “inteira”, processo estratégico e integral, que ampara a construção de um futuro melhor. Charczuk (2021) também sustenta não ser a forma de ensino - presencial ou a distância, ou remoto - que garante à proposta didático-pedagógica o efeito de troca, relação e construção de aprendizagens, mas sim os modelos teóricos conceituais utilizados para amparar tais formas.

Ao considerar que a capacitação para o ERE ficou a cargo, em grande parte, no esforço dos professores que carregaram a bandeira dessa transformação para suprir uma lacuna emergente no ensino que surgiu com o isolamento social, Castioni et al. (2021) reforçam que, mesmo após a extinção da pandemia, haverá necessidade de qualificação humana e material para no futuro associar ambas as modalidades: presencial e à distância. A pandemia reforça a necessidade da formação continuada dos professores ser elevada a um status ainda maior, sendo indispensável investir na formação concreta viabilizada agora por tecnologias, contribuindo com a apropriação do conhecimento científico, reflexão e pesquisa, expondo novas alternativas metodológicas (MARQUES, 2021).

Ao discutir sobre a qualidade e o direito e acesso à educação e observar o gerenciamento das secretarias estaduais de educação, no estudo realizado por Cunha, Silva e Silva (2020), os resultados evidenciaram que o ensino remoto se apresentou como excludente, agravando a qualidade da educação pública e a desigualdade educacional em razão de não garantir a aprendizagem, a qualidade e o direito e/ou a igualdade de acesso à educação para todos os estudantes. Embora o estudo se refira ao ensino básico, no ensino superior também houve dificuldades de acesso à internet por parte de acadêmicos, em especial nas IES públicas, pois muitos não possuem computador ou similares, motivos esses que geraram políticas institucionais implantadas para doação de computadores ou distribuição de chips com dados para acesso à internet. É o caso da universidade em foco, em que foram publicados editais como: “Política de inclusão digital da UNEMAT atende alunos em vulnerabilidade econômica” e “UNEMAT amplia número de tablets a serem doados para estudantes em vulnerabilidade socioeconômica” (UNEMAT, 2021).

As estimativas indicam que o problema de acesso à internet atinge cerca de 2% do universo de estudantes de cursos superiores (CASTIONI et al., 2021). Em outro estudo feito por Silva et al. (2021), então com estudantes do curso de medicina em uma universidade federal no Piauí, realizou-se o levantamento do perfil socioeconômico de 266 participantes, sendo a maioria dos discentes do sexo masculino, adultos jovens, cor da pele parda e renda familiar média elevada. Destes, 80% avaliaram como viável a implantação do ensino remoto na sequência do curso e 8,65% dos discentes asseguraram que os equipamentos e a internet disponíveis não permitiriam o acompanhamento das atividades on-line. Na percepção de Castioni et al. (2021), o enfrentamento dessa situação é sinônimo de promoção de equidade, respeitado que atinge principalmente estudantes de baixa renda, de minorias étnicas e domiciliados em regiões mais pobres do país.

Um outro aspecto observado com o ERE foi a transferência das ações presenciais para as salas virtuais, online, devido ao distanciamento social legalmente imposto pela pandemia, como relembram Moreira, Henriques e Barros (2020, p. 352):

Com efeito, a suspensão das atividades letivas presenciais, por todo o mundo, gerou a obrigatoriedade dos professores e estudantes migrarem para a realidade *online*, transferindo e transpondo metodologias e práticas pedagógicas típicas dos territórios físicos de aprendizagem, naquilo que tem sido designado por ensino remoto de emergência.

O isolamento que incidiu desse período extraordinário de ensino impossibilitou a preparação, planejamento ou organização mais elaborados da rotina escolar devido aos professores e gestores também se encontrarem em ambiente doméstico (MARQUES, 2021). Não houve tempo para elaboração, o que ocorreu efetivamente foi remediação, em ambiente remoto, tentando amenizar as consequências.

A virtualização do ensino, que pode ser considerada sequela da pandemia, tem sido protagonizada pelos professores em especial com auxílio das TICs, independentemente de suas dificuldades, além de incertezas, medo, ansiedade, depressão e sobrecarga de trabalho (SANTOS; SILVA; BELMONTE, 2021). Condiicionados pela imobilidade, buscaram transformar e ressignificar a sua prática com criatividade, compromisso e responsabilidade, indicam os autores ainda. Tal movimentação, de fato, pode advertir que professores vivenciam um momento de precarização do trabalho, evidenciado pelo desmonte das condições de trabalho em que planejamento, diálogo e projeto que considere as especificidades de cada professor que atua em realidades muito diversificadas não puderam ser contemplados (MARQUES, 2021).

Exemplos de planejamento educacional em situações de crises evidenciam que os problemas nessas situações exigem soluções criativas, afirmam Hodges et al. (2020). Destarte, muitos docentes acostumados com projetor, quadro e pincel transformaram-se em youtubers, gravando vídeos, fazendo aulas por videoconferência e divulgando atividades em sistemas online disponibilizados pelas instituições de ensino.

Contudo, há de ser ressaltado que nem todos conseguiram fazer essa ponte do ensino tradicional para o remoto principalmente pelas dificuldades em fazer uso das TICs. Para Moreira, Henriques e Barros (2020, p.352), “estas tecnologias foram e estão sendo utilizadas numa perspectiva meramente instrumental, reduzindo as metodologias e as práticas a um ensino apenas transmissivo”. Para os autores faz-se necessário processar uma adequação do ensino remoto emergencial para educação digital em rede de qualidade, que se apresenta como consequência desse período vivenciado.

A aprendizagem vivenciada com o ERE deve proporcionar contribuições na construção de novas metodologias e práticas voltadas para o ensino híbrido, que se expõe como tendência pós-pandemia e traz como central a figura do discente como sujeito ativo (CASTIONI et al. (2021). Entretanto, escutar e ouvir professores e alunos

é elemento indispensável para a construção de um laço transferencial entre professor, aluno e conhecimento, afirma Charczuk (2021). Para ela, na impossibilidade de encontro físico, as tecnologias passam a embasar um espaço virtual de encontro, de palavra e não apenas de reposição e divulgação de materiais didático-pedagógicos.

As mudanças organizacionais comumente são difíceis, surgem muitas vezes em situações adversas e implicam em desafios institucionais, pessoais e coletivos de adaptação, de mudança e de flexibilidade e inovação (MOREIRA; HENRIQUES; BARROS, 2020). Charczuk (2021) aposta que as reflexões geradas pelo ERE e tecidas em torno da docência são indispensáveis e contribuem para reconhecer a função do professor e reafirmar a inscrição da educação como laço imprescindível entre sujeitos.

A questão socioafetiva necessita ser aludida também. Em levantamento feito por Bariviera, Fagundes e Cerqueira-Adão (2021), foi identificado que os docentes consideram que fatores psicológicos se apresentaram como limitantes para o processo ensino-aprendizagem, até mesmo como condição de aprofundamento de desigualdades durante o ERE.

Em estudo realizado em Portugal, Maia e Dias (2020) confirmam significativo aumento de perturbação psicológica (ansiedade, depressão e estresse) entre os acadêmicos no período pandêmico comparativamente à períodos normais. Nunes (2021) faz o vínculo à evasão e, no que tange às causas, destacou o acúmulo de tarefas e a falta de uma rotina de estudos. Verificou ainda que, mesmo aqueles estudantes que não evadiram de nenhuma disciplina, relataram sentimentos como ansiedade, falta de motivação, cansaço e estresse, entre outros sentimentos negativos. No entendimento do autor, essa sensação aliada à rápida adaptação, ou pelo menos sua tentativa, podem levar os alunos a experimentar a percepção de que estão aprendendo menos.

Ansiedade, dúvidas, preocupação, falta da convivência presencial, dificuldade de concentração e insegurança quanto às condições de retorno (discentes e docentes) também foram observados por Amaral e Polydoro (2020). A falta de interação causada pelo ERE evidenciou-se como promotora de maior cansaço e prejudicial ao rendimento pelo esforço dos estudantes em manter-se atentos assistindo o professor na tela de um computador ou celular (FEITOSA et al., 2020). Há necessidade de se atentar aos efeitos psicológicos da pandemia, asseveram Maia

e Dias (2020), para que as respostas subsequentes, no âmbito da saúde mental, possam ser oportunamente asseguradas.

METODOLOGIA

Com o intuito de verificar como os discentes perceberam a experiência no período de ERE foi realizado um levantamento exploratório descritivo com base em dados quantitativos. Buscou-se, na perspectiva dos acadêmicos dos cursos de Administração da Universidade Estadual em Mato Grosso (UNEMAT), reconhecer a percepção quanto a transição do ensino presencial para o ERE no período da pandemia.

Para a coleta de dados foi utilizado questionário estruturado, elaborado em ferramenta online (Google Formulários) e enviado por aplicativo (WhatsApp) aos acadêmicos. O documento foi composto de 13 perguntas fechadas que visaram identificar como os acadêmicos geriram sua vida acadêmica, dificuldades em relação ao ERE, desempenho, saúde mental, comunicação e ainda, o que pensam sobre o ensino híbrido com a experiência vivida. Também, ao final, uma opção para comentário livre, de maneira que pudessem se manifestar espontaneamente. Foi divulgado de forma virtual junto aos cinco cursos pelo período de 30/11 a 08/12/2021.

A UNEMAT está presente em 39 municípios por meio de campus, núcleos pedagógicos e polos de Educação a Distância. São cerca de 60 cursos ofertados de forma presencial, cinco deles são de Administração em diferentes cidades do estado que ao total somam 2.000 vagas oferecidas como graduação. No semestre de 2021/2, o número de matrículas ativas nesses cursos foi de 1.305 acadêmicos. Faz-se importante citar que, como política interna da IES, durante o período de ensino remoto as matrículas foram facultativas, ou seja, o vínculo com a instituição não se perderia caso o acadêmico desejasse não se matricular até o retorno das aulas presenciais (Resolução nº 029/2020-CONEPE e Resolução nº 013/2021 – CONEPE).

Mediante as considerações sobre as matrículas ativas que contabilizam 1.305, o total de respostas obtidas foi de 222, o que gera um grau de confiança de 95% com a margem de erro em 6%. Utilizou-se o cálculo de margem de erro disponibilizado pela Survey Monkey⁴, com a seguinte fórmula:

⁴ Disponível em: <https://pt.surveymonkey.com/mp/margin-of-error-calculator/>

$$\text{Margem de erro} = z \times \frac{\sigma}{\sqrt{n}}$$

Onde: n = tamanho da amostra; σ = desvio padrão da população; e z = escore z.

A análise de dados será através do conteúdo e apresentado na sequência.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nas dificuldades que os anos de 2020 e 2021 trouxeram, em especial as vivenciadas pelos docentes e discentes no ERE, esse levantamento feito junto aos acadêmicos matriculados nos cursos de Administração ofertados pela IES tem como propósito reconhecer as principais percepções em relação ao período de ensino remoto.

De acordo com o Mapa do Ensino Superior do Brasil (SEMESP, 2021) a renda per capita, somando as classes E, D e C (de ½ até 3 salários-mínimos) corresponde a 91,59% dos alunos do ensino superior em levantamento do ano de 2020. Como consequência e pelo fator idade (entre 18 e 25 anos), a maioria dos acadêmicos respondentes trabalham durante o período diurno e estudam no noturno. A exceção, no caso desta pesquisa, são os do curso matutino oferecido no município de Tangará da Serra-MT.

O levantamento teve início identificando qual a localização dos participantes. O maior número de respostas foi do município de Nova Mutum, onde o curso está implantado desde 2013, sendo junto a Diamantino e Juara os mais recentes ofertados pela IES. Foram 50 respondentes, correspondendo a 22,5%, seguindo do curso de Diamantino com 22,1%; depois o curso de Sinop com 20,7%; Tangará da Serra (oferta duas turmas, sendo uma matutina e outra noturna, além de uma turma fora de sede), com 20,3% dos respondentes e, por fim, o curso em Juara, com a participação de 14,4% dos respondentes.

Quanto ao ano que os participantes ingressaram no curso é considerado fator relevante, ponderando que se finaliza o segundo ano de pandemia, mas ocorreram ingressos durante este período. Como “calouros” foram 23,4% das participações (52 acadêmicos) que ingressaram durante o 2021. Ainda, parte dos 7,2% que responderam 2020 também são ingressantes deste período pandêmico. De 2019 foram 22,1% de respondentes, 28,4% de 2018 e 18,9% de 2017 ou anterior. Ou seja,

cerca de 1/4 das respostas correspondem a acadêmicos que não tiveram experiência presencial em aulas e 1/5 possuem pendências, pois não finalizaram o curso que dura 4 anos.

A IES em foco neste estudo suspendeu as aulas em março de 2020, retomando em agosto do mesmo ano com a implantação do ERE renomeado como Período Letivo Suplementar Excepcional - PLSE (RESOLUÇÃO Nº 029/2020 – CONEPE/UNEMAT). Nesta fase, houve a incorporação do novo Sistema de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA), por meio do qual professores e alunos retomaram as aulas com o ensino remoto. O sistema é uma plataforma onde acontecem: matrícula, postagem de atividades, lançamento de notas, contato etc.

Cientes dessa composição e considerando que o acadêmico não perderia o vínculo caso não se matricule, buscou-se levantar como geriram suas matrículas no curso, conforme disposto no Quadro 1.

Observa-se que aproximadamente a metade (48,2%) dos respondentes se matriculou e cursou todas as disciplinas. Todavia, a outra parte não conseguiu manter seu currículo escolar durante o período.

Quadro 1 - Matrículas

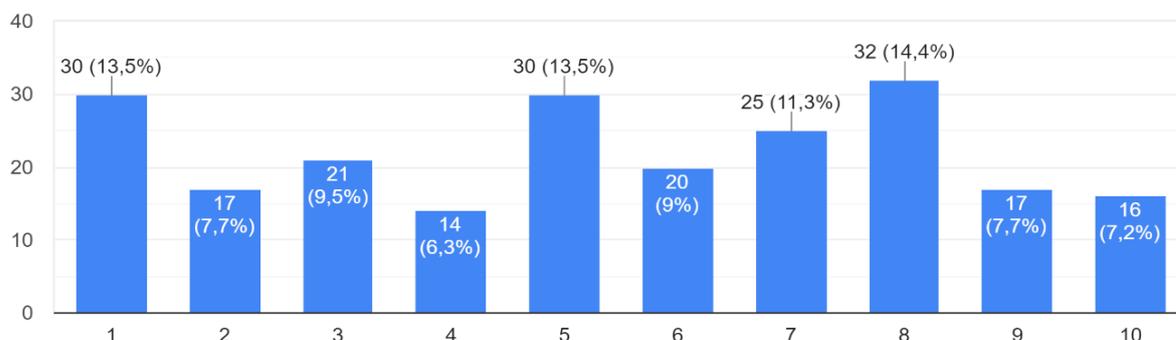
| | |
|---|--------------|
| Matriculou em todas as disciplinas possíveis e cursou todas | 48,2% |
| Matriculou em algumas disciplinas e conseguiu concluir todas | 14,9% |
| Matriculou em algumas disciplinas e conseguiu concluir somente algumas | 28,8% |
| Matriculou em algumas disciplinas e não conseguiu finalizar nenhuma | 5,9% |
| Optou por não se matricular | 2,2% |

Ao analisar se há correlação entre os hábitos de estudo e a evasão, Nunes (2021) constatou que as maiores taxas encontraram-se dentre aqueles que estudam menos de 1 hora por semana (60%). Observou-se que atividades e conteúdos acumulam-se e a sensação de que o estudante não dará conta pode levar a abandonar a disciplina. Sobre a falta de tempo, pode estar relacionada ao trabalho e participação em tarefas domésticas, além de outros fatores.

Disrupção e flexibilidade são dois termos utilizados com ênfase neste período de pandemia, que remete ao terceiro termo, a adaptação. Este também foi o questionamento feito aos acadêmicos, identificando como avaliam sua dificuldade em

adaptar-se junto ao ERE que foi imposto. Como resultado, a figura a seguir revela as respostas.

Figura 1 – Nível de dificuldade na adaptação ao ERE



Se optarmos por dois agrupamentos com os resultados, sendo o primeiro de 1 a 5 e o segundo de 6 a 10, tem-se uma proporção similar entre pouco complicado e muito complicado. Esse resultado também pode relacionar-se com a questão anterior, das matrículas, que também houve cerca de metade que se matricularam e cursaram todas as disciplinas. A outra parte, devido as dificuldades, não conseguiu acompanhar integralmente ou parcialmente o ERE.

Cientes do nível de complicação para adaptar-se a nova forma de ensino, procurou-se investigar quais foram as principais dificuldades encontradas, neste caso podendo ser escolhidas até 3 das opções oferecidas. O item “dificuldade com as mudanças que o ensino remoto impôs: acompanhar aulas online, entender os conteúdos, esclarecer dúvidas, etc.” foi a preferida, escolhida por 62,2%. Em sequência: “motivação e ânimo para continuar estudando durante a pandemia”, com 55,9%; “conciliar trabalho e estudo” com 41%; acesso à internet com 27,5%; falta de estrutura adequada com 19,8%; dificuldades financeiras que surgiram no período com 9,5%. Para outros, não relacionado, houve 13,1% de escolha.

Ao inferir entre as duas últimas questões é possível afirmar que a maior dificuldade encontrada pelos acadêmicos está na adaptação ao ensino remoto emergencial, porque o conciliar trabalho e estudo, citado em segundo plano, acontecia anteriormente na forma presencial, o que pode ser evidência de dificuldade na adaptação também.

Feitosa et al. (2020) identificaram adaptação ao novo ambiente, problemas de conexão e principalmente a falta de interação foram as dificuldades relatadas pelos

estudantes. Dificuldades dos discentes em adaptar-se ao ensino remoto também foram levantadas por Bariviera, Fagundes e Cerqueira-Adão (2021), situação que foi amenizada pelos professores, os quais, na percepção daqueles alunos investigados, teriam se adaptado melhor ao ERE.

Reconhecidas as dificuldades, procurou-se levantar junto aos acadêmicos como consideram o desempenho deles neste período, partindo de sofrível (1) para excelente (10). Dos 222 respondentes, 18% se autoavaliaram com o valor de 8, muito próximo a excelente. Se optarmos novamente em formar dois agrupamentos (de 1 a 5 e de 6 a 10), neste caso a diferença é significativa para a autoavaliação positiva em relação ao desempenho acadêmico: a primeira, referente ao desempenho mais sofrível, somam 35,6% dos respondentes, sendo que a segunda, referente a desempenho excelente, totalizando 64,5%. Portanto, mesmo com dificuldades de adaptação ao ERE, a maioria dos respondentes considera que teve bom desempenho acadêmico.

Essa questão encaminha à seguinte, que investigou como os respondentes justificam a métrica do desempenho alcançado. Neste caso também poderiam escolher até três das opções postadas. Com 67% de escolha, o item “minha dedicação reflete meu desempenho” foi a mais votada. Os itens “as ferramentas disponíveis (aulas online, aulas gravadas, vídeos, atividades postadas no SIGAA)”, “as metodologias utilizadas pelos professores: leituras prévias, atividades online, discussões, etc.”, e “o envolvimento nas atividades, a participação nas aulas online refletem meu desempenho” ficaram próximas entre as escolhas, com cerca de 40% cada; O item “o empenho dos professores reflete meu desempenho” ficou com 32% de preferência e, por último, com 18,6% ficou “a pandemia e as dificuldades financeiras refletem meu desempenho”. Em uma segunda reflexão, a questão financeira não se apresentou como item relevante para a maioria dos respondentes.

Quanto a saúde mental na percepção do discente, a indagação que trazia respostas que variavam de pouco afetado (1) para muito afetado (10), os valores 7 e 8 foram os mais escolhidos (13,5% e 16,7% respectivamente), indicando que os acadêmicos se consideram também afetados com os reflexos causados pelo período vivenciado. Se agruparmos as notas iniciais (1,2,3,4,5) obtém-se 40,7% das escolhas e ao agrupar as últimas notas (6,7,8,9,10) se obtém 59,3%, resultado que indica inclinação para resultado de saúde mental mais afetada.

As repercussões da saúde mental obtiverem como respostas mais frequentes as opções: “me senti frustrado, acredito que poderia ter melhores resultados” com 36,2%. A opção “me senti desafiado(a), mas acredito que consegui um desempenho satisfatório” ficou em segundo, com 23,5%. Em seguida os itens: “me sinto satisfeito, acredito que consegui alcançar meus objetivos” com 17,2%; “senti falta das conversas, interações, encontros e isso prejudicou meu desempenho” com 14%; os que “seguiram normal, sem maiores problemas” ficou com 7,2%, e o restante com “outros”.

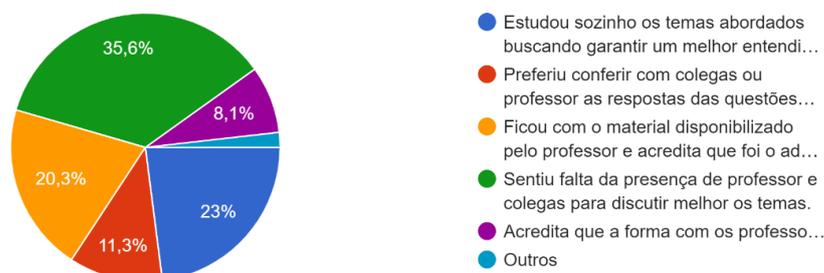
Devido ao afastamento social, atribuído por lei, coube desenvolver formas alternativas de comunicação. O que ocorria em sala de aula ou nos corredores escolares precisaram encontrar outras maneiras para serem divulgadas. Então o item comunicação também foi abordado. As opções de respostas permitiam até 3 escolhas. Sendo identificado que o aplicativo WhatsApp foi indicado como mais útil entre 95% dos respondentes, seguido da plataforma SIGAA da IES que foi implantado no período ERE, citado por 71,2%. O email ficou em terceiro colocado nas escolhas, com 56,8%. Outros canais tiveram menores percentuais, dentre os quais o website institucional (10,8%) e o Youtube (9,5%). De forma extraoficial, sabe-se que quase todos os professores formavam grupos pelo aplicativo WhatsApp, como maneira de facilitar o contato, divulgar conteúdos e atividades que eram dispostas no sistema SIGAA, esclarecer dúvidas. Um dos motivos é a rapidez que a comunicação se efetiva, sendo o aplicativo usado no cotidiano da população.

No que se refere a percepção dos acadêmicos sobre o processo de ensino-aprendizagem no ERE, os estudantes fizeram as escolhas na escala de valores de mediana a alta. Os valores 8, 7 e 5 foram os mais escolhidos (na mesma sequência: 22,1%, 15,3% e ainda 15,3%). Se optar por separar dois blocos, o primeiro de 1 a 5 soma 41,2% e o segundo de 6 a 10 soma 58,8%. Com o ERE, os respondentes consideram que o processo continua ocorrendo de forma mais positiva do que negativa, apesar do resultado obtido em relação à saúde mental e as dificuldades também alistadas anteriormente.

Procurou-se entender qual estratégia os acadêmicos utilizaram para efetivar o processo de ensino-aprendizagem durante o ensino remoto. A figura a seguir ilustra o resultado com os percentuais. Com votos de 79 respondentes (35,6%), a maior parte sentiu falta das trocas de conhecimento que ocorrem em sala para contribuir no processo. Neste caso, entende-se que a estratégia de estudo em grupo, gerando troca

de conhecimento, era a mais adequada a esse grupo. O que não foi alcançado com o ERE.

Figura 2 – Concretização do processo ensino - aprendizagem



Estudar sozinho foi a saída para boa parte dos alunos (23%) alguns, para outros (20,3%) o material disponibilizado foi o que direcionou os estudos, uma parcela menor (8,1%) acredita que a forma como os professores abordaram os conteúdos não foi satisfatória, ainda teriam outras opções que não foram relacionadas.

Dificuldade dos discentes devido à falta de interação constatada para 35,5% dos respondentes, onde também foram identificados nos estudos realizados por Feitosa *et al.* (2020), o que os obrigou a desenvolver a capacidade proativa de buscar respostas sem a presença do professor, constatado por Bariviera Fagundes e Cerqueira-Adão, (2021).

Pensando no futuro e considerando a experiência do ensino remoto, foram questionados sobre o ensino híbrido ser o formato adequado ao novo “normal”, onde cerca de metade dos respondentes concorda (49,8%). Contudo, um quarto dos respondentes não aprova a ideia (25,3%), seguidos de “prefiro não opinar” com 16,6% e indiferente para o restante com 8,3%. Ao estabelecer a relação entre os que não opinaram, que se apresentou como uma parcela significativa, verificou-se que a maioria também relacionou o item “senti falta da presença do professor e colegas...” da questão anterior, o que pode explicar a neutralidade das respostas.

Quanto a questão aberta destinada a comentários dos respondentes que desejassem fazê-lo, um terço dos respondentes se expressaram e dentre as manifestações o mais recorrente foi pedir o retorno das aulas presenciais, permanecer online por segurança, elogiar professores ou discordar das metodologias utilizadas no

É plausível afirmar que a pandemia evidenciou a necessidade recorrente de modificação no processo de ensino-aprendizagem, em especial junto ao ensino superior. Aceitar que as realidades vivenciadas neste período expuseram fragilidades que outrora existiam e que precisam ser sanadas é o primeiro passo para sua concretização. O segundo é trazer embasamentos, pesquisas, informações que propiciem e direcionem as inovações da forma mais adequada. Neste sentido, esta pesquisa buscou junto aos acadêmicos dos cursos de Administração da UNEMAT informações que podem ser úteis e auxiliem no melhoramento do processo de ensino-aprendizagem.

Como principais constatações observa-se que a adaptação ao ensino remoto, que foi emergencial e se fez de forma imperiosa, foi considerada mais complicada para metade dos respondentes e menos para a outra metade. Contudo, a maioria foi de alguma forma afetado e o que se apresentou como justificativa principal foi a falta de motivação, de acordo com os resultados.

Neste primeiro cenário então o destaque ao “emergencial” se apresenta também como justificativa, se considerar os resultados que foram observados como não positivos porque não puderam ser devidamente projetados. Com isso emerge a reflexão de que, em uma perspectiva previamente projetada, devidamente estruturada, haveria possibilidade de resultados positivos para uso do ensino remoto. Aqui também se insere a incidência da saúde mental afetada pela pandemia, que pode ser acompanhada diariamente pelas mídias e que afetaram também a acadêmicos e professores, componentes essenciais do processo de ensino-aprendizagem.

Por outro lado, a verificação que a falta de contato, de interação, a afetividade das relações sociais que a sala de aula proporciona nos leva ao segundo ponto importante das constatações. Trata-se de um componente relevante que contribui na efetivação desse processo em estudo. Então, ao observarmos os debates que envolvem o ensino híbrido, estes resultados podem ser uma contribuição para sua implantação.

Como fator limitante este estudo envolveu alunos da área de ciências sociais aplicadas. Seria a mesma percepção com respondentes das áreas de humanas ou exatas uma sugestão para novo estudo. Para estudos futuros sugere-se conferir a perspectiva dos professores, a percepção deles sobre o ERE. Entender como esses atores que transformaram suas casas em estúdios para conseguirem dar sequência no processo ensino-aprendizagem é condição *sine qua nom* para qualquer projeção

de mudança no ensino. Em especial porque a postura do docente afeta diretamente o aprendizado de maneira que o facilita ou dificulta o processo.

Quiçá, a mensagem que deriva desse estudo e da literatura investigada é que estamos em um momento propício a mudança. A realização de inúmeros estudos pode e deve contribuir significativamente para se obter bons resultados inovando o campo educacional, sempre considerando o processo primordial ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, Eliana; POLYDORO, Soely. Os desafios da mudança para o ensino remoto emergencial na graduação na Unicamp–Brasil. **Linha mestra**, n. 41a, p. 52-62, 2020.
- BARIVIERA, C.; FAGUNDES, J. P.; CERQUEIRA-ADÃO, S. A. R. O impacto do ensino remoto no processo de aprendizagem e formação do administrador do curso de administração da Universidade Federal do Pampa em tempos de pandemia de COVID-19. **XX Colóquio Internacional de Gestão Universitária**. 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/230182> Acesso em: 16 dez. 2021.
- BRASIL. Lei nº 14040/2020, de 18 de agosto de 2020. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 159, n. 8, p. 4, 19 ago. 2020.
- CASTIONI, R.; MELO, A. A. S. D.; NASCIMENTO, P. M.; RAMOS, D. L. Universidades federais na pandemia da Covid-19: acesso discente à internet e ensino remoto emergencial. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 29, p. 399-419, 2021.
- CHARCZUK, Simone Bicca. Sustentar a Transferência no Ensino Remoto: docência em tempos de pandemia. **Educação & Realidade**, v. 45, 2021.
- CUNHA, L. F. F.; SILVA, A. S.; SILVA, A. P. O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, Brasília, v. 7, n. 3, p. 27-37, ago. 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/924> Acesso em: 03 fev. 2021.
- FEITOSA, M. C.; MOURA, P. S.; RAMOS, M. D. S. F.; LAVOR, O. P. Ensino Remoto: O que Pensam os Alunos e Professores? In: **Anais do V Congresso sobre Tecnologias na Educação**. SBC, 2020. p. 60-68.

GARCÍA, R.A.G.; LICONA, N.A.; RUIZ, A.S; REYES, P.L.F. Malestar psicológico, medidas sanitarias y estado de salud en estudiantes universitarios. **Nova Scientia**, v. 13, 2021.

HODGES, C; MOORE, S; LOCKEE, B; TRUST, T; BOND, A. The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. **VTechWorks**: março de 2020. Disponível em: <https://vtechworks.lib.vt.edu/handle/10919/104648> Acesso em: 18 dez. 2021.

MAIA, B. R.; DIAS, P. C. (2020). Ansiedade, depressão e estresse em estudantes universitários: o impacto da COVID-19. **Estudos de Psicologia** (Campinas), 37, e200067.

MARQUES, Ronualdo. O professor em trabalho remoto no contexto da pandemia da Covid-19. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 6, n. 16, p. 06-14, 2021.

MARTINS, Ronei Ximenes. A covid-19 e o fim da educação a distância: um ensaio. **EmRede-Revista de Educação a Distância**, v. 7, n. 1, p. 242-256, 2020.

MOREIRA, J. A.; HENRIQUES, S.; BARROS, D. M. V. 99. Dialogia, p. 351-364, 2020.

NUNES, R.C. Uma visão geral da evasão de estudantes universitários durante estudos remotos causada pela pandemia de COVID-19. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, [S. l.] , v. 10, n. 3, pág. e1410313022, 2021. DOI: 10.33448 / rsd-v10i3.13022. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/13022> Acesso em: 16 dez. 2021.

RONDINI, C. A.; PEDRO, K. M.; DUARTE, C. S. Pandemia do Covid-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na práxis docente. **Educação**, v. 10, n. 1, p. 41-57, 2020.

SANTOS, G. M. R. F.; SILVA, M. E.; BELMONTE, B.R. COVID-19: ensino remoto emergencial e saúde mental de docentes universitários. **Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil**, v. 21, p. 237-243, 2021.

SEMESP - Associação Profissional das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo. **Mapa do Ensino Superior no Brasil**. 2021.

SILVA, P. H. D. S.; FAUSTINO, L. R.; OLIVEIRA, M. S. D.; SILVA, F. B. F. Educação remota na continuidade da formação médica em tempos de pandemia: viabilidade e percepções. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 45, 2021.

VALENTE, G. S. C.; MORAES, É. B.; SANCHEZ, M. C. O.; DE SOUZA, D. F.; PACHECO, M. C. Ensino remoto frente às exigências do contexto de pandemia: Reflexões sobre a prática docente. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 9, p. e843998153-e843998153, 2020.



Capítulo 5
EDUCAÇÃO E PRÁTICA
AUDIOVISUAL: O PROCESSO DE
REALIZAÇÃO DE UM
DOCUMENTÁRIO UNIVERSITÁRIO

Gabriele de Almeida Gessner
Rafael José Bona

EDUCAÇÃO E PRÁTICA AUDIOVISUAL: O PROCESSO DE REALIZAÇÃO DE UM DOCUMENTÁRIO UNIVERSITÁRIO

Gabriele de Almeida Gessner

Graduada em Produção Audiovisual (Univali). Foi bolsista de pesquisa do programa Pibic/CNPq da Univali, no período de 2018-2019. O texto é um recorte do trabalho de conclusão de curso, realizado em 2019/1, na disciplina Trabalho de Iniciação Científica, do curso de Produção Audiovisual, da Univali. E-mail: gabriele.gessner@univali.br

Rafael José Bona

Doutor em Comunicação e Linguagens (UTP). Professor da Universidade do Vale do Itajaí e da Universidade Regional de Blumenau. Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/Furb). E-mail: bona.professor@gmail.com

RESUMO

O objetivo deste capítulo é descrever todo o processo educativo de realização de um curta-metragem documental com qualidades técnicas e teóricas, retratando a singularidade e o comportamento humano dentro do contexto antropológico de viagens com intuito de gerar uma reflexão sobre a sociedade e o papel que a viagem exerce nela atualmente. Sob um viés poético, o documentário apresenta as histórias de viagens de pessoas que frequentam o terminal. Espera-se que o presente relato teórico e técnico sirva como um incentivo para outros acadêmicos da área de Cinema e Audiovisual, os inspirando a pensar em documentários de forma mais subjetiva fomentando sua participação dentro desse gênero que ainda pode ser muito explorado.

Palavras-chave: Documentário; Educação; Audiovisual; Produção.

Introdução

Ao produzir um documentário, conforme Bernard (2007, p. 11), “trate de contar uma história honesta, uma boa história. Contribua para nosso entendimento sobre quem somos, em que solo temos pisado e sobre quem podemos nos tornar”. Foi a

partir dessa contextualização, da vontade de quebrar algumas barreiras e generalizações impostas ao cinema documental, e evocar as qualidades do documentário humanizado vistas no projeto *Humans of New York*, de Brandon Stanton, e no “cinema de conversa”, de Eduardo Coutinho (1933-2014), que o projeto do documentário *Entre Destinos* se concebeu numa disciplina universitária.

O objetivo deste capítulo é descrever todo o processo educativo de realização de um curta-metragem documental com qualidades técnicas e teóricas, retratando a singularidade e o comportamento humano dentro do contexto antropológico de viagens com intuito de gerar uma reflexão sobre a sociedade e o papel que a viagem exerce nela atualmente. O documentário *Entre Destinos* foi rodado na Rodoviária da cidade de Itajaí, em Santa Catarina, no ano de 2019.

Este projeto acadêmico se constituiu num curta-metragem documental com aproximadamente 15 minutos de duração que procurou abordar com viés poético as histórias de viagens de pessoas comuns e desconhecidas em uma rodoviária. O documentário se foca inteiramente em seus personagens e nas histórias contadas. A rodoviária é utilizada somente como um fio condutor da narrativa e um mero cenário de ambientação da obra.

O público-alvo do documentário são pessoas que utilizam obras audiovisuais como entretenimento e, também, quem as usa como forma de estudo e fonte de informações, considerando que a produção buscou uma abordagem dinâmica, se preocupou com a estética apresentada e utilizou elementos característicos de filmes de ficção sem comprometer a realidade e o documental do gênero conferindo assim veracidade aos depoimentos prestados pelos entrevistados.

Revisão de literatura

Há, ainda hoje, um certo impasse acerca do conceito de documentário, por isso é primordialmente necessário explorar em qual de seus múltiplos sentidos elaborados por estudiosos o projeto *Entre Destinos* buscou basear-se.

Fundamentalmente, de acordo com Modena (2013), existe concordância quanto ao fato de a tradição documental ter sido concebida por Robert Flaherty a partir de seu inovador *Nanook of the North* (1922). Embora esse seja um ponto resolvido, restam certas dúvidas e controvérsias ao responder à questão: o que é documentário? Em um modo geral pode-se afirmar que, “documentário não é uma coisa só, mas

muitas” (SALLES, 2004, p. 1), ou ainda que ele “é a maneira como o espectador vê o filme, [...] documentário seria um modo de ver” (id., p. 4).

No ponto de vista de Bernard (2007, p. 2), “os documentários conduzem seus espectadores a novos mundos e experiências por meio da apresentação de informação factual sobre pessoas, lugares e acontecimentos reais”, porém, não é apenas essa factualidade que determina o que é o documentário, mas também a forma como o cineasta manipula esses elementos factuais e “entretecendo-os em um todo narrativo que se empenha em ser irresistível na mesma medida em que é verdadeiro e frequentemente mais que a soma de suas partes” (BERNARD, 2007, p. 2).

Ainda, pela perspectiva de Bernard (2007, p. XI), filmes documentais possuem diferentes significações para diversos públicos e constituem-se em uma forma de autoexpressão, como outras formas artísticas, indo muito além de mero jornalismo. É uma forma de contar uma história.

Mas, afinal o que é uma história? Para Bernard (2007, p. 15), “uma história é a narrativa, é contar um acontecimento, ou uma série de acontecimentos, elaborada de modo a suscitar o interesse do público” e “[o] foco [da história] se intensifica no decorrer do processo de rodagem, até que o filme acabado passa a ter um início intrigante, um meio inesperado e um final convincente” (id., p. 3).

Compreende-se a importância de uma narrativa coesa e forte pois “a narração de uma história está no centro da maioria dos bons documentários” (BERNARD, 2007, p. 1). Ela deve envolver “o público em um nível emocional e intelectual, motivando os espectadores a querer saber o que acontecerá a seguir” (id., p. 15). É necessário “criar um filme que seja conduzido por uma história que motivará mesmo o espectador médio a querer saber mais dos detalhes que fazem você vibrar. [Assim] eles começarão a se importar porque aqueles detalhes farão a diferença para a história” (id., p. 18).

Além da história, da estrutura e da narrativa há, ainda, um outro ponto que possui grande relevância para a produção documental: o fio condutor, que “é o elemento da história que leva o filme adiante, do começo ao fim”, “se o fio condutor for suficientemente poderoso, você jamais se sentirá como se estivesse fazendo outra coisa que não avançar, em passos firmes e seguros” (BERNARD, 2007, p. 17).

“Alguns filmes apresentam um retrato de pessoas ou lugares como uma fatia de vida” (BERNARD, 2007, p. 23). Essa constatação mostra-se como verdade para

Coutinho, com seus documentários, e Stanton, com seu projeto *Humans of New York*. Acontece que ambos capturam com maestria o belo e o trágico da condição humana por meio de entrevistas com variadas pessoas em diferentes contextos; por isso suas obras podem ser chamadas de “documentários humanizados”.

Constata-se que “o cinema de Eduardo Coutinho é, desde sempre, um cinema da palavra filmada, que aposta nas possibilidades de narração dos seus próprios personagens” (TEIXEIRA, 2004, p. 180). “É a imagem da palavra do outro que está na base de sua concepção de cinema. Um cinema que dá aos personagens vontade de falar mais, de dizer mais alguma coisa...”. Ele possui a capacidade de fazer com que as pessoas falem e tomem gosto pela palavra, fazendo com que contenha “fragmentos de suas histórias a partir de determinadas atitudes éticas articuladas a uma estética que formam uma metodologia cinematográfica singular” (id., p. 181).

O cinema de Coutinho é repleto de oralidade, focando-se na língua falada. Mas para ele, de acordo com Modena (2013, p. 165), as pessoas falando também são imagens. “A força expressiva das obras de Coutinho está na imagem criada pelas palavras daqueles que se expressam nos seus documentários”. Esses que se constituem imagem, “imagem de si, construída pelo ato de tornar a palavra, e imagem cinematográfica, elaborada a partir da presença desses indivíduos diante de uma câmera”. Outro ponto, abordado por Teixeira (2004, p. 181), é que ao invés de retratar grandes acontecimentos e figuras relevantes, Coutinho ocupou-se em contar a história de homens que são insignificantes, retratando “a vida dos homens infames”.

Nas obras documentais de Coutinho “as realidades abordadas são geralmente duríssimas, mas as imagens encontram pouco a pouco um tom que deixa essa dureza em segundo plano. O interesse passa a ser o cotidiano: as dificuldades, as pequenas alegrias, os medos” (TEIXEIRA, 2004, p. 186). E ainda, seus filmes não se propõem em fornecer explicações ou soluções, pois “filmar o que existe é filmar a palavra em ato, o presente dos acontecimentos e a singularidade dos personagens” de acordo com Teixeira (2004, p. 187).

Coutinho se concentra no presente da filmagem para dali extrair todas as possibilidades, e tenta, nesse movimento, se libertar de alguma maneira das idéias [*sic*] preconcebidas que povoam, à revelia, nossas mentes. Ele evita os textos em *off*, as perguntas decoradas e ‘objetivas’, uma atitude distante, os enquadramentos estáveis. Os mundos que o cineasta nos revela não estão centrados em um comentário nem em informações precisas, mas em depoimentos que traçam uma rede de pequenas histórias descentradas, que se

comunicam através de ligações frágeis e não-causais (TEIXEIRA, 2004, p. 183).

Logo, conforme Teixeira (2004, p. 184), “o que o espectador percebe é resultado de uma mistura de personagens, falas, sons ambientes, imagens, expressões, jamais significações prontas fornecidas por uma voz *off*”. Esses atributos explorados do cinema de Coutinho opõem suas obras imensamente à produção televisiva. Tanto por conta de sua abordagem e linguagem, afinal seus documentários ganharam a nomeação de “cinema de conversa”, quanto pela “moral rigorosa em relação a seus personagens que se traduz em um respeito à vida dos que protagonizam suas imagens, o que o coloca a uma distância incomensurável do que vemos comumente na televisão” (TEIXEIRA, 2004, p. 184) e “assim, conhecedor de seu papel e do poder que lhe cabe, [...] Coutinho, pautado por uma conduta ética, rejeita [...] toda e qualquer manipulação que possa acarretar prejuízos à imagem dos participantes de seus filmes” (MODENA, 2013, p. 166).

Procedimentos e etapas de produção audiovisual

Ao considerar todas as etapas que envolvem a realização de um produto audiovisual – pré-produção, produção, pós-produção e finalização – e de um Trabalho de Iniciação Científica – pesquisa, trabalho escrito e banca de apresentação do projeto – a realização do documentário *Entre Destinos* ocorreu dentro de cinco meses, ou seja, desde meados de fevereiro até início de julho de 2019.

Destino, substantivo masculino, pode significar: sucessão de acontecimentos que não podem ser evitados, direção que se segue, local no qual se quer chegar, a própria existência (RIBEIRO, 2018). *Entre*, preposição, pode ser indicação de lugar ou espaço intermediário, pode demarcar um intervalo de tempo (RIBEIRO, 2017). *Entre Destinos*, o título escolhido para o documentário, nasceu da união de tais palavras e seus significados conectando-se diretamente com a locação de gravação da obra.

Ao levar em conta a temática de viagem na obra audiovisual, escolheu-se produzir em um terminal rodoviário, tanto pela facilidade em se encontrar pessoas que possam contar histórias, como pelo conceito que pode ser atribuído a esse lugar. No filme, a rodoviária foi retratada como um local estático que se encontra entre os

destinos das pessoas que perambulam por ela. Um local fixo que recebe e gera movimento. Foram realizadas diversas imagens de apoio de ambientes internos e externos do terminal para serem intercaladas com os depoimentos a fim de revelar e expressar esse paralelo criado entre eles.

O terminal rodoviário escolhido como locação não possui grande relevância para a narrativa, mas seu conceito sim. O cenário serve como uma conexão entre a fala e a imagem capturada do entrevistado e o conceito como fio condutor da narrativa. De todo modo, o documentário foi produzido no TERRI – Terminal Rodoviário Internacional de Itajaí. Essa escolha se deu particularmente por dois motivos: o primeiro sendo a viabilização do projeto, tendo em vista a proximidade do local em relação a equipe de produção e o segundo a naturalidade da diretora e proponente do projeto, nascida em Itajaí (Gabriele de Almeida Gessner).

A etapa de pré-produção pode ser considerada a espinha dorsal da produção de uma obra audiovisual considerando que é nela que todo o planejamento acontece. Uma produção documental é, geralmente, imprevisível. Ainda mais tratando-se de um projeto como esse que não conhecia seus atores sociais previamente e seria produzido em um ambiente totalmente não controlado. Portanto, o planejamento mais que estruturado e cuidadoso da produção se mostrou totalmente vital desde o início.

A partir da concepção do projeto, sua fundamentação e da feitura do argumento e do cronograma de produção foi possível progredir com a pré-produção de forma mais organizada e fluída. Os primeiros fatores resolvidos foram as questões mais burocráticas, como a definição da equipe de produção, a checagem de disponibilidade da locação e a reserva dos equipamentos de áudio e vídeo nos laboratórios de ensino do curso de Produção Audiovisual da Univali, em Itajaí.

Primeiramente foi definida a equipe de produção para que todos pudessem se engajar no projeto desde o seu início. A escolha baseou-se sobretudo nas experiências vividas e observadas pela acadêmica durante a graduação; cada pessoa foi designada a um cargo com o qual ela já tinha interesse e proximidade. Ainda, é importante ressaltar que se optou por trabalhar com uma equipe reduzida pelo fator documental da obra, suas características e a escolha de locação.

Em seguida, foi resolvida – em conjunto com a diretora de produção – a questão mais complicada: a locação. Com as datas de gravação definidas, sendo elas 18 e 19 de maio de 2019, foi efetuada a reserva dos equipamentos de áudio e vídeo considerados necessários para a produção e um contato prévio com a equipe para

confirmar as datas e repassar o conceito e elaboração do projeto prevendo uma melhor integralização.

Imediatamente com as questões externas resolvidas se iniciou o planejamento da produção propriamente dita. A condição imprevisível e mutável do projeto foi uma grande preocupação da acadêmica durante toda a fase. As maiores dificuldades na realização do projeto felizmente já eram conhecidas devido a experiência anterior, o que facilitou o aperfeiçoamento da abordagem que seria utilizada durante as diárias.

Inicialmente, se pensou no roteiro do documentário, houve uma dificuldade em sua elaboração por conta de seu aspecto altamente variável. O grande obstáculo era o não conhecimento prévio dos atores sociais, não havia como prever o material que seria obtido nas diárias. Cada entrevista seria uma chance única e tudo dependeria da abordagem e condução correta.

Depois do roteiro finalizado, organizou-se um plano de gravação dinâmico e veloz. Avaliando que as pessoas presentes na rodoviária provavelmente não dispunham de grande tempo livre antes de embarcarem em seus respectivos ônibus decidiu-se que a abordagem mais favorável seria explicar o projeto brevemente e recolher as informações e assinatura da pessoa num termo de autorização de uso de imagem e voz, enquanto os profissionais responsáveis pelo vídeo e áudio se preparassem. Assim, caso a entrevista precisasse ser interrompida de antemão o material filmado ainda poderia ser utilizado.

Posteriormente, com suporte nas referências cinematográficas já citadas, foi realizado o roteiro técnico do documentário, no qual foi efetuada uma definição prévia da montagem da obra final, sugestões de enquadramentos e planos de apoio foram dados para auxiliar a direção de fotografia. A fotografia do documentário também se mostrou variável e dependente de variados fatores externos, seu aspecto intuitivo foi sempre abordado com clareza.

Outras atividades realizadas durante a pré-produção foram as reuniões com a equipe para repassar as ideias, vontades e necessidades de cada departamento: a administração do deslocamento dos componentes da equipe, a compra de materiais necessários para a gravação – como pilhas – e busca dos equipamentos reservados nos laboratórios e estúdios da universidade além da elaboração de um café da tarde no fim das duas diárias para confraternização da equipe e discussões pós-produção.

Então munida dos dois roteiros, do argumento e do planejamento organizado a acadêmica sentiu-se confiante em prosseguir para a fase de produção. Ao cumprir o

planejamento detalhado e o cronograma, a etapa de produção se desenrolou em duas diárias compreendidas entre os dias 18 e 19 de maio, um sábado e um domingo respectivamente. A alternativa de filmar em um fim de semana se deu pela crença, baseada em informações sobre a rodoviária disponíveis pela internet, de que haveria maior movimento de passageiros nesses dias da semana. Ambas as diárias aconteceram a partir das 13h30min – horário estipulado pela não possibilidade de ofertar um almoço entre os turnos da filmagem e pensando na locomoção mais confortável da equipe – e acabaram entre as 17h e 18h quando o dia passava a escurecer.

A fotografia buscou se inspirar nas referências cinematográficas previamente indicadas e nas sugestões do roteiro técnico, mas sua direção aconteceu de maneira aberta durante a maior parte do tempo baseando-se nos objetivos do documentário, nas características da locação e trejeitos de cada ator social. No total, foram utilizadas três câmeras: uma *Canon 5D Mark II* e duas *Canons T5*. E duas objetivas: uma *50mm* e uma *55-250mm*. A opção de utilizar exatamente três câmeras se deu em razão da vontade de que ambos os diretores de fotografia operassem simultaneamente durante as entrevistas nos planos de apoio e ainda assim houvesse uma câmera fixa filmando a conversa completa. Anteriormente escolheu-se trabalhar apenas com iluminação natural ao perceber que essa era uma possibilidade que não afetaria a fotografia, visto que a locação recebia ótima iluminação por ser envidraçada e agilizaria a produção.

No áudio optou-se pela captação de som direto em conjunto com a imagem utilizando equipamentos paralelos à câmera para maior liberdade de ambos os setores envolvidos. O som direto foca-se na captação genuína das vozes em sincronia com a captação de imagem, muitas vezes também se focando na captação do som de ambientação da locação – fator relevante para produções documentais. Os equipamentos utilizados para a captação de áudio foram o gravador digital *Zoom H4n* e o microfone *Shotgun Sennheiser* munidos de outros acessórios – o cabo XLR, fone de ouvido e haste. Se preferiu trabalhar com tais equipamentos pelas qualidades que poderiam trazer para o som, como clareza e veracidade.

A primeira diária, no sábado, se iniciou de maneira satisfatória. Logo após a chegada na rodoviária e a preparação geral da equipe foi possível realizar a primeira entrevista na qual tudo ocorreu como planejado. Essa primeira entrevista foi importante por pontuar o ritmo de trabalho que seria necessário para a produção e auxiliar a equipe a evoluir a abordagem das entrevistas. Ao longo das gravações do

documentário a equipe foi composta por Bruno Vieira e Romy Huber Pradi na direção de fotografia, Pedro Felipe na captação de som direto, Eleotan Táparo como entrevistador e Gabriele Gessner na direção e direção de produção.

Imediatamente, ao término da primeira entrevista, foi realizada a segunda. Essa obteve um melhor fluxo, mas fatores externos do ambiente não controlado interferiram na harmonia da filmagem. Apesar dos imprevistos a entrevista continuou – pois em uma produção documental não controlada não há como reiniciar a filmagem por conta de algum problema, cada história possui uma única chance de ser contada; o fator externo não se mostrou tão invasivo após a checagem dos arquivos de áudio e imagem da entrevista.

Então, o fluxo de produção diminuiu drasticamente. Após o encerramento da segunda entrevista, a rodoviária se esvaziou, provavelmente por conta dos horários dos ônibus, e as poucas pessoas ainda presentes no local não se interessaram em participar do projeto. Isso preocupou a equipe, mas enquanto o tempo livre passava os diretores de fotografia aproveitaram para filmar planos de apoio do ambiente da rodoviária e os outros componentes da equipe discutiram sobre as filmagens já realizadas e traçaram planos para recuperar o tempo perdido no dia seguinte.

Algumas horas se passaram até a realização da terceira entrevista acontecer, mas felizmente ela ocorreu bem. Ainda mais tempo se passou para a filmagem da quarta entrevista iniciar e lamentavelmente essa aconteceu no fim de tarde com o céu já escuro e iluminação escassa – o que dificultou a fotografia – por isso foi decidido encerrar a diária nesse momento mesmo com apenas quatro depoimentos.

Foi então executada a *desprodução* e a equipe seguiu até a casa da diretora para discutir a produção e realizar a *logagem* dos arquivos. Essa reunião foi importante para analisar como a produção decorreu e também traçar novas estratégias para a diária seguinte visando um melhor fluxo de trabalho.

Na segunda diária, no domingo, havia grande movimento de pessoas na rodoviária – bem maior que no primeiro dia –, mas a tarefa de encontrar pessoas interessadas e dispostas a participar do documentário foi um enorme desafio para a equipe. Muitas pessoas foram abordadas e mais da metade rejeitou a proposta, mas assim que realizamos a primeira entrevista do dia o fluxo de produção deslanchou e foi possível coletar sete depoimentos no total – as filmagens ocorreram sem grandes problemas e intervenções – que somados aos quatro do dia anterior formaram onze depoimentos no total, número suficiente para a montagem do documentário.

Com o material para o documentário garantido a diária foi dada como encerrada – antes mesmo do dia escurecer. O que demonstra que mesmo iniciando devagar essa segunda diária foi mais produtiva do que a primeira. Foi executada então a *desprodução* e novamente a equipe se dirigiu para a casa da diretora para discutir sobre a produção e os próximos passos do projeto e realizar a *logagem* das filmagens produzidas encerrando oficialmente a etapa de produção.

A fase de pós-produção é especialmente importante em uma obra documental, é por intermédio dela que o documentário ganha sua forma e tom e, por conta do fator documental, também se constitui como uma das fases mais complicadas de produção. Muitas vezes inicia-se um projeto com uma ideia e na mesa de edição se molda uma outra completamente diferente por conta da imprevisibilidade do gênero.

Primeiramente com todo o material captado foi realizada uma extensa organização dos arquivos de áudio, imagem e tudo mais relacionado a montagem do documentário. Essa organização prévia é de extrema importância e deve ser efetuada de forma intuitiva para que ao decorrer dessa etapa não aconteça nenhum problema e o trabalho seja facilitado para cada pessoa envolvida na montagem e edição.

A organização ocorreu por meio da criação de uma pasta mestre com o título da obra. Dentro dela separou-se quatro outras pastas referentes a: material exportado, imagens, som e projeto. Ainda, houve outro passo de organização dentro das pastas de imagem e som; na pasta referente a imagem foram criadas subpastas para cada um dos entrevistados e outra para as imagens de apoio da rodoviária. Referente ao som foram separadas subpastas para o áudio captado e para a trilha musical.

Terminada a organização dos arquivos iniciou-se a parte mais complexa dentro da montagem de um documentário: a seleção. Pela característica de curta-metragem não seria possível utilizar todas as entrevistas filmadas, foi necessário cortar metade delas. Assim, foi criado um projeto no *Adobe Premiere* e cada uma das entrevistas foi importada e sincronizada com seu respectivo áudio para serem assistidas e analisadas. Essa análise foi primordial para selecionar os personagens que possuíam maior força narrativa; e para traçar um roteiro de montagem, que por vezes se difere do roteiro proposto.

A seleção das entrevistas ocorreu mais facilmente do que o esperado. Alguns dos personagens foram cortados logo de início por conta de escolhas técnicas e a fala ou oratória não condizerem com os objetivos buscados pela obra. A facilidade também veio pelo fato de haver seis personagens com grande força narrativa e personalidade

bem delimitada. Após assistir as entrevistas diversas vezes foi possível escolher cinco desses personagens e organizar os arquivos dentro do próprio programa visando um fluxo de trabalho melhor e mais fluído. A fim de facilitar a montagem e os eventuais retoques foi atribuída uma cor diferente para os arquivos de cada entrevista, assim como para os outros arquivos – imagens de apoio da rodoviária, letreiros e camadas de ajuste para trabalhar na colorização. Essa divisão auxiliou muito ao decorrer dessa etapa e propiciou melhor visão do conteúdo do documentário.

A próxima tarefa foi a de selecionar e recortar as falas de cada entrevistado. Para a seleção ocorrer foi preciso assistir a cada entrevista muitas vezes, fazer notas de cada fala e tomar a difícil decisão de que trechos recortar. Há as partes não relevantes para a narrativa que são recortadas logo no início, sem hesitação, mas, por vezes, há trechos relevantes que precisam ser recortados para não tornar o fluxo da montagem cansativo, ainda mais por conta da escolha de utilizar cada entrevista de uma vez só. Outro grande ponto de dificuldade foi o fator da duração variada de cada depoimento pois havia alguns com três minutos de duração e outros com quinze. Os recortes também foram pensados para equiparar a duração de cada entrevista – mesmo assim, houve uma entrevista com duração maior por conta de seu conteúdo diferenciado.

Apesar da grande complexidade e densidade acerca dessa tarefa ela também consiste como uma das mais criativas dentro da produção documental. É nessa etapa que a obra ganha forma e tom, “o percurso é marcado pela perspectiva daquilo que está por vir, a captura de um real que gradualmente vai sendo moldado até se transformar em filme” (PUCCINI, 2007, p. 21). Houve diversos recortes até se encontrar uma fluidez para o vídeo e é possível constatar que mesmo com um roteiro prévio bem elaborado é realmente na fase de montagem que se define o roteiro final de um documentário.

Inicialmente se recortou e montou cada entrevista. Como esse projeto segue a ideia de documentário humanizado escolheu-se utilizar cada entrevista de uma vez só também seguindo o objetivo de conectar o espectador com o personagem. Cortar sua fala para ser resgatada mais tarde quebraria o fluxo e proposta do documentário. Por isso cada entrevista possui um início e final bem delimitado e uma fluidez oratória mais dinâmica a fim de não tornar o filme cansativo. Após as entrevistas recortadas foi realizada a montagem da sequência inicial do documentário. Decidiu-se a ordem em que cada depoimento apareceria e eles foram montados juntamente com as imagens

de apoio do ambiente da rodoviária. As imagens de apoio foram essenciais para fazer a transição sutil de um personagem para o outro.

Com a montagem finalizada e revisada o arquivo com a linha de áudio da obra foi tratado e equalizado. Assim, foi realizada a uniformização dos arquivos de áudio e a limpeza de ruídos da captação. Finalizado o tratamento, o áudio foi mixado com a trilha musical. Foi dedicado um dia para a pesquisa de trilhas. A procura foi rápida e se encontrou uma trilha instrumental que se encaixava perfeitamente com a visão da diretora. A trilha em questão é *Beyond the lights*, do compositor Artegon, utilizada na sequência inicial do documentário. Essa trilha foi disponibilizada gratuitamente desde que dado o devido crédito ao autor por intermédio de uma licença da *Creative Commons*.

Em seguida, com o corte final da montagem definido, iniciou-se a colorização e a criação dos letreiros exibidos no documentário. A pós-produção inteira foi realizada por meio do *Adobe Premiere*. A primeira fase do tratamento de cor foi corrigir as cores primárias e o contraste de cada imagem visando a uniformização. Com a estética definida, a colorização foi finalizada aplicando o tratamento em cada uma das imagens e o adaptando para eventuais variações.

Para os letreiros optou-se por utilizar duas fontes: uma de forma padronizada para os letreiros comuns como os dos créditos e uma diferenciada para o título do filme. A fonte simples escolhida foi a *Calibri*, já disponível dentro do próprio programa. A fonte para o título do documentário foi pesquisada na internet em páginas que compilam fontes. Optou-se pelo uso da *Subscriber* desenvolvida por *Alit Design* e disponibilizada gratuitamente.

Finalmente, após realizar os últimos retoques, a revisão da ortografia e da montagem o *Entre Destinos* foi concluído e exportado. A etapa de pós-produção foi então finalizada com a montagem e edição de três curtos *teasers* e a realização das ações de divulgação, incluindo a produção dos materiais gráficos. Para reforçar a divulgação do documentário entre os pares foi feito um trabalho de identidade visual. Seja qual for o público-alvo, a identidade visual serve para fixar a imagem do produto – neste caso, a obra audiovisual – na mente do consumidor. Toda a identidade ficou padronizada (redes sociais, cartazes etc.). A seguir, imagens do *Instagram* do projeto que servia de divulgação do documentário:



Figura 1: Postagem do Instagram (29 jun. 2019)

Fonte: dos autores.



Figura 2: Postagem do Instagram (29 jun. 2019)

Fonte: dos autores.

Com o documentário e os materiais gráficos finalizados foi possível realizar a impressão dos pôsteres, marca-páginas e a gravação do conteúdo nos discos de DVD a serem entregues e utilizados na divulgação. A conclusão ocorreu então com a apresentação do projeto em uma banca avaliadora e sua exibição no Festival Nacional de Cinema Universitário Tainha Dourada, em Itajaí/SC, no ano de 2019.

Produto final

Entre Destinos é um documentário sobre pessoas como você e eu, comuns. Ao longo de seus aproximadamente 15 minutos explora a singularidade humana por meio de entrevistas voltadas ao tema de “viagem” e retrata qual o seu papel na sociedade atual. Gravado ao longo de um fim de semana e abordando desconhecidos em uma rodoviária o filme utiliza os depoimentos prestados e a estrutura da locação para fazer um paralelo entre os atores sociais e o cenário em que estão inseridos possibilitando que o espectador possa refletir sobre a temática abordada.

A obra junta várias pessoas e várias histórias, algumas contadas em tom alto e confiante, outras com mais cautela. E, diferentemente, dos pré-conceitos atribuídos ao gênero documental – como ser pouco interessante e cansativo – o documentário aposta em uma expressividade diferenciada unindo qualidades técnicas e teóricas para criar, acima de tudo, uma peça poética e contemplativa que dá voz às histórias de quem tem muito para falar, mas ninguém para efetivamente escutar.

Ao analisar o perfil de cada personagem entrevistado já é possível entender isso de modo mais didático como se dá a singularidade humana e seus modos de

expressão: primeiramente há Nelson, maratonista, curitibano, de 78 anos, que viajou para participar de uma maratona na qual precisou correr com competidores mais jovens por não haver uma categoria para sua idade. Ele conta que costuma viajar para participar de maratonas e por conta de sua ocupação como representante comercial. Seguimos para Samuel, jovem rapaz que trabalha e sonha em conhecer o Rio de Janeiro, além dos cartões postais, pois está iniciando uma carreira independente na música. Ele afirma gostar de viajar, mas não ser capaz de realizar o ato o tanto que gostaria. Graciolina, senhora que viaja para todo lugar principalmente visitando os parentes distantes, como o irmão que não via faz anos. Ela frisa a importância do ato de viajar e comenta sobre incentivar o filho a praticar o ato para não ficar preso apenas em um “mundinho” particular. Frederico, um missionário que viaja normalmente para locais necessitados levando espetáculos com seu palhaço Lamparina a fim de levar alegria, a palavra de Deus e mudar vidas. Ele fala com receio de início, mas se solta completamente ao *performar* como o palhaço em frente as câmeras. Por fim, Leonilda, o auge do otimismo que afirma a todo momento como viajar é essencial. Ela revela opiniões fortes – mas inocentes – sobre não existir perigo em viajar. Os personagens falam por si só.

Considerações finais

O documentário *Entre Destinos* é fruto da dedicação de dois anos de estudos técnicos e teóricos realizados no curso de Produção Audiovisual, da Univali. Acredita-se que o documentário tenha atingido seus objetivos propostos. Faz-se essa constatação pois ao decorrer da realização desse projeto foi possível apaixonar-se novamente pela arte do cinema e ainda mais pela produção documental. Em documentários há liberdade, originalidade e expressão dentro de milhares de oportunidades de se contar uma história. Em momento algum se pode classificar o gênero documental como pouco inventivo ou imaginativo, mesmo se trabalhando com fatos, pois se pode experimentar muito dentro de sua produção.

Filmes possuem o poder de nos levar para diferentes lugares e nos despertar emoções. O documentário é uma oportunidade de comentar sobre o mundo em que vivemos e, por intermédio dele, é possível contar as mais variadas histórias, criticar e retratar um recorte do cenário social.

O retrato da singularidade e do comportamento humano contido na obra *Entre Destinos* adequa-se com essa linha de produção documental comentada e buscada pelo projeto. Por meio dos personagens retratados foi possível atingir os objetivos que foram propostos pois cada um dos cinco atores sociais selecionados possui vidas e histórias únicas e diferentes, eles se diferenciam completamente um dos outros e demonstram a extensão da singularidade humana e de seu comportamento.

Referências

BERNARD, S. C. **Documentário: técnicas para uma produção de alto impacto**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2007.

MODENA, M. E. M. **Edifício Master: um estudo sobre face em entrevistas de cinema documentário**. São Paulo: Educ, 2013.

PUCCINI, S. J. **Documentário e roteiro de cinema: de pré-produção à pós-produção**. 250 p. Tese (Doutorado em Multimeios) – Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, 2007.

RIBEIRO, D. (Ed.). **Destino: Dicio – dicionário on-line de português**. 2018. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/destino/>>. Acesso em: 7 abr. 2019.

_____. **Entre: Dicio – dicionário on-line de português**. 2017. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/entre/>>. Acesso em: 7 abr. 2019.

SALLES, J. M. **A dificuldade do documentário**. Encontro da Anpocs, [s.l.], 2004.

TEIXEIRA, F. E. **Documentário no Brasil: tradição e transformação**. São Paulo: Summus Editorial, 2004.



Capítulo 6
HETERONORMATIVIDADE NAS
ESCOLAS: UMA BREVE REFLEXÃO
Nathaly Cristina Fernandes

HETERONORMATIVIDADE NAS ESCOLAS: UMA BREVE REFLEXÃO

Nathaly Cristina Fernandes

*Psicóloga, mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Maringá,
nathalycrfernandes@gmail.com*

RESUMO

A instituição escolar perpetuou preconceitos e discriminações ao padronizar a normalidade, estabelecendo características do que é uma pessoa normal. Com isso, a diversidade de gênero foi invisibilizada, uma vez que a heteronormatividade na escola é percebida no currículo de maneira sutil, sendo usada para orientar as condutas junto ao corpo docente e discente. O objetivo deste capítulo é analisar os efeitos produzidos pela heteronormatividade nas escolas. A pesquisa bibliográfica sobre o tema aponta que a heteronormatividade impõe à opressão, o silenciamento da orientação sexual, a submissão, a invisibilidade da mulher frente ao homem e que o binarismo entre o feminino e o masculino determina a naturalização da sexualidade. Fazendo com que o indivíduo que apresenta um comportamento diferente da lógica heteronormativa é tratado como anormal. Concluímos, portanto, que escolas precisam encontrar mecanismos para refletir sobre essa temática, a fim de problematizar práticas, atitudes, valores e normas que investem nas segregações, na naturalização das diferenças, na essencialização e fixação de identidades sociais, na (re)produção de hierarquias.

Palavras-chave: Heteronormatividade; Sexismo; Escola.

ABSTRACT

The school institution perpetuated prejudices and discrimination by standardizing normality, establishing characteristics of what a normal person is. As a result, gender diversity was made invisible, since heteronormativity in the school is perceived in the curriculum in a subtle way, being used to guide conduct with the faculty and students. The objective of this chapter is to analyze the effects produced by heteronormativity in schools. Bibliographical research on the subject points out that heteronormativity imposes oppression, the silencing of sexual orientation, submission, the invisibility of women in front of men and that the binary between feminine and masculine determines the naturalization of sexuality. Making the individual who presents a behavior different from the heteronormative logic is treated as abnormal. We conclude, therefore, that schools need to find mechanisms to reflect on this theme, in order to problematize practices, attitudes, values and norms that invest in segregations, in the naturalization of differences, in the essentialization and fixation of social identities, in the (re)production of hierarchies.

Keywords: Heteronormativity; Sexism; School.

A escola é um espaço em que rotineiramente perpetua preconceitos e discriminações que produzem efeitos. A possibilidade de padronizar e conservar as características ditas normais da sociedade faz com que as diversidades sejam invisibilizadas.

A dificuldade que a escola apresenta em aceitar a diversidade sexual e de gênero segundo Bassan (2017, p. 88) está ligada a uma esfera política e social, que é motivada por uma visão histórico-cultural construída na trajetória da sociedade, em que as classes dominantes determinavam os padrões de comportamento. As pessoas que seguem uma orientação sexual diferente daquela que impera na sociedade, se tornaram sujeitos hierarquizados a partir de discursos sociais em que a heterossexualidade é o normal, o que chama-se de heteronormatividade.

Esse estudo tem por objetivo refletir sobre os efeitos produzidos pela heteronormatividade nas escolas, tendo como método a pesquisa bibliográfica.

Temos visto consolidar-se uma visão segundo a qual a escola não apenas transmite ou constrói conhecimento, mas o faz reproduzindo padrões sociais, perpetuando concepções, valores e clivagens sociais, fabricando sujeitos (seus corpos e suas identidades), legitimando relações de poder, hierarquia e processos de acumulação. Dar-se conta de que o campo da educação se constituiu historicamente como um espaço disciplinador e normalizador é um passo decisivo para se caminhar rumo à desestabilização de suas lógicas e compromissos. (JUNQUEIRA, 2009, p. 13)

A heteronormatividade é tida como única possibilidade de vivência da sexualidade humana, é expressa de formas discursivas, práticas e através de valores que assumem papéis de normalização dos corpos ao que Butler (2000 *apud* SANTOS; SILVA; PRATA, 2016 p.) vai chamar de Heterossexualidade compulsória. Segundo Petry; Meyer (2011 p. 195) a heteronormatividade “visa regular e normatizar modos de ser e de viver os desejos corporais e a sexualidade de acordo com o que está socialmente estabelecido para as pessoas.”

Junqueira (2009, p.91) diz que o processo da heteronormatividade é mais visível ou intenso em relação ao gênero masculino:

Observamos que desde os primeiros anos de infância os meninos são alvo de uma especialíssima atenção na construção de uma sexualidade heterossexual. As práticas afetivas entre meninas e mulheres costumam ter, entre nós, um leque de expressões mais amplo do que aquele admitido para garotos e homens. A intimidade cultivada nas relações de amizade entre mulheres e a expressão da afetividade por proximidade e toques físicos são capazes de borrar

possíveis divisórias entre relações de amizade e relações amorosas e sexuais. Daí que a homossexualidade feminina pode se constituir de forma mais invisível. Abraços, beijos, mãos dadas, a atitude de “abrir o coração” para a amiga/parceira são práticas comuns do gênero feminino em nossa cultura. Essas mesmas práticas não são, contudo, estimuladas entre os meninos ou entre os homens. A “camaradagem” masculina tem outras formas de manifestação: poucas vezes é marcada pela troca de confidências e o contato físico, ainda que seja plenamente praticado em algumas situações (nos esportes, por exemplo), se dá cercado de maiores restrições entre eles do que entre elas (não só quanto às áreas do corpo que podem ser tocadas como do tipo de toque que é visto como adequado).

A heteronormatividade é encontrada dentro da escola e pode ser percebida de maneira sutil, é usada para pautar suas condutas com o corpo docente e discente, alunos que, por exemplo, possuem comportamentos que não se encaixam no padrão heteronormativo, como os homossexuais, são regulados por estratégias usadas pelos professores e pela direção para repreendê-los ou mesmo invisibilizá-los, através de um esforço corretivo e normalizador.

Sabemos que os ditames da heteronormatividade atravessam muito mais do que os currículos, como aos discursos e práticas dos professores, as brincadeiras admitidas no interior disciplinar, à confecção das provas (Questões de Matemática que diferenciam os gêneros). A diferenciação das “atividades de menino” e das “brincadeiras de menina”, a separação dos brinquedos já na educação infantil revela o investimento na educação voltada para a instituição de papéis sociais divergentes para homem e para mulher, a heterocentralidade dos currículos e conteúdos dos livros didáticos, são alguns dos exemplos de estratégias deste investimento (SANTOS; SILVA; PRATA, 2016 p.)

Sendo assim a heteronormatividade pode ser entendida enquanto um campo normativo e regulador das relações humanas, que se sentem autorizados a corrigir corpos desviantes, com humilhações, piadas, violências. Novas formas de atuação nas escolas vêm se fazendo necessárias, pois enquanto a escola permanecer sustentada na heteronormatividade, pessoas serão silenciadas, tendo suas experiências negadas, potencializando a homofobia nos espaços escolares, reforçando estereótipos e estigmas.

Faz-se necessário falar sobre as relações de gênero para compreender sua construção, que segundo Joan Scott (1995, p. 85- 86 *apud* PINHO; PULCINO, 2016 p. 672), essas relações:

São constitutivas das relações sociais e nelas podemos encontrar mecanismos e formas de relações de poder, nas quais mulheres e

homens são organizados dentro de um conjunto específico de características que definem padrões idealizados daquilo que conhecemos como feminino e masculino.

Segundo Bourdieu (1999 *apud* SOARES, 2012 p. 06), por meio das tecnologias do sexo, o processo de autodisciplinamento é instaurado, fazendo com que os sujeitos regulem a si mesmos, a partir dos diversos saberes disseminados sobre as formas corretas de viver a sexualidade e a sua identidade de gênero.

Todas essas práticas e linguagens constituíam e constituem sujeitos femininos e masculinos; foram — e são — produtoras de "marcas". Homens e mulheres adultos contam como determinados comportamentos ou modos de ser parecem ter sido "gravados" em suas histórias pessoais. Para que se efetivem essas marcas, um investimento significativo é posto em ação: família, escola, mídia, igreja, lei participam dessa produção. Todas essas instâncias realizam uma pedagogia, fazem um investimento que, freqüentemente, aparece de forma articulada, reiterando identidades e práticas hegemônicas enquanto subordina, nega ou recusa outras identidades e práticas; outras vezes, contudo, essas instâncias disponibilizam representações divergentes, alternativas, contraditórias. A produção dos sujeitos é um processo plural e também permanente. (LOURO, 2000, p. 16-17)

A lógica social binária está presente em múltiplas pedagogias culturais, assim sendo, os corpos sempre são objeto de um meticuloso processo de controle, pois as relações sociais de poder são demarcadas pelos corpos de cada indivíduo (BOURDIEU, 2011 *apud* SILVA, 2013 p.). O ambiente escolar reproduz a heteronormatividade de forma singela, quase que invisível, e todos que fogem a lógica heteronormativa estão sujeitos a violência:

O binarismo entre o feminino e o masculino determina a naturalização da sexualidade, fazendo com que o indivíduo que apresenta um comportamento diverso a esta lógica seja compreendido como anormal e passível de violência. Assim nos discursos sociais, sejam eles científicos, baseados no senso comum ou, ainda, em fundamentos religiosos, a diferença homem, mulher é definida pelo aparelho anatômico, sendo constantemente incorporada para justificar, ao mesmo tempo em que, determinar as distintas posições sociais e a diferença entre feminino e masculino. Nesta lógica o gênero é analisado como uma categoria natural. Compreende-se que os indivíduos já nascem dotados de uma sexualidade, enquanto na verdade, o gênero é uma categoria relacional. O discurso hegemônico utiliza-se desta categoria, ou seja, as distinções do aparelho anatômico, como forma de justificar as desigualdades entre homem e mulher, afirmando-as diferenças naturais e não como socialmente construídas. (SILVA, 2013 p.)

A desconstrução desse binarismo segundo Guacira Lopes Louro (2010, p. 31-32 *apud* BRAZ; VIEIRA; BUSSOLETTI, 2013 p. 29), “se faz necessária para compreendermos a pluralidade na constituição das feminilidades e masculinidades contemporâneas por um viés não hierarquizante, que abranja também as identidades não hegemônicas.” Ou seja, é fundamental “desnaturalizar e desconstruir o caráter permanente das oposições binárias masculino/feminino e homossexual/heterossexual” (SOUZA; PEREIRA, 2013 p. 83)

Segundo Magalhães (2010 *apud* SILVA; JESUS, 2015 p. 08) “a construção/imposição das sexualidades/gêneros começam na família, perpassando todo o universo escolar, desde a educação infantil até o ensino básico”. A construção desses papéis são aprendidos e condicionados desde a infância, como se as crianças estivessem preparando-se para um destino já determinado, num futuro próximo. (SILVA; BRABO 2017 p. 133)

A imposição de condutas sociais tidas como legítimas reconhecem relações sociais válidas e as não válidas e aceitas, delimitando e controlando as relações sexuais dentro e fora do espaço escolar, e dessa forma vamos ocupando e reconhecendo nossos lugares sociais:

O processo de docilização dos corpos é intenso, muitos são os discursos que pretendem legitimar a lógica social hegemônica, demarcando os espaços sociais dos corpos, eles pretendem conformar os corpos sociais, assim afirmam o que é civilizado, educado, decente, controlando os lugares que os sujeitos devem ocupar na sociedade. Eles expressam e exercitam relações de poder. (LOURO, 2012 *apud* SILVA, 2013 p.)

Tanto na escola quanto no ambiente familiar, que reproduzem discursos voltados a uma educação heteronormativa. É possível observar que o processo de vigilância sobre os sexos é intenso, constantemente controlado por diversas instâncias. Estabelecendo-se hierarquias e opressões, impondo um padrão de sexualidade perfeita, criando-se sexualidades marginais. Além do silenciamento da orientação sexual, existe também a submissão e a invisibilidade da mulher frente ao homem, através de uma sociedade sexista.

Essa normatização presente na sociabilidade humana está enraizada nas práticas sociais, por influências religiosas ou morais, e vai discriminar os indivíduos porque as suas formas de serem homens ou mulheres, não se enquadram no que é tido como normal dentro de

uma lógica heteronormativa e sexista (SOUZA; NORONHA, 2013, p. 105)

Desta forma, as ações na escola são norteadas pelo padrão heterossexual, que seria o modo adequado, normal de masculinidade e de feminilidade, essa ideia é propagada enquanto universal e natural. Frente a isso se faz necessário encontrar mecanismos para discutir de que forma esse discurso inferioriza uns indivíduos em detrimento do outro, marginalizando sujeitos, saberes e práticas dissidentes. Pois os espaços sociais segundo Silva (2013 p.) “devem garantir a “liberdade” de cada indivíduo, no sentido de que cada ser humano tenha possibilidade de viver a sua identidade sexual, social, amorosa, livremente.”

Ser viril é a exigência para que um garoto seja aceito e respeitado no seu meio escolar. A escola torna-se um palco onde ele expõe essa virilidade e assim ganha admiração de todos. Em relação às meninas, as normas também são determinantes. Uma menina que se comporta de forma a negar bonecas e a gostar de futebol, por exemplo, logo é reprimida e estimulada a se dedicar a brincadeiras tidas como femininas. (NINO; PIVA, 2013 p. 504)

A diferença é uma das primeiras marcas que aprendemos no processo escolar, e isso poderia ser substituído pelo respeito às diferenças. Bassan (2017, p. 88) fala de alguns desafios da escola:

A diversidade sexual e de gênero ainda se torna um desafio para a escola, que deveria se propor a trabalhar essas relações no ambiente escolar tanto com alunos quanto com professores como forma de combater a desigualdade e promover o respeito às diferenças. Mesmo sendo uma realidade no dia a dia escolar, ainda existe resistência em trabalhar essas questões por ainda prevalecer em nossa sociedade os discursos dominantes. Buscar uma pedagogia diferente, em que a escola forneça meios para que o aluno construa a sua própria personalidade, identidade e senso crítico, gera tensão e repúdio por parte dos conservadores que ainda acreditam que o diferente é o anormal. Ainda vivemos em um mundo em que a grande parcela da sociedade acredita que a mulher, por ser mulher, não pode fazer tarefas e participar de brincadeiras consideradas de homem, e que homens não podem fazer tarefas e participar de brincadeiras consideradas de mulheres, assim como a pessoa não pode escolher uma identidade de gênero diferente daquela que nasceu com ela, dificultando assim o processo de construção e aprendizado das pessoas.

Segundo Elian (2013 p.) são utilizadas estratégias e táticas pelos professores e pela direção frente a alunos que possuem comportamentos que não se encaixam no padrão heteronormativo como a repreensão verbal, a separação entre colegas, a

exposição destes alunos dentro da escola, ou mesmo o silêncio. E podemos perceber esse controle também sobre o corpo docente, à coerção e às sexualidades desviantes no ambiente escolar está ligada aos discursos inseridos neste contexto, que muitas vezes também sobre com a imposição do modelo heteronormativo. Junqueira (2013, p. 487)

Em frases como “Vira homem, moleque!”, tão comumente relatadas, além de pressupor uma única via natural de amadurecimento para os “garotos” (que supostamente devem se tornar “homens”), subjaz a ideia de um único modelo de masculinidade possível. Algo a ser conquistado pelos indivíduos masculinos, numa luta árdua por um título a ser defendido a cada momento da vida, sob a implacável vigilância de todos(as). Uma busca por um modelo inatingível, fonte permanente de insatisfação, angústia e violência.

A internalização da norma heterossexual faz com que frequentemente se confundam expressões de gênero (gestos, gostos, atitudes, como se expressa e age), identidades de gênero (como você se considera) e orientação sexual (por quem você se atrai). Junqueira (2013, p. 487) pontua:

Não existe uma forçosa, inescapável e linear correspondência entre esses conceitos. Comportamentos não correspondem necessariamente a assunções identitárias. Bastaria notar que podemos ser ou parecer masculinos ou femininos, masculinos e femininos, ora masculinos ora femininos, ora mais um, ora mais outro, ou não ser nenhuma coisa ou outra, sem que nada disso diga necessariamente respeito à nossa sexualidade. Para ser “homem” alguém precisa ter pênis, ser agressivo, saber controlar a dor, ocultar as emoções, não brincar com meninas, detestar poesia, bater em “gays”, ser heterossexual ou estar sempre pronto para acosar sexualmente as mulheres?

Os processos heteronormativos (JUNQUEIRA, 2010 p.) “nos fazem construir a imagem de sujeitos masculinos obrigatoriamente heterossexuais, nos fazem rejeitar a feminilidade e homossexualidade.” Nesse sentido Junqueira (2009, p. 91-92) afirma que:

Os discursos e as práticas que constituem o processo de masculinização implicam a negação de práticas ou características referidas ao gênero feminino e essa negação se expressa, muitas vezes, por uma intensa rejeição ou repulsa de práticas e marcas femininas (o que caracterizaria, no limite, a misoginia). É preciso afastar ou negar qualquer vestígio de desejo que não corresponda à norma sancionada. O medo e a aversão da homossexualidade são cultivados em associação com a heterossexualidade.

Masculinidades e de feminilidades possuem existências e performances plurais e dinâmicas, e nos espaços e práticas escolares não há um suporte a isso, pois o que existe ali é uma generificação binária onde as fronteiras de gênero são demarcadas. Portanto:

A heteronormatividade constitui um padrão hegemônico de representação dos corpos que não é facilmente percebido, já que dado como única possibilidade natural, legítima e autoevidente. Entender a heteronormatividade como marco epistêmico evidencia que há uma norma heterossexual escondida sob o discurso da neutralidade, da objetividade e da universalidade. Além disso, na lógica heteronormativa, o diferencialismo de gênero faz pensar os seres a partir da grade binária macho e fêmea, naturalizando e performando um mundo de posições masculinas e femininas, sob o discurso da objetividade e da universalidade empírica dessa distinção. Contudo tal sistema de posições, mais do que representar a realidade, performa mundos binários, construindo e reforçando diferenças e hierarquias. (OLIVEIRA; DINIZ, 2014 p. 251)

Silva; Brabo (2017 p. 132) fala que as regras sociais tem seu início na infância, onde é nos ensinado certos comportamentos e condutas para meninos e meninas, e sobre a a necessidade de expressão correta de seu gênero, em consonância com seu sexo, é construída, gradualmente, como uma verdade inquestionável durante todo o crescimento, através de uma norma social. Em conformidade Silva; Brabo (2017, p. 138) é preciso trabalhar para que as relações sociais de gênero, desde a educação infantil, sejam pautadas no respeito, na ideia de que todos e todas são sujeitos de direitos.

É importante que a escola se dedique à:

Problematização de práticas, atitudes, valores e normas que investem nas polarizações dicotômicas, no binarismo de gênero, nas segregações, na naturalização da heterossexualidade, na essencialização das diferenças, na fixação e reificação de identidades, na reprodução de hierarquias opressivas. Isto, porém, sem desconsiderar que, graças às cambiantes operações da heterossexualidade hegemônica e obrigatória, impugnações do binarismo de gêneros podem ser acompanhadas de novos métodos de normalização heterorreguladora. (JUNQUEIRA, 2013 p.488)

Neste sentido, é possível observar que as práticas excludentes existem nas escolas, e tais práticas precisam ser banidas, de modo que todas as pessoas tenham iguais condições de acesso e permanência (BRASIL, 1996 *apud* PERES; OLIVEIRA; MAIO, 2015 p. 7958) nas instituições escolares.

O sistema heteronormativo, para se manter na ordem das coisas, necessita se retroalimentar da lógica sexual binária. Daí a necessidade de ideologicamente controlar as tecnologias pedagógicas da escola e mais amplamente da cultura. Nestes pressupostos, articulam-se as identidades e as práticas curriculares. (CAETANO; GOULART; SILVA, 2016 p. 644)

Os resultados mostraram que a heteronormatividade impõe à opressão da orientação sexual, a submissão, a invisibilidade da mulher frente ao homem e que o binarismo entre o feminino e o masculino determina a naturalização da sexualidade. Fazendo com que o indivíduo que apresenta um comportamento diferente a esta lógica seja compreendido como anormal, pois existe uma padronização dos corpos e silenciamento das diferenças sexuais em âmbito escolar.

Desta forma, lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, transgêneros e mesmo os heterossexuais que não se enquadram no padrão de sexualidade esperado, são alvos de violência. Outro efeito produzido pela heteronormatividade é a homofobia, que atua enquanto regime de vigilância e controle da conduta sexual e das expressões e das identidades de gênero. A heteronormatividade se configura, portanto, um mecanismo que expulsa os sujeitos não normatizados do ambiente escolar, através de preconceitos e discriminações.

Os educadores se vêem, em geral, sem respaldo institucional para agir de maneira distinta e contraposta ao instituído pela escola, e muitas vezes nem percebem a necessidade disso, por já estar enraizados neles também a heteronormatividade, pois está em sua conduta moral a heteronormatividade enquanto modelo “certo”, único e natural. Professores reforçam a heteronormatividade, impondo papéis designados as crianças.

Percebe-se a necessidade de criação de políticas públicas voltadas à capacitação de profissionais dentro da escola, promovendo a informação e o debate sobre o tema, de forma que as pessoas, tanto alunos, quanto profissionais da educação, possam identificar suas potencialidades e estratégias de enfrentamento e resistências às violências causadas pela heteronormatividade. Portanto professores e professoras também são vítimas desse processo.

Sendo assim as práticas heteronormativas são muito comuns em sala de aula, e no ambiente escolar de forma geral, como vimos isso deve ser problematizado, o contexto escolar muitas vezes reproduz discursos e práticas heteronormativos,

contudo este ambiente também é rico para debates e práticas que promovam a desconstrução disso.

Concluímos, portanto, que escolas precisam encontrar mecanismos para refletir sobre essa temática, problematizando práticas, atitudes, valores e normas que investem nas segregações, na naturalização das diferenças, na essencialização e fixação de identidades sociais, na (re)produção de hierarquias.

REFERENCIAS

BASSAN, R. Q. A Escola e a sua função social: Um olhar sobre o gênero e a diversidade sexual. In: **Anais** do Encontro Nacional de Ensino, Pesquisa e Extensão? ENEPE, 2017, Presidente Prudente. ENEPE, 2017.

BRAZ, E. P; VIEIRA, J. S; BUSSOLETTI, D. M. O professor e o armário: lugares de saber, poder e resistência na escola. **Revista Cocar** (UEPA) , v. 7, p. 23-33, 2013.

CAETANO, M.R.V., GOULART, T.E.S. & SILVA, M.S. Ensaio sobre a Heteronormatividade: modos curriculares de aprendizagem das sexualidades e do gênero. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau. V. 11, n. 2, p. 634-655, ago/nov 2016.

ELIAN, Isabella Tymburibá. A heteronormatividade no ambiente escolar. In: **Anais** do Seminário Internacional Fazendo Gênero 10. Florianópolis: UFSC, 2013. p. 1-7.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Currículo, cotidiano escolar e heteronormatividade em relatos de professoras da rede pública. Santa Catarina: **Fazendo o Gênero 9: Diásporas, Diversidades, Deslocamentos**, 2010. Disponível em: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1277922201_ARQUIVO_Curriculo_cotidianoescolareheteronormatividadeemrelatosdeprofessoras-RogérioDinizJunqueira.pdf>. Acesso em 16 de Out. 2018.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Diversidade sexual na educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: UNESCO, 2009.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz . Pedagogia do armário: a normatividade em ação. **Retratos da Escola**, v. 7, p. 481-498, 2013.

LOURO, Guacira. Pedagogias da Sexualidade. In: LOURO, Guacira **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. (Digitalizado).

NINO, Aldones Jonas de Lima PIVA, Paulo Jonas de Lima. **O cotidiano escolar e os impactos da teoria queer face à pedagogia heterossexista**. In Sapere Aude – Belo Horizonte, v.4 - n.7, p.501-505 – 1º sem. 2013.

OLIVEIRA, Rosana Medeiros, de.; DINIZ, Débora. Materiais Didáticos Escolares e Injustiça Epistêmica: sobre o marco heteronormativo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.39, n.1, p. 241-256, jan./mar, 2014.

PERES, J. A. ; OLIVEIRA, M. ; MAIO, E. R. Heteronormatividade e heterossexismo: especificidades identitárias das práticas educacionais. In: **Anais** do XXI Congresso Nacional de Educação (EDUCERE), 2015, Curitiba, p. 7947- 7961, 2015.

PETRY, A. R.; MEYER, D. E. Transexualidade e heteronormatividade: algumas questões para a pesquisa. **Textos & Contextos** (Porto Alegre), v. 10, n. 1, p. 193-198, 2011.

PINHO, R; PULCINO, R. Desfazendo os nós heteronormativos da escola: contribuições dos estudos culturais e dos movimentos LGBTTT. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 42, n. 3, p. 665-681, Set. 2016.

SANTOS, M. A. A. ; SILVA, J. K. B. ; PRATA, D. G. B. Heteronormatividade nas escolas: dimensões da homofobia no cotidiano escolar. In: **Anais III Conedu III congresso nacional de educação**, 2016, Natal, Campina grande, pb.: Editora realize, 2016. V. V. 1.

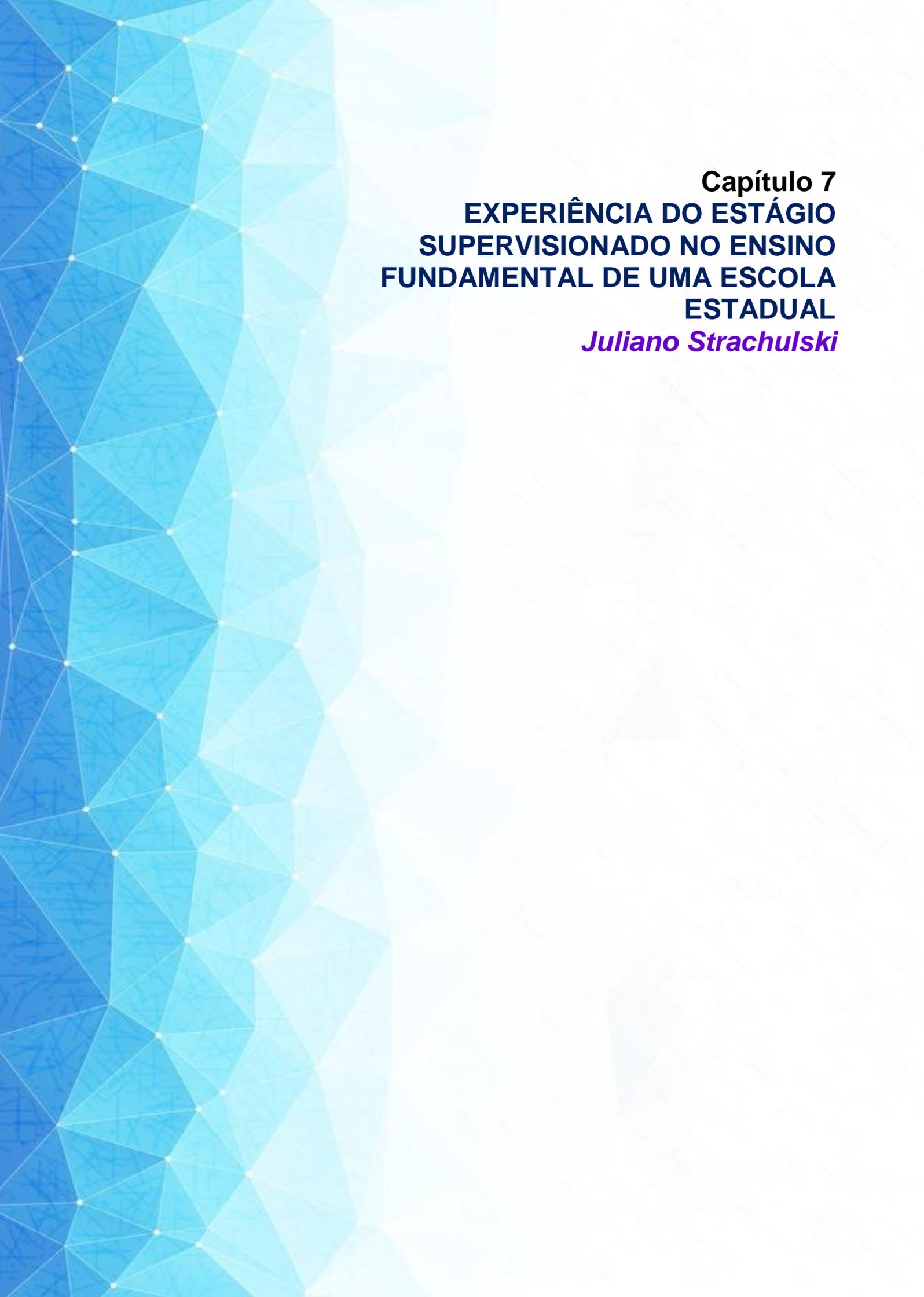
SILVA, A. F. O. Binarismo sexual na escola e o controle dos corpos. In: **Anais do Encontro Nacional de Pesquisa e Extensão em Direitos Humanos e Fundamentais da UESC**, 2013, Ilhéus. Direitos Humanos. Ilhéus: UESC, 2013.

SILVA, E. L. S.; JESUS, R. C. D. P. Lugares, não-lugares e entre-lugares: olhares e implicações sobre a vida universitária de estudantes não-heterossexuais da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. In: **Anais** do IV Seminário Enlaçando Sexualidades, Salvador, 2015.

SILVA, M. E. F.; BRABO, T. S. A. M. . A introdução dos papéis de gênero na infância: brinquedo de menina e/ou de menino?. **Revista Trama Interdisciplinar**, v. 7, p. 127-140, 2017.

SOARES, Mayara Rocha. Performatividade de gênero em âmbito escolar ou o veado e a sapatona. In: **Anais** do Encontro Baiano De Estudos Em Cultura - EBE CULT, 3., Cachoeira: UFRB, 2012.

SOUZA, E. M.; PEREIRA, S. J. N. (Re)Produção do heterossexismo e da heteronormatividade nas relações de trabalho: a discriminação de homossexuais por homossexuais. **Revista de Administração Mackenzie**, v. 14, n. 4, p. 76-105, 2013.



Capítulo 7
EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO
SUPERVISIONADO NO ENSINO
FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA
ESTADUAL

Juliano Strachulski

EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA ESTADUAL

Juliano Strachulski

Doutor em Geografia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Professor na Secretaria Municipal de Educação de Itapoá/SC.

julianomundogeo@gmail.com

RESUMO

Este texto traz um relato de experiência de Estágio Supervisionado de licenciatura em Geografia realizado nos anos finais do Ensino Fundamental do Colégio Estadual Professor Amálio Pinheiro, localizada no município de Ponta Grossa – PR. Seu objetivo é destacar a importância da realização dos estágios supervisionados para os acadêmicos dos cursos de licenciatura. O estágio é uma etapa de grande relevância para o professor em formação, pois permite seu contato com o ambiente escolar e tudo o que ele apresenta. Também oportuniza situações reais que ele encontrará ao longo de sua vida profissional, de modo a poder correlacionar teoria e prática. O bom andamento do estágio também depende de um planejamento bem elaborado, entendido enquanto um prognóstico das atividades a serem desenvolvidas, pois esse é o primeiro momento da ação docente. Para a execução do estágio foram realizados dois momentos: as observações e a regência. Nas observações, realizadas em turmas de 8º e 6º anos, pude constatar que a forma como se trata os alunos pode ser tão importante quanto o aparato didático. É preciso dosar liberdade com comprometimento e instigar a criatividade dos alunos para desenvolverem formas próprias de aprender. Na regência, realizada em uma turma de 6º ano, enfrentei dificuldades para atrair a atenção dos alunos e fazer com que participassem da aula de forma ativa. Mas uma prática que ajudou nesse processo foi o jogo didático de tabuleiro – “meio ambiente” –, pois permitiu uma aprendizagem mútua, propiciando a memorização e fixação dos conteúdos a partir da interação entre os alunos. De modo geral, como uma primeira vivência docente na educação básica, entendo que o estágio supervisionado foi uma experiência positiva, de modo a ter proporcionado crescimento pessoal e profissional. Ademais, ajudou na construção da minha identidade como professor, margeada por uma reflexão crítica do meu trabalho docente.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado. Ensino Fundamental. Planejamento. Observação e regência.

ABSTRACT

This text brings an experience report of Supervised Internship for a degree in Geography carried out in the final years of Elementary School at Colégio Estadual Professor Amálio Pinheiro, located in the municipality of Ponta Grossa - PR. Its objective is to highlight the importance of carrying out supervised internships for undergraduate students. The internship is a stage of great importance for the teacher

in training, as it allows contact with the school environment and everything it presents. It also opportunizes real situations that he will encounter throughout his professional life, so as to be able to correlate theory and practice. The good progress of the internship also depends on well-elaborated planning, understood as a prognosis of the activities to be developed, as this is the first moment of the teaching action. For the execution of the internship, two moments were performed: observations and regency. In the observations, carried out in 8th and 6th grade classes, I could see that the way students are treated can be as important as the didactic apparatus. It is necessary to balance freedom with commitment and encourage students' creativity to develop their own ways of learning. In the regency, held in a 6th grade class, I faced difficulties to attract the attention of students and make them participate in the class actively. But a practice that helped in this process was the didactic board game – “environment” –, as it allowed mutual learning, providing the memorization and fixation of contents from the interaction between students. In general, as a first living teaching in basic education, I understand that supervised internship was a positive experience, so as to have provided personal and professional growth. Moreover, it helped in the construction of my identity as teacher bordered by a critical reflection of my teaching work.

Keywords: Supervised Internship. Elementary School. Planning. Observation and regency.

INTRODUÇÃO

O presente texto traz o relato de uma experiência de estágio dentro da disciplina de Estágio Supervisionado: Ensino Fundamental. Dessa forma, o seu objetivo é destacar a importância da realização dos estágios supervisionados para os acadêmicos dos cursos de licenciatura.

A referida disciplina tem o intuito de propiciar um contato inicial do estagiário com a sala de aula, atores, acontecimentos e o ambiente escolar em geral, mediante as atividades de observação e regência. Permite aos acadêmicos nortear sua prática pedagógica no contato efetivo com seu futuro espaço de trabalho, oportunizando uma troca de experiências com os professores regentes da escola, ao que concerne ao planejamento de aula e a concretização do processo de ensino-aprendizagem.

A realização do estágio se torna de fundamental importância para a formação integral dos licenciandos, uma primeira experiência profissional no seu campo de atuação, pois profissionais hábeis e bem instruídos são paulatinamente mais exigidos.

Ao longo da construção de sua identidade docente é essencial que o estudante se depare com situações reais que encontrará ao longo de sua vida profissional, para que tenha as competências necessárias para relacionar teoria e prática na resolução das problemáticas do cotidiano escolar (PIMENTA, 2004; MAFUANI, 2011). Dessa

forma, o licenciando vai se adaptando ao seu ambiente de trabalho e aos desígnios de sua profissão.

Para Freire (1999, p. 97-100, grifo nosso), o estágio deve estar atrelado a um processo de formação de professores em consonância com uma educação problematizadora, pois sendo “[...] de caráter autenticamente reflexivo, implica um constante ato de desvelamento da realidade, **vista** não mais como uma realidade estática, mas [...] em transformação, em processo”.

O bom andamento do estágio também depende de um planejamento bem elaborado, pois esse é o primeiro momento da ação docente. Pode ser entendido como “Um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social” (LIBÂNEO, 1994, p. 222). Sua importância reside no fato de ser um prognóstico das atividades político-pedagógicas a serem colocadas em prática.

O estágio teve a duração de sete dias (entre Fevereiro e Março de 2019) efetivos de presença na escola, contando a regência e ocorreu numa escola pública da rede estadual no município de Ponta Grossa - PR: Colégio Estadual Professor Amálio Pinheiro – Ensino Fundamental e Médio. O estágio efetivou-se a partir de atividades como: observação (em três turmas de 8º e 6º anos) e a regência (6º ano).

O trabalho está estruturado em duas partes, sendo que na primeira se desenvolve o referencial teórico sobre o planejamento e o estágio supervisionado. Já na segunda parte, aborda-se a experiência do estágio, destacando-se as observações, quando acompanhei as aulas do professor regente, e a regência, oportunidade em que ministrei duas aulas.

Portanto, o estágio acaba se tornando uma experiência fundamental para a formação do professor, para desenvolver habilidades e competências profissionais, buscando relacionar teoria e prática. Um espaço de aprendizagem, onde o estagiário se depara com uma gama de acontecimentos que serão constantes na sua vida profissional, necessitando colocar em prática seus conhecimentos acadêmicos e profissionais para proporcionar um processo de ensino-aprendizagem significativo.

REFERENCIAL TEÓRICO

Planejamento

O planejamento educacional possibilita organizar as atividades a serem realizadas na escola. Pode ser considerado como a primeira atividade que resulta da ação docente, sendo essencial para que haja um bom desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Na visão de Vasconcellos (1995, p. 56), o planejamento curricular é “[...] o processo de tomada de decisões sobre a dinâmica da ação escolar. É previsão sistemática e ordenada de toda vida escolar do aluno”. Por sua vez, o plano de aula, em consonância com o anterior, seria o detalhamento dos estágios de progressão de uma aula ou grupo de aulas (LIBÂNEO, 1994).

Para que os alunos tenham acesso aos conhecimentos elaborados historicamente e socialmente, o professor deve planejar suas ações para ter um controle relativo dos acontecimentos, de modo a transmitir segurança nas suas falas e ações, levando em consideração os conhecimentos prévios e o contexto social dos alunos.

O planejamento acaba orientando o trabalho do professor, compondo a estrutura didática do processo de ensino. Durante as aulas, pode utilizar o imprevisto quando o planejamento, por vários fatores, não ocorre fielmente à sua elaboração. Porém, planejar é fundamental para que a ação docente seja eficaz e oportunize de forma consistente a aprendizagem do aluno. De acordo com Libâneo (1994, p. 105),

O trabalho de planejar as aulas, traçar objetivos, explicar a matéria, escolher métodos e procedimentos didáticos, dar tarefas e exercícios, controlar e avaliar o progresso dos alunos destina-se, acima de tudo, a fazer progredir as capacidades intelectuais dos educandos (LIBÂNEO, 1994, p. 105).

O planejamento proporciona uma coerência entre as ações propostas pelo professor e o que se pretende é que os alunos aprendam com elas. Para tal, deve organizar seu plano de aula da seguinte forma: cabeçalho e tema; objetivos: geral e específico; conteúdo; metodologia; recursos didáticos; e avaliação (LIBÂNEO, 1993). Isso permite ao professor pensar a sequência da aula, a forma de conduzi-la, as atividades e como serão realizadas, bem como avaliar o aprendizado dos alunos.

A partir dessa estrutura o plano de aula acaba enaltecendo e promovendo a relação entre o ensinar e o aprender. Além dos itens elencados, controlar o tempo

proporciona ao professor se organizar melhor quanto aos tópicos que ele dedicará mais atenção para executar.

O estágio supervisionado na formação inicial dos docentes

O estágio supervisionado faz parte da grade dos cursos de licenciatura das mais diversas instituições de ensino superior do Brasil e componente curricular essencial do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Cesumar (UniCesumar). Pode ser considerado como a primeira oportunidade de aproximação dos licenciandos com seu ambiente de trabalho e tudo que ele lhes reserva, é uma “[...] oportunidade de aprendizagem da profissão docente e da construção da identidade profissional” (PIMENTA e LIMA, 2004, p. 99).

O estágio é um espaço essencial para que o licenciando consiga estabelecer relações entre os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo de sua formação acadêmica com a prática da atuação docente, vivenciando todas as dificuldades que acompanham e acompanharão o seu cotidiano escolar, permitindo-lhe uma formação completa. Nesses termos, o objetivo do estágio supervisionado é,

[...] proporcionar ao aluno a oportunidade de aplicar seus conhecimentos acadêmicos em situações da prática profissional, criando a possibilidade do exercício de suas habilidades. Espera-se que, com isso, o aluno tenha a opção de incorporar atitudes práticas e adquirir uma visão crítica de sua área de atuação profissional (OLIVEIRA; CUNHA, 2006, p. 7).

Entretanto, ele não pode ser considerado somente como o simples cumprimento de um dever do acadêmico, uma etapa obrigatória para a sua formação. Vai além de uma mera operacionalização daquilo que foi aprendido em sala de aula, pois o docente trabalha com e sobre seres humanos, que condicionam e influenciam o seu saber fazer, a sua constituição e as suas concepções acerca da docência (TARDIF; LESSARD, 2005).

Essa experiência do estágio possibilita com que o professor em formação vá adquirindo experiência profissional, como nas pequenas intervenções nas aulas do professor regente, durante as observações, bem como nas suas próprias regências. Dessa forma, acaba tendo contato com as mais diversas circunstâncias do cotidiano escolar, capacitando-o para que quando estiver atuando possa ter condições de superar as adversidades a partir das experiências anteriores. Segundo Fillos e Marcon

(2011, p. 1690),

Aprender a ser professor é um processo que vai muito além dos conhecimentos específicos e pedagógicos com os quais os estudantes entram em contato nas licenciaturas, estando relacionado também com uma diversidade de outros conhecimentos que se aprendem na inserção em um ambiente de trabalho e na interação com os pares (FILLOS; MARCON, 2011, p. 1690).

Dessa forma, torna-se essencial adentrar a realidade do ambiente escolar, estabelecendo relações com os demais atores sociais, criando uma identidade como professor. Conhecer seus deveres e compromissos, como deve agir com seus pares e estar ciente daquilo que vai encontrar ao longo de sua vida profissional são elementos fundamentais para que, futuramente, consiga desenvolver um processo de ensino-aprendizagem significativo.

Para que o estágio atinja o seu objetivo é preciso que o educador em formação sistematize as atividades que vai desenvolver com a turma de modo que possuam relação com a realidade dos alunos, necessitando-se também de um pensamento crítico e reflexivo sobre aquilo que será desenvolvido. Pois, é na formação dos professores, na realização de seu estágio, o momento em que ocorrerão as primeiras autorreflexões sobre o seu trabalho. Portanto, “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 40).

RELATO DE EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO

Num primeiro contato com a escola campo de estágio, fui bem recebido pelo diretor, por professores (inclui-se a equipe pedagógica), e pelo professor regente, que prontamente aceitou-me como estagiário.

No início tive a impressão de que a infraestrutura era totalmente precária. Não havia uma quadra poliesportiva e havia uma pequena biblioteca. Com o passar do tempo percebi que a infraestrutura era um pouco melhor, havendo uma sala de informática, com computadores antigos, mas bastante usada, globos terrestres, mapas (essenciais para aulas de Geografia) e um projetor multimídia, que utilizei em minha regência.

Dentro da sala de aula percebi um ambiente pulsante, pois poucas vezes fazia-se silêncio. A maioria dos alunos sempre estava agitada, conversando, em voz baixa ou alta, momento em que o professor se tornava mais enérgico com a turma. Em todas

as turmas de 6º e 8º anos em que realizei o estágio, percebi que boa parte dos alunos pareciam desconcentrados, com muitas conversas durante a aula. Cabe destacar que em duas turmas fui mais bem recebido e acolhido pelos alunos, interagindo mais com eles, nas demais a minha presença foi pouco sentida.

Havia alguns alunos que compunham a educação inclusiva, sendo um de 8º ano (deficiência mental de grau leve), outra de 6º ano (deficiência mental de grau moderado a severo) e um aluno autista (grau leve) de 8º ano. Verificou-se que somente em relação ao último havia uma professora fazendo o acompanhamento.

Também frequentei a sala dos professores, onde conversava com o diretor, professores (as) e pedagogas. As últimas e o diretor me chamavam de professor, uma forma de me estimular e dar confiança, momentos que me perguntavam sobre o estágio, os alunos e a escola em geral. O ambiente era bom, praticamente todos conversavam entre si no intervalo. Percepção que depois foi confirmada por um professor. Com os demais funcionários tive pouco contato e praticamente não os via.

Observações

Na primeira vez em que entrei na sala em cada uma das três turmas de 6º e 8º anos em que realizei meu estágio no Ensino Fundamental Anos Finais, o professor me apresentou aos alunos. O acolhimento das turmas se deu discretamente, apenas em duas é que houve uma maior atenção dos alunos em relação a minha presença.

Ao longo das observações (20 aulas), que ocorreram entre os meses de fevereiro e março de 2019, nas três turmas de 8º e de 6º anos em que o professor regente atuava, pude notar três categorias de alunos: aqueles que entendem o conteúdo, aqueles que se esforçam para entender e aqueles que não se esforçam. Mas, também percebi que são carentes em atenção. Em vários momentos chamavam o professor para falar de outros assuntos, alheios ao tema da aula.

Havia grande interação do professor com a turma, cujos alunos lhe dirigiam a palavra constantemente e ele os respondia mesmo quando perguntavam sobre outros temas que não os da aula. Conseguia conduzir suas turmas de forma descontraída, alterando o tom de voz somente quando os alunos se exaltavam.

Quando o professor passava as atividades a serem resolvidas na sala, alguns alunos solicitavam minha ajuda e em uma turma eles pediam para que eu me sentasse perto deles. Sempre que pude, ajudei-os a construir as respostas.

Antes de iniciar o conteúdo, o professor sempre colocava a data bem como realizava a divisão do quadro. Quando iria iniciar o conteúdo programático da aula, sempre destacava o título, colocando-o em cor diferente do restante do texto. Observei que nos oitavos anos trabalharam-se apenas dois conteúdos: “os estados e regiões do Brasil” (revisado do ano anterior) e “processo de formação da Terra”, além das respectivas atividades. Nos sextos anos também foram dois conteúdos: “orientação no espaço geográfico” (revisado do ano anterior) e “orientação por instrumentos”, mais as atividades.

Para a realização das aulas expositivas, acompanhadas ou não de exercícios de fixação, a partir do livro didático, o professor utilizou-se principalmente do quadro negro e giz. Em algumas aulas usou a TV *pendrive*, em conjunto com o quadro, com a apresentação de imagens. Em outras, havia somente os exercícios de fixação.

Os exercícios remetiam a cópia de conteúdos do quadro, pelos alunos, como os textos do livro, enunciados dos exercícios ou perguntas sobre o conteúdo com resposta oral. Em outros momentos o professor entregava xérox de exercícios, (cruzadinhas, caça-palavras e croquis), a serem colados nos cadernos. Tratava-se de localização no espaço (estados da nação e locais da cidade de Ponta Grossa).

Em relação à sequência e planejamento das aulas, entende-se que o encadeamento dos conteúdos foi melhor visto nos sextos anos. Porém, o professor possuía o domínio dos conteúdos abordados em todos os anos. Ao chegar à sala de aula fazia uma rápida recapitulação e estabelecia relação ao conteúdo anterior.

A participação dos alunos nas aulas e na realização das atividades era mais satisfatória quando copiavam conteúdo do quadro, ouviam a explicação do professor e o ditado, ao invés das atividades práticas. Pois, muitos alunos não as faziam ou copiavam dos colegas, ficando mais agitados e conversadores, momento em que o professor era mais enérgico. Na aula expositiva, e com uso da TV *pendrive*, ficavam mais calmos e concentrados. Outro ponto positivo é que participam dela fazendo várias perguntas ao professor, sendo que cada um trazia as suas próprias inquietações.

Em termos de apreensão do conhecimento, os alunos apresentavam um baixo rendimento, independente da atividade a ser realizada, metodologia ou os recursos didáticos utilizados. Conversavam muito sobre assuntos alheios aos conteúdos das atividades, havendo discussões entre eles. Tomando como exemplo os sextos anos, os alunos possuíam uma base superficial acerca da ciência geográfica para o que o

seu nível de estudo exigia. Havia também uma baixa autonomia da maioria dos alunos.

O estágio se torna uma situação singular para conciliar teoria e prática, sendo de suma importância para a constituição do ser professor. Ao vivenciar essa atmosfera e observar os processos em curso na sala de aula, torna-se possível atestar se é a profissão que o indivíduo quer seguir. Também permite compreender os processos afetivos – da relação entre aluno e professor –, socioeconômicos, políticos e culturais que permeiam a realidade do aluno, sua relação com o processo de ensino-aprendizagem e o comprometimento dos envolvidos com este. Assim, Borssoi (2008, p. 1), infere que o estágio,

[...] possibilita a relação teoria-prática, conhecimentos do campo de trabalho, conhecimentos pedagógicos, [...] conhecimentos da organização do ambiente escolar, entre outros fatores. Dessa forma, o objetivo central do estágio é a aproximação da realidade escolar, para que o aluno possa perceber os desafios que a carreira lhe oferecerá, refletindo sobre a profissão que exercerá, integrando – o saber fazer – obtendo (in)formações e trocas de experiência” (BORSSOI, 2008, p. 1).

Durante as observações foi possível perceber alguns pontos negativos, como a falta de concentração dos alunos, desinteresse, conversas paralelas, indisciplina, uso de palavrões, infraestrutura relativamente precária, salas lotadas e dificuldade em acolher alunos com necessidades educativas especiais. Os pontos positivos se referem à presença de alguns alunos autônomos, interessados em aprender e participativos, a disposição e forma como o professor conduz a turma, com muita descontração e profissionalismo, além de uma equipe diretiva comprometida.

Em termos de metodologias, técnicas ou abordagens não se percebeu nenhuma contribuição significativa ao ensino de Geografia. Porém, um aspecto importante sobre as aulas do professor regente, é deixar o aluno mais desinibido, desconstruindo a ideia de controle da turma por princípios rígidos, autoritários, em que o aluno só recebe conhecimentos se pergunta com autorização do professor.

A forma como se trata os alunos pode ser tão importante ou até mais do que qualquer metodologia, técnica ou aparato didático, não minimizando a importância desses. É preciso dosar liberdade com comprometimento e aprendizagem e instigar a criatividade dos alunos em desenvolverem formas próprias de aprender.

É preciso ter paciência e estabelecer o diálogo com os alunos, até mesmo de forma lúdica, coadunando com o controle da turma. É importante dar atenção a eles,

pois bagunças e conversas podem ser mitigadas quando percebem que o professor tem interesse em saber se estão e como estão aprendendo. Assim, torna-se de fundamental importância manter uma boa relação com os alunos no cotidiano escolar.

REGÊNCIA

A regência, ou seja, a intervenção, ocorreu em 29/03/2019, em duas aulas do mesmo dia, sendo a primeira e a quarta aulas de um 6º ano. A primeira dificuldade foi a organização da turma, visto que demorou quase dez minutos até que os alunos estivessem bem posicionados e mais calmos. Orientei a fazerem um semicírculo voltado para o fundo da sala, cuja parede era mais clara, devido ao uso do projetor multimídia e apresentação de slides.

Com os alunos calmos iniciei a aula, sendo que, num primeiro momento, destaquei qual seria o seu conteúdo: “O homem e as questões ambientais”. Em seguida, usando giz e o quadro, coloquei a data e ao lado o título da aula. Após isso, comecei a desenvolver o conteúdo, mediante a apresentação de slides.

No plano de aula havia inserido o uso de um vídeo, porém, percebi que o conteúdo dos slides seria suficiente para os alunos aprenderem e dialogarem. Creio que assim ganhei mais tempo para as discussões. Porém, tive uma dificuldade que foi adequar os conteúdos e recursos que eu estava propondo com o tempo de aula.

Fator positivo foi que alguns alunos demonstraram certo entusiasmo e conhecimento prévio sobre o conteúdo. Busquei relacioná-lo com o seu cotidiano e isso fez com que, em vários momentos, os alunos trouxessem perguntas e exemplos de sua vida diária. Dessa forma, esclareci suas dúvidas e eles conseguiram expor suas percepções acerca do assunto, de modo que a maioria apresentou uma considerável compreensão do tema.

Entendo como significativa a participação de parte da turma, trazendo indagações pertinentes ao conteúdo da aula, nada de assuntos aleatórios como percebi nas observações. Porém, em dois momentos precisei elevar o tom de voz, em especial após o recreio, quando os alunos voltaram mais agitados, havendo conversas paralelas generalizadas e em alto som, porém, sem maiores incidentes.

Ao final da primeira aula fiz uma rápida recapitulação do conteúdo. No início da segunda aula fiz o mesmo, dando sequência até chegar à atividade prática, que se

refere ao com o jogo didático de tabuleiro – “meio ambiente”⁵. Primeiro expliquei, de forma geral, o que seria o jogo e organizei os alunos em grupos. Após isso, fui até cada grupo observar como estavam desenvolvendo a atividade e expliquei novamente para cada um.

Para um grupo necessitei explicar uma vez mais e outro duas vezes mais. No último estavam as alunas que menos prestaram atenção na aula, o que dificultou compreenderem a atividade. Projetei grupos com 4 alunos, mas respeitei sua organização. Formaram-se três grupos com 4 pessoas, dois com 5, um com 3 e um aluno isolado. Um grupo possuía aluna com deficiência mental, que não participou ativamente do jogo, devido a sua condição e a ausência de profissional que a acompanha-se.

Apesar da colaboração do professor regente, um aluno não quis participar de nenhum grupo e acabou se isolando. Mesmo assim, expliquei para ele o que seria a atividade, como seria realizada e para que seria importante. Apesar dele não poder desenvolvê-la, pois era preciso mais uma pessoa para jogar, entendeu seu objetivo.

Ainda que tenha observado que os alunos ficavam muito dispersos com a realização de atividades práticas, com o jogo didático de tabuleiro – “meio ambiente” – foi possível mitigar esse problema, tendo em vista que a aprendizagem dependeu da interação entre os participantes, o que é uma situação positiva, pois os deixou com maior liberdade. Não havia alunos levantando das carteiras e indo até os colegas ou falando de assuntos que não os da aula. Como é um jogo, houve certa competitividade, contudo, permitiu uma aprendizagem mútua na maioria dos grupos, propiciando a memorização e fixação dos conteúdos e interação entre os jogadores.

Como a regência foi a primeira experiência docente na educação básica, entendo-a como positiva, sendo que tentei aplicar um pouco do que vi nas aulas do curso e nos textos. Porém, somente com uma prática constante é que haverá

⁵ Esse jogo de tabuleiro, com a temática ambiental, é composto por 60 casas, dados e fichas coloridas, que representam os participantes. Os alunos são desafiados a percorrer a trilha vivenciando as situações apresentadas no tabuleiro. As casas da trilha contêm informações, propondo ações que visam ajudar o meio ambiente. Para a realização da atividade, foram impressas imagens em papel no tamanho A3, colorido. Posteriormente, foram organizados os grupos, com cada jogador escolhendo uma cor de ficha, posicionando-a no “início” e definindo-se a ordem de jogo. Para avançar, o aluno deve jogar o dado e andar sobre as casas conforme o número sorteado. Durante a trilha, o jogador deve ler as informações contidas nas casas e seguir a orientação indicada. Vence quem chegar primeiro ao “final”. Porém, o objetivo é que todos ganhem, de modo a permitir a fixação do conteúdo pelos alunos, despertar a sua curiosidade, além de possibilitar aprendizagem, buscando estimular aspectos sociais, cognitivos e afetivos dos participantes. O material está disponível no site: http://www.ciencias.seed.pr.gov.br/modules/links/uploads/2/20797122meio_ambiente.pdf.

resultados melhores. Enfrentei dificuldades, como atrair a atenção dos alunos para mim e para a apresentação de slides e fazer com que os alunos participassem da aula de forma ativa, mas acredito que os objetivos foram atingidos em relação à maioria dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização do estágio supervisionado nos anos finais do Ensino Fundamental apresentou-se de grande relevância, pois permitiu uma aproximação à realidade dos alunos e de todo o ambiente escolar, que ajudou na construção da minha identidade como professor e que possibilitou uma reflexão crítica do meu trabalho docente.

A articulação dos conteúdos a serem trabalhados com os alunos, de acordo com o segmento em que se encontravam e com base no tema “O homem e as questões ambientais”, permitiu correlacioná-los às suas realidades, aumentando a eficiência das ações didáticas. Com essa articulação, foi possível perceber uma apreensão significativa dos conhecimentos pelos alunos.

A observação e a regência foram momentos importantes da minha formação profissional. Considerei como um treinamento, encarado com responsabilidade e ética, que permitiu desenvolver habilidades, conhecer a realidade da sala de aula, dos alunos e de toda a atmosfera escolar.

Aprendi com os alunos, com o professor regente, com minhas percepções, enfim, foi uma aprendizagem coletiva, que proporcionou crescimento pessoal e profissional nesse curto tempo de estágio. Entendo como significativo o momento que pediram a minha ajuda para resolver as atividades. Esse ato possibilitou desenvolver confiança entre eu e os alunos, na concretização do processo de ensino-aprendizagem. Resolver as atividades em conjunto propiciou que construíssem as respostas e aprendessem a partir das suas perspectivas.

Na regência, realizada com uma turma de sexto ano, pude sentir de fato como é o trabalho de um professor. É preciso ter muita paciência, saber dosar liberdade com o controle disciplinar da turma. No sexto ano há uma agitação maior dos alunos do que nos oitavos, uma dificuldade em prestar atenção no professor ministrando a aula. A regência possibilitou uma situação *sine qua non* para conciliar teoria e prática. Foi uma experiência gratificante e provocativa ao mesmo tempo.

O estágio mostrou que um licenciando não pode se formar sem saber o que é o ambiente de sala de aula e como se dá o processo de ensino-aprendizagem sem tê-lo vivido. Foi uma aprendizagem mútua, que expôs a necessidade de me manter atualizado e trabalhando em conjunto com todos os atores da escola, para promover uma prática pedagógica transformadora. Pois, “Ninguém educa ninguém, e ninguém se educa sozinho. É preciso tornar a educação um ato coletivo, solidário” (FREIRE, 199, p. 35).

REFERÊNCIAS

BORSSOI, B. **O estágio na formação docente: da teoria a pratica, ação-reflexão.** Cascavel: UIOESTE, 2008.

FILLOS, L. M.; MARCON, L. C. J. Estágio supervisionado em Matemática: significados e saberes sobre a profissão docente. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 10., 2011, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2011. p. 1689-1701. Disponível em: <https://docplayer.com.br/19689239-Estagio-supervisionado-em-matematica-significados-e-saberes-sobre-a-profissao-docente.html>. Acesso em: 12/01/2023.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 27 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão escolar: teoria e prática.** Goiânia: Alternativa, 1993.

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.

MAFUANI, F. **Estágio e sua importância para a formação do universitário.** São Paulo: Instituto de Ensino superior de Bauru, 2011. Disponível em: <http://www.iesbpreve.com.br/base.asp?pag=noticiaintegra.asp&IDNoticia=1259>. Acesso em: 12/11/2019.

OLIVEIRA, E. S. G.; CUNHA, V. L. O estágio Supervisionado na formação continuada docente à distância: desafios a vencer e construção de novas subjetividades. **Revista de Educación a Distancia**, Murcia, n. 14, p. 1-18, mar. 2006. Disponível em: <https://www.um.es/ead/red/14/oliveira.pdf>. Acesso em: 29/08/2012.

PIMENTA, S. G; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

TARDIF, M. LESSARD, C. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento:** plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo. São Paulo: Libertad, 1995.



Capítulo 8
TRANSTORNO DO
PROCESSAMENTO AUDITIVO:
PENSANDO PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS PARA A
APROPRIAÇÃO DO SISTEMA
ALFABÉTICO

Bruna Aparecida Damasceno
Luciana Figueiredo Lacanallo Arrais
Rubiana Brasílio Santa Bárbara

TRANSTORNO DO PROCESSAMENTO AUDITIVO: PENSANDO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A APROPRIAÇÃO DO SISTEMA ALFABÉTICO

Bruna Aparecida Damasceno

Acadêmica, Pedagogia-UEM⁶

Luciana Figueiredo Lacanallo Arrais

Professora Doutora do Departamento de Teoria e Prática-UEM, Pedagoga⁷

Rubiana Brasílio Santa Bárbara

Professora Doutora do Departamento de Teoria e Prática-UEM, Pedagoga⁸

RESUMO

Este estudo discorre sobre o transtorno do processamento auditivo central (TPAC) que carrega ao indivíduo dificuldades em uma ou mais habilidades auditivas. Assim, objetiva-se refletir, a partir de pesquisa bibliográfica, sobre práticas pedagógicas voltadas para a apropriação do sistema de escrita alfabética em crianças que apresentam TPAC. Para o referencial teórico tem-se textos de Sartori, Delecrode e Cardoso (2018); Frota e Pereira (2010); Costamilan (2004) e outros que tratam do processamento auditivo em escolares. A partir dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, Luria (1979) fez um estudo das bases fisiológicas e morfológicas da audição, a percepção auditiva, a organização psicológica da percepção auditiva, a patologia da percepção auditiva considerando os conceitos sobre o uso de instrumentos e signos e o papel do professor diante dessas crianças. O resultado traz que para o aprendizado da criança com transtorno do processamento auditivo é necessário focar em atividades que desenvolvam a percepção auditiva do som da letra para que a criança possa exercitar a escuta. Diante disso, as consciências fonológicas e fonêmicas têm um papel indispensável no processo de tratamento do processamento auditivo, portanto, são necessárias atividades que possam potencializar a identificação dos sons, mas estas consciências não estão separadas da leitura, interpretação, produção textual, das reflexões em torno dos gêneros textuais e seus conteúdos. Conclui-se que o estudo é forma de compartilhar com os docentes caminhos possíveis para pensar em práticas pedagógicas que fortaleçam a aprendizagem da apropriação da escrita alfabética em crianças diagnosticadas com

⁶ Acadêmica do curso de Pedagogia. E-mail: brunaapdamasceno@outlook.com

⁷ Professora Doutora do Departamento de Teoria e Prática da Educação da Universidade Estadual de Maringá. E-mail: lflacanallo@uem.br

⁸ Professora Doutora do Departamento de Teoria e Prática da Educação da Universidade Estadual de Maringá. E-mail: rbsbarbara2@uem.br

transtorno do processamento auditivo, mas principalmente fazer compreender que independente de se ter ou não o transtorno, é importante pensar a criança e o potencial que há em um ensino sistematizado e intencional.

Palavras-chave: Transtorno do processamento auditivo central. Teoria Histórico-Cultural. Apropriação do sistema alfabético.

ABSTRACT

This study discusses the (Central) auditory processing disorder (C)APD that causes difficulties in one or more auditory skills. Thus, the objective is to reflect, based on bibliographical research, on pedagogical practices aimed at appropriating the alphabetic writing system in (C)APD children. Texts by Sartori, Delecrode and Cardoso (2018); Frota and Pereira (2010); Costamilan (2004) and others who deal with auditory processing in schoolchildren were considered for the theoretical framework. The physiological and morphological bases of hearing, auditory perception, the psychological organization of auditory perception, the pathology of auditory perception considering concepts about the use of instruments and signs and the teacher's role with these children were studied based on the Historical-Cultural Theory, Luria (1979), shows that it is necessary to focus on activities that develop the auditory perception of the sound of the letter so that the child with auditory processing disorder can practice listening. Therefore, phonological and phonemic awareness play an indispensable role in the process of treating auditory processing, hence, activities that can enhance the identification of sounds are necessary. Nonetheless, this awareness is not separated from reading, interpretation, textual production, reflections over textual genres and their contents. Summing up, the study is a way of sharing with teachers possible ways to think about pedagogical practices that strengthen the learning process of alphabetic writing appropriation in children diagnosed with auditory processing disorder, but mainly to stand that regardless of having or not processing auditory, it is important to think about the child and the potential that exists in a systematic and intentional teaching.

Keywords: (Central) auditory processing disorder (C)APD. Historical-Cultural Theory. Appropriation of the alphabetical system.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como finalidade refletir sobre as práticas pedagógicas voltadas para a apropriação do sistema de escrita alfabética em crianças que apresentam Transtorno do Processamento Auditivo Central (TPAC)⁹. Como objetivos específicos tem-se: 1) Identificar os conceitos do que é o TPAC; 2) Evidenciar, a partir da teoria histórico-cultural, as bases fisiológicas e morfológicas da audição, a percepção auditiva, a organização psicológica da percepção auditiva, a patologia da percepção auditiva, assim como evidenciar a lei geral do desenvolvimento; 3)

⁹ Programa de Iniciação Científica (PIC). Departamento de Teoria e Prática da Educação. Universidade Estadual de Maringá-Pr (UEM.)

Compreender a aprendizagem do sistema de escrita alfabética a partir dos níveis de escrita, e os componentes importantes neste processo tais como: aprendizagem das letras e do alfabeto, consciência fonológica e consciência fonêmica; 4) Apresentar reflexões em relação as práticas pedagógicas para a aprendizagem do sistema de escrita alfabética de crianças que apresentem ter o TPAC nos anos iniciais do ensino fundamental.

Desta forma, a pesquisa tem a seguinte questão norteadora: Quais são as possibilidades de práticas pedagógicas para o ensino do sistema de escrita alfabética nos anos iniciais do ensino fundamental em crianças diagnosticadas com o TPAC? Para este estudo, utilizou-se de pesquisa bibliográfica a partir de artigos científicos e livros. No que diz respeito aos procedimentos metodológicos, desdobrou-se em 4 etapas: 1) Identificação do material bibliográfico que trata do processamento auditivo; 2) Seleção dos materiais que relacionam o processamento auditivo e a apropriação do sistema alfabético; 3) Seleção de artigos e livros para a composição do texto; 4) Análise dos artigos e livros em busca de pressupostos teóricos-metodológicos que auxiliem a aprendizagem do sistema de escrita alfabética das crianças diagnosticadas com processamento auditivo central nos anos iniciais do ensino fundamental.

Na etapa de seleção de artigos sobre Processamento Auditivo, procedeu-se a uma primeira leitura dos títulos, dos resumos e das palavras-chave dos documentos. Do Portal de Periódicos da Capes, foram selecionados 232 artigos e excluídos 220, considerando-se os seguintes critérios: texto em inglês (76), texto repetido na mesma base (2), texto que aborda outro tema (142). Da plataforma SciELO, foram selecionados 15 e excluídos 12, considerando-se os seguintes critérios: texto em espanhol (3), texto repetido na mesma base (1), textos que abordam outros temas (6), repetidos no Portal de Periódicos Capes (2). O corpus de análise foi constituído por 15 documentos.

Na etapa de seleção de artigos sobre Processamento Auditivo e Apropriação do Sistema Alfabético, procedeu-se a uma primeira leitura dos títulos, dos resumos e das palavras-chave dos documentos. Do Portal de Periódicos da Capes, foram selecionados 4 artigos e excluídos 2, considerando-se os seguintes critérios: texto em inglês (1), texto repetido na mesma base (1). Da plataforma SciELO, foram selecionados (1) e excluídos (0), considerando-se os seguintes critérios: textos repetidos no Portal de Periódicos Capes (0), texto repetido na mesma base (0), texto

editorial (0) e outro contexto que não o Brasil (0). O corpus de análise foi constituído por 3 documentos.

Ao usar nas buscas os termos Processamento Auditivo e alfabetização, procedeu-se a uma primeira leitura dos títulos, dos resumos e das palavras-chave dos documentos. Do Portal de Periódicos da Capes, foram selecionados 25 artigos e excluídos 22, considerando-se os seguintes critérios: texto em inglês (5), texto que aborda outro tema (16), texto repetido na mesma base (1). Da plataforma SciELO, foram selecionados 1 e excluídos 0, considerando-se os seguintes critérios: textos repetidos no Portal de Periódicos Capes (0), texto repetido na mesma base (0), texto editorial (0) e outro contexto que não o Brasil (0). O corpus de análise foi constituído por 4 documentos. Por fim, centrou-se na análise do conteúdo de artigos e livros em busca de possibilidades teórico-metodológicas para a apropriação da escrita alfabética que fortaleça a aprendizagem de crianças com processamento auditivo.

Diante disso, tem-se textos que relacionam a aprendizagem da leitura e escrita em crianças diagnosticadas com TPAC como: “Processamento auditivo (central) em escolares das séries iniciais de alfabetização” (SARTORI, DELECRODE e CARDOSO, 2018); esses autores propõem caracterizar e comparar testes comportamentais do processamento auditivo central em crianças que estão em período escolar. “Processamento Auditivo: Estudo em Crianças com Distúrbio da Leitura e da Escrita” (FROTA e PEREIRA, 2010) que é realizada a comparação no desempenho da leitura e da escrita em crianças que estão em período de alfabetização. “Processamento auditivo em escolares: um estudo longitudinal” (COSTAMILAN, 2004), neste texto a autora utiliza o *Staggered Spondaic Word Test* (SSW), em uma versão em português. “Avaliação e Intervenção no Processamento Auditivo Central”. Esse texto tem como finalidade ser um guia de orientação, para assim contribuir na prática clínica e em avaliações.

A partir dos fundamentos teórico-metodológicos da Teoria Histórico-Cultural Luria (1979) e outros autores da teoria, evidenciou-se os estudos sobre a percepção auditiva, as bases fisiológicas e morfológicas da audição, a organização psicológica da percepção auditiva e a patologia da percepção auditiva.

Para o estudo da aprendizagem do sistema de escrita alfabética Soares (2020) apresenta componentes importantes para este processo como apresentado na obra *Alfaetrar*, neste livro ela explica o que é alfabetização e o que é letramento e qual é a relação entre estes dois componentes fundamentais para a aprendizagem da leitura

e escrita. Também com a obra *Fundamentos de Neuropsicologia*, Luria (1981) traz uma perspectiva diante zonas cerebrais do cérebro, entre elas a visão, tátil e a audição.

Isto posto, este trabalho se justifica diante da necessidade de compreender o processamento auditivo e desenvolver estratégias que possam auxiliar professores a ensinar as crianças que apresentem ter o TPAC. Essa proposta de pesquisa advém de um diagnóstico tardio da acadêmica, autora deste artigo.

O TPAC é um problema que interfere no processo de decodificação do som que chega ao cérebro, por consequência disso, o cérebro não consegue processar o som que escuta e produz, isso ocorre com letras que apresentam ter som semelhantes, como exemplo o P/B, a diferença entre elas é que a letra P é não sonora, entretanto ao pronunciá-la, o formato da boca é igual ao da letra B, porém ao pronunciar B há som. Isso ocorre com outras letras, sendo assim, crianças e adultos que tenham o transtorno têm dificuldades em diferenciar o som dessas letras, fazendo com que isso afete a sua leitura e escrita, já que elas estão interligadas.

Ao refletir sobre a aprendizagem do sistema de escrita alfabética de crianças diagnosticadas com o TPAC é necessário compreender que a escuta e a fala ficam comprometidas. A criança com o diagnóstico vai apresentar dificuldades nestas duas ações o que implica em problemas na apropriação do sistema de escrita alfabética, por isso o professor precisará desenvolver estratégias juntamente com uma equipe multidisciplinar, dentre eles o fonoaudiólogo.

Diante desses aspectos é importante compreender a necessidade de aprofundar em estudos que possam auxiliar na compreensão do processamento auditivo central, já que é um fato que interfere diretamente no processo de alfabetização. Para isso, este trabalho está dividido em três momentos, no primeiro mostra-se o conceito do transtorno do processamento auditivo central; em segundo explica-se, a partir da teoria histórico-cultural, sobre as bases fisiológicas e morfológicas da audição, a percepção auditiva, a organização psicológica da percepção auditiva, a patologia da percepção auditiva e outros conceitos importantes. Em terceiro momento busca-se compreender a aprendizagem do sistema de escrita alfabética a partir dos níveis de escrita, e os componentes importantes neste processo com foco na aprendizagem das letras e do alfabeto, consciência fonológica e consciência fonêmica para evidenciar o trabalho no início da alfabetização e letramento, para em quarto momento apresentar possibilidades de práticas

pedagógicas que auxiliem a aprendizagem do sistema de escrita alfabética das crianças diagnosticadas com o transtorno do PAC nos anos iniciais do ensino fundamental.

ENTENDENDO O TRANSTORNO DO PROCESSAMENTO AUDITIVO CENTRAL

Os estudos voltados para o TPAC tiveram início em meados da década de 1950, quando alguns pesquisadores esclareceram que a capacidade do indivíduo entender as mensagens captadas sonoramente pelo ouvido depende de funções tais como: o som; a frequência; a intensidade e o tempo. Estas funções interferem diretamente no processo de decodificar o som, portanto quando alguma dessas funções tem seu funcionamento prejudicado, ocorre o transtorno processamento auditivo central, já que o cérebro não é capaz de identificar aquilo que recebeu.

Quando o indivíduo apresenta a sensibilidade auditiva preservada, mas dificuldade em uma ou mais habilidades auditivas necessárias para o processamento auditivo é caracterizado um transtorno do processamento auditivo (central) (TPA(C)) (VILELA, 2011. p. 22).

Existem divergências teóricas e isso acaba prejudicando os tratamentos e laudos mais apurados sobre o caso. Para que ocorra a compreensão sonora, e que tenha um processamento auditivo central correto, que seja capaz de decodificar as mensagens captadas sonoramente pelo ouvido, é necessário que essas funções estejam adequadas para o entendimento. Com isso Pereira (2014) explica sobre a necessidade de identificar durante a análise: a detecção; a localização; a lateralização do som; a discriminação auditiva; o reconhecimento de padrões auditivos; aspectos temporais da audição, como a discriminação, ordenação e mascaramento temporal; o desempenho auditivo em sinais acústicos competitivos, que basicamente corresponde ao tempo que as duas orelhas recebem o estímulo e faz o reconhecimento; e o desempenho auditivo com sinais degradados. Todos esses pontos são necessários para a construção do laudo.

Existem elementos que caracterizam a pessoa diagnosticada com o TPAC como a dificuldade para aprender palavras, porque o cérebro não decodifica alguns sons de letras. Estas letras são aquelas que, principalmente, têm o mesmo ponto de articulação na hora de pronunciar, como também os sons semelhantes. Um exemplo seriam as letras surdas e sonoras, exemplo o B/P, sendo que o B é uma letra sonora,

que apresenta uma vibração ao ser produzida, e a letra P não sonora, não tem vibração ao ser produzida. Outro exemplo é quando a pessoa com processamento auditivo, ao reproduzir alguma música, ou seguir o ritmo da música com palmas, se atrasa diante aos demais, isso ocorre porque o cérebro demora um tempo a mais para poder processar aquele som que foi recebido. Na escola as crianças com o Transtorno podem ter dificuldades para serem alfabetizadas.

O processamento auditivo possui níveis que explicam este processo e como ele interfere nestes fatores, Costa-Ferreira (2007, p.106) explica que esses níveis podem ser nomeados como *subperfis*, nesse contexto ele diz que:

Realizado o diagnóstico de distúrbio do processamento auditivo, é possível qualificar as habilidades auditivas específicas e não-específicas em 5 *subperfis* (decodificação, integração, associação, organização da saída e função não-verbal).

Estes cinco *subperfis* são importantes para o equilíbrio do entendimento da criança ou adulto diante de um diálogo. Costa-Ferreira (2007) explica que: a decodificação corresponde ao som produzido codificado; a integração se dá da associação ou até mesmo a perda gradual da memória; e função não-verbal, corresponde a sons externos; a associação, é quando associa determinado som a determinado significado; por fim, a organização da saída do som, neste caso, as crianças ou adultos que apresente as trocas na fala, o cérebro não consegue reconhecer o som que a própria pessoa esteja reproduzindo.

Quando um desses *subperfis* não está em ordem, o processamento daquilo que o indivíduo escutou ou falou é decodificado incorretamente, fazendo com que a criança ou adulto tenha dificuldade para entender o que ouviu, pronunciar determinados sons e até mesmo prejudicando a escrita. Por exemplo, uma pessoa fala a palavra "Vaca", a criança pode até entender que essa palavra significa um animal, porém quando ela for pronunciar esta palavra ela vai pode trocar o V pelo F, no lugar de falar "Vaca" ela vai falar "Faca", isso ocorre pois o cérebro não consegue compreender aquilo que deve pronunciar. O TPAC não se caracteriza somente em não identificar o som que recebe, mas também em não identificar o som que produz.

O funcionamento dessas habilidades auditivas dentro do sistema nervoso central é bastante complexo, pois essas estruturas auditivas também partilham as funções com o processamento sensorial e os sistemas cerebrais de ordem superior (por exemplo, linguagem, memória, cognição, atenção e controle executivo), e esse compartilhamento de funções ocorrem pois o processamento sensorial

e os sistemas cerebrais de ordem superior são processos integrados que utilizam o canal auditivo como uma das entradas da informação até o córtex cerebral (PEREIRA, 2014, p. 22).

Por decorrência desses fatores o indivíduo apresenta trocas significativas principalmente na fala, já que o seu processo de auto escuta é diretamente afetado por isso não consegue escutar os seus próprios erros na fala. Luria (1979, 1981) traz conceitos diante a compreensão do processamento auditivo, que explica a importância de se trabalhar o processamento auditivo no período de alfabetização e letramento.

TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E A COMPREENSÃO DO PROCESSAMENTO AUDITIVO

Fisiológica e morfológica da audição

O posicionamento de Luria (1979, p. 90) diante do processo do desenvolvimento sonoro, é baseado em um processo histórico-cultural, onde evidencia *dois sistemas objetivos* em que o autor explica a influência na codificação das sensações auditivas:

O primeiro deles é o *sistema rítmico-melódico* (ou musical) *de códigos*, o segundo, o *sistema fonemático de códigos* (ou sistema de códigos sonoros da língua). São esses fatores que organizam em *complexos sistemas de percepção auditiva* os sons percebidos pelo homem (LURIA, 1979, p. 90).

Luria (1979) explica, que o sistema rítmico-melódico influencia diretamente no processo de musicalização, onde desenvolve o ritmo, o tempo, e percepção auditiva, quando afetado, acarreta o processamento das informações recebidas, o mesmo ocorre no sistema fonemático de códigos, já que trabalha diretamente com a codificação sonora, onde o cérebro faz o processo de decodificação.

Em relação ao processo de desenvolvimento auditivo, Luria (1979, p. 91) explica que o processo da palavra depende de um sistema de códigos sonoros, que traz a base que constroem os elementos significantes de cada palavra. Outro fator é o processo de códigos que faz a diferenciação da palavra que vem a ser pronunciada, como já pontuado. Cada letra possui uma característica física e sonora diferente da outra, entretanto, algumas apresentam aspectos que se assemelham, trazendo assim uma dificuldade para se possa diferenciar uma da outra.

[...] as marcas de sonoridade ou surdez das consoantes (sons muito semelhantes que se distinguem por apenas um desses traços como, por exemplo, "b" e "p", "d" e "t" que permitem mudar o significado da palavra. Podemos tomar como exemplo a distinção entre palavras como "braça" e "praça", "bala" e "pala", "dote" e "pote" (LURIA, 1979, p. 91).

O som faz um percurso até chegar ao cérebro, em primeiro momento passa pelo pavilhão auricular, depois pelo meato acústico externo, depois pela membrana timpânica, em seguida pelo martelo, logo depois pela bigorna, em seguida pelo estribo, passa pela cóclea e por fim o nervo auditivo, para só assim chegar aos córtex auditivos primário e secundário. O córtex primário e secundário fazem o processo de decodificação do som e caso haja algum problema em algum desses caminhos o cérebro não será capaz de realizar sua decodificação, por decorrência disso, ocorrerá o transtorno do processamento auditivo.

A via auditiva que veicula impulsos acústicos nasce no órgão de Corti na cóclea do ouvido interno. Partes individuais desse órgão evidentemente ressoam em resposta a ondas sonoras de diferentes frequências, e as fibras nervosas que transmitem esses impulsos retêm o seu caráter organizado, somatotópico. Elas correm na via auditiva, decussam parcialmente no lemnisco lateral, sofrem uma interrupção sináptica no corpo geniculado medial e terminam nas zonas primárias (de projeção) do córtex auditivo, no giro transversal de Heschl (LURIA, 1981, p. 105).

O autor, traz em suas explicações como as ondas sonoras chegam ao cérebro, enfatizando a importância do caminho que o som leva até chegar ao cérebro. Com isso, na teoria histórico-cultural, explica também a organização psicológica da percepção auditiva.

A organização psicológica da percepção auditiva

O processo de compreensão sonora não se caracteriza diretamente a uma redução da sensibilidade auditiva, a pessoa não se enquadra em uma deficiência auditiva, já que é capaz de ouvir bem, pois, a pessoa com TPAC é capaz de reconhecer e diferenciar alguns sons, porém isso não se caracteriza com a identificação sonora da palavra, ou seja, o cérebro não foi capaz de decodificar o som corretamente, fazendo que a pessoa não consiga compreender o que ouviu (LURIA, 1979, p. 94).

Quando a pessoa troca o som de uma letra em determinada palavra pode vir a repeti-la sem a troca, pois a sua percepção daquilo que você próprio falou nem sempre é decodificado pelo cérebro, por isso ocorre as trocas e não trocas, por exemplo: a pessoa quer falar a palavra “Gato”, se referindo ao animal doméstico, porém ela pronuncia a palavra “Gado”, que representa um conjunto de animal, mas fora a diferença de espécie e na grafia da palavra, a diferença entre as letras “T” e “D” estando também na grafia e na hora de produzir o som, já que a letra “D” é uma letra sonora, que ao se pronunciar, transmite uma vibração das cordas vocais, entretanto, o “T” consiste em uma letra não sonora, ao se pronunciar não ocorre um vibração. Por conta dessas diferenças ao serem pronunciadas, as pessoas que têm o processamento auditivo acabam não conseguindo decodificar o próprio som que produzem.

Perda da capacidade de diferenciar entre fonemas que soam de forma semelhante leva inevitavelmente a dificuldade na compreensão da linguagem falada, ou, como agora denominamos costumeiramente este defeito, à alienação do significado de palavras (LURIA, 1981, p. 115)

Ao realizar um comparativo, Prestes e Feitosa (2016) pontuam que, nem todas as pessoas com dislexia têm TPAC.

A constatação de que nem todos os disléxicos apresentam alteração no processamento auditivo pode significar que existem tipos diferentes de dislexia, sendo um deles associado à alteração no processamento auditivo, ou apenas que os déficits podem ter sido superados (LURIA, 1981, p. 3)

Luria (1981) ratifica a explicação de Prestes e Feitosa (2016) de que nem todos os disléxicos tenham alterações no processamento auditivo, e que isso pode ocorrer em alguns casos, e em determinados tipos de dislexia. Na dislexia, suas causas correspondem a alterações presentes em alguns cromossomos, por conta dessas alterações, eles interferem em determinadas áreas do cérebro, sendo que uma delas é a audição, porém, não significa que seja igual ao que ocorre com o processamento auditivo, como a própria imagem traz, quem tem dislexia faz a troca, por exemplo, “bolo” por “lobo”, ela inverte as sílabas, não necessariamente faz a troca das letras, como dito por Costa-Ferreira (2007, p. 41). Segundo Luria (1981, p. 3) “é possível supor que o déficit apresentado pelo disléxico pode não ser específico do processamento fonológico, e sim ser secundário a uma alteração perceptual auditiva.”

Por conta das semelhanças nas dificuldades que crianças disléxicas e com transtorno do processamento auditivo, isso dificulta o diagnóstico, além de tratamento tardio.

Desta forma, é importante se atentar aos sinais característicos de pessoas que apresentam TPAC. Mendes-Civitella; Junior; Ferreira; Guedes; Balen; Frota (2020), trazem que a localização sonora pode influenciar, como a piora do desempenho em lugares com ruídos acústicos elevados ou com mais de um ruído, tempo a mais para corresponder a sons, o reconhecimento, aprendizagem de novos sons também é um fator, sempre ficar pedindo para que o outro repita o que foi dito, ao não entender o que foi dito acaba tendo dificuldades para seguir regras e ordens, por fim dificuldades em se atender a fatores auditivos.

Para que ocorram práticas pedagógicas na aprendizagem do sistema de escrita alfabética, o professor deve estar atento ao que se diz respeito ao TPAC, já que influencia diretamente na forma como ele vai lidar com alunos que apresentem ter esse transtorno.

RESULTADOS E DISCUSSÃO: POSSIBILIDADES DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A APRENDIZAGEM DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA DE CRIANÇAS COM O TRANSTORNO DO PAC NOS ANOS INICIAIS

O TPAC está interligado diretamente com o processo de alfabetização e letramento, já ele interfere diretamente na forma como a criança fala e escreve, por decorrência disso, é necessário ter um olhar atento à forma como vai alfabetizar crianças que apresentem ter TPAC.

Quando a criança já tem consciência da sua fala, inicia o processo de reconhecimento da letra, quando a criança associa o som ao desenho da letra. A letra não apresenta suas características somente no seu desenho, o som que cada uma delas produz tem sua especificidade, porém alguns sons têm semelhanças que confundem as crianças.

A criança vive, assim, desde muito pequena, antes mesmo de sua entrada na escola, um processo de construção do conceito de escrita, por meio de experiências com a língua escrita nos contextos sociocultural e familiar. Mas é pela interação entre seu desenvolvimento de processos cognitivos e linguísticos e a aprendizagem proporcionada de forma sistemática e explícita no contexto escolar que a criança vai progressivamente compreendendo a escrita alfabética como um sistema de representação de sons da

língua (os fonemas) por letras - apropria-se, então, do princípio alfabético (SOARES, 2020, p. 51)

Os fonemas representam os sons das letras, suas particularidades, o que as crianças aprendem em primeiro momento são os nomes das letras, em exceção das vogais, que o nome dela é o som que ela significa, as demais letras têm algumas particularidades, para uma compreensão melhor, é possível dividir de uma forma mais clara: vogais e consoantes, porém as consoantes têm outra divisão, as letras surdas e sonoras. **Vogais:** A - E - I - O - U - Ã - Ë - Ï - Õ - Ú; **Consoantes:** B - C - D - F - G - H - J - K - L - M - N - P - Q - R - S - T - V - W - X - Y - Z; **Letras Sonoras:** B - V - D - Z - J - G - M - N - NH - L - LH - R - RR; **Letras Surdas:** P - F - T - S - X - K.

Para entender o que são letras surdas e sonoras, o som da letra passa pelas cordas vocais, fazendo ou não uma vibração que a partir desta vibração produz o som da letra, entretanto algumas letras não fazem esse caminho, e por isso acabam não reproduzindo som, transformando-a em uma letra surda. Crianças que apresentam ter TPAC tem mais dificuldade para distinguir os sons produzidos, já que sua capacidade de ouvir o que ele fala e o cérebro poder realizar a decodificação deste som sai prejudicada, por decorrência disto a fala e a escrita é prejudicada, fazendo com que ocorram as trocas sonoras e escritas.

O desenvolvimento da consciência fonológica associa-se à aprendizagem das letras. Inicialmente, a criança aprende que a palavra é uma cadeia sonora representada por uma cadeia de letras, e compreende a diferença entre o significante e o significado - consciência lexical. Em seguida, a criança torna-se capaz de segmentar a cadeia sonora da palavra em sílabas, e representa as sílabas por conjuntos de letras - consciência silábica. Finalmente, ela identifica fonemas nas sílabas e os representa por letras - consciência fonêmica (SOARES, 2020, p. 78)

Por decorrência desses fatores da consciência fonêmica, a consciência fonológica também será prejudicada, já que caso a criança não consiga distinguir o som da letra e não consiga reproduzi-la, a capacidade de construir uma palavra corretamente será quase nula, incapacitando a criança de realizar processos importantes para sua alfabetização, como a junção e reprodução da sílabas, das palavras, das rimas, todos esses passos fazem parte do processo de alfabetização da criança, quando não realizado, a criança apresenta mais dificuldades nos outros anos.

Essa capacidade de refletir sobre os segmentos sonoros da fala é o que se denomina consciência fonológica: a capacidade de focalizar e

segmentar a cadeia sonora que constitui a palavra e de refletir sobre seus segmentos sonoros, que se distinguem por sua dimensão: a palavra, as sílabas, as rimas, os fonemas (SOARES, 2020, p. 77).

A consciência fonêmica e fonológica trata diretamente da estrutura das palavras, seus significados e suas especificidades, a criança que tenha TPAC terá problemas significativos nessas áreas que implicará em outros desafios para a alfabetização. É necessário o professor realizar atividades para desenvolver a percepção auditiva, a fala, assim como a escrita, para isso é necessário criar estratégias de ensino, em que possa desenvolver um trabalho que colabore com a aprendizagem do aluno. Para tanto, é necessário que o professor leve em consideração o desenvolvimento real desta criança em uma relação interpessoal para se tornar intrapsíquica, diante disso o professor precisa entender o seu aluno, reconhecer suas dificuldades, pontos a serem desenvolvidos, mas para isso é necessário um diagnóstico correto e adequado.

A criança que tenha transtorno do processamento auditivo central, desde o início da aprendizagem de sua fala, vai apresentar trocas no som de determinadas letras, ocorrendo assim a troca de significado de determinadas palavras. A partir da iniciação da criança em sala de aula será possível a percepção de suas trocas, por isso a importância do olhar atento do professor com seu aluno. Entretanto, o diagnóstico de uma criança com transtorno do processamento auditivo é mais claro no processo de aquisição do sistema de escrita alfabética, por isso, é necessário o acompanhamento de outros profissionais como o fonoaudiólogo, para construir estratégias de ensino que contribuam para a aprendizagem dessas crianças.

Porém, no caso de crianças de seis anos a seis anos e onze meses alguns testes de PAC, por apresentar valores normativos, podem ser aplicados nesta faixa-etária. Contudo o diagnóstico não será conclusivo e não deverá ser estabelecido como TPAC, podendo somente, inferir um risco para o transtorno ou atraso do desenvolvimento das habilidades auditivas centrais (MENDES-CIVITELLA; FERREIRA; GUEDES; BALEN; FROTA, 2020, p. 18).

Para saber quais são as estratégias possíveis para auxiliar seu aluno é preciso em primeiro lugar estudar essa criança, procurar ter mais atenção nas suas falas, na forma como ela se interessa pelo conteúdo, como ela reproduz determinados sons, como lida com possíveis dificuldades, fazer um processo de investigação. Após este processo de investigação é necessário realizar as atividades que comprovem essas

suspeitas, atividades que trabalhem a escrita, a relação do som ao desenho da letra, como a criança reproduz determinados sons.

Outro processo fundamental é a conversa realizada com a família, o apoio da família é muito importante para o processo de alfabetização. Realizar uma conversa com a família, apresentando suas suspeitas de uma forma clara e objetiva, trazendo ideias e aconselhamento à família, para assim, procurar um profissional responsável para comprovar esse possível diagnóstico. A partir desse momento, a família, o fonoaudiólogo e o professor procurarão formas de desenvolver estratégias de ensino que contribuam para o processo de aprendizagem.

O aluno/a que tenha TPAC tende a se dispersar, coisas simples podem levá-los a distrair-se, fazendo com que não prestem atenção, por isso, é recomendado que essas crianças estejam sempre em locais da sala de aula que deixem mais atentos, como nas primeiras carteiras, próximo ao professor. O ambiente da sala de aula precisa estar neutro, sem muitas distrações e ser um ambiente sem muito ruído. O ruído confunde o aluno e faz com que o cérebro tenha mais dificuldade para decodificar o som escutado.

Outro fator são as atividades, sempre devem levar em conta as orientações do fonoaudiólogo. Em sala de aula é importante trabalhar o som das letras, fazer relação do som ao desenho, trabalhar a escrita, o ditado, a produção de texto, esses pontos podem ser trabalhados pelo professor. Essas atividades são as mesmas trabalhadas com as crianças que não possuem o TPAC, porém as crianças com o transtorno podem necessitar de maior atenção e ênfase no som das letras e palavras.

Trabalhar o som das letras é fundamental, fazer uma aula onde o assunto seja voltado ao som de cada letra, em primeiro momento explicar que as letras têm suas especificidades e que cada uma tem um som, após isso, apresentar o som dessas letras, com bastante clareza ao se pronunciar, repetir o som, e pedir para que eles pronunciem também, fazer um processo de memorização do som.

Quando perceber que os alunos conseguiram ter essa clareza em relação aos sons das letras, trabalhar a associação do som ao desenho da letra, esse processo é muito importante, pois a criança só será capaz de começar a juntar as letras e realizar o processo de silabação, quando ela entender que cada desenho de letra tem um som diferente, que ao se juntarem podemos formar sílabas, e a junção dessas sílabas formam as palavras.

O ditado e a leitura são ferramentas importantes nesse processo de alfabetização, por meio deles o professor será capaz de identificar na escrita e na leitura da criança as suas trocas, trabalhar com frequências essas duas atividades vai auxiliar o professor. A produção de texto é outro aliado do professor para trabalhar com crianças com TPAC, já que ele mostra tanto o seu desenvolvimento na escrita, quanto na sua criatividade, concordância, pontuação e estrutura de texto.

Ao concluir a pesquisa tem-se que o trabalho realizado com as letras, com as sílabas, com a consciência fonológica, a fonêmica, são fundamentais no processo de tratamento do TPAC, entretanto é importante que tenha um trabalho articulado com os gêneros textuais, com a leitura e interpretação de textos que proporcione um sentido e um significado para a criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que o TPAC interfere no processo de alfabetização e letramento da criança nos anos iniciais, na forma como a criança fala e escreve, isso é ocasionado diante do não processamento do cérebro ao som recebido. Crianças que tenham transtorno do processamento auditivo central apresentam trocas significativas na fala e na escrita, principalmente em letras que tenham semelhança sonora, o que acarreta trocas na escrita. Isso prejudica o desenvolvimento escolar, o que não significa que impossibilita de aprender, porém seu processo será mais longo e com dificuldades.

A pesquisa mostra que o cérebro faz o processamento sonoro de cada palavra, explica que o cérebro faz o processo de decodificação do som, porém quando não realizado corretamente o seu entendimento e reprodução torna-se prejudicado, fazendo com que ocorram as trocas sonoras e escrita. O caminho que o som faz até chegar no cérebro tem uma importância grande na forma como o cérebro irá realizar a decodificação daquele som escutado, com isso, pode-se ocorrer problemas na forma como o cérebro irá organizar e fazer a sua percepção auditiva (LURIA, 1981).

O processamento auditivo tem função primordial no processo de aprendizagem da criança, pois fornece ao cérebro as informações necessárias para a compreensão dos sons, por isso, a necessidade do cuidado em entender esse processo e saber lidar com possíveis obstáculos como no caso do transtorno do processamento auditivo central.

Ao finalizar, tem-se que o trabalho do professor deve ocorrer de forma conjunta ao do fonoaudiólogo que esteja acompanhando o aluno que tenha TPAC, colocando em prática as orientações do profissional, assim como buscando atividades que potencializem o ensino e a aprendizagem dessas crianças. As atividades trabalhadas devem estimular a compreensão sonora das letras e das palavras, sempre com o estímulo à escrita e a leitura, com ditados, produções de texto, buscando criar um sentido e um significado para a escrita.

REFERÊNCIAS

COSTAMILAN, Cintia Maria. Processamento Auditivo em Escolares: **Um Estudo Longitudinal**. 109 f. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Santa Maria, 2004.

COSTA-FERREIRA, Maria Inês Dornelles da. A influência da terapia do processamento auditivo na compreensão em leitura: **uma abordagem conexionista**. PUCRS. Porto Alegre, 2007.

FROTA, Silvana. PEREIRA, Liliane Desgualdo. Processamento auditivo: **estudo em crianças com distúrbios da leitura e da escrita**. Rev. Psicopedagogia 2010; 27(83): p.214-222.

LURIA, Alexander Romanovich. **Curso de psicologia geral**. Civilização Brasileira. UFRJ/UERJ. Rio de Janeiro-RJ, 1979, p. 86-96.

LURIA, Alexander Romanovich. **Fundamentos de Neuropsicologia**. Tradução de Juarez Aranha Ricardo - Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos; São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1981, cap 4, p. 105-115.

MENDES-CIVITELLA, Marcia; JUNIOR, Ademir Comerlatto; FERREIRA, Maria Inês Costa; GUEDES, Mariana Cardoso; BALEN, Sheila Andreoli; FROTA, Silvana. Guia de Orientação: **Avaliação e Intervenção no Processamento Auditivo Central**. Conselho Federal de Fonoaudiologia-CFFa, 2020.

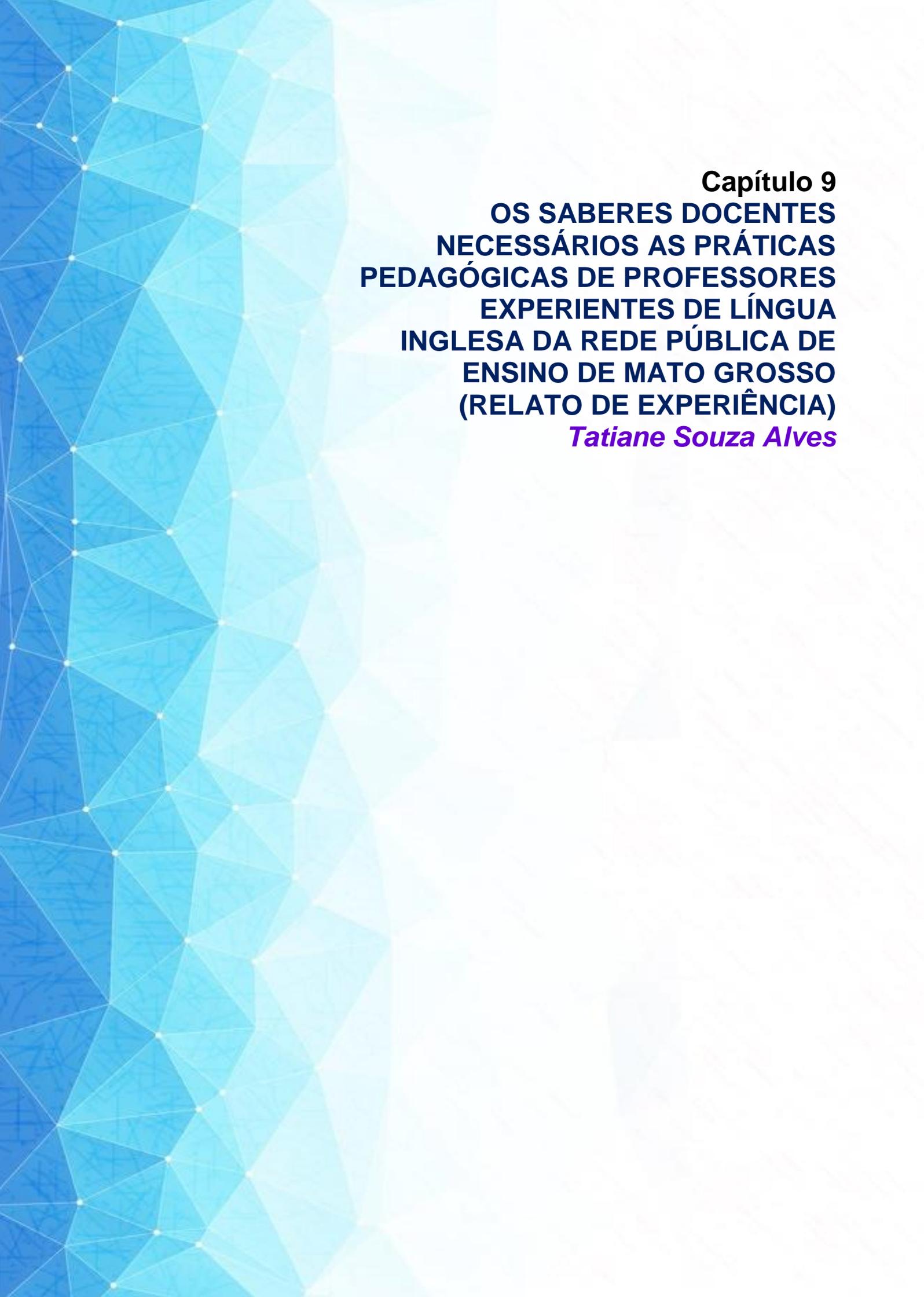
PEREIRA, Kátia Helena. Manual de Orientação: **Transtorno do Processamento Auditivo - TPA**. DIOESC. Florianópolis-SC, 2014.

PRESTES, Marta Regueira Dias; FEITOSA, Maria Angela Guimarães. Teoria da Dislexia: **Sustentação com Base nas Alterações Perceptuais Auditivas**. PROAP/CAPEL. vol. 32, n. esp., pp. 1-9. Brasília, 2016.

SARTORI, Adriana Aparecida Tahara Kemp; DELECRODE, Camila Ribas; CARDOSO, Ana Cláudia Vieira. **Processamento auditivo (central) em escolares das séries iniciais de alfabetização**. In: CoDAS. Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia, 2018.

SOARES, Magda. **Alfabetar: toda criança pode aprender a ler e escrever.** São Paulo- SP: Contexto, 2020.

VILELA, Nadia. **Variação no desempenho auditivo em crianças com transtorno fonológico e do processamento auditivo após programa de estimulação.** USP/FM/DBD. São Paulo, 2011.



Capítulo 9
OS SABERES DOCENTES
NECESSÁRIOS AS PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES
EXPERIENTES DE LÍNGUA
INGLESA DA REDE PÚBLICA DE
ENSINO DE MATO GROSSO
(RELATO DE EXPERIÊNCIA)

Tatiane Souza Alves

OS SABERES DOCENTES NECESSÁRIOS AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES EXPERIENTES DE LÍNGUA INGLESA DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DE MATO GROSSO (RELATO DE EXPERIÊNCIA)

Tatiane Souza Alves

Programa de Pós-Graduação em educação (PPGEdu)/UFR Universidade Federal de Rondonópolis/Instituto de Ciências humanas e sociais; tatianealves.roo@gmail.com.

RESUMO

A carreira profissional do docente de escola pública é marcada por uma série de desafios que muitas vezes geram cansaço, desânimo e desmotivação. O presente relato tem por objetivo apresentar os saberes que norteiam as práticas pedagógicas de uma professora de língua inglesa atuante de escola pública como também, sua constituição formativa no percurso da carreira docente ao lidar com experiências vividas no ambiente escolar. A opção para a escrita desse relato está fundamentada na autobiografia de tal forma que, os momentos por mim vivenciados enquanto professora causam reflexões que dão suporte às medidas adotadas que planejei nas atividades propostas aos alunos dentro da sala de aula. A falta de interesse por parte dos alunos em aprender a língua inglesa foi o pontapé inicial para que eu pudesse refletir sobre a didática aplicada em sala. O trabalho com alguns professores da área da linguagem no desenvolvimento de projetos e planejamento pedagógico permitiu acesso para novas descobertas no ensino e aprendizagem do aluno de modo que, por meio da troca de experiência e diálogo com os pares, foi possível identificar mediante as experiências vividas que o (a) professor (a) de língua inglesa precisa estar atento às mudanças que regem as adversidades do contexto educacional e profissional e busque formas de estudo que reestruture e ressignifique novas experiências sobre o processo de constituição da formação docente. Formação esta que não se encontra pré-definida e isolada, mas entendo-a como continuum, desencadeadas por ações instituídas na prática pedagógica dos professores e construídas ao longo de toda a vida.

Palavras-chave: Escola pública; Professora de língua inglesa; Saberes na docência; Prática pedagógica; Experiência profissional.

INTRODUÇÃO

Ao começar a escrita desse relato de experiência preciso pontuar algumas ações de momentos vividos e sobrevividos na iniciação na docência, especialmente

em sala de aula. A princípio, farei uma breve reflexão sobre a prática pedagógica durante as aulas de língua inglesa e os processos de ensino e de aprendizagem que considero relevantes e que foram desenvolvidos em meio ao planejamento escolar.

Os desafios relacionados a educação que tratarei a seguir remetem-se aos primeiros passos de minha docência ao ensinar a língua inglesa, língua esta que até dos dias atuais é vista como desnecessária por vários alunos. Durante as aulas presenciei falácias de discentes carregadas de desânimo ou desinteresse em relação a aprendizagem da língua. Diziam não terem pretensão de aprendê-la, pois não iriam sair do país e muito menos a falariam em qualquer lugar do Brasil. Foi então que comecei a refletir sobre a necessidade de observar quais seriam os saberes docentes que permeiam a prática de um professor de língua inglesa dentro da escola de ensino básico, ao lidar com inúmeros desafios na ação de ensinar.

Para Nóvoa (2009), os professores precisam se atentar à construção de processos que respondam aos desafios da diversidade. E na intencionalidade de obter respostas em meio a essa adversidade, desde o início da carreira venho investindo em aprendizagens da docência que venham colaborar com a minha atuação profissional. Para tanto, em se tratando dos saberes docentes é importante compreender que “todo saber implica um processo de aprendizagem e de formação” (TARDIF 2014, p. 66). Nesse sentido, procurei aprofundar a compreensão do saber docente que venho elaborando em meio a minha prática no contexto escolar, na tentativa de dar sentido a aprendizagem da língua inglesa.

Ao passo desse cenário educacional, comecei a entender que o trajeto a ser trilhado na profissão docente seria um tanto complicado, e um dos fatos mais intrigantes em minha carreira era ter que desenvolver atividades que fossem do interesse dos alunos e chamassem a atenção deles para aprendizagem de uma nova língua.

Havia uma necessidade de tornar as aulas mais atrativas e ao mesmo tempo sanar as dificuldades dos alunos em relação a aprendizagem do inglês. Fui tendo a consciência que os alunos precisavam vivenciar algo novo que fosse relevante ao entendimento deles de modo que, houvesse interação nas aulas e com outras turmas em atividades interdisciplinares. A ideia de trabalhar com profissionais de outra disciplina era para que os discentes pudessem entender que o estudo da língua inglesa é tão importante e essencial quanto qualquer outra.

Diante dessa situação um tanto desafiadora, comecei a pensar em planejamento pedagógico que fizesse sentido para os alunos, pois em determinados momentos eu me sentia incapaz de fazê-los refletir sobre a importância de se estudar o inglês. Desse modo, relatarei aqui algumas tentativas que foram positivas nesse processo formativo e outras que precisariam ser repensadas.

Na narrativa autobiográfica desse relato pretendo deixar registrado as sensações vividas ao adentrar nessa profissão, minhas intuições sobre prática pedagógica e percepções de constituição docente experienciadas na escola pública. Nesse sentido, “[...] penso que essas narrativas autobiográficas colaboram para o entendimento do que venho construindo neste desenvolvimento profissional” (MARTINS, 2015, p.28).

Mediante ao processo de ensino, os relatos que trago me permitem olhar sobre a própria prática, a fim de dar sentido ao trabalho que venho realizando e que subdiziam minha formação docente.

O desafio docente dentro da escola

O começo de minha atuação como professora de língua inglesa (L2) em escola pública foi marcado por inseguranças que eu trazia desde a época que era contratada. Eu não tinha ideia que o trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula poderia ser socializado entre os professores. Com pouca ou nenhuma experiência, pensava que cada professor regia sua disciplina dentro da sua sala, sozinho e que tudo que poderia ser trabalhado, não precisaria ser socializado. Esse entendimento me causava desânimo, desmotivação e tristeza, já que acreditava que não poderia compartilhar as angústias vividas, muitas vezes por práticas pedagógicas mal sucedidas ou situações conflituosas com os(as) estudantes, com a gestão ou até mesmo com os pais.

E, quando observei que era possível desenvolver trabalho em grupo, fui atrás de meios para tornar essa ação realidade. O primeiro objetivo a ser pensado foi estudar a perspectiva interdisciplinar “[...] uma vez que, a interdisciplinaridade se refere a uma abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento”, (BRASIL, 1998). Meu intuito foi buscar uma ação que oportunizasse o envolvimento de uma disciplina com outra (s), concedendo o direito ao diálogo entre os pares e trouxesse o

comprometimento dos (as) aluno (as) na realização de atividades individuais ou em grupos.

E, nessa intenção comecei a pensar em um projeto colaborativo interdisciplinar com outra professora da área da linguagem, que oportunizasse de troca de experiência e contribuísse com o avanço da aprendizagem destes(as) estudantes. Essa proposta previa atividades voltadas ao interesse dos alunos e que despertasse neles a vontade de socializar suas aprendizagens em relação a língua, com o intuito de proporcionar uma mudança no crescimento educacional dos(as) que participavam desse projeto. André e Passos (2019) acreditam que

Nesse sentido, o papel dos professores é fundamental porque são eles os mediadores da relação pedagógica, a quem cabe criar situações e desafios que mobilizem as crianças e jovens a se envolver no processo de aprendizagem, a querer aprender. Espera-se, assim, que os professores da educação básica assumam de forma competente e responsável a sua tarefa de ensinar, de modo que a grande maioria de seus alunos desenvolva uma atividade intelectual significativa e se aproprie de conhecimentos e disposições fundamentais para uma inserção ativa e comprometida na sociedade. (ANDRÉ; PASSOS, 2019, p.183).

Exatamente o que eu desejava, que a aprendizagem ocorresse de forma significativa, que tivesse sentido aos que passavam pelo processo de ensino proposto por nós professores. Posto isso, meu desejo não é detalhar erros ou acertos na elaboração de projetos ou atividades propostas aos alunos, mas focar nas contribuições de formação docente que vivenciei e que me ajudaram a estruturar os projetos interdisciplinares, que se justificam pelas reflexões provenientes das múltiplas problemáticas que atravessam o ambiente escolar. Quero compartilhar os momentos valiosos que serviram para endossar os conhecimentos formativos que fui construindo e que são inerentes à prática pedagógica docente. Todo percurso vivido contribuiu para reflexão sobre minha ação (SCHÖN, 1992), ou seja, no ato de ensinar a língua inglesa na escola da rede básica pública. Ressalto ainda, que a cooperação na construção das atividades com professores da área que atuo me fizeram compreender quão árduo e complicado seria desenvolver certos trabalhos escolares sozinha uma vez que, “o diálogo entre os professores auxilia na consolidação de saberes emergentes da prática profissional (NÓVOA, 1992). E pelos momentos vivenciados, pude entender que a partilha do labor na elaboração das atividades em grupo, além de promover troca de experiência, pode proporcionar ideias

enriquecedoras que contribuem com a formação docente e crescimento profissional no ambiente de ensino, assim como foi se dando comigo.

Nesse obstáculo, verifiquei que os alunos são bastante imediatistas na resolução dos exercícios propostos quando utilizam as tecnologias digitais, uma vez que é uma ferramenta de uso constante desses jovens e de alguma forma elas fazem parte da formação leitora dos mesmos. Algumas atividades de pesquisa em sala tiveram resultados significativos através das tecnologias digitais.

Por isso, é importante ressaltar que o acesso à internet possibilita novas formas de comunicação e informação, como também proporciona interações entre os estudantes no universo virtual do conhecimento. Por esse motivo [...] “o uso de tecnologias digitais no contexto escolar propicia diferentes possibilidades para trabalhos educacionais mais significativos para os seus participantes” (BACICH, NETO & TREVISANI, 2015, p.68).

Embora o uso das tecnologias digitais possibilite a emancipação interacional dos discentes, penso ainda ser necessário que os professores compreendam sua utilização e também se assumam como sujeito aprendiz na organização de atividades que envolvam o mundo digital. Posto isso, pude identificar que meus conhecimentos sobre as tecnologias não amparavam a necessidade de aprendizagem que os alunos precisavam naquele momento. Nessa conjectura, percebi que precisaria obter uma formação pedagógica sobre os meios tecnológicos para melhor direcionar minhas aulas.

Defendo que muitas das ações formativas devam acontecer dentro do ambiente escolar, garantindo o diálogo, pois na minha concepção seria fundamental haver colaboração entre docentes, saber o que almejam, suas expectativas, se almejam proporcionar aulas diferenciadas, apresentar e apreciar boas práticas, discutir sobre o que deu certo, como foi planejado e o que precisaria melhorar. É preciso garantir a partilha de informações sobre os desafios formativos, os desafios da profissão que são sempre intensos, já que a cada ano estamos com novas turmas, novos alunos, novas dinâmicas de trabalho.

Voltar a essas experiências, possibilitou-me meditar sobre os motivos que me levaram a avaliar o trabalho docente que desenvolvia e a relação desses motivos com o processo formativo profissional que fui embrenhando. Neste percurso, percebo que apropriar ou desapropriar de concepções de ensino e de aprendizagem se faz

necessário, já que o processo educativo é dinâmico e precisa ser pensado a partir das necessidades dos envolvidos no processo educativo.

Quando ganho essa consciência, percebo que a condução do meu trabalho em sala de aula se altera e essa alteração melhora a interação e a condução do processo educativo, pois consigo envolver os alunos nas propostas planejadas. Dessa forma, intuo que a formação docente envolve saberes inerentes ao exercício da profissão, precisa ser conceituada e contínua visto que, não ocorre da noite para o dia e nem de maneira isolada, mas por intermédio de experiências socializadas como explica Tardif (2014, p. 71, grifo do autor).

A ideia de base é que esses “saberes” [...] não são inatos, mas produzidos pela socialização, isto é, através do processo de imersão dos indivíduos nos diversos mundos socializados (família, grupos, amigos, escolas, etc), nos quais eles constroem, em interação com os outros, sua identidade pessoal e social.

Para o autor, a constituição dos saberes docentes vai além dos muros da escola e não nascem com o indivíduo, mas ocorrem em detrimento da socialização entre os envolvidos no processo e em contextos diversos de aprendizagem. À vista disso, penso que minha formação docente está atrelada ao meu entusiasmo de aprender, quando socializada com os pares e comunidade escolar percebo que não estou só num barco à deriva, que a escola se faz em conjunto e assim sigo remando e constituindo minha identidade pessoal e profissional a cada lida e permanência no espaço escolar.

Considerações Finais

Muitos são os desafios relacionados à formação e prática docente no meio educacional, observo que professores e professoras de língua inglesa em escolas públicas precisam refletir sobre o processo de formação docente. De tal modo, o modelo de formação inicial que caracteriza sua formação atual precisa ser pensado continuamente.

O meu processo formativo como professora de língua inglesa em escolas públicas foi marcado por inúmeras adversidades. Ensinar uma língua estrangeira num ambiente sem estrutura para tal feito como por exemplo, um laboratório de informática com computadores funcionando, uma internet que suporte o acesso à pesquisa, uma

sala de vídeo ou até mesmo uma sala de aula climatizada, me causara momentos frustrantes e desanimadores, mas fui adaptando e propondo atividades que atendessem a proposta pedagógica e fossem atrativas aos alunos.

Tive que aprender a reestruturar minhas práticas pedagógicas, rever meus conceitos de ensino e desenvolver estratégias que consolidassem minhas aulas na escola. Perante o exposto, percebo que ainda tenho que aprender em vários quesitos, porém a colaboração com os pares em atividades diferenciadas, projetos de ensino significativos aos discentes me concederam grandiosas reflexões.

Contudo, apesar dos momentos conflituosos, nunca pensei em desistir da profissão e várias vezes entendi mediante que sempre há uma saída para esses tipos de questionamentos relatados nesse trabalho, que é possível evoluir com atividades que desperte a atenção dos alunos. Além disso, compreendi que a constituição da experiência docente está atrelada a capacidade de se assumir como profissional reflexivo diante das práticas pedagógicas que regem seu percurso formativo.

Mas observo que essa questão vai além dos planejamentos pedagógicos dos professores pois engloba situações tais como aprendizagem e pensamento crítico do aluno que precisam ser discutidas e estudadas por todos os integrantes da escola. É interessante que haja acordo entre os profissionais da educação na construção do saber do aluno visto que, a instituição escolar precisa preservar seu compromisso de contribuir com a reflexão e desenvolvimento educacional do discente.

Nesse sentido, como professora de língua inglesa na educação básica, defendo que faz-se necessário rever muitos dos conceitos metodológicos que regem os planejamentos didáticos, (re)significar os processos formativos imbricados à trajetória de vida profissional e pessoal e rememorar a prática pedagógica mediante aos variados desafios que constituem minha experiência profissional docente ao longo de toda a vida. Assim, me coloco no caminho.

REFERÊNCIAS

ANDRE; Marli. PASSOS; Laurizete. Experiências brasileiras de formação de Professores da educação básica. In: IMBERNON, Francisco/SHIGUNOV NETO, Alexandre; FORTUNATO, Ivan (orgs.). **Formação permanente de professores: experiências ibero-americanas**. São Paulo: Edições Hipóteses, 2019. P 183-208.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares**

nacionais : terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1998. 436 p. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf>, acesso em 12 de ago de 2022.

MARTINS, Rosana Maria. **Estudando e ensinando, aprende-se e ensina-se: as narrativas de si no processo de vir a ser professora**. São Carlos – SP. UFSCAR. 2015. Tese doutorado. 324f.

_____. Vidas de professores. In: **Nóvoa. A. (org.). Formação de professores**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. pp. 13-33.

NÓVOA, A. Professores: **Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

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

BACICH, Lilian. In: NETO, Adolfo Tanzi; TREVIANI, Fernando de Mello (Org.) **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.



Capítulo 10
ESTUDANDO CURVAS DEFINIDAS
QUANDO ENROLAMOS OU
DESENROLAMOS UM CILINDRO NO
PLANO: UMA APRENDIZAGEM EM
CONTEXTO NA PERSPECTIVA DA
MATEMÁTICA REALÍSTICA
Ezequias Adolfo Domingas Cassela

ESTUDANDO CURVAS DEFINIDAS QUANDO ENROLAMOS OU DESENROLAMOS UM CILINDRO NO PLANO: UMA APRENDIZAGEM EM CONTEXTO NA PERSPECTIVA DA MATEMÁTICA REALÍSTICA

Ezequias Adolfo Domingas Cassela

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

ezequiasadolfo@hotmail.com

RESUMO

O presente estudo explorou um resultado matemático apresentado por Apostol (2012), em seu livro *New horizonte in Geometry*, com o objetivo de estudar curvas definidas em cilindros, quando são enrolados e desenrolados, usando artefatos de contexto. Para tal, foi escolhida a abordagem relacionada com a Matemática Realística de Hans Freudenthal (1905-1990). A pergunta que norteou o estudo é: a aprendizagem de conteúdos científicos a um nível de pós-graduação pode ser mediada por artefatos do cotidiano? Os resultados obtidos mostram que a matemática está enraizada nas práticas do dia-a-dia e determinados objetos podem ser mobilizados como artefatos para a sua aprendizagem.

Palavras chave: Curvas definidas em cilindros. Matemática realística. Artefatos de contexto.

1. INTRODUÇÃO

Em um estudo sobre Matemática motivada pelo contexto cultural do Cuito-Bié, em Angola, desenvolvido pelo autor deste trabalho, no âmbito da sua dissertação de mestrado, apresentada e defendida na Universidade da Beira Interior, Portugal, foi escolhido o referencial teórico da Matemática Realística desenvolvida pelos professores Holandeses inspirados nas ideias de Hans Freudenthal (1905-1990) entre o final da década de 1960 e começo dos anos de 1970. No estudo feito colocou-se a seguinte questão: a aprendizagem de conteúdos científicos a um nível de pós-graduação pode ser mediada por artefatos do cotidiano? Para este efeito foi estudado um resultado enunciado no capítulo 6 do livro "New Horizons in Geometry (2012), que se propõe responder a duas questões: O que acontece com a forma de uma curva desenhada na superfície de um cilindro quando desenrolamos o cilindro em um plano?

Quando desenhamos um segmento de reta num papel ou num tecido qualquer e enrolamos em volta de cilindros de raios diferentes, qual é a configuração da curva vista de diferentes direções?

2. RESPONDENDO AS QUESTÕES USANDO ARTEFATOS DE CONTEXTO

Começando por analisar a situação imposta pela primeira questão. Se quer fazer o estudo da curva que resulta da interseção de um plano com um cilindro de base circular escolhendo para o plano uma inclinação que faça um ângulo β , com $0 < \beta < \pi/2$ paralelo ao da curva diretriz (circunferência de raio r).

2.1 Desenrolar curvas de cilindros

Enrolou-se uma folha de papel de cozinha a uma vela cilíndrica, e cortou-se obliquamente com uma faca. A seção oblíqua obtida é uma elipse. Vamos analisar a forma que a curva resultante da seção oblíqua toma quando é desenrolada.

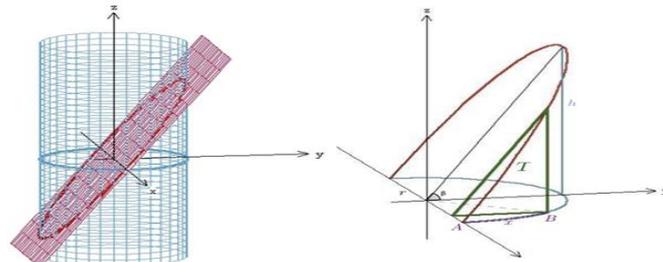
Figura 1 - Papel de cozinha enrolada numa vela cilíndrica



Fonte: Própria

Parece ser uma curva sinusóide. Consideremos agora a seguinte representação que ilustra a interseção do plano de corte com o diâmetro de uma seção circular paralela à diretriz de um cilindro de raio r (1ª imagem da Figura 2). Se fizermos um corte vertical por um plano paralelo ao eixo maior da elipse, como mostra a figura da direita, a interseção com a cunha cilíndrica será um triângulo retângulo T com outro ângulo da base β .

Figura 2 - Interseção do plano de corte com o diâmetro



Fonte: Própria

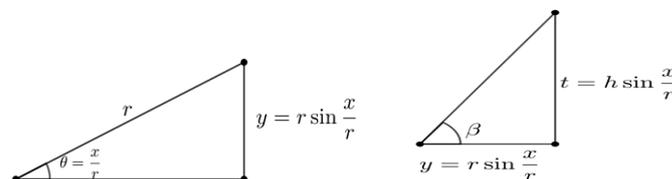
Mostraremos de seguida que o triângulo T , ilustrado na figura da direita, tem base com comprimento $r \sin \frac{x}{r}$ e altura $h \sin \frac{x}{r}$:

Nos passos que se seguem, mostraremos porque é que o comprimento da base de T é $r \sin \frac{x}{r}$ e a sua altura é $h \sin \frac{x}{r}$. Começemos por demonstrar o comprimento da base de T . Seja θ o ângulo que subtende o arco AB cujo comprimento é x , e y o comprimento da base de T e cateto oposto do triângulo retângulo inscrito no sector semicircular da base com vértice na origem. Buscando uma relação entre θ e x sabendo que θ está para 2π e x está para $2\pi r$ temos:

$$\frac{\theta}{2\pi} = \frac{x}{2\pi r} \Leftrightarrow x = \theta r \Leftrightarrow \theta = \frac{x}{r}$$

Analisando o triângulo inscrito no setor circular e consideremos t como a altura do triângulo T (semelhante ao triângulo com a altura $h > t$, pelo critério AA), com a base $\sin \frac{x}{r}$, temos:

Figura 3- triângulo inscrito na base com o vértice na origem (1º) e triângulo T (2º)

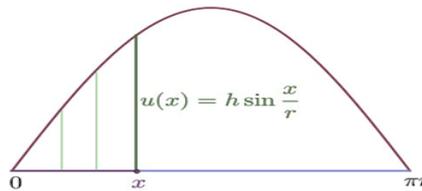


Fonte: Própria

Ainda é possível verificar que quando desenrolamos a parede do cilindro num plano, a base semi-circular desenrola-se num segmento de reta que consideramos estar no eixo x . Na seguinte figura, adaptada do referido autor, mostra-se a configuração da porção da parede do cilindro limitada pelo arco de circunferência de

medida x , pelo cateto oposto de cada triângulo T e pela curva da elipse, quando desenrolada no plano.

Figura 4- Parede do cilindro desenrolada ao longo do eixo x



Fonte: Elaborado no Geogebra

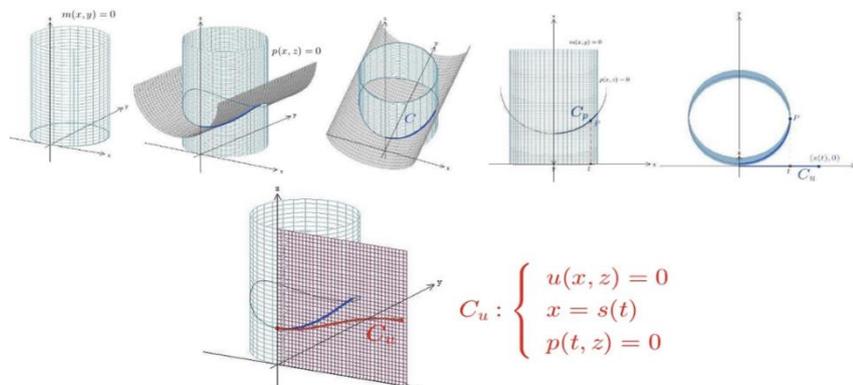
O que quer dizer que a curva desenrolada é o gráfico de $u(x) = h \sin \frac{x}{r}$. Isto leva a concluir que quando se desenrola cilindros, a função representada é uma função seno.

Quanto à segunda questão, que inclui a visualização numa parede cilíndrica no espaço de uma reta desenhada no plano e enrolada à volta do cilindro, apresentamos uma ilustração do seguinte Teorema:

Num cilindro circular direito do raio r , seja C uma curva na parede do cilindro definida pelo perfil C_p de um cilindro de corte horizontal e seja C_u sua imagem desdobrada. Então, a equação do perfil $p(t, z) = 0$ para C_p e a equação de desdobração $u(x, z) = 0$ para C_u estão relacionados por:

$$u(x, z) = p\left(r \sin \frac{x}{r}, z\right), \quad p(t, z) = u\left(r \arcsin \frac{t}{r}, z\right)$$

Figura 5- Parede do cilindro desenrolada ao longo do eixo x

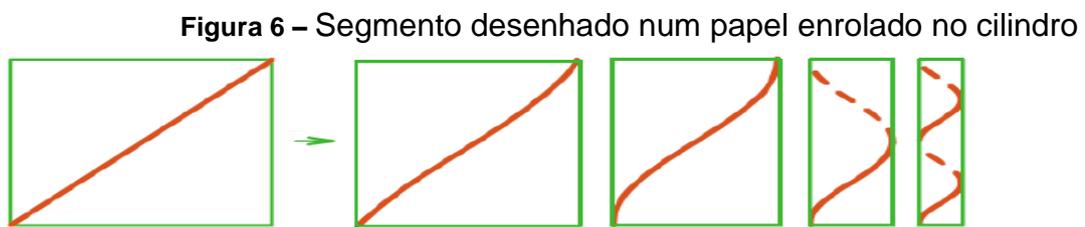


Fonte: Elaboração do autor

Se θ for o ângulo de rotação do cilindro vertical, então $t = r \sin \theta$. O comprimento de arco que une a origem a cada ponto de C é dado por $s(t) = x = r \theta = \arcsin \frac{t}{r}$.

Exemplo:

Um segmento de reta num cilindro circular fica definido pela função $u(x) = cx$ e enrola-se num arco geodésico na superfície do cilindro. O perfil deste arco geodésico faz parte de uma curva de arco-seno como mostra a seguinte figura (segmento de reta enrolado no cilindro).



Fonte: Apostol (2012).

3. METODOLOGIA

O presente estudo trata-se de uma pesquisa bibliográfica, que de acordo com Gil (2002, p. 3), “é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo procurou estudar curvas definidas em cilindros, quando são enrolados e desenrolados, usando artefatos de contexto na perspectiva da Matemática Realística de Hans Freudenthal. As experiências inerentes as equações e transformações geométricas bidimensionais inspiradas em Apostol, permitem contextualizar conteúdos científicos a um nível de pós graduação por meio de artefatos de contexto.

5. REFERÊNCIAS

APOSTOL, Tom. **New Horizonte in Geometry. Washington DC:** The Mathematical Association of America. 2012.

FREUDENTHAL, Hans. Why to teach Mathematics so as be usefull. ***Educational Studies in Mathematics***, 1991, 1(1), 3-8.

GIL, Antônio Carlos. "Como classificar as pesquisas." Como elaborar projetos de pesquisa **4.1 (2002): 44-45.**



AUTORES

Adelice Minetto Sznitowski

Professora da UNEMAT formada em Administração com doutorado em Administração.

Ana Maria de Lima

Professora da UNEMAT formada em Administração com doutorado em Administração.

Ana Paula Teodoro dos Santos

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas - UFAL.

Bruna Aparecida Damasceno

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá.

Camyla Piran Stiegler Leitner

Professora da UNEMAT formada em Administração com doutorado em Engenharia de Produção.

Carla Cristina Dutra Búrigo

Pós-Doutorado em Educação, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Professora Permanente da Universidade Federal de Santa Catarina, do Programa de Pós-Graduação em Gestão Universitária.

Clésia Maria de Oliveira

Docente do Depto de Administração da Universidade Federal de Rondônia -UNIR, Doutora em Administração - PPGA-UFSC, Mestre em Administração - UNIR. Especialista em Finanças Empresariais, Bacharel em Administração - Faculdade Rui Barbosa, clesiamo@unir.br

Diogo Teodoro

Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária na Universidade Federal de Santa Catarina.

Dyllmar Alves de Sousa

Discente do Mestrado Profissional em Gestão Pública – UFPI, dyllmar@ufpi.edu.br

Éliton da Silva Souza

Discente do Mestrado Profissional em Administração Pública – UNIR, eliton@unir.br

Ezequias Adolfo Domingas Cassela

Doutorado (em andamento desde 2021) em Educação Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Brasil. Possui mestrado em Matemática para professores pela Universidade da Beira Interior, Portugal (2018). É licenciado em Ensino da Matemática pela Escola Superior Pedagógica do Bié, Angola (2013); possui pós graduação em Geometria nos programas e metas curriculares de Matemática do 3º Ciclo do Ensino Secundário, promovido pelo Departamento de Matemática afeto a Faculdade de Ciências da Universidade da Beira Interior em Portugal (2018), é docente universitário nos cursos de licenciatura em Matemática e Física da Escola Superior Pedagógica do Bié, lecionando as cadeiras de Geometria Analítica I e II; Programação Matemática; Análise Complexa, Equações Diferenciais Ordinárias, Equações Diferenciais parciais e História da Matemática, desenvolve pesquisa ligadas a Matemática numa dimensão cultural, com ênfase a Etnomatemática, tendo publicado vários artigos científicos em vários periódicos. Tem sido orientador de várias pesquisa da a graduação (licenciatura em ensino da Matemática e Física) na Escola Superior Pedagógica do Bié; tem participado em várias bancas de graduação em Matemática e Física. É membro do GIEPEM- Grupo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisa em Etnomatemática. Membro da Rede Internacional de Etnomatemática

Fernanda Lays da Silva Santos

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas - UFAL.

Gabriele de Almeida Gessner

Graduada em Produção Audiovisual (Univali). Foi bolsista de pesquisa do programa Pibic/CNPq da Univali, no período de 2018-2019. O texto é um recorte do trabalho de

conclusão de curso, realizado em 2019/1, na disciplina Trabalho de Iniciação Científica, do curso de Produção Audiovisual, da Univali.

Juliano Strachulski

Graduado em Geografia Licenciatura pela Universidade Cesumar (UNICESUMAR); Especialista em Educação Ambiental pela Faculdade de Ciências, Educação, Saúde, Pesquisa e Gestão (FACULDADE CENSUPEG); e Graduado em Geografia Bacharelado, Mestre em Gestão do Território (Geografia) e Doutor em Geografia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).

Karina da Silva

Discente do Mestrado em Administração – UNIR, karinaunir87@gmail.com

Luciana Figueiredo Lacanallo Arrais

Possui graduação em Pedagogia (1996), Mestrado (2005) e Doutorado (2011) em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professora adjunta do Departamento de Teoria e Prática da Educação (DTP/UEM) na área de Prática de Ensino e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE/UEM), na linha de pesquisa: Ensino, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano. Representante docente do Conselho Acadêmico do PPE/UEM. Membro do Conselho Municipal de Educação de Maringá, PR. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática na Infância (GEPEMATI/UEM/CNPq). Coordenadora da Oficina Pedagógica de Matemática (OPM/UEM). Coordenadora institucional do PIBID/UEM. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Avaliação da Aprendizagem; Formação de Professores; Organização do Ensino de Matemática; Metodologia do Ensino de Matemática e Estágio Supervisionado.

Nathaly Cristina Fernandes

Psicóloga, mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Maringá.

Rafael José Bona

Doutor em Comunicação e Linguagens (UTP). Professor da Universidade do Vale do Itajaí e da Universidade Regional de Blumenau. Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/Furb).

Rogério da Silva Nunes

Doutorado em Administração e Professor Titular da Universidade Federal de Santa Catarina.

Rubiana Brasílio Santa Bárbara

Doutora em Educação e Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá-Pr, atua como professora no Departamento de Teoria e Prática na mesma instituição. É graduada em Letras e Pedagogia, especialista em Psicopedagogia e Educação Especial. Atua como professora do Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR), como formadora do PACTO pela Alfabetização na Idade Certa pela Universidade Estadual de Maringá, ministrou aulas para a graduação de pedagogia na Pedagogia do Campo pela UEM. Possui experiência na educação básica do Estado do Paraná . Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino-Aprendizagem. Participa do grupo de estudos Educação Escolar, Teoria Crítica e Formação.

Salli Baggenstoss

Professora da UNEMAT formada em Administração com doutorado em Engenharia de Produção.

Tatiane Souza Alves

Formada em Licenciatura Plena em Letras/Inglês pela UFMT, Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Rondonópolis UFR – MT. E-mail: tatianealvesroo@gmail.com

Walter Matias Lima

Doutor em Educação (Filosofia e Educação) e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas - UFAL.




Editora
UNIESMERO

ISBN 978-655492004-9



9 786554 920049