



E-book

DIDÁTICA

DO ENSINO SUPERIOR EM

Educação Física



ISBN: 978-65-88648-85-8



Ferdinando Oliveira Carvalho (Coord.)
Ayla de Jesus Moura (Org.)



Coordenador
Ferdinando Oliveira Carvalho

Organizador
Ayla de Jesus Moura

**DIDÁTICA DO ENSINO SUPERIOR EM
EDUCAÇÃO FÍSICA**

Edição 1

Petrolina-PE
Universidade Federal do Vale do São Francisco-UNIVASF
Programa de Pós-graduação em Educação Física-PPGEF
2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação – CIP

C331d Carvalho, Ferdinando Oliveira
Didática do ensino superior em Educação Física / Ferdinando Oliveira Carvalho, Ayla de Jesus Moura. – Petrolina, PE: UNIVASF, 2022.
237 p.: il.

ISBN 978-65-88648-85-8

1. Educação Física - Estudo e Ensino. 2. Ensino Superior - Didática. 3. Ensino - Aprendizagem. 4. Metodologia. I. Moura, Ayla de Jesus. II. Título. II. Universidade Federal do Vale do São Francisco.

CDD 796.07

AUTORES



Ferdinando Oliveira Carvalho

- Dr. Ferdinando Oliveira Carvalho - Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF);
- Doutorado em Educação Física, Universidade Católica de Brasília, UCB/DF;
- Graduado em Educação Física, Universidade Estadual de Londrina (UEL/PR);
- Docente/Orientador do Curso de Mestrado em Educação Física – UNIVASF;
- Docente/Orientador do Curso de Mestrado em Ciências Biológicas e Saúde – UNIVASF;
- Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Genética e Exercício (GEPEGENE).



Currículo Lattes



Ayla de Jesus Moura

- Mestranda em Educação Física pela Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF);
- Graduada em Licenciatura Plena em Educação Física pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI);
- Especialista em Educação Especial e Educação Física Escolar pela FAVENI, em Fisiologia do Exercício e treinamento pela FAFIBE, e em Educação Especial e Inclusiva pelo IFPI;
- Bacharela em Educação Física pela UNIBTA;
- Discente do Grupo de Estudo e Pesquisa em Genética e Exercício (GEPEGENE).



Currículo Lattes



PREFÁCIO

Comenius, o Pai da Didática, tinha o seu ideal pedagógico movido pelo preceito de “Ensinar tudo a todos” com a ideia de trazer a realidade social para a sala de aula.

O ato de ensinar não se coloca como uma ação simples e de fácil execução, requer dedicação, contextualização, domínio dos conhecimentos a serem refletidos e estratégias que possam auxiliar e facilitar o processo do ensino e, conseqüentemente, da aprendizagem.

Ao refletirmos sobre nossa biografia escolar, elencamos com muita facilidade os docentes que nos marcaram, os quais, com quase certeza absoluta, foram os que conseguiram fazer uso de estratégias metodológicas e relacional que nos encantaram no processo vivenciado. Esse encantar e fazer brilhar os olhos em sala de aula se colocam como uma meta para a ação docente. Contudo, entendemos que poucas profissões têm a preocupação de preparar seus profissionais para essa atuação de forma mais específica. Nesse sentido, muitos profissionais, que não tinham como meta o ensino, acabam, por escolha, oportunidade e/ou necessidade, se vinculando ao processo de ensino e formação de futuros profissionais. Ao se lançarem a esse mundo da docência, o fazem sem o devido preparo e maturidade acadêmicas necessários à atividade.

Houve um tempo em que as Universidades destinavam maior preocupação a essa ação, mantendo programas de suporte didático aos docentes recém ingressantes na carreira e que iriam assumir cadeiras nos diversos cursos. Dessa forma, havia um preparo, mesmo que técnico instrumental, que auxiliava o enfrentamento das salas de aula. Contudo, salvo engano, tal prática deixou de existir, devendo o recém ingressante na carreira docente “dar conta” e, na lógica do acerto e erro, ir pavimentando seu caminho da docência.

Com o advento dos programas de pós-graduação, houve a preocupação de se fortalecer os conhecimentos didático-pedagógicos essenciais à atuação docente, em especial junto aos programas acadêmicos, que mesmo tendo a base de formação para a pesquisa, também se destinam ao preparo dos profissionais para o exercício da docência em nível superior. Ao ingressar num curso de graduação, nem sempre o acadêmico perspectiva atuar no magistério superior, contudo, ao ingressar na pós-graduação em nível *stricto-sensu*, esse interesse aflora e se coloca como uma via muito provável de atuação profissional. Fato esse que exige e referencia a oferta de disciplina específica para atender a tal interesse.

O nosso envolvimento com a didática e a metodologia vem de longa data, fortalecendo-se com os programas de pós-graduação, o que nos



possibilitou idealizar um possível caminho de preparo por meio de temas que podem subsidiar o profissional na lida com o ensino.

Esse caminho foi traçado pensando na lógica de entendimento do que é universidade e o seu papel na sociedade. Desde a sua criação e transcorrendo pelas transformações ocorridas ao longo da história. É de suma importância que o docente entenda claramente o seu papel, evitando ter uma atuação em caixinhas e sem vínculos com o todo do processo. Saber qual o seu papel no complexo processo de formação é fundamental para o trato com os conhecimentos específicos de sua disciplina, de modo a fornecer ao futuro profissional o entendimento do valor dos temas abordados e o quanto eles se vinculam à profissão e à sociedade. Independentemente da área, a visão “sobre” e “do” mundo social se coloca como fundante de uma atuação profissional consciente sobre o próximo e à sociedade de forma geral.

Sustentado na lógica de um entendimento social ampliado, compreender o papel da educação e sua relevância para a sociedade são aspectos que não podem faltar ao profissional que se vincula ao ensino. Qualquer sociedade, para sua evolução e busca da diminuição das diferenças de classes, assim como do seu desenvolvimento sustentável, necessita de um sistema educacional que possa contribuir e dar conta dessas demandas. Para tanto, entender adequadamente o papel da educação e sua participação nesse desenvolvimento são pontos cruciais do profissional da educação. Não se pode aceitar que um profissional da educação enxergue apenas o seu conhecimento específico, sem vínculo com o todo da formação em que participa e de seu respectivo projeto pedagógico. Aqui, é importante se considerar o efeito borboleta, uma metáfora importante sobre como ecoam e/ou podem ecoar nossas práticas pedagógicas e didáticas no âmbito social ampliado. Podemos e devemos fazer a diferença com os conhecimentos que manipulamos em nossas áreas de intervenção.

Instrumentalizar o profissional do ensino com ferramentas e estratégias que possam facilitar a sua lida com o processo do ensino é um aspecto imprescindível na conquista de um ensino qualificado. Hoje há à disposição dos professores uma enormidade de recursos que podem facilitar a aproximação dos estudantes com os temas abordados nas diversas áreas. Não é tão simples conseguirmos ter o envolvimento dos alunos nos diversos temas que abordamos em nossas disciplinas. Dessa forma, lançarmos mão de estratégias e recursos que visem essa aproximação se torna imprescindível. Mantermos a motivação em sala de aula é o caminho básico para o sucesso, pois ela poderá trazer o aluno aos debates e ao processo de manipulação dos conhecimentos, provocando desequilíbrios cognitivos, fato imprescindível para termos a aprendizagem significativa.

A rotina docente não é fácil, ela exige que haja dedicação contínua e estudo permanente, pois o docente necessita pensar o seu tempo de forma contextualizada e adiante dele. Na atualidade estamos vivendo uma avalanche de novas possibilidades para o ensino, o que exige atenção e experimentação do novo de forma contínua. O tempo útil de algumas ferramentas didáticas está cada vez mais curto, haja vista a inovação técnica que se disponibiliza a cada momento, fazendo com que o docente, para se manter atualizado, esteja antenado com essas novas

demandas que o novo tempo cria. Contudo, não há tecnologia que supere o conhecimento e a ação relacional positiva que se pode exercer no ato da docência. Mas o cuidado com uma boa aula e a adequada utilização dos recursos técnicos e didáticos podem potencializar o processo do ensino e da aprendizagem.

Nesse sentido, a estruturação didática apresentada nesse livro, abarca de forma ímpar o cuidado com os temas necessários para que os profissionais do ensino se preparem de forma consistente e crítica sobre o seu papel de formador. A obra teve a preocupação de disponibilizar um amplo espectro de temas que subsidiam essa formação e possibilidades de intervenção pedagógica. Assim, podemos antever que esse material se coloca como um guia imprescindível ao processo de formação do profissional que pretende avançar nas lidas da educação.

Parabéns aos pós-graduandos de Educação Física da Universidade Federal do Vale do São Francisco e ao Prof. Dr. Ferdinando Carvalho e Profa. Ma. Ayla de Jesus Moura pela organização e disponibilização desse riquíssimo material. Com muita certeza será um guia de destaque aos cursos de graduação e também aos de pós-graduação, não só da Educação Física.

Boa leitura e uso dessa excelente contribuição pedagógica!

Amauri Aparecido Bassoli de Oliveira
Universidade Estadual de Maringá – UEM
Professor do Programa Associado de
Pós-Graduação em Educação Física UEM/UEL

SUMÁRIO

Capítulo 1 – O papel da universidade na sociedade

1.1 Processo histórico das universidades no mundo.....	10
1.2 Processo histórico das universidades no Brasil.....	14
1.3 Universidade na contemporaneidade.....	19
1.4 As características e estrutura de uma universidade.....	21
1.5 A universidade e seu valor social.....	25
Referências.....	27

Capítulo 2 – A universidade e a preparação de futuros profissionais

2.1 O papel do professor/profissional de Educação Física na sociedade.....	30
2.2 O processo formativo do professor.....	34
2.3 Responsabilidades dos docentes do Ensino Superior.....	40
Referências.....	42

Capítulo 3 – Educação e Escola

3.1 Educação.....	45
3.2 Escola.....	53
3.3 Formador no Ensino Superior na contemporaneidade.....	63
3.4 O papel do professor de Educação Física.....	71
Referências.....	74

Capítulo 4 – O bom Professor

4.1 Características do bom professor.....	78
4.2 Ações didáticas que envolvem o bom ensino.....	85
4.3 O que significa e como desenvolver uma aula nota 10.....	89
4.4 A autoridade docente, qual o seu poder?.....	97
Referências.....	101

Capítulo 5 – O aluno e a aprendizagem

5.1 Como se aprende: o que a neurologia nos ensina?.....	105
5.2 O que é aprendizagem significativa?.....	111

5.3 Como ensinar baseando-se na aprendizagem significativa?.....	113
5.4 A inteligência emocional e o ensino.....	117
Referências.....	121
Capítulo 6 - Ei professor, você é didático em suas aulas?	
6.1 Em educação o importante é aprender.....	124
6.2 Motivação é o segredo do ensino.....	130
6.3 Prepare bem as suas aulas.....	140
6.4 A aula expositiva tem seu espaço e valor.....	142
6.5 O uso de tecnologias educacionais.....	144
Referências.....	146
Capítulo 7 - Experiências ativadoras para um aprendizado significativo	
7.1 Metodologias ativas: o "ativo" como conceito central.....	149
7.2 Metodologias ativas: estratégias de ensino.....	153
7.3 O papel das metodologias ativas para um ensino mais aprofundado.....	159
7.4 Como as metodologias podem ser utilizadas.....	162
Referências.....	165
Capítulo 8 - O processo avaliativo na educação	
8.1 Processos avaliativos.....	167
8.2 Por que avaliar?.....	171
8.3 Avaliação como elemento balizador.....	174
8.4 Formas de avaliar.....	177
8.5 Utilizando ferramentas eletrônicas como forma de avaliar.....	184
8.6 O que avaliar na Educação básica?.....	188
Referências.....	196
Capítulo 9 - Perspectivas didáticas para o sucesso acadêmico	
9.1 Cuidar do clima educativo.....	200
9.2 Como se relacionar com os estudantes.....	204
9.3 Como trabalhar a inteligência emocional.....	207
9.4 Cuidar dos alunos com mais dificuldades.....	209
9.5 Avaliar bem o próprio desempenho e o dos alunos.....	216
9.5 Ensinar os alunos a estudar, pensar e refletir.....	218
Referências.....	222
Saiba mais - Autores dos capítulos	226

CAPÍTULO 1

O PAPEL DA UNIVERSIDADE NA SOCIEDADE

Adelson Almeida da Costa
Francisco Márlon Melquíades da Cruz
Larissa Lima Falcão Pantoja Higa
Lucas Silva Gouveia
Pedro André da Silva Lins



UNIDADE 1.1

PROCESSO HISTÓRICO DAS UNIVERSIDADES NO MUNDO

A universidade é um espaço público onde podem e devem florir as reflexões, os conhecimentos e técnicas, das diferentes visões de mundo, da liberdade de pensamento e de criação. A existência desta instituição se justifica pelo cumprimento de suas responsabilidades sociais. Para Sobrinho (2015) a universidade tem a missão de formar cidadãos com alto sentido cultural, moral e político e contribuir para a solução de problemas na sociedade.

A universidade sistematizada como se tem hoje, surgiu no final do século XI, com a criação da Universidade de Bolonha, na Itália, em 1088, sendo considerada a mais antiga do mundo ocidental (GIMENEZ; BONACELLI, 2013). Para os autores, essa instituição, desde o seu surgimento, na Idade Média, até a atualidade, tem ocupado um papel central na sociedade, tendo sido criada para ser a guardiã e transmissora do conhecimento já existente.

Seu desenvolvimento histórico ocorreu entre os séculos XI e XVIII e a missão primordial era o ensino, sendo que durante todo esse período existiram para atender exclusivamente a esses propósitos (SIMÕES, 2013).



Inicialmente

a universidade atendia a demandas individuais, sem se preocupar com o seu entorno, ou seu papel na sociedade. Com relação à pedagógica, duas formas básicas de ensino eram adotadas: a lectio (leitura) e a quaestio (questionamento).

As primeiras universidades não possuíam infraestrutura e as aulas eram ministradas em salas das Abadias*, nas casas dos professores e, até, nas ruas. O período escolar era de um ano civil, iniciando-se em 14 de setembro. Não havia férias, porém, havia um recesso de 79 dias, considerados dias festivos (SIMÕES, 2013).



Universidade de Bolonha. Fonte: Google imagens.

No início do **século XIII** surgem várias universidades em países como, a Inglaterra: universidade de Cambridge (1209); na Espanha: universidade de Salamanca (1218), universidade de Valladolid (1241), universidade de Murcia (1272), universidade de Madri (1293); na Itália: universidade de Pádua (1222), universidade de Nápoles (1224), universidade de Siena (1240), universidade de Roma (1244), universidade de Piacenza (1247); na França: universidade de Montpellier (1220), universidade de Toulouse (1229), universidade de Sorbonne (1253); Iraque: universidade de Al Mustansiriya (1233); em Portugal: universidade de Coimbra (1290). Nos séculos seguintes, **a expansão das universidades alcançou todo o continente europeu** (SIMÕES, 2013).

*Abadia é uma comunidade monástica cristã, católica, sob a tutela de um abade ou de uma abadessa, que a dirige com a dignidade de pai espiritual da comunidade.

Saiba +

Naquela época, o conhecimento era privilégio de poucos e apenas quem podia pagar se associava a outros interessados para contratar um professor sobre algum dos temas das chamadas “essências universais”. Daí o nome de “universidade”.

No fim do século XII a universidade de Bolonha incorporou o primeiro curso de Direito com as disciplinas de retórica, gramática e lógica.

A Escola de Direito de Bolonha atraiu inúmeros alunos de diversas partes da Europa durante muitos anos, que eram, em sua maioria estrangeiros. As aulas eram ministradas em latim e os livros eram manuscritos (à pena).



Antes disso, as únicas instituições comparáveis às universidades eram os mosteiros que se dedicavam ao estudo da teologia, filosofia, literatura e eventos naturais sob o ponto de vista da religião, mas que, por muito tempo, foram os responsáveis pela preservação da cultura e dos conhecimentos da época.

A segunda universidade mais antiga é a Universidade de Sorbonne, Paris, criada entre os anos de 1150 e 1170, seguida da Universidade de Oxford, fundada em 1214 (SIMÕES, 2013).

A Igreja Católica fundou dezenas de universidades na Itália, França, Inglaterra, Espanha, Portugal, cerca de 70, até o fim da Idade Média.



Universidade de Sorbonne. Fonte: Google imagens.

Entre os séculos XII e XVII, nas universidades Europeias, a maioria dos alunos ingressava entre 13 e 15 anos e só saía com 40 anos. Por exemplo, **em Paris, o aluno que optasse por teologia levaria em média 13 anos para se formar e mais 8 para fazer mestrado.** Essas instituições são o ponto de partida para o modelo de universidades que temos hoje.

O surgimento das universidades na Europa possibilitou a disseminação do pensamento crítico que acabaria por desencadear o Renascimento e, mais tarde o Iluminismo.



Universidade de Cambridge em 1209.
Fonte: Google Imagens.

Universidade de Oxford em 1214.
Fonte: Google Imagens.

UNIDADE 1.2

PROCESSO HISTÓRICO DAS UNIVERSIDADES NO BRASIL

As universidades no Brasil são consideradas recentes, pois seu histórico quando comparadas às universidades da Europa tiveram início em meados do século XX, próximo ao ano de 1808. Enquanto que no continente europeu, se tem registros pela universidade de Bolonhas no século XI (1088).

Entre os anos de 1150 e 1170 teve a criação da Universidade de Paris, no qual, serviu de modelo para a Universidade de Oxford e de Coimbra, que por sua vez, foi modelo inicial às universidades implantadas no Brasil no período em que o país ainda era colônia de Portugal (ROSSATO, 2015).

No entanto, essa abordagem não obteve sucesso, tendo em vista as características da população e o acesso às mesmas. Desde a pretensão da formação universitária até os dias atuais, as universidades brasileiras passaram por diferentes fases de evolução e mudanças.

Saiba +

Você sabia que as primeiras instituições de ensino superior fundadas na primeira metade do século XX, existem até hoje? São elas: a **Escola de Cirurgia da Bahia** e a **Escola de Anatomia, Cirurgia e Obstetrícia**, atuais Universidade Federal da Bahia e Universidade Federal do Rio de Janeiro, respectivamente.

Com o passar dos anos, o Brasil foi sofrendo influências e adaptações necessárias para seu desenvolvimento sócio-político-cultural. A **cruzada cristã** que era comandada pelos jesuítas, trouxe uma cultura mais formal, em idioma latim, no qual os mesmos utilizam de metodologias que seria apenas acessada pela elite, no caso do Brasil, seria um “ensino” importado de Portugal (DANTAS, 2004).

Com surgimento da família Real no Brasil, Dom João VI implantou **as primeiras universidades Brasileiras**, a partir do ano de 1808 e foram elas: Escola de Cirurgia da Bahia e a escola de Anatomia, Cirurgia e Obstetrícia. Em seguida surgiram as academias militares (atual escola nacional de engenharias da UFRJ), as escolas de belas artes, o museu e a biblioteca nacional, todos lotados no Rio de Janeiro que assim se caracterizou o centro intelectual do Brasil.

Houve então que ser tomadas várias providências com a repercussão das universidades, principalmente por nesse tempo o país ter se tornado sede da monarquia portuguesa. As instalações das indústrias passou a serem permitidas, os portos foram **abertos ao comércio internacional, além a criação do banco do Brasil e da Imprensa Régia**.

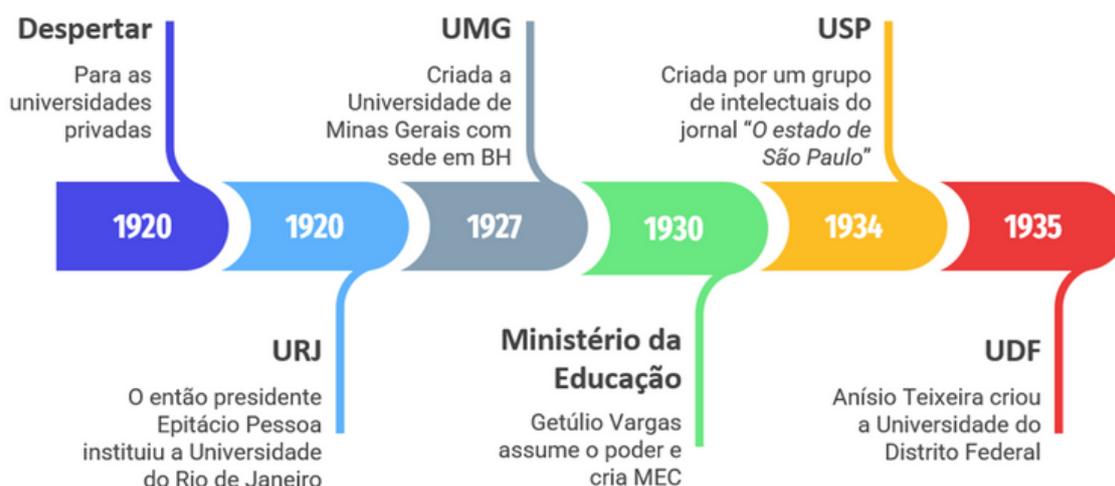
Após a **proclamação da república**, em 1889, a educação teve um marco importante, pois passou a ser prioridade para o estado. Diante da reforma e do regime republicano, cada estado teve a sua federação e passou a ter a sua própria constituição, com eleição governamental e forças políticas autônomas.

Diante disso, as transformações positivas começaram a aparecer na área educacional de modo que passaram a enxergar a educação como um meio de vincular a sociedade e o governo ao aprendizado **voltado às necessidades sociais de servir a nação**.

Daí então os modelos educacionais se expandiram na primeira metade do século XX, tendo como princípio essencial a pesquisa e a forma de uni-la ao ensino, denominando assim o modelo Humboldtiano (embora não foi seguido em sua totalidade). O que mais se debatia era sobre a “era da nova universidade” que estava voltada a ciência e a pesquisa principalmente, reformulando assim o saber, considerando então marcos importantes como:

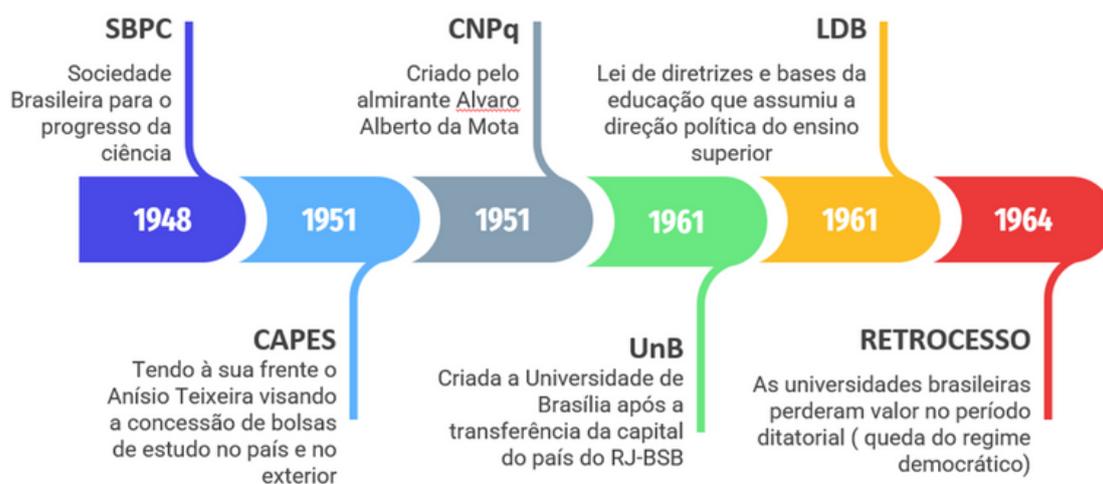


E assim o a evolução da educação no ensino superior no Brasil teve duas divisões: Primeiramente foi caracterizado pelo desenvolvimento de escolas profissionalizantes (por exemplo, a escola de medicina). E em um segundo momento, se caracterizou com expansão das escolas de Economia, Filosofia, Ciências e Letras. Acompanhando assim as perspectivas na evolução e dos marcos históricos político-sociais para a nova era no Brasil:



Um marco muito importante da nova era das universidades no Brasil, foi a **incorporação da pesquisa ao ensino profissionalizantes em duas grandes universidades**, com o objetivo de promover a evolução da ciência por meio da pesquisa, formar acima de tudo especialistas em todos os campos de atuação da cultura, técnicos e profissionais com base científica e artística, além de realizar obras sociais e transmitir através do ensino, conhecimentos úteis para a vida.

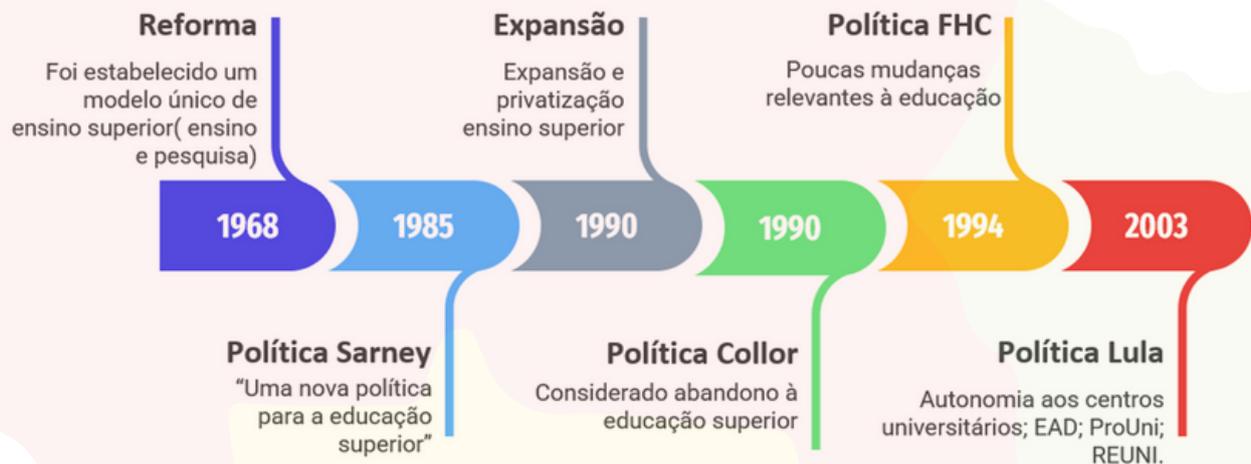
De modo que as evoluções foram tomando proporções crescentes com criações de programas e diretrizes que auxiliavam na educação e no ensino. Sobretudo, foi possível identificar um retrocesso com a queda do regime democrático.



Um das principais transformações na educação do ensino superior no século XIX, foi quando as universidades se voltaram também a massa, e não com acesso apenas a elite, dado assim o pontapé inicial a reforma política e o acesso a todos a universidade no Brasil, até os tempos atuais.

Entre 2001 a 2010, fase marcante para a evolução e o desenvolvimento educacional no Brasil, no qual contabiliza um crescimento de 3,036 milhões para 6,379 milhões de matrículas no ensino superior. De 2.608 instituições no Brasil, 294 são centros universitários, 2.076 são faculdade, 198 são

universidades e 40 são institutos federais de educação e centros federais de educação tecnológica. Esses são os dados da última pesquisa do ministério da educação no ano de 2020.



As universidades brasileiras são bastante jovens em termos mundiais e carregam a enorme responsabilidade de contribuir para a formação de cidadãos que ajudarão a construir um país mais desenvolvido, justo e democrático.

UNIDADE 1.3

A UNIVERSIDADE NA CONTEMPORANEIDADE

Em relação à universidade na contemporaneidade é importante ressaltar que ao falar no desenvolvimento da sociedade atual, é impossível não citarmos o papel da universidade na contemporaneidade. Nos últimos anos, boa parte das autoridades da área da Educação estão discutindo alternativas que visem promover alterações na universidade no modelo atual. Entretanto, ainda existem alguns desafios a serem enfrentados para que ocorra uma melhoria do Ensino Superior no Brasil atual. Dentre esses desafios, podemos destacar (CNE, 2012, p. 155):

A diversificação da oferta de cursos e níveis de formação;

Ampliação da rede pública superior e de vagas nas IES públicas;

Relevância social dos programas oferecidos;

A formação com qualidade;

A diversificação da oferta de cursos e níveis de formação;

A democratização do acesso e permanência;

Qualificação dos profissionais docentes;

Garantia de financiamento especialmente para o setor público;

Redução das desigualdades regionais, quanto ao acesso e à permanência.

Dessa forma, pode-se observar que muita coisa ainda precisa ser feita para que se tenha uma universidade mais inclusiva e

que vise o pleno desenvolvimento dos acadêmicos, bem como uma formação docente mais reflexiva e sistematizada, levando em conta o momento atual da nossa sociedade.

Todavia, segundo Sousa, Coelho e Morais (2016) o papel da universidade atual é contribuir para o desenvolvimento de uma sociedade mais crítica, levando em consideração os inúmeros saberes que circulam na sociedade, bem como os sujeitos que produzem esses conhecimentos e que muitas vezes não são vistos pela ideologia dominante. Assim sendo, a universidade contemporânea visa transmitir responsabilidade social, mostrando cuidado e atenção aos desafios que a sociedade do século XXI enfrenta. Além disso, a universidade transmite, produz e dissemina o conhecimento científico de forma sistematizada, ética e com responsabilidade social; pode-se entender que é importante de produzir uma nova linguagem em termos de formação, não só na formação dos acadêmicos, mas também na formação docente.

Diante do exposto, é muito importante a reflexão sobre as mudanças que pretendem-se para as instituições de Ensino Superior, e um dos caminhos para nortear esse debate seria a discussão sobre a promoção da equidade.



UNIDADE 1.4

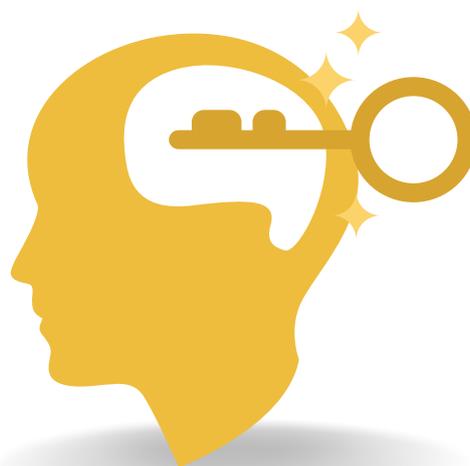
AS CARACTERÍSTICAS E ESTRUTURA DE UMA UNIVERSIDADE

A universidade transmite, produz e dissemina o conhecimento científico de forma sistematizada, ética e com responsabilidade social. Pode-se entender que é importante de produzir uma nova linguagem em termos de formação, não só na formação dos acadêmicos, mas também na formação docente. De modo que a estrutura organizacional é um meio para ajudar a administração a alcançar seus objetivos.

Em relação ao funcionamento do ensino superior, sua configuração define-se a partir de normas e dispositivos definidas em legislações, destacando-se a [Lei nº 9394/96 dita Lei de diretrizes e bases da educação nacional](#).

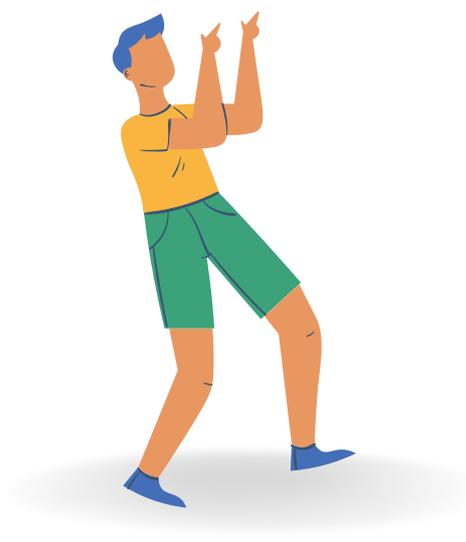
Sua estrutura é pontuada em modelos primordiais, tomando como base a [Universidade do Rio de Janeiro](#), que foi a primeira universidade brasileira.

Já atualmente, sua organização estrutural e funcional segue uma base de instruções adotadas com a aprovação da Lei nº 5540/68, desde a reforma universitária ocorrida em 1968. A partir disso, passou a atender às seguintes características (RIBEIRO, 1997 apud LOPES; BERNARDES, 2005, p. 5):



Extinção do antigo sistema de cátedras e introdução da estrutura fundada em departamentos;

Unidade de patrimônio e administração e Estrutura orgânica com base em departamentos reunidos ou não em unidades mais amplas;



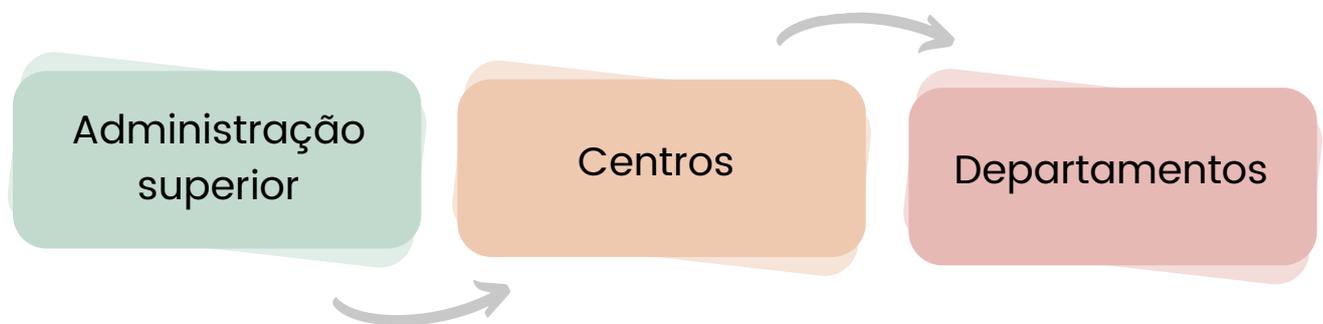
Unidade de funções de ensino e pesquisa, vedada a duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes e racionalização com plena utilização dos recursos materiais e humanos.

No mês de agosto do ano de 1972 o Ministério da Educação e Cultura realizou o I Encontro de Reitores das Universidades Públicas, na qual um dos membros do Conselho Nacional de Educação, o Professor Newton Sucupira, abordou questões sobre as possibilidades para modelos estruturais universitários, além disso defendeu a organização departamental voltada a uma estrutura matricial de organização.

Saiba

Desde a primeira organização do ensino superior no Brasil como universidade determinada pelo Governo Federal (1920) já se apresentava uma estrutura matricial. A **Universidade do Rio de Janeiro** – primeira instituição de ensino superior do Brasil que vingou com o nome de universidade nasceu da agregação de três escolas superiores existentes no Rio: **a Faculdade de Direito, a Faculdade de Medicina e a Escola Politécnica** (SOUSA, 2015, p.41 apud Cunha, 1986, p.211).

Sousa (2015, p. 42) explicou que "o modelo de estruturação de uma organização universitária normatizado em 1968 pelo Governo Federal tinha o departamento como a célula básica; o pilar da proposta". Esse modelo propunha três níveis decisórios:



Soares (1989) pontuou em seu estudo que **86% das universidades passaram a utilizar o modelo estrutural com as três instâncias decisórias** supracitadas. Um outro estudo realizado por Lopes e Bernardes (2005), identificou um **forte conservadorismo** por parte das instituições públicas, na qual a maioria representada por 82%, deram seguimento as estruturas administrativas que tinham como orientação a reforma de 1968.

Atualmente, o cenário brasileiro modificou-se com sua expansão e interiorização em relação ao ensino superior, onde **novas universidades** foram criadas adotando-se propostas diferenciadas a partir de estruturas desconcentradas.

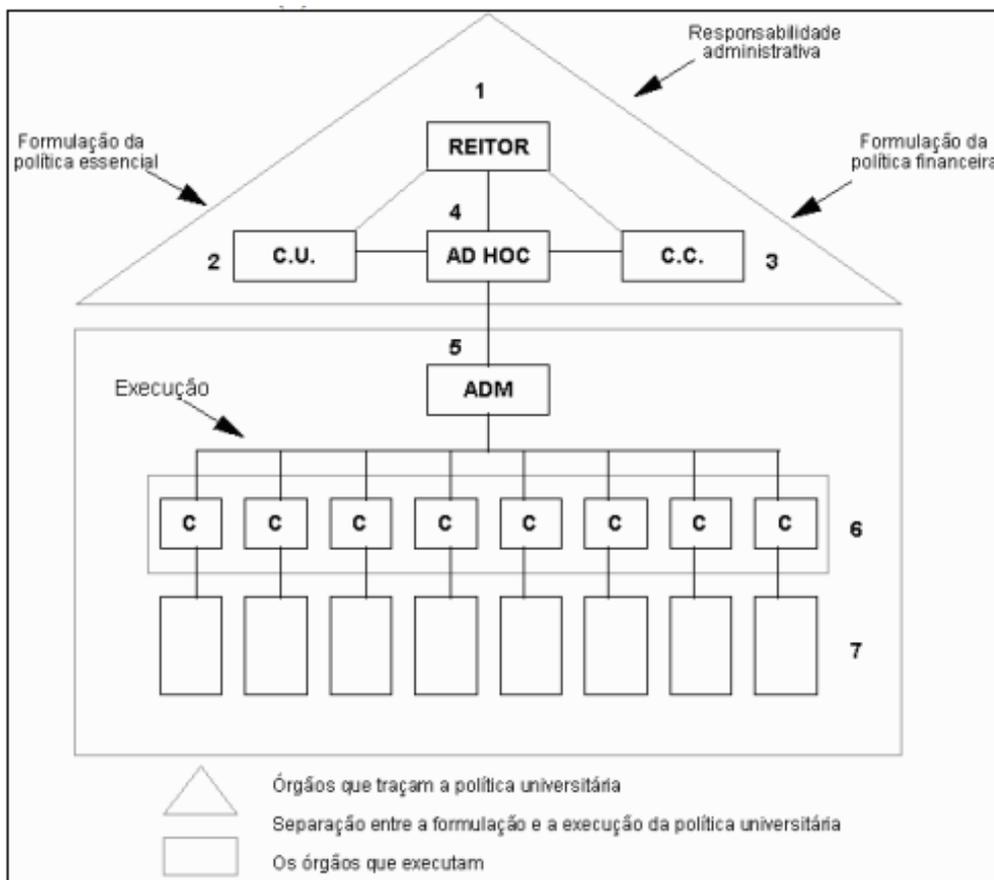
A educação superior pode ser considerada como um vetor de crescimento econômico e de integração nacional, onde **Rudolph Atcon** propôs a implantação uma estrutura administrativa universitária pautada no modelo de seguimento empresarial, pontuando como finalidades principais o rendimento e a eficiência.

Contudo, esse modelo propunha a desvinculação do poder público à universidade, desse modo havendo limitações quanto à sua implementação, por parte governamental.

Embora tenha sido esse o cenário, a proposta de Rudolph Atcon teve recomendações consideradas na formulação do art. 11 da Lei nº 5.540, por parte da legislação brasileira. Na qual

o Conselho Universitário (2) trata da política universitária, o Conselho de Curadores (3) trata de assuntos financeiros, as comissões ad hoc resolvem divergências entre 2 e 3, um administrador profissional com cargo de confiança (5) preside o conselho de chefes das unidades administrativas (6) (LOPES; BERNARDES, 2005, p. 4).

A figura abaixo representa o modelo de Atcon:



Fonte: Lopes e Bernardes, 2005

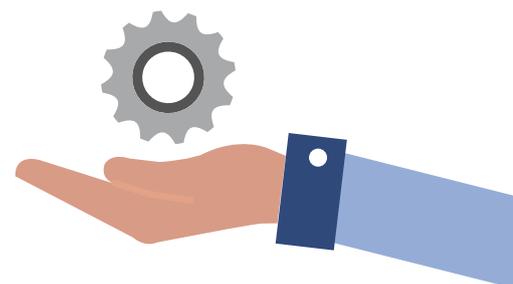
UNIDADE 1.5

A UNIVERSIDADE E SEU VALOR SOCIAL

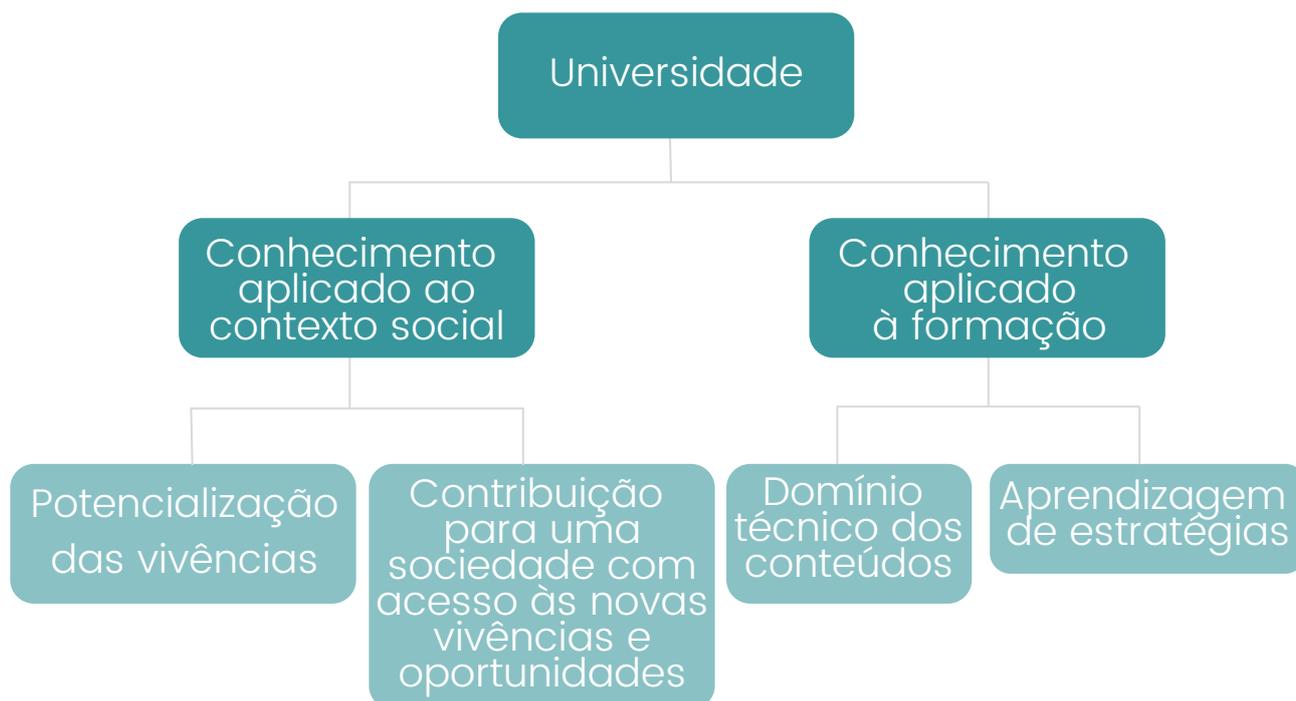
Dentro de seus objetivos traçados, a universidade tem um papel muito importante, o papel social. A integração entre o conhecimento e sua aplicabilidade no meio social carrega uma forma de aplicar seus conhecimentos para um bem da população. Através disso, a população começa a ter uma maior democratização ao acesso de serviços, bem como, docentes e discentes aplicando seus conhecimentos ao meio social.

De acordo com Cardoso e Figueredo (2013), a **tríade do ensino-pesquisa-extensão** precisa ser não apenas aplicado, mas também bem estruturado. A universidade precisa proporcionar possibilidades para o discente desenvolver habilidades relacionadas a sua formação integral, isto é, não promover oportunidades apenas ligado ao papel profissionalizante, mas também como **sua formação pode contribuir** na sociedade.

Para isso, outro fator importante são as condições/suporte para atuação, como: estruturas, parcerias, investimento em inovações e capacitações.



Características relacionadas a universidade em duas vertentes:



Dados do Ministério da Educação atualizados em 2019, mostram que o **Programa de Apoio à Extensão Universitária** (Proext) teve um investimento de R\$55 milhões para programas e projetos no ano de 2016. Com isso, atendeu 136 programas e 192 projetos, sendo: 67 instituições federais, 23 instituições estaduais, 5 instituições municipais e 18 instituições comunitárias.

Isso mostra um grande número de investimento em extensão nas universidades públicas. Mas cabem as indagações:

- Será que as temáticas desses projetos e programas estão atendendo às demandas sociais?
- Será que as universidades particulares estão investindo também na formação completa, ou apenas na profissionalização?

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei 5.540/1968, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média. Brasília, DF, 1968.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelecer como diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

CARDOSO, G. M. P; FIGUEREDO, W. N. Universidade e sociedade: o papel do professor na (re)construção do conhecimento. *Revista Intersaberes*, v. 8, n. 15, p. 54-67, 2013.

CNE. *Desafios e Perspectivas da Educação Superior Brasileira para a Próxima Década*. Documento de Referência para Oficina de Trabalho CES/CNE/MEC, 2012.

DANTAS, E. E. V. O Exercício da Docência na educação superior brasileira: nas traumas históricas da Colônia ao Império. In: III Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI e II Congresso Internacional de Educação, 2004, Teresina. *Anais [...]*. Teresina: UFPI, 2004.

GIMENEZ, A. M. N; BONACELLI, M. B. M. Repensando o papel da universidade no século XXI: demandas e desafios. *Revista Tecnologia e Sociedade*, v. 9, n. 18, 2013.

LOPES, L. A. C.; BERNARDES, F. R. Estruturas administrativas das universidades brasileiras. In: I Seminário em Administração da Faculdade de Administração da USP, 2005, São Paulo. *Anais [...]*. São Paulo: USP, 2005.

ROSSATO, R. *Universidade: nove séculos de história* Passo Fundo: UPF, 2005

SIMÕES, M. L. O surgimento das universidades no mundo e sua importância para contexto da formação docente. Universidade Federal da Paraíba. *Revista Temas em Educação*, v. 22, n. 2, p. 136, 2013.

SOARES, M. C. T. C. *Distribuição de recursos para as universidades federais: uma discussão*. 1989. 169 f. Tese

(Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1989.

SOBRINHO, J. D. Universidade fraturada: reflexões sobre conhecimento e responsabilidade social. *Avaliação*, v. 20, n. 3, p. 581-601, nov., 2015.

SOUSA, A. L. S. COELHO, L. C; MORAIS, J. S. O papel social da universidade no progresso da sociedade. In: VIII Fórum Internacional de Pedagogia, 2016, Campina Grande. *Anais [...]*. Campina Grande: Realize Editora, 2016.

CAPÍTULO 2

A UNIVERSIDADE E A PREPARAÇÃO DE FUTUROS PROFISSIONAIS

Anderson dos Santos Oliveira
Aryadne Ferreira Soares
Luciana Márcia Gomes de Araújo
Renata de Sousa Pereira
Vandélma Silva Oliveira Rios



UNIDADE 2.1

O PAPEL DO PROFESSOR/PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA SOCIEDADE

A Educação Física faz parte da herança humana e no decorrer de sua historicidade foi sendo percebida e representada de diferentes formas e com objetivos distintos. A partir da segunda fase do Brasil República a Educação Física começa a despertar o interesse dos estudiosos do campo educacional.

A Educação Física teve sua inserção no âmbito escolar respaldada na base das instituições militares bem como as médicas, e isso ainda continua. Desse modo, as práticas estavam alicerçadas ao objetivo exclusivo de alcançar bons desempenhos físico e moral das pessoas, de modo que reproduzissem os padrões elencados pela sociedade. A partir disso, impunha-se que cada aluno deveria ser examinado por um médico, que determinava a natureza dos exercícios aos quais eles poderiam realizar.

A preocupação não se vinculava diretamente com o bem-estar dos indivíduos e o **foco primordial era adequar os corpos para o trabalho, tornando-os mais fortes e resistentes**, para suportar as intermináveis jornadas de trabalho e sem adoecer e, por consequência, acreditava-se no melhoramento da raça humana.



Fonte: Google imagens.

Além disso, propunha-se a promover qualidade de vida da população, sendo o profissional treinado pelas instituições militares, responsável também por explicitar sobre a abordagem de ordem higiênica, moral e cívica.

Esta tarefa foi habilitada para os primeiros professores de Educação Física, cujo eram responsáveis por propor e realizar programas de exercício físico de modo coletivo, por meio de uma parceria entre eles, os militares, bem como com os médicos higienistas



Fonte: Google imagens.

Antecedente a esses professores de Educação Física, eram os próprios militares os pioneiros a tratarem dessas atividades, de modo que trouxeram influências médicas-militares aos primeiros professores da área, permitindo que os mesmos pudessem desenvolver suas próprias estratégias e associá-las aos esses conhecimentos.



Fonte: Google imagens.

Desse modo, a base curricular das primeiras Instituições do curso de Educação Física no Brasil, levaram forte perspectiva militar como médica-higienista, influenciando as concepções da abordagem pedagógica e profissional desses docentes.

No Brasil, os estudos que debatem a formação de professores têm pontuado acerca de reflexões com base em tipos e classificações de saberes agrupados quanto a sua **organização curricular**, apresentando que formação a docente se constitui para além do objetivo investigativo, propondo também novas abordagens de ensino, programas e legislações.

A formação em Educação Física inclui o alcance de habilidades em diversas áreas e necessita da união com várias demandas da sociedade (CRUZ et al., 2019).

A sociedade não percebe com clareza os serviços oferecidos pelo **Profissional de Educação Física**, visto que o mesmo até então não apresenta identidade que o caracteriza, pois ao se interrogar sobre a importância da Educação Física na vida das pessoas, no imaginário da comunidade ainda acredita-se que os serviços deles referem-se à promoção da saúde e melhoria da qualidade de vida através de exercícios (CRUZ et al., 2019).

Em concordância com CRUZ, et al. (2019), é primordial indicar a formação docente em Educação Física considera as **experiências** impostas por um mercado que exige novos serviços da área de Educação Física.



É indispensável que os profissionais, se apoderem dos conhecimentos necessários para expandir suas metodologias.

Segundo Navas (2010) formar o jovem aluno, um ser ativo, que some e **contribua para sociedade**, sabendo lidar com as dificuldades e divergências dentro de camadas e grupos sociais totalmente diferentes um dos outros, é fundamental para gestão de formação e para sua convivência pessoal.



A EF deve ser entendida como parte de um papel relevante no processo educativo, que por sua vez está ligada à formação do indivíduo na sociedade, tendo como objetivo não somente o esporte em si, mas também no **desenvolvimento humano**, motor, crítico, desafiador, social e cultural e cabe aos profissionais da educação física ajudar a mediar essa formação.

UNIDADE 2.2

O PROCESSO FORMATIVO DO PROFESSOR

Estudiosos que pesquisam a formação de professores dão conta de que a formação docente, seja para atuar no ensino básico ou no ensino superior, é constituída de diferentes etapas, processos, momentos e caminhos. Portanto, é preciso considerar que identificar esses processos é um fator importante para a construção do processo formativo de professores.

É importante ressaltar que os processos formativos não são lineares, muito menos imutáveis, o desejável é que eles acompanhem as transformações ocorridas através das décadas, um exemplo é a digitalização do professor.

Na sociedade atual, a digitalização do professor começa já na sua formação, de acordo com o último censo da educação

superior, um quantitativo de 53,3% das matrículas nos cursos de licenciatura é na modalidade Educação a Distância (EaD). Ou seja, se o uso das tecnologias anteriormente era requisitado para melhorar a didática, hoje elas são indispensáveis ao processo de ensinar.



Analisando-se alguns textos sobre a formação de professores, encontra-se uma recorrência das seguintes terminologias:



Pimenta (2005) explica que pensar a formação como um processo de autoformação é pensar sob a perspectiva de um projeto único, fazendo-o valer desde a formação inicial até a formação continuada, mas também é importante salientar que isso não significa que o aluno seja o único responsável pela sua formação.

Como destacam Fleig e Bolzan (2017) existem outras ações que também fazem parte do processo formativo, além das ações **autoformativas**, **mencionam as interformativas e heteroformativas**. Autoformativas, seriam as ações entendidas como as escolhas que o sujeito faz, a partir dos seus próprios interesses e necessidades, ao se envolver em diferentes atividades que contribuirão para o seu desenvolvimento profissional/pessoal.

A segunda, diz respeito sobre as atividades interpessoais mobilizadas pelo trabalho conjunto, centrado em interesses e necessidades comuns, possuem uma cultura colaborativa. A terceira, é organizada a partir de temas desenvolvidos por especialistas, em geral, não atendem às demandas formativas próprias do professor, mas atendem aos objetivos institucionais de oferta de formação continuada. Pela breve descrição, pode-se compreender que as ações auto e interformativas

a intencionalidade em investir constantemente na sua própria formação, diferentes das ações heteroformativa.

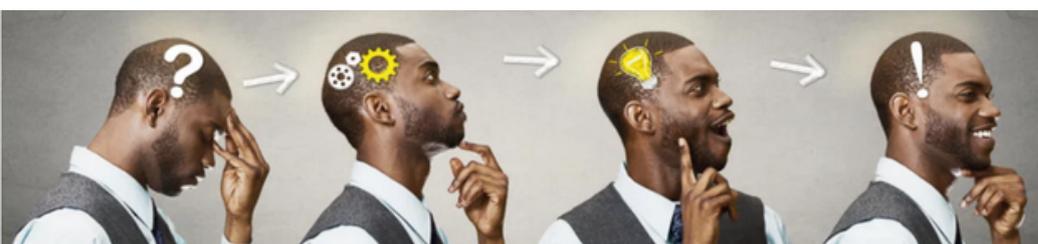
Conceição et al. (2019), defendem a ideia de que o processo **formativo se inicia antes mesmo da entrada na graduação**, e caracterizam estes momentos como pré-docentes, entendendo que antes de chegar à graduação esses futuros professores passaram por diversas outras instituições de ensino. Sendo assim, tiveram influências, inclusive na escolha do curso e grau de instrução.

Assim como não se inicia com a matrícula em um curso de licenciatura, também não **se finda ao finalizar essa etapa**, sendo, portanto, um processo permanente e contínuo, Sandri (2017) já elucidava essa assertiva, quando menciona que a **formação é um processo inacabado**.

No trabalho de Silva e Krug (2012, p. 1027,) sobre as trajetórias formativas em um curso de licenciatura em Educação física da Universidade Federal de Santa Maria, os autores mencionam que

“os processos de formação são múltiplos e paradoxais, são movimentos vivenciados pelos professores ao aprender com seus traçados singulares, ricos em mudanças e facetas”

O estudo em questão busca compreender a trajetória formativa sob o olhar do próprio aluno, buscando a identificação do que foi mais significativo no processo de sua formação inicial.



Silva e Krug (2013) identificaram que as experiências obtidas na formação inicial foram significativas para as estudantes, agregando conhecimento ao atuarem no ensino, na pesquisa e na extensão, além de algumas disciplinas que provocaram reflexão sobre a atuação docente. Fleig e Bolzan lembram que

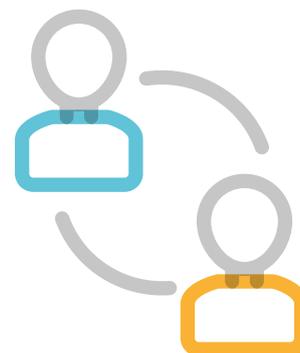


quando os estudantes voltam sua compreensão aos seus próprios processos formativos, sendo capazes de perceberem os motivos que os mobilizavam as ações auto, hetero e interformativas potencializam suas atividades de estudo, caracterizada pela atitude investigativa, intencional e organizada para aprendizagem da docência (2017, p. 19).

Ou seja, quanto mais reflexivos e dinâmicos os processos forem, mais intencional e organizada será a aprendizagem.

Sobre dinamismo e reflexão, no trabalho de Sandri (2017) ficou evidente que dentre os processos formativos, o **elemento mais citado foi a experiência como oportunidade de aprendizagem, sendo o estágio obrigatório a prática mais mencionada**, seguida por projetos de extensão, grupos de estudos, pesquisa, eventos acadêmicos, o PIBID e as próprias disciplinas, embora tenham sido identificadas como insuficientes para o tornar-se professor.

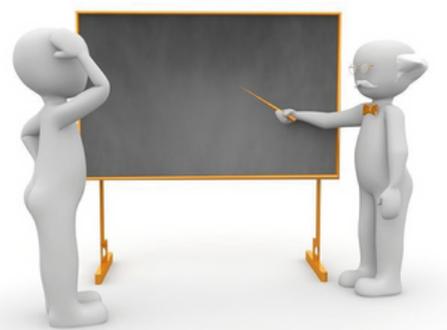
O que é explicado na categoria sobre a formação inicial e o mundo do trabalho, pois os alunos mencionaram haver tensão entre o que idealizavam a partir do que viam na Universidade com a realidade encontrada nas diversas culturas escolares.



Sobre a influência do professor no processo formativo fica evidente, através das narrativas dos estudantes, que

o professor é chave do processo de aprender, pois ele é o organizador do processo pedagógico. Para tanto, destacam a importância dele estar subsidiado teoricamente, adotando metodologias que desafiam e possibilitam o envolvimento do aluno e, conseqüentemente, o desenvolvimento de aprendizagens significativas (SANDRI, 2017, p. 147).

A **docência no ensino superior** caracteriza-se como uma atividade desenvolvida por professores formadores nas diversas áreas de conhecimento e compreende as atividades desenvolvidas pelos professores, orientadas para a preparação de futuros professores.



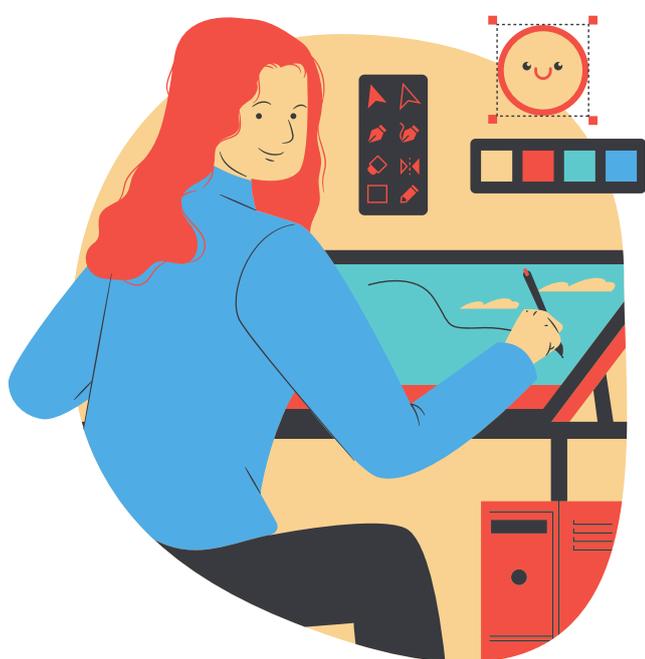
Fonte: Google imagens.

Tais atividades são regidas pelo mundo de vida e da profissão, alicerçadas não só em conhecimentos, saberes e fazeres, mas também **em relações interpessoais e vivências de cunho afetivo, valorativo e ético**, o que indica o fato da atividade docente não se esgotar na dimensão técnica, mas remeter ao que de mais pessoal existe em cada professor (SCREMIN; ISAIA, 2013).

Nesse contexto, o docente da educação superior desenvolve suas atividades no contexto universitário que compreende atividades de ensino, pesquisa e extensão, bem como as atividades administrativas que estão envolvidas na dinâmica universitária. Portanto, **a atuação de docente na educação superior não é restrita à sala de aula**, nem tampouco à pesquisa ou ao administrativo, o docente precisa desenvolver essas atividades de forma concomitante e complementar (FLEIG; BOLZAN, 2017).

○ grande desafio da formação docente, nos dias atuais, é transformar os professores em profissionais da “aprendizagem” ao invés de especialistas de uma área.

Portanto, consideramos que uma das questões que pode ser debatida, tendo em vista alguns dos aspectos relativos à realidade da docência, assenta-se sobre as funções básicas a serem desempenhadas pelos professores.



São funções que estão intimamente relacionadas entre si que para Bolzan e Powaczuk (2017), envolvem:

- formar profissionais para diversificadas áreas de atuação;
- formar futuros professores para a educação básica;
- gerar conhecimentos em seus domínios específicos, bem como saberes próprios de ser professor.

UNIDADE 2.3

RESPONSABILIDADES DOS DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR

As universidades brasileiras não oferecem concursos para pesquisador, em oposição à o que ocorre em outros países. Isso se justifica, em nossas leis, pelo princípio de integração entre atividades de ensino e de pesquisa (Lei 5.539/1968). Ser pesquisador, aqui, constitui em cinco pilares que envolvem o ofício do professor universitário (MELLO, 2015):

Ensino:
coordenação e participação em disciplinas de graduação e pós-graduação, presenciais ou à distância.

Orientação:
formação de novos cientistas através de estágios e projetos orientados.

Extensão:
assessoria e divulgação de conhecimento científico e técnico para o público externo à universidade.

Pesquisa:
investigação científica ou tecnológica para produção de conhecimento

Administração: serviços prestados à universidade, que visam manterá sua infraestrutura e funcionamento, assim como, administração do próprio grupo de pesquisa.

Há de se considerar que, ao ingressar na universidade, o aluno descobre um mundo novo, com novas ideias, pensamentos revolucionários, amizades diversificadas.

Nesse

contexto, o papel de uma IES é formar “formadores de opinião” e não meros robôs-papagaios que repetem tudo o que lhes falam de maneira superficial. Sendo assim, há a necessidade de o professor se posicionar em relação à educação e às metodologias que promovam os processos de ensino e de aprendizagem, levando em consideração as mudanças sociais que envolvem as experiências diárias tanto dos alunos quanto dos próprios professores. (LIBARDI, 2010). Portanto, é de responsabilidade do docente:

- Facilitar a aprendizagem;
- Ser agente motivador;
- Ter empatia com os alunos;
- Ser formador de opinião;
- Estimular autonomia;
- Promover a interação professor-aluno;
- Conhecer as tendências pedagógicas.



REFERÊNCIAS

BOLZAN, D.P.V.; POWACZUK, A.C.H. Processos formativos nas licenciaturas: desafios da e na docência. *Roteiro*, Joaçaba, v. 42, n. 1, p. 107-132, jan./abr. 2017 | E-ISSN 2177-6059.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2019* [recurso eletrônico]. Brasília, 2021.

CONCEIÇÃO, V. J. S. et al. Experiências docentes na formação inicial: o processo formativo de professores de educação física. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 14, n. 4, p. 2106-2122, out./dez., 2019.

FLEIG, M. T.; BOLZAN, D. P. V. Processos formativos para a docência: o que dizem os estudantes de Pedagogia de uma IES pública?. *Educação Por Escrito*, v. 8, n. 1, p. 3-21, 29, jun., 2017.

FREIRE, E. S.; VERENGUER, R. C. G.; REIS, M. C. C. Educação física: pensando a profissão e a preparação profissional. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esportes*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 39-46, 2002.

LIBARDI, D. A. O papel do professor universitário na construção do conhecimento. *Revista de Educação*. v. 13, n. 15, 2010.

MELLO, Marco. *O que é um professor universitário*. Disponível em: <https://marcoarmello.wordpress.com/2015/02/12/professor/>. Acesso em: 12 de outubro de 2021.

NAVAS, M. C. O. Educação emocional e suas implicações na saúde = Educação emocional e suas implicações para a saúde. *REOP-Revista Espanhola de Orientação e Psicopedagogia*, v. 21, n. 2, p. 462-470, 2010.

PIMENTA, S. G. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G (Org.) *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 2005.

SANDRI, V. **Aprendizagem Docente No Ensino Superior: Processos formativos de professores e estudantes nas licenciaturas da área de Ciências Biológicas, Exatas e da Terra.** 2017.

SCREMIN, G.; ISAIA, S.M.A. **Docência no ensino superior: o papel dos docentes nos cursos de licenciatura.** XI CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 2013.

SILVA, A. R.; KRUG, H. N. **As trajetórias formativas de acadêmicos de educação física do curso de licenciatura da UFSM: contribuições na constituição do ser professor.** *Atos de Pesquisa em Educação*, [S.l.], v. 7, n. 4, p. 1027-1052, dez., 2012.

CAPÍTULO 3

EDUCAÇÃO E ESCOLA

Cleuton dos Santos Silva
Luiz Henrique Pereira de Castro
Igor Rafael Andrade Campos
Rodolpho Nunes Araújo
Vinicius Wallace Santos Brito



UNIDADE 3.1

EDUCAÇÃO

Verberar sobre Educação, Escola e Formação docente é permear sobre o contexto Histórico até atualidade desses eixos que fazem parte desta discussão da temática “EDUCAÇÃO E ESCOLA”.

No que condiz todo o aparato historicizado da humanidade o homem é designado como um ser social, portanto de Natureza e Cultura. Entretanto, infere-se que **o homem aprende a ser homem a partir das suas relações em que está posto.**

Dessa forma, segundo Borges (2017, p. 110), “a Educação é constitutiva do ser humano e a prática social passa a determinar a forma com a dimensão natural acontece”.

No entanto, a terminologia **Educação** ganhou a partir dos estudos ao longo da História variações, concepções e reescritas reflexivas sobre o que na sua essência seja realmente Educação.

Contudo, é preciso interligar “Teoria e Teoria do Conhecimento” onde segundo Ferrater (1964), com base nas definições apresentadas pode-se dizer que teoria é algo especulativo, intelectual, inteligível, racional, sistemático, e que diz respeito a princípios, a fundamentos. Uma **teoria** seria resultado de um trabalho do espírito, do intelecto, da inteligência, da razão.

Logo uma teoria do conhecimento seria uma construção especulativa, intelectual, uma elaboração inteligível, racional, ou mesmo uma sistematização doutrinária, filosófica e/ou científica referente ao conhecimento; preme expressar os princípios, os fundamentos do conhecimento.

No sentido mais claro Paulo Freire (2003, p. 40), intensifica a ideologia do que possamos direcionar essa lógica teórica e teoria científica sobre Educação, onde, para ele “a educação é sempre uma certa teoria do conhecimento posta em prática”.

Assim, educação seria uma concepção filosófica e/ou científica acerca do conhecimento colocada em prática. Alguém que praticasse uma concepção de conhecimento estaria “fazendo” educação. Educar seria promover a prática de uma teoria sobre o conhecimento.

Portanto, toda ação com propósitos educacionais estaria necessariamente fundamentada em uma convicção acerca do conhecimento.

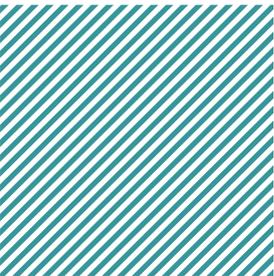
A base de qualquer teoria educacional seria uma teoria do conhecimento, ou seja, seria necessário responder à pergunta **o que é o conhecimento?** antes da elaboração e da prática de uma teoria sobre a educação. Se aceita-se a definição de Educação dada por Paulo Freire, pode-se concluir que a concepção de educação dele consiste na prática da teoria do conhecimento por ele defendida. **Qual seria, então, a teoria do conhecimento de Paulo Freire?** Como ele respondeu à pergunta **o que é o conhecimento?**



Freire (2003, p. 79) diz que “[...] o conhecimento é processo que implica na ação-reflexão do homem sobre o mundo”. Após uma primeira leitura dessa definição, já pode-se identificar que, para Freire, **o conhecimento é**, em primeiro lugar, um processo. Este processo envolveria ação e reflexão sobre o mundo, realizadas pelo ser humano.

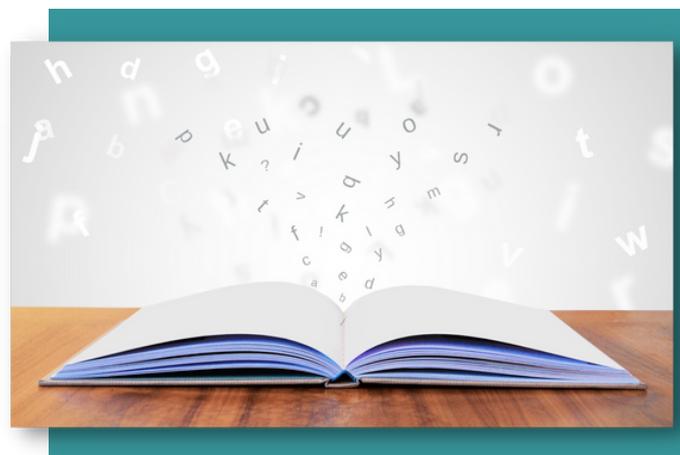
Assim de acordo a Borges (2017, p. 257), “a educação tem a uma função social central, na humanização do homem e em seu desenvolvimento” – como homem individual e como espécie. Onde, quando trata-se de função social, também pode referir-se **a escola e a educação escolar**, porque fazem parte do contexto histórico sociocultural do homem.

Souza (2018) enfatiza que de acordo aos estudos relacionados a área da Educação, a mesma sempre esteve presente em todas as sociedades, perpassando por diversas concepções de mudanças desde as suas estruturações teóricas, como as suas representatividades nas práticas, ou seja, pertencem e que ainda pertencerão a sociedade. Para Aranha (2006, p. 24):



estudar a educação e suas teorias no contexto histórico em que surgiram, para observar a concomitância entre suas crises e as do sistema social, não significa, porém, que essa sincronia deve ser entendida como simples paralelismo entre fatos da educação e fatos políticos e sociais.

A partir desse entendimento, percebe-se na educação questões estabelecidas com base nas reações vivenciadas pelas pessoas em diferentes contextos sociais. Desse modo, anulando a existência de uma neutralidade na educação, e sim trazendo efeitos políticos.



Nesse sentido, Souza (2018) ainda nos traz uma perspectiva de que ao estudar história da Educação é possível compreender que a educação é um eixo de mudança e os indivíduos são os próprios construtores de história, independentemente de quais sejam as suas origens socioculturais.

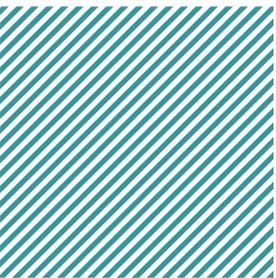
Assim, para que se possa adentrar nesse processo de entendimento sobre ampla historicidade da Educação Brasileira, tem-se que perpassar sobre os contextos da Educação Europeia, Americana dentre outras, pelas quais influenciaram ao passar dos tempos a forma de contextualizar-se e identificar-se como seres pertencentes a um grupo social, com suas próprias identidades.

A educação catolicista que predominava na Europa, buscou dominar outros territórios por meios da catequese (Jesuítas). Perpassando o período colonial adentramos no Período Imperial (1822 – 1889), com **a vinda da família real para o Brasil**, houve as percepções de criação das escolas de Medicina nos Estados da Bahia e no Rio de Janeiro.

De acordo as pesquisas de Souza (2018), o mesmo intensifica na sua pesquisa que ainda nesse período se constituía o “Método Lancaster”, ou seja, de acordo o mesmo autor, um aluno que era denominado de “decurião” ficava responsável por direcionar ensinamentos a um determinado grupo de alunos, diminuído assim , a necessidade do sistema educacional necessitar de outros professores, onde essa forma de ensinar através da presença de um aluno mais experiente era denominada como “ensino mútuo”.



A “Carta de Pero Vaz de Caminha”, sendo considerada como a primeira escrita do Brasil, apresentava aspectos sobre as novas terras e pelo povo que ali o habitavam:



Ali veríeis galantes, pintados de preto e vermelho, e quartejados, assim pelos corpos como pelas pernas, que, certo, assim pareciam bem. Também andavam entre eles quatro ou cinco mulheres, novas, que assim nuas, não pareciam mal.

Nesse sentido com a chegada dos povos europeus pode-se identificar a Educação no Período Colonial (1500 – 1822), onde a **história do Brasil** preponderantemente é demarcada pela dependência, exploração, violência, desrespeito às diferenças culturais. Trazendo assim, aos povos indígenas e os negros trazidos da África, uma dominação sobre seus corpos, tanto no sentido de escravizá-los como de educá-los ao modo Europeu.

Já em 1889 a 1930, perpassamos sobre a Educação da Primeira República, sendo pontuada a dualidade na sociedade, elevando o nível de ensino para as camadas da elite, desfavorecendo assim, a classe pobre. Ademais surgiram inúmeras reformas para tais como: **Benjamin Constant**, a **Lei Orgânica Rivadavia Corrêa**, a **Carlos Maximiliano**, sendo apenas paliativos na época.

Em 1930, o Brasil passa por uma Educação após Revolução, onde parecia que o país realmente tinha acordado, dando assim, ênfase para **uma educação para todos**.

O Decreto nº 19.850 de 11 de abril de 1931, foi criando o **Ministério da Educação** e as **secretárias de Educação dos Estados**, tendo como ideal a educação obrigatória gratuita e laica. Surgindo então, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, como o movimento Renovador.



Fonte: Google imagens.

Adentrando na Educação durante o Estado Novo (1937 – 1945) e o Governo Populista (1945 – 1964), as conquistas do movimento renovador foram consideradas enfraquecidas, pois o Estado não se interessava em ofertar às classes populares uma educação pública e gratuita, sendo expresso na Constituição de 1937.

Até a aprovação da LDBEN de 1961 a luta foi constante por uma educação pública e gratuita de qualidade. Entre o período de 1964 – 1985, conhecido como período Ditatorial, se antes desses períodos as conquistas se distanciavam, nesse período a educação se respaldou em uma educação repressiva e privatizada. Oferecendo assim, um **ensino profissionalizante e tecnicista**.



Nesse período que se estendia 1964 – 1985, a proposta da Reforma Universitária por meio da Lei nº 5.540, foi instituído o **vestibular classificatório**; uma abordagem modelada na **perspectiva empresarial**; organização pautada em unidades isoladamente; aumento no número de por parte de instituições de Ensino Superior pagas.

Considerando o tempo entre 28 anos, a partir de 1985, ou seja, até 2013, ocorreram grandes modificações, onde nesse período precisamente em 1988 foi promulgada a Constituição de 1988, que trazia uma preocupação maior relacionado a educação, como:

gratuidade no ensino público; ensino fundamental obrigatório e gratuito; atendimento as creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos; valorização do profissional do magistério público.

A partir da Constituição de 1988, foi criada a LDB 9394/96, como a Carta Magna da Educação. E em 1996 foi elaborado pelo Governo os **Parâmetros Curriculares Nacionais** (PCN's), que estabelecem diretrizes para estruturação e reestruturação dos currículos escolares. Em 2005, a partir da Lei nº 11.096, foi instituído o **Programa Universidade Para Todos** (ProUni).

Dois anos após foi promulgada a lei do Fundeb e feito o lançamento do **Plano de Desenvolvimento da Educação** (PDE). Entretanto, por todos esses períodos, principalmente no Brasil as concepções pedagógicas perpassam pela historicidade do país. Sendo as mesmas agrupadas em duas grandes tendências:

A primeira retrata das concepções pedagógicas que priorizam a teoria sobre a prática, subordinando aquela que, eliminariam a prática na teoria.

A segunda propões inversa, pontuando as concepções que subordinam a teoria à prática e, que para ela eliminariam a teoria na prática.

O quadro abaixo simplifica essas concepções pedagógicas:

Quadro 01: Tendências pedagógicas no contexto histórico educacional brasileiro e suas características

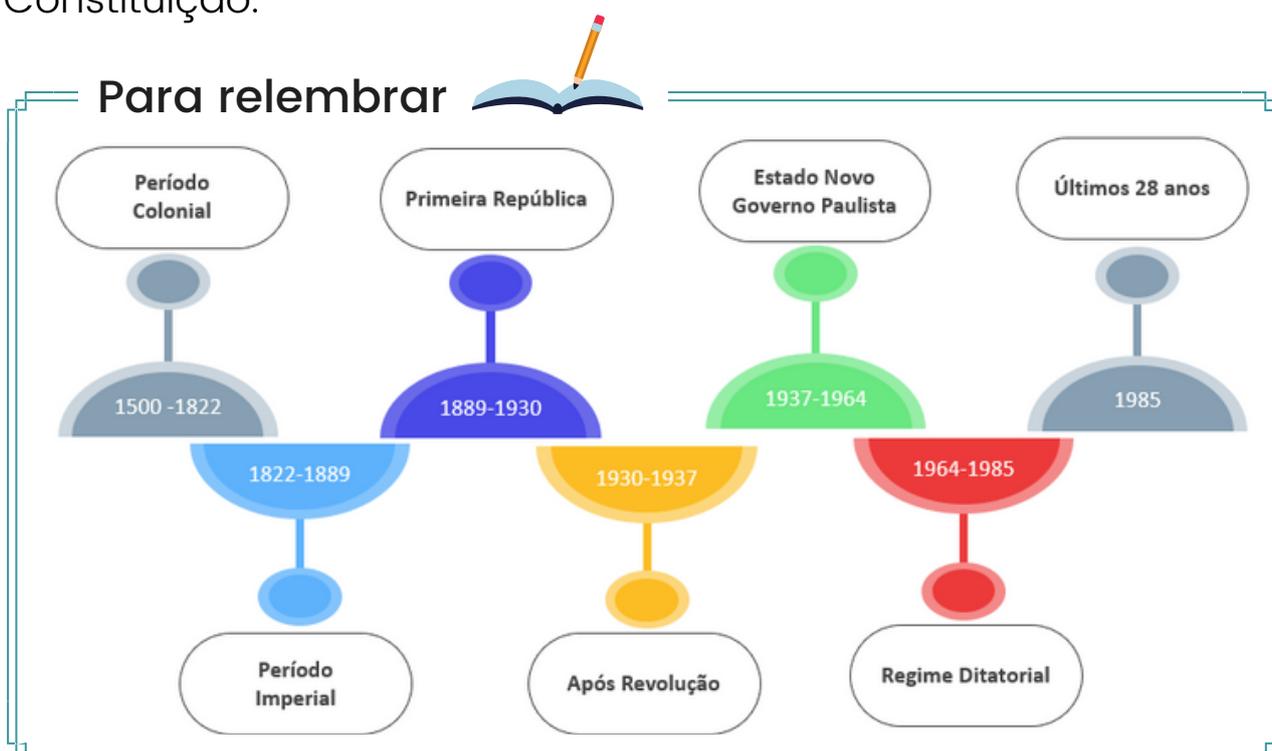
Tendência pedagógica		Década(s)	Contexto	Característica(s) da(s) tendência(s) pedagógica(s)
Tendências liberais ou hegemônicas	Tradicional	1550 a 1760	Ensino promovido pelos jesuítas	Repetitiva e mecânica
	Renovadora	1930	Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova	Experimentação
	Não diretiva	1930	Manifesto dos Pioneiros da Educação	Formação de atitudes
	Tecnicista	1960, 1970 e 1980	Regime Militar	Técnicas específicas
Tendências progressistas ou contra-hegemônicas	Libertadora	1970 e 1980	Fim do Regime Militar	Tema gerador
	Libertária	1980	Abertura democrática	Autogestão e movimento operário
	Histórico-crítica	1980	Abertura democrática	Contexto cultural e social

Fonte: Pacheco; Lopes, 2018

Esse quadro traz uma síntese do que é apresentado no texto de Saviani (2005) “As concepções Pedagógicas na História da Educação Brasileira”, ao longo do processo Histórico de desenvolvimento da Educação no Brasil. Ressaltando Borges (2017, p. 113) “a escola na contemporaneidade tem a função de ensinar o método pelo qual se aprende: o aprender a aprender”.

Cujo objetivo da Educação está dentro do próprio processo, ou seja, o objetivo é sempre o firmar o propósito específico que está imediatamente diante da atenção e que produz o **pensamento e a atividade**. Esse é o esteio em que se assentam as pedagogias negativas que serão como pensamentos hegemônicos em educação.

Portanto, a **Educação brasileira**, ainda perpassa por diversos viés, mas sempre interligam-se a contextos do passado, mesmo sendo reformulados documentos que norteiam a Educação Brasileira. Apos de uma análise profunda pode-se identificar que ainda toda a matriz equivale a uma tendência diretiva a classe dominante, onde as classes subalternas ainda sobrevivem em constantes lutas por direitos garantidos pela Constituição.



UNIDADE 3.2

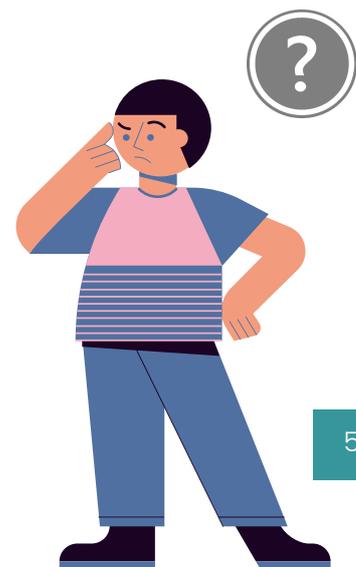
ESCOLA

O universo da escola tem um papel significativo na formação das pessoas e por conta disto acredita-se que a base da estruturação social de uma sociedade, perpassa pela escola. Ou seja, não concebe-se a formação cidadã, sem a participação da escola na construção dessa cidadania universal.

Contudo, é preciso estar ciente que a escola não - formal é também um lócus desta epistemologia que afirma-se como inerente e basilar para a formação dos seus integrantes escolares.

Para que seja possível entender o porquê desta epistemologia, e o sentido histórico do surgimento da escola, é mister compreender sobre a trajetória percorrida pela escola até a atualidade. Pois, concebe-se que não há uma construção social sem a presença da educação, escola e do formador que por ela desenvolve sua práxis, seja está numa concepção formal de escola ou numa concepção contrária, não-formal.

Com isso, surgem as inquietações que nos veem a mente sobre o universo da escola, mas não uma escola parada no tempo, arquetonicamente.



Porém

, uma escola viva que tem em sua essência a proposta de desenvolver a autonomia dos seus integrantes e que seja terreno fértil para liberdade e a emancipação dos participantes e que independente de seu formato cognoscente, possa trazer consigo essas qualidades formativas. Porque o objetivo neste estudo não é defender a escola A, B ou C, mas a Escola enquanto campo epistemológico e de formação da cidadania universal.

Em vista disso, tem-se a compreensão que é neste estabelecimento chamado escola com características próprias, que as pessoas passam boa parte das vivências, sejam estas numa perspectiva da antiguidade, modernidade, ou pós-modernidade, o que vale aqui salientar é que a escola nesta relação simbiótica, torna-se parte de nossas historicidades. Em suma, aqui serão apontados a relevância histórica, social, cultural e educacional da escola na vida.

Diante disso, surgem os primeiros questionamentos: Por que este nome escola? Por que surgiu a escola? Onde surgiu a primeira escola? Existe algum lugar no globo terrestre que não tenha escola? Para que serve a escola? Como ocorre o processo de desenvolvimento da escola ao longo do tempo? Quem frequenta está escola? Qual a importância da escola para a sociedade? Qual a sua relação com a educação e os professores? As escolas são iguais em todas as sociedades?

Enfim, são muitos questionamentos que com certeza neste estudo breve sobre a escola, não temos como respondê-las.

Segundo a Aranha (2006), as primeiras civilizações que vão surgir após o advento das comunidades tribais, são as civilizações orientais (Oriente Próximo, Oriente Médio, e Extremo Oriente), porém aquelas não tinham o entendimento estruturado da educação, pelo contrário sua educação era difusa e a partir das referências dos seus ancestrais. Todas as tribos, as nômades e sedentárias, faziam uso dessa pedagogia onde “as crianças aprendem ‘para a vida e por meio da vida’, sem que ninguém esteja especialmente destinado para a tarefa de ensinar”.

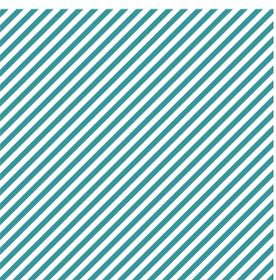
Observa-se aí, que o papel do professor e da escola ainda não são figurados, como temos atualmente. A educação difusa que trata o período é no sentido de que todos da tribo participavam da formação dos seus infantis e com isso a formação naquela civilização era dada por integral, devido ao fato de terem acesso e apreenderem todos os saberes revelados no desenvolvimento do crescimento, bem como as questões mitológicas, que possuíam valores históricos para cada componente tribal. Ademais, atemporal.

Foi na **antiguidade oriental**, mais precisamente no Egito, desde o final do quarto milênio e início do terceiro (século IV d. C.), que vemos os primeiros vestígios da escola aparecer. Por características próprias desta civilização, sua educação era tida como tradicionalista e cujo início neste período. Sabemos também que a educação e o formato da escola que temos são de origem predominantemente ocidental (greco-romana); todavia, não poderíamos deixar de fora esta relevante informação sobre seu primeiro surgimento no contexto do que entendemos por civilização.

É no **período arcaico grego** (Séc. VIII a VI a.C.) que segundo Aranha (2006) tivemos o apogeu de transformações sociais, políticas e culturais na Grécia antiga. Pois, neste período em que as concepções míticas foram perdendo força e as oriundas

da racionalização e das discussões maior evidência e prestígio, fato este que foi no período que surgiram os grandes filósofos que iriam influenciar até os nossos dias, a educação ocidental e por conseguinte, a escola.

Observa-se ainda neste período arcaico que:



a grande novidade é que a lei deixa de ser a vontade imutável dos deuses ou da arbitrariedade dos governantes, para ser uma criação humana, sujeita à discussão e a modificações. Para Vernat, a originalidade da cidade grega é o fato de ela estar centrada na ágora (praça pública), espaço onde eram debatidos os problemas de interesse comum (ARANHA, 2006, p. 59).

Logo, pode-se observar que o conhecimento era inicialmente tratado de maneira oral, apesar da existência da escrita, e estava centralizado agora no homem, pertencente as pólis, que viriam ser os seus cidadãos futuros.

Percebe-se ainda que a formação do cidadão grego estava pautada na formação integral (corpo e espírito), “embora, de fato, a ênfase se deslocasse ora mais para o preparo militar ou esportivo, ora para o debate intelectual, conforme a época ou o lugar” (ARANHA, 2006 p. 59). É nesse contexto, que surgem as escolas, visando corresponder as **necessidades da sociedade grega** da época.

Seguindo no tempo, temos agora a participação da civilização romana, no processo de entendimento da escola que estamos buscando. Foi com a expansão do império romano (século 27 a.C.) e com o advento da **consolidação do cristianismo** por permissão de Constantino (313 a.C.), que a cultura romana se afirma. Centrada na concepção humanistas, cujo entendimento do termo decorrer propriamente da ideia de educação, cultura do espírito, algo que se comparava a Paidéia na Grécia.



Por se tratar de uma educação voltada para o ser humano, o processo formativo romano estava alicerçado nas características dos humanistas, cosmopolita e universal; trazendo mais uma vez a concepção da integralidade defendida por **Cícero**, por comparar a formação a do indivíduo virtuoso, que detém conhecimentos morais, políticos e literais.

Ademais, observa-se que ainda na **primitiva educação romana** (753 – 250 a. C.) o lar era o local da prática escolar, e posteriormente surge as escolas elementares, onde as artes do ler, escrever e contar eram trabalhadas, além dos jogos “ludi”.

Em seguida no período de (250 – 50 a.C), sobre a influência grega, as escolas gregas, devido a expansão do império romano e a educação passam a ter uma conotação que até hoje derivamos, que é a educação greco-romana, cujo era dividida em três tipos de escolas, todas destinadas a formação do cidadão romano, a saber:

A ludi – magister
(educação
elementar);

As escolas Gregas de
Gramática e retórica
(educação secundária hoje
conhecida ou curso
secundário);

A escola retórica latina
(educação terciária ou
de nível superior
comparando aos dias
atuais).

Seguindo em frente na trajetória histórica, vê-se o medievo período compreendido a partir da queda do império romano (476) até a tomada de Constantinopla pelos turcos (1453), onde pode ser entendida pelas fases: Alta Idade Média e a Baixa Idade Média, respectivamente.

Tem-se ainda neste período, o chamado período carolíngio – Carlos Magno, que segundo Aranha (2006), este imperador tinha o objetivo de reformar a vida eclesiástica e o sistema de educação, e para isto trouxe a escola palatina que funcionava ao



Fonte: Google Imagens

lado dos palácios, as escolas monacais que seriam as que funcionavam os mosteiros, as escolas catedrais ao lado das igrejas e nas cidades e por fim as escolas paroquiais de nível elementar.

Com o advento das navegações e o surgimento do comércio e com o renascimento das cidades e da burguesia, surge a **escola secular**, que levava este nome para dizer que era um local que não mais tratava do ensino religioso como principal, mas os assuntos inerentes ao mundo, ao século.

A **pragmaticidade do ensino** ganha vez nesta fase, devido a necessidade da classe burguesa em manter suas ações comerciais e a educação com funções ideológicas de controle e necessidades que a cultura dominante exigia.

Após essas breves contextualizações históricas gerais, adentraremos nas **reflexões sobre escola brasileira** propriamente dita a partir do entendimento inicial da palavra “escola” que é uma palavra de origem grega (Scholé) e que significa inicialmente “o lugar do ócio” (ARANHA, 2006, p. 62).

Neste sentido, e ainda segundo a autora, o ócio não é compreendida o local de ausência do que fazer, mas o contrário, era onde as ocupações estariam relacionadas com as funções nobres de **pensar, governar, guerrear** do mundo Grego.

A **escola** deve ser vista como um espaço de conversas, encontros, diálogos, entendimento político, que vai muito além de sua abordagem estudantil. Deve instigar inquietações, novas descobertas, novas experiências. A ela não se propõe apenas como um **espaço físico** "É acima de tudo, um modo de ser, de ver. Ela se define pelas relações sociais que desenvolve. E, se quiser sobreviver como instituição, precisa buscar o que é específico dela" (GADOTTI, 2007, p. 12).

Por conseguinte, a revolução comercial que citamos anteriormente é o que vai fazer surgir na Terra de Santa Cruz, trazida pelos povos europeus "Portugal" na primeira invasão, a concepção econômica pré-capitalista com a exploração das terras e ainda com a escravatura dos índios, dos negros e depois com a monocultura e o latifúndio. Pois, só se pode falar da escola, tendo a compreensão do contexto que aquele período traz. Neste sentido, a educação não era prioridade para a colônia, já que o desempenho para a agricultura não requisitaria conhecimento e sim, apenas trabalho braçal.

Diante dos fatos narrados, Aranha (2006, p. 140) apresenta o seguinte:



Quando o primeiro governador-geral Tomé de Sousa chega ao Brasil em 1549, veio acompanhado por diversos jesuítas encabeçados por Manuel da Nóbrega. Apenas quinze dias depois, os missionários já faziam funcionar, na recém - fundada cidade de Salvador, uma escola "de ler e escrever". Era o início do processo de criação de escolas elementares, secundárias, seminários e missões, espalhadas pelo Brasil até o ano de 1759, ocasião em que os jesuítas foram expulsos pelo marquês de Pombal.

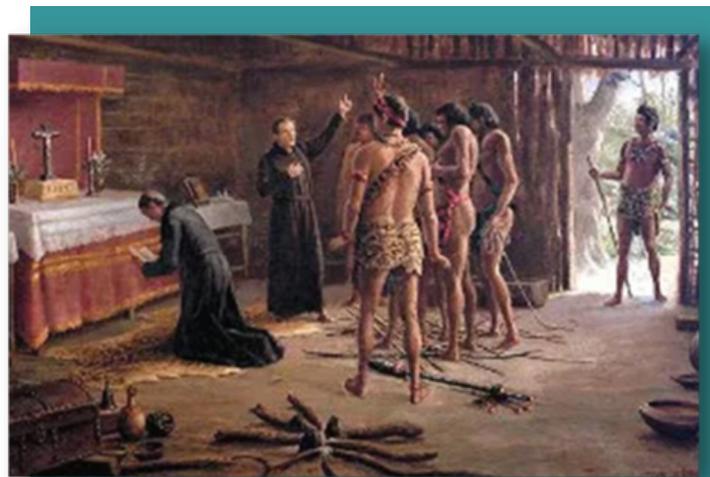
No século seguinte, o ensino no Brasil não mudaria muito, o ensino jesuítico manteria sua proposta conservadora e alheia as mudanças que ocorriam na Europa com relação a revolução

intelectual representada renascimento científico. Pode-se equiparar este período, como o período da cultura silenciada.

No **século XVIII**, com a expulsão dos jesuítas, pelo Marquês de Pombal, não se conseguiria manter uma estrutura básica para a educação, e com isso o Brasil viveria um retrocesso do sistema educacional. As ideias iluministas já desenvolvidas na Europa, iriam no final deste período fazer e trazer as camadas populares a voltar a participar da educação, como tivemos por exemplo na Conjuração dos Alfaiates na Bahia.

Em 1808, **século XIX**, com a vinda da família real para o Brasil, muitos acontecimentos irão advir com esta manobra estratégica de Portugal, por conta dos atritos que possuía com Napoleão. Por conta disso, as aulas régias criadas no período pombalino ainda existiam, o que fez D. João VI ordenar a criação de novas escolas, inclusive agora de nível superior para dar conta das novas necessidades da colônia.

Século XX, fase de grandes e profundas transformações na educação, pedagogia e principalmente na escola, pois o mundo vivia revoluções, o totalitarismo neo-nazista, a queda do muro de Berlim, lutas contra o apartheid, com inúmeras conquistas dos negros e índios, o sufrágio universal, que vai estender o direito de voto as mulheres e aos analfabetos nas sociedades democráticas, enfim, segundo Aranha (2006), foram tantos acontecimento enriquecedores para humanidade que a escola passou por diversas nomenclaturas e funções tais como: Escola Nova, e algumas tendências pedagógicas que dariam novos nomes a esta instituição, como: **a escola progressista** de Dewey, escola



Fonte: Google Imagens

Montessoriana, a escola do Trabalho de **Freinet** e **Kerschensteiner**, a escola de **Frankfurt** que iriam tratar da teoria crítica da sociedade, a escola da reprodução embasada nas teorias crítico-reprodutivistas, a escola popular alicerçada nas teorias progressistas, as escolas construtivistas ou interacionistas e pós-construtivistas relacionadas com as teorias que levam os mesmos nomes. Enfim, um período que vai dialogar diretamente com a nossa conjuntura atual.

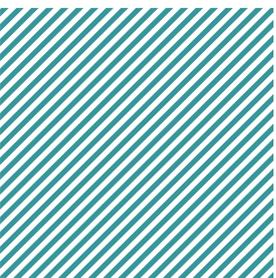
Quanto ao **Brasil**, todas essas escolas citadas no parágrafo anterior, trarão significativas mudanças a educação brasileira que repercutiram até a contemporaneidade, porém as escolas relacionadas à **Educação Física**, só viriam a surgir, neste período, quando de 1907, por força das concepções biológicas e militares, temos a primeira escola de formação de instrutores de Educação Física, que segundo Cruz et al. (2019), passaria a ser conhecida como a escola de Educação Física da Força Policial do Estado de São Paulo, isso no ano de 1922.

Só em 1931, por força política do Estado de São Paulo, cria o departamento de Educação Física/DEP, que tinha como objetivos a promoção da Educação Física no Estado, e por conta disso surgiu a primeira Escola Superior de Educação Física em 1934, que tinha como missão:

a formação técnica na área e foi a primeira escola de formação civil e percussora na admissão das mulheres no curso de formação técnica em Educação Física do Brasil.

Por conseguinte, e decorrente da forte **influência militar** naquela época, é inaugurada oficialmente no ano de 1933, na cidade do Rio de Janeiro a escola de Educação Física do Exército/ESEFEX, como locus de manutenção e desenvolvimento intelectual da cultura hegemônica militar sobre a Educação Física brasileira.

Nesse sentido,



a escola não pode mudar tudo e nem pode mudar a si mesma sozinha. Ela está intimamente ligada à sociedade que a mantém. Ela é, ao mesmo tempo, fator e produto da sociedade. Como instituição social, ela depende da sociedade e, para se transformar, depende também da relação que mantém com outras escolas, com as famílias, aprendendo em rede com elas, estabelecendo alianças com a sociedade, com a população (GADOTTI, 2007, p. 12).

Assim, a escola formal ou não-formal é um dos lócus para a formação cidadã e catalizadora das mudanças que a sociedade necessita agora e para o futuro. Porque só os homens detêm esta capacidade epistemológica e ontológica de **pensar**, **refletir** e **ressignificar** o seus saberes e são nas escolas que estes processos emancipadores florescem e dão frutos.

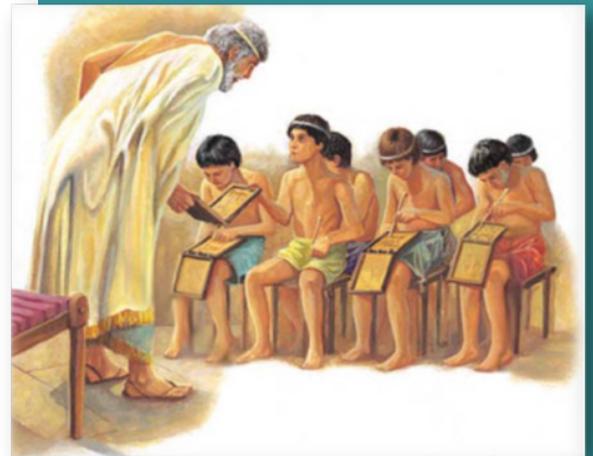


UNIDADE 3.3

FORMADOR NO ENSINO SUPERIOR NA CONTEMPORANEIDADE

Considerando o pressuposto histórico da “Arte de Ensinar”, ou seja, do Professor, do Educador, do Mestre do Saber, do Mediador dentre outros adjetivos a dinâmica primordial que esse mesmo sujeito seja direcionado como Pedagogo. Termo pelo qual surgiu na Grécia antiga e em Roma. Onde o seu papel era de transmitir o conhecimento, tendo como finalidade de ensinar a teoria e a prática, estimulando o aprimoramento do saber, ou seja, aplicar e disponibilizar para a sociedade o saber científico, como é ressaltado nos estudos de Alvarez e Rigo (2018).

Para Libânio (2001), a Pedagogia é um campo do conhecimento que estuda sistematicamente o ato educativo concreto que se realiza na sociedade com item básico para a configuração da atividade humana. Trazendo para a nossa contextualização histórica brasileira, com a chegada dos portugueses as terras desconhecidas, mas já habitadas pelos índios nativos que já possuíam seus próprios ensinamentos e cultura, sendo então ofertada uma educação pelos jesuítas, que propunham uma prática educativa tradicional e conservadora. Justamente no que era baseada a educação europeia no século XVI.



Fonte: Google Imagens

Conforme

Saviani (2008, p. 6) "a História da Educação brasileira inicia em 1549, com a chegada dos primeiros jesuítas. A partir da introdução desse novo método afim de catequizar os índios e os negros que eram trazidos da África, essa perspectiva pedagógica eurocêntrica tinha na verdade o intuito de promover e de modificar os sujeitos considerados nativos, em sujeitos a modelos europeus e ao mesmo tempo escravizados.

Sousa (2016), traz essa concepção que os jesuítas tinham o interesse basicamente de catequização religiosa dos indivíduos, pois a Igreja Católica predominava seu poder de manter a hierarquia religiosa tanto na Europa como em outras terras descobertas pelos Europeus.

Com a vinda da Família Real, começam a ser implantadas em meados de 1808, a primeiras ideias de criar escolas de Medicina nos Estados da Bahia e no Rio de Janeiro, como também o Colégio Médico-Cirúrgico e o Hospital Militar. Nesse sentido o ensino superior se consolidou nos modelos de institutos isolados e profissionalizantes, como aponta a pesquisa de Gonçalves et al. (2017).

Adentrando nessa perspectiva do professor dentro do campo Universitário, o mesmo tem sido considerado uma caixa de segredo, na qual as políticas públicas omitiram determinações quando ao processo do ensinar, ficando o mesmo afeto à instituição educacional, que por sua vez o pressupõe integrante da concepção de liberdade acadêmica docente, como questiona Morosini (2000).



Com o advento marcado pela presença do Estado Avaliativo na década de 90, orientado então pela qualidade/excelência, a avaliação da educação tornou-se foco de interesse, sendo averiguada por um sistema nacional de medidas.

Dentre elas os seguintes questionamentos: quem é o docente universitário? Ele está preparado para acompanhar as mudanças do terceiro milênio? A complexidade das respostas podem ser vistas de diversos ângulos, pois a definição dos professores universitários era realizada pela sua competência científica. Mas o professor está preparado didaticamente para o exercício acadêmico?

Morosini (2000), intensifica na sua pesquisa, que um dos condicionamentos mais fortes da docência universitária são os estabelecimentos em que o professor exerce sua atividade. Isso depende bastante a mantenedora, governamental ou privada, com administração federal, estadual ou municipal. Nesse sentido, **o pensar e exercer a docência** serão diferentes, com condicionamentos diferente e em esferas diferentes.

No Brasil, segundo a LDB/96, as IES se subdividem em Universidades e Não Universidades – Centros Universitários, Faculdades Integrados e Institutos ou Escolas Superiores:

Tabela 01: Instituições de Educação Superior, organização acadêmica, dependência administrativa, região da Federação – Brasil – 1998.

	Total geral	%	Universidades						Não-Universidades					
			Total	%	Fed.	Est.	Mun.	Part.	Total	%	Fed.	Est.	Mun.	Part.
Brasil	973	100	153	–	39	30	8	76	820	18	44	70	688	
Norte	40	4	9	6	6	2	–	1	31	4	1	2	12	7
Nordeste	124	11	28	18	10	12	–	6	96	12	4	4	14	74
Sudeste	570	59	70	46	13	7	1	49	500	61	10	15	37	348
Sul	131	14	34	22	6	6	7	15	97	12	3	11	5	78
Centro-Oeste	108	11	12	8	4	3	–	5	96	12	–	12	13	71

Fonte: MEC/INEP/SEEC, 1998

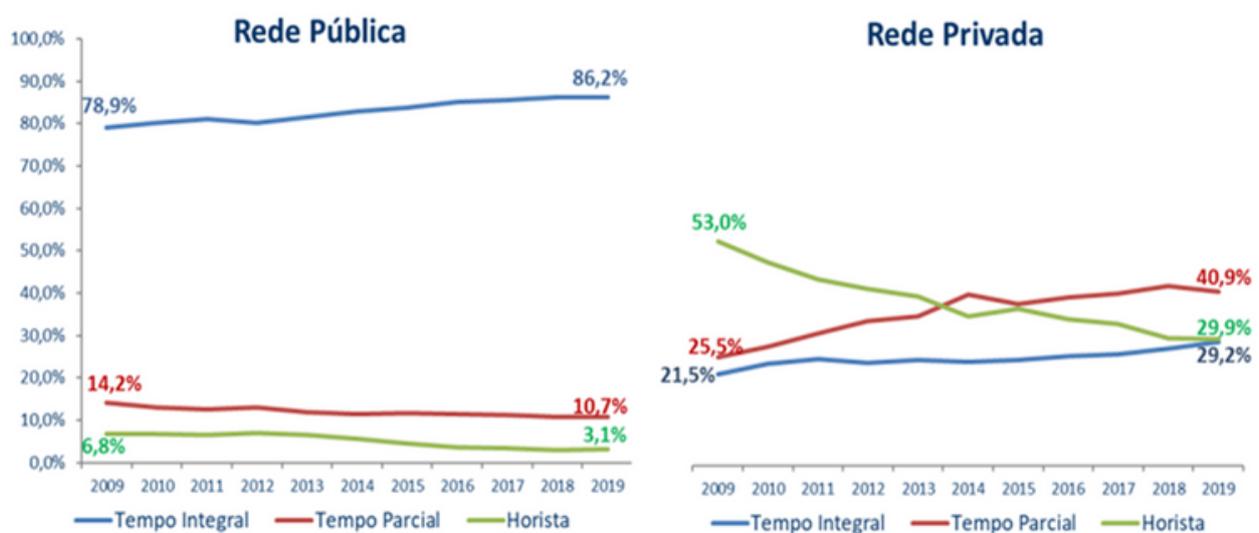
Um outro fator da realidade brasileira condicionante da docência universitária é a distribuição das IES segundo as

regiões da Federação. Pela Tabela 01, fica claro a alta concentração (59%) de instituições na Região Sudeste (São Paulo, Rio de Janeiro, Espírito Santo, Minas Gerais), seguida da Região Sul (14%), da Região Nordeste e da Centro-Oeste (11%). Baixo é o percentual de IES na Região Norte (4%).

É óbvio que o desenvolvimento da região vai implicar um número maior de instituições, o predomínio de um determinado tipo de instituição, segundo a organização acadêmica, um maior desenvolvimento da função pesquisa, um maior número de pós-graduados, e assim por diante, como é apontada por Morosini (2000).

Os dados seguintes demonstram como o corpo docente vem sendo incrementado dentro das universidades ao longo dos anos. Segundo os dados estatísticos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais-INEP, existe uma predominância de oscilações em turno dos alunos. Decorrentes desses dados podemos confirmar essas mudanças a partir do gráfico 01:

Gráfico 01: Corpo docente de universidades públicas e privadas ao longo dos anos de 2009 - 2019 no Brasil.



Fonte: MEC/INEP/SEEC, 2019

Em 2019, haviam 386.073 docentes em exercício na Educação Superior no Brasil. Deste total, 54,3% tinham vínculo com IES privada e 45,7%, com IES pública:

A queda da participação de docentes horistas na rede privada, a partir de 2009, acompanhada do crescimento da participação de docentes em tempo integral e parcial, confirma a tendência geral de aumento de horas nos vínculos de trabalho dos docentes;

Na rede pública, a participação de docentes em tempo integral continua se expandindo, enquanto os docentes horistas continuam em queda.

Nesse sentido, ao longo dos séculos a função do professor na sala de aula vem se modificando, sendo este profissional que antes era visto como um “detentor do saber”, passou a ser compreendido em sua atividade pedagógica como uma espécie de “bússola do conhecimento” que norteia o corpo docente para a construção do conhecimento, como aponta Katz e Mutz (2017, p.16):

Já faz bastante tempo que o professor não é mais visto como a “autoridade em sala de aula”, e os mais variados discursos pedagógicos vêm defendendo cada vez mais a função docente enquanto facilitadora, como se assumisse a função de um auxiliar que dialoga com os estudantes e constrói, com ele, o conhecimento.

Na contemporaneidade o papel do professor segundo Silva (2018), é preparar as pessoas para a vida e para a cidadania habilitando os discentes a se tornarem participantes privilegiados do processo social. Para isso os professores

necessitam possuir conhecimentos que vão além da especialidade nas disciplinas aplicadas em sala de aula, como expõem Silva (2018, p. 24 *apud* MALHEIROS 2012):

O processo de formação do professor deve dispor das seguintes etapas: formação teórico-científica (conhecimento específico da disciplina); formação didática (capacitação quanto ao uso de metodologias adequadas para o ensino do conteúdo); e formação prática (familiarização com a sala de aula e inserção do ambiente escolar).

Go Tani (2000), defende que as metodologias de ensino precisam ser planejadas com o intuito de despertar e exercitar uma postura crítica nos educandos referente a absorção de novos conhecimentos, ao contrário dos métodos tradicionais que incentivavam basicamente a memorização de curto prazo, as estratégias de ensino que priorizam uma atitude reflexiva têm um melhor resultado na assimilação dos conteúdos recém adquiridos.



Go Tani. Fonte: Google Imagens.

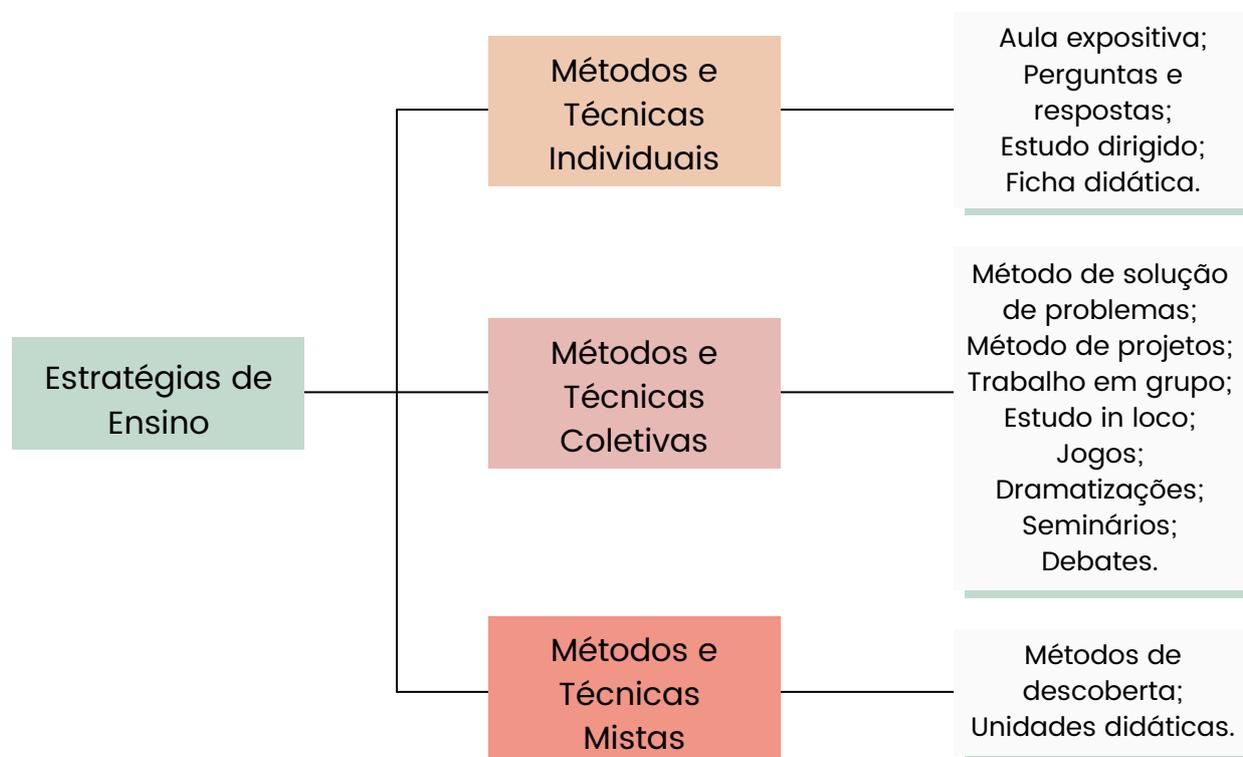
É válido ressaltar que mesmo tendo **conhecimento** da fundamental importância de um bom planejamento das aulas fazendo uso das estratégias não garantem a qualidade do ensino.

Em uma pequena síntese sobre abordagem desenvolvimentista Go Tani (2008), afirma que além dos objetivos, métodos e conteúdo de ensino apropriados, a instituição de ensino deve se atentar as necessidades e expectativas de aprendizagem.

Silva (2018, p. 15), sugere que:

os professores façam uso de mais de uma estratégia de ensino ao longo do ano letivo não se prendendo unicamente as aulas expositivas e sempre com a meta de contribuir com o desenvolvimento de uma aprendizagem ativa e construtiva, levando em consideração os recursos disponíveis (materiais didáticos, estruturas físicas, etc.), horas disponíveis, qual o nível do conteúdo que se ensina e a individualidade de quem está aprendendo a aprender.

Nesse sentido, algumas estratégias são importantes para que o professor possa recriar sua didática de ensino, que ao longo do tempo são pontuados como aulas que não são motivantes, sem didáticas, com a falta de recurso tecnológicos dentre outros. Dessa forma Silva (2018) apresenta algumas estratégias e suas classificações adequadas ao Ensino Superior:



Para Malheiros (2012), esses métodos de ensino são caminhos definidos pelo professor para facilitar a aprendizagem, e as técnicas, - a operacionalização, os procedimentos que compõem os métodos.

Dessa forma, um Educador não pode se abster de somente uma estratégia, é preciso que haja uma correlação entre duas ou mais para que as aulas ganhem a essência de uma didática positiva. Mas que o sucesso do processo de ensino e aprendizagem depende da associação de quatro elementos didáticos essenciais na prática docente, como aponta Silva (2018):



É necessário que o professor transcorra sobre esses elementos antes de iniciar a suas aulas diárias. Sendo assim, ele aperfeiçoará e facilitará o processo eficaz de construção do conhecimento.

UNIDADE 3.4

O PAPEL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

O professor de Educação Física assume enorme importância na implementação de todo e qualquer programa de ensino. É ele que dinamiza as ações e dá vida às atividades propostas. Considerando tal contexto, um excelente programa de ensino fundamentado nos conceitos didáticos, não garantem por si só uma aprendizagem significativa. Daí a importância de um profissional formado e que esteja sempre atento às necessidades do processo ensino-aprendizagem.

Nessa perspectiva o professor de Educação Física precisa assumir o lugar de protagonista das ações que objetivam incorporar e integrar o corpo e o movimento na proposta pedagógica da escola, o que exige diversas qualidades e competências profissionais: capacidade de planejamento, de avaliação, de trabalhar em equipes multidisciplinares e competências. De acordo ao planejamento de Luckesi (1992), deve apresentar características de flexibilidade, participação, operacionalização, dentre outros. Isso é extrema importância na Didática do professor de Educação Física.

De acordo a Base Comum Curricular Nacional - BNCC, o professor de Educação Física deve se pautar nos três elementos fundamentais comuns às práticas corporais: movimento corporal como elemento essencial; organização interna (de maior ou menor grau)



pautada por uma lógica específica; e produto cultural vinculado com o lazer/entretenimento e/ou o cuidado com o corpo e a saúde. Considerando a importância de permear sobre todas as unidades temáticas em seu planejamento, através da utilização das estratégicas, como citadas na BNCC:

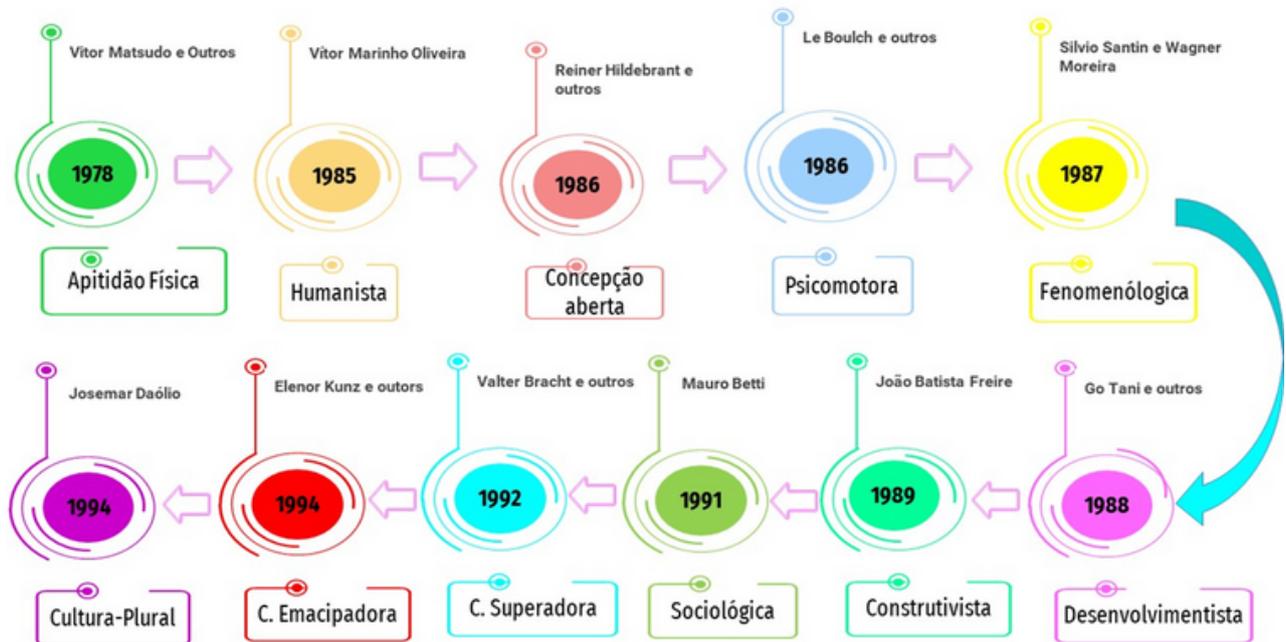


Além da aplicabilidade das unidades temática é importante que o professor esteja ciente do processo avaliativo que se constitui em uma das etapas de grande importância. Onde, a avaliação é importante para estabelecer a uma rede de valores entre os planejamentos de ensino previstos na proposta pedagógica da escola e seus resultados concretos. Entretanto, de acordo Darido (1999), a avaliação em Educação Física Escolar está enquadrada em quatro tendências: **abordagem tradicional, abordagem baseada em objetivos, abordagem humanista e abordagem crítica.**

No contexto atual o que mais se observa é a junção dessas quatro abordagens, as quais trazem em suas concepções pontos restritivos e também pontos propulsores. Nesse sentido, é tarefa do professor sensibilizar para atender em qual momento, ou com qual predominância deve se usar cada abordagem supracitadas.

Dessa forma o professor ao implementar tais conteúdos de ensino de acordo a sua relatividade com as temáticas, ou através dos temas transversais faz-se necessário utilizar as três dimensões como pontua Zabala (1998): **procedimental; conceitual; e atitudinal.**

O organograma abaixo mostra as abordagens teóricas da Educação Física na perspectiva de Palavox (2001):



Portanto, ao professor de Educação Física, cabe a tarefa de fundamentar a sua prática junto ao contexto pedagógico da sua instituição de ensino, com o fito de resguardar a identidade desse componente curricular e ocupar lugar igualitário de credibilidade diante das demais áreas de conhecimento.

Dessa forma a Educação Física assim vivenciada configura a sua **responsabilidade** e a **sua função social** para uma educação que forma sujeitos críticos, reflexivos e participativos, capazes de vivenciarem efetivamente os legítimos direitos e deveres previstos nos documentos normativos.

REFERÊNCIAS

ALVAREZ, A.; RIGO, M. Pedagogia em ação: o papel do Pedagogo e suas diversas atribuições. B. Téc. Senac, Rio de Janeiro, v. 44, n. 2, maio/ago. 2018.

ARANHA. História da Educação e da Pedagogia: Geral e Brasil. São Paulo: Moderna, 2006.

BORGES, L. F. P. Educação Escola e humanizada em Marx Engels e Lukács. Revista Educação em Questão. v. 55 n. 45 - jul./set. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 19 de out. de 2021.

BRASIL. Instituto Nacional De Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Pesquisa estatística e indicadores e censo da educação superior. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 19 de out. de 2021.

BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Brasília, DF. Congresso nacional, 1989. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 19 de out. 2021.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB. 4. ed. Brasília, DF : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020. 59 p.

COSTA, J. S. A educação segundo Paulo Freire: uma primeira análise filosófica. Theoria. Revista Eletrônica de Filosofia Faculdade Católica de Pouso Alegre. v. 7 - n. 18 - Ano 2015.

CRUZ, M.M.S. et al. Formação profissional em educação física: história, avanços, limites e desafios. (Artigo de Revisão), **Caderno de Educação Física e Esporte**. v. 17, n. 1, p. 227-235, jan./jun., 2019.

DARIDO, S. A. Avaliação em educação física escolar: das abordagens à prática pedagógica. In: Seminário de Educação Física Escolar, **Anais**. São Paulo: Escola de Educação Física e Esportes da Universidade de São Paulo, 1999.

FERRATER, J. M. **Dicionário de filosofia**. Buenos Aires: Sudamericana/Montecasino, 1964.

FREIRE, P. Primeiras palavras. In: **Política e educação: ensaios**. São Paulo: Cortez, 2003. Arquivo PDF. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_politica_e_educacao.pdf. Acesso em: 13 de out. de 2019.

GADOTTI, M. **A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar**. São Paulo: Publisher Brasil, 2007, p. 11-14.

GONÇALVES, P. B. et al. O contexto histórico das universidades federais no Brasil e a participação de docentes, discentes e técnicos administrativos no processo de tomada de decisão nessas Instituições Públicas. In: Simpósio de Metodologias Ativas. Inovações para o Ensino Superior na Educação Básica e Superior. **Anais**. Blucher Education Proceedings, 2017.

KATZ, E. P.; MUTZ, A. C. S. Escola sem partido—produção de sentidos e disputas em torno do papel da escola pública no Brasil. **ETD—Educação Temática Digital**, v. 19, p. 184-205, 2017.

LIBÂNIO, J. C. Que destino os educadores à pedagogia? In: PIMNETA, S. G. **Pedagogia, Ciência da Educação**. 4. ed. São Paulo: CORTEZ, 2001.

LUCKESI, C. C. **Planejamento e avaliação na escola: articulação é necessária determinação ideológica**. Artigo da Série Ideias, nº 15. São Paulo: FDE, 1992.

MALHEIROS, B. T. **Didática geral**. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

MOROSINI, M. C. **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

PALAVOX, G. M. M. **Intervenção político-pedagógico: a necessidade do planejamento de currículo e da formação continuada para a transformação da prática educativa**. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2001.

PACHECO, M. L. S.; LOPES, R. Mudança nas tendências pedagógicas do século XX e sua relação com a resistência à incorporação das TIC, In: 4º Encontro de Licenciaturas e PIBID do Sudoeste Goiano, Anais, 2018.

SAVIANI, D. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. Campinas, UNICAMP, Projeto “20 anos do HISTEDBR”, 2005.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 2008.

SILVA, J. F. Didática no ensino superior: estratégias de ensino adequadas à arte de ensinar. *Educação Por Escrito*, v. 9, n. 2, p. 204-219, 2018.

SOUSA, A. P. N. **Dimensões organizacionais da universidade federal do Pampa: uma análise qualitativa da estrutura multicampi**. 2016. 170 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Profissional em Gestão Organizacional, Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2016.

SOUZA, J. C. S. **Educação e história da educação no Brasil**. Educação pública. 20 anos a serviço da educação. 2018. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/18/23/educacao-e-historia-da-educacao-no-brasil>. Acesso em: 13 de out. de 2021.

TANI, GO. Abordagem desenvolvimentista: 20 anos depois. *Journal of Physical Education*, v. 19, n. 3, p. 313-331, 2008.

TANI, GO. Os desafios da pós-graduação em educação física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 22, n. 1, 2000.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

CAPÍTULO 4

O BOM PROFESSOR

Ayla de Jesus Moura
João Lucas Pinto Matias
Mateus Santos Silva
Rosana Cabral Pinheiro
Wesley Breno Silva Oliveira



UNIDADE 4.1

CARACTERÍSTICAS DO BOM PROFESSOR

A expressão do cotidiano do professor é determinante e determinada pela conjuntura social e cultural onde se desenvolve (CUNHA 1996, p. 36).

Historicamente, o debate acerca do “bom professor” surge no Brasil em meados de 1988, quando se investigou quais as práticas pedagógicas os professores utilizavam nas suas diferentes realidades de aula e curso. Observou-se que eram considerados bons professores aqueles que utilizavam as habilidades de ensino para uma exposição oral dialogada, ativa e participativa (CUNHA, 1988).

Partindo do pressuposto de que o bom professor é aquele que se utiliza de suas habilidades para a construção do ensino, entenderemos que teremos diferentes características de bons professores, uma vez que o mesmo “nasceu numa época, num local, numa circunstância que interferem no seu modo de ser e de agir” (Cunha, 1996, p. 37), sendo pois, influenciado pelo contexto de sua atuação e onde ela ocorre.

Em tempos pretéritos, a aula era entendida como diálogos estabelecidos entre o mestre e seu aprendiz, nos quais o primeiro era o detentor único do saber.

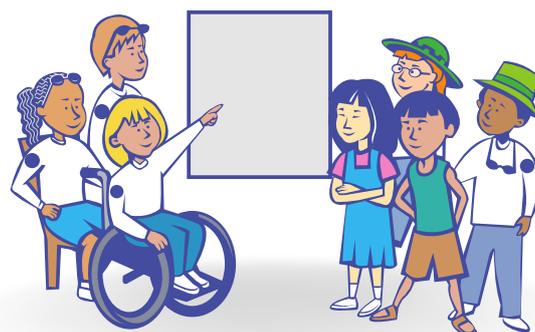
Com a Idade Média, a educação passou a ser compreendida pelos filósofos cristãos baseada em pressupostos da Igreja e o fundamento em Deus, exclusivamente (LUZURIAGA, 1983). Com a Modernidade, houveram diferentes influências relacionadas a perspectiva da Didática, no qual, **Comênio, Rousseau e Herbart**, se destacaram entre muitos autores voltados ao ensino.

No século XVII, Comênio desenvolve uma nova proposta de ensino a partir do livro *Didática Magna: arte de ensinar tudo a todos*. Dessa forma, o bom professor era aquele que conduzia uma aula de modo a proporcionar o envolvimento participativo dos alunos no processo de ensino.

De teocêntrica a educação torna-se antropocêntrica. E torna-se uma especialidade com a emergência da escola.

Para Johann Friedrich Herbart (1766-1841), **a educação tinha como finalidade** a moralidade por meio da instrução, sendo a criança uma 'tábula rasa', apenas receptor de informações. As intenções seriam de proporcionar uma aula a partir da exposição do conteúdo e resolução de exercícios, de modo que **o bom professor**, objetivava deter o conhecimento e o transmiti-lo, sendo ele o ator mediador do processo (LUZURIAGA, 1983; MARTINS, 2012).

No Brasil, Herbart por meio de seus estudos trouxeram influência nas aulas jesuíticas, com base na *Ratio Studiorum*, mapa de estudos e o inspiração pedagógica que pontuava como o ensino deveria ser desenvolvido.



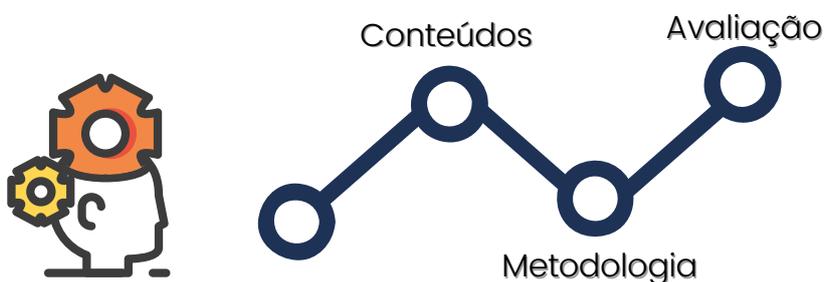
Contudo, o modo de compreender o ensino como transmissão de conteúdo, colocando o professor como centro da abordagem processual de ensino, rompeu-se logo na primeira metade do século XX a partir das aulas da escola novistas:

“A Escola Nova surge como reação sistemática às tendências passivas, intelectualistas e verbalistas da escola tradicional, afirmando ser função da escola formar as pessoas conforme suas capacidades individuais” (SILVA, 2011, p. 32).



Na década de 70 ensinava-se de modo característico da pedagogia tecnicista, baseada na eficiência e eficácia, propondo determinar a racionalização dos processos de trabalho. Desse modo, eram pontuados como bons professores nessa abordagem, aqueles que aderissem as estimativas ditatoriais da anti-didática (FARIAS et al., 2011) e ordenassem atividades repetitivas para racionalização tecnicista dessa formação.

Opostamente surge a pedagogia histórico-crítica proposta por Dermeval Saviani em meados de 1979, a partir de discussões no doutorado na PUC-SP. Era o professor o responsável por mediar as perspectivas entre o saber sistematizado e a prática social, sendo portanto, encarregado pelo planejamento e estrutura da aula, fazendo com que fosse possível contextualizá-la no processo de ensino a partir dos múltiplos.



Com isso, pontuar o entendimento sobre o que é ser um bom professor exige a compreensão dos múltiplos saberes presentes na formação e na prática pedagógica, e, no que diz respeito ao século XXI, tal conceito é oriundo da relação estabelecida entre professor e aluno e opções metodológicas que priorizem a compreensão do 'como' realizar o processo e de 'quem, quando e para quem' esse é efetivado.

Nesse sentido, considerando as discussões sobre o bom professor, conserva-se a premissa de que o ofício de ensinar exige o domínio do conteúdo, mas não somente. As sistematizações sobre o conhecimento que um professor precisa adquirir para ensinar focalizam vários saberes, conforme pode ser observado abaixo segundo Tardif (2002):

Saberes de Formação Profissional

Conjunto de saberes transmitidos aos professores durante o processo de formação inicial e/ou continuada. Baseados nas ciências da educação destinados a formação científica e incorporados na prática docente. Também se constituem o conjunto dos saberes dos conhecimentos pedagógicos relacionados às técnicas e métodos de ensino (saber-fazer), legitimados cientificamente e igualmente transmitidos aos professores ao longo do seu processo de formação.

Saberes Disciplinares

São os saberes produzidos da ciência da educação e dos saberes pedagógicos definido pelas instituições de formação (inicial ou continuada). Esses saberes integram a prática docente, correspondendo as diversas áreas do conhecimento (matemática, português, ciências...)

Saberes Docentes

Saberes Curriculares

São os saberes decorrentes dos objetivos, discursos, métodos e conteúdos que as instituições educacionais produzem e que devem ser transmitidos aos estudantes (saberes disciplinares) e que os professores devem aprender a aplicar.

Saberes Experienciais

São os saberes resultantes da própria atividade profissional dos professores. Esses saberes são desenvolvidos pelos docentes por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com os pares e alunos.

Embora seja perceptível a importância dos saberes para atuação docente, muitos autores também têm refletido quanto a necessidade de apresentar competências como aspectos fundamentais para exercer o papel de bom professor (MAZZETTO, 2012; FREITAS; GUIAMRÃES; MENESES, 2019). Sendo a competência:

[...] relacionada à forma como os indivíduos administram recursos cognitivos, sociais e afetivos para lidar, com sucesso, com uma determinada situação. Nessa perspectiva, as competências estão ligadas a recursos de origens diversas, mobilizados segundo redes operatórias e inerentes a uma ação contextualizada (MEC/INEP, 2010, p. 1).

Essa questão também tem sido debatida pelos órgãos governamentais que estão em busca de novas estratégias de melhorias para a educação. Uma das iniciativas que contemplam as competências é a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL/BNCC, 2018), cuja propõe um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens fundamentais a serem desenvolvidas durante a Educação Básica.

Em se tratando de competências para o Ensino Superior no estudo de revisão realizado por Freitas, Guimarães e Meneses (2019) eles propuseram um quadro resumo das principais competências pontuadas por vários autores entre os anos 2007



Fonte: MEC, 2020

Saiba 



Profa. Fabiana Firmino

As 10 competências da BNCC | Pedagogia para concurso.



Toque no ícone para acessar

a 2018 como uma estratégia para identificar quais **competências do professor na educação superior** são necessárias para a mobilização da aprendizagem dos Millennials e seus sucessores, como pode ser observado abaixo:

Tabela 01: Competências do professor na Educação Superior, por autor.

Autores	Competências							
	Facilitar o processo educativo	Estimular o pensamento crítico dos estudantes	Utilizar metodologias ativas	Desenvolver o uso de TICs em prol da aprendizagem	Promover ambiente dinâmico para ensino-aprendizagem	Planejar o desenvolvimento da aprendizagem	Definir estratégias para avaliação da aprendizagem	Aplicar modelo de parceria no processo educacional
Monaco e Martin (2007)	✓	✓	✓	✓	✓		✓	
Sandars e Morrison (2007)	✓			✓	✓			
Jackson e Woolsey (2009)	✓	✓	✓	✓	✓			
Shepherd e Mullane (2010)		✓		✓			✓	
McGuire, Gentle-Genitty e Galyean (2013)	✓	✓	✓		✓	✓		✓
Thaler (2013)			✓			✓		
Bhana (2014)		✓	✓		✓			
Cardon (2014)	✓		✓	✓	✓	✓	✓	
Espinar (2015)			✓			✓		✓
Therrell e Dunneback (2015)	✓		✓		✓	✓	✓	
Shatto e Erwin (2016)			✓	✓	✓	✓		
Tsang e Harris (2016)	✓		✓		✓	✓		
Boholano (2017)			✓	✓				
Cameron e Pagnattaro (2017)			✓	✓	✓			✓
Saleh, Baker e Barghuthi (2017)			✓		✓			
Jiang <i>et al.</i> (2018)	✓		✓	✓	✓			✓
Lee <i>et al.</i> (2018)	✓		✓	✓	✓			
Osman (2018)	✓				✓	✓	✓	✓

Fonte: Freitas, Guimarães e Meneses, 2019

Masetto (2012) agrupou essas **competências em 6 categorias, pontuando suas características**, conforme pode ser observado na Tabela 02.

A perspectiva de trabalhar por meio do desenvolvimento de competências permite ao professor um guia de como melhorar sua atuação, bem como um facilitador para traçar e alcançar os seus objetivos que devem priorizar o melhor processo de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, ele pode ir além da abordagem conteudista e associar os seus saberes e práticas.

Tabela 02: Características das competências do professor na Educação Superior, por categoria.

Categorias (MASETTO, 2012)	Competências	Características
(1) Mediar o processo de aprendizagem	Facilitar o processo educativo	- Adequação do nível de dificuldade - Entusiasmo pelo exercício da profissão - Demonstração de atenção com o aprendiz
	Planejar o desenvolvimento da aprendizagem	- Planejamento dos recursos de ensino-aprendizagem - Colocação do estudante no centro do processo de aprendizagem - Sensibilização para mudança
(2) Aperfeiçoar a capacidade de pensar	Estimular o pensamento crítico dos estudantes	- Desenvolvimento da habilidade de comunicação - Compreensão profunda das informações recebidas - Desenvolvimento da crítica: debates, estudos de caso, dramatizações, simulações, práticas de jornalismo.
(3) Construir um processo coletivo de aprendizagem	Promover ambiente dinâmico para ensino-aprendizagem	- Intensificação do uso de TICs - Engajamento dos estudantes - Exploração de novos ambientes para a aprendizagem
	Aplicar modelo de parceria no processo educacional	- Promoção da criatividade, confiança, empatia e cuidado entre os integrantes do processo educacional - Desenvolvimento da autonomia dos estudantes - Priorização dos relacionamentos
(4) Dominar o uso das TICs	Desenvolver o uso das TICs em prol da aprendizagem	- Orientação do uso adequado das TICs - Utilização das TICs como suporte e não fim da atividade educacional - Conhecimento técnico suficiente dos docentes
(5) Desenvolver o processo de avaliação	Definir estratégias para avaliação da aprendizagem	- Elaboração de planos de ensino - Realização de avaliação contínua e feedbacks frequentes - Utilização de rubricas
(6) Implantar técnicas participativas	Utilizar metodologias ativas	- Incentivo à interação e à colaboração - Atividades baseadas em problemas - Trabalhos práticos e atividades experienciais

Fonte: Masetto, 2012 *apud* Freitas, Guimarães e Meneses, 2019

Saiba

Você sabia que o Ministério da Educação (MEC), por meio do Instituto Nacional de Educação (INEP) lançou no ano de 2010 uma proposta que ficou conhecida como "Enem dos Professores"? O intuito era responder ao questionamento "**O bom professor nasce ou se desenvolve como tal?**"

A proposta do Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente que tem o objetivo principal de subsidiar a contratação de docentes para a educação básica e ainda está em desenvolvimento.



O exame seria destinado àqueles que estavam concluindo cursos de Licenciatura ou já licenciados que desejavam ingressar na carreira docente.



O documento intitulado Referenciais para o Exame Nacional de Ingresso a Carreira Docente, foi lançado em 2011 para consulta pública.



UNIDADE 4.2

AÇÕES DIDÁTICAS QUE ENVOLVEM O BOM ENSINO

Quando se pensa no bom ensino, automaticamente vem a indagação sobre as características de um bom professor, quais suas competências e possibilidades de aplicação das suas ações didáticas. Cunha (1988) *apud* Bagio (2019) já concluiu que os bons professores eram aqueles que conduziam a aula de maneira dialogada, ativa e participativa.

Para o bom ensino é indispensável ver os estudantes como sujeitos que estão dentro de padrões de comportamento do seu contexto histórico (FREITAS; GUIMARRÃES; MENEZES, 2019). Assim, a mudança do perfil do aluno induz também nas mudanças das ações didáticas na postura docente, os professores alteram métodos, hábitos, nível de cobrança.

Os educadores com ciência de seu papel social, incentivam os alunos a se concentrarem no ensino e no estudo, permitindo que os alunos percebam a importância da aprendizagem, aprimorando o conhecimento de forma independente e consciente, orientando os alunos a compreender, refletir e questionar as exigências elencadas na sociedade contemporânea (RIBEIRO, 2019).





Muitos

professores ainda são tradicionais que se contentam com somente transmitir a matéria que é prevista pelo currículo, livro didático, escola, ou o que achar mais coerente, sempre com aulas expositivas iguais, cobrando a memorização e repetição como forma avaliativa.

Existem também os professores que se julgam mais atualizados, que se preocupam mais com as individualidades, costumam fazer trabalhos dinâmicos e em grupos, direcionam a aula de maneira mais dialogada, e essa metodologia, sem dúvida, é muito mais eficaz que o método tradicional. Entretanto, existe uma prática tradicional de ensino que ainda é muito difundida até mesmo pelos professores mais “progressistas”: a hora de cobrar os resultados. Mesmo utilizando métodos ativos, respeitando mais o aluno, a **forma de avaliação é pedida a memorização, a repetição de fórmulas, conceitos e definições** (LIBANEO, 2001).

Por muito tempo, as aulas e os processos avaliativos na educação formal **estavam baseadas no erro**, em saber o que o aluno sabe ou não e com isso atribuir uma nota somente depois dos processos formais de ensino, seja aula, vídeo, canções, dinâmicas. Porém, segundo Matias (2010), para um aprendizado efetivo e eficaz, os alunos precisam checar constantemente sua performance para obter um melhor aproveitamento dos conteúdos.

Para isso, são necessários contínuos feedbacks que possam indicar o que sabem e o que não, ajudando a focar melhor os objetivos da aprendizagem em todos os estágios da sua vida acadêmica.

Para o processo educativo, as discussões a respeito dos conteúdos e das disciplinas específicas para formação profissional no contexto atual da sociedade é o bastante para manutenção e permanência do controle que existe sobre a população, aos professores é atribuído o papel de transformar essas informações e trazer conhecimento crítico aos alunos.

Segundo Matos (2003), nosso grande desafio, como professores, em meio a esse espaço discursivo, é promover questionamentos e reflexões sobre nossas atitudes como educadores e construir textos e discursos que nos circunscrevam e tragam mudanças positivas na sociedade.



Por mais claro que seja a necessidade da **interação entre professor e aluno**, essa relação não deve ser apenas voltada e limitada aos conteúdos, a relação do professor com o aluno deve ser íntima, porém didática, de entender a raiz das dúvidas, as intenções nas respostas e as complicações nas não respostas.



Franco (2013) afirma que o trabalho docente deve ser uma atividade que integre formativamente os saberes teóricos, científicos e humanos de alunos e docentes, estando comprometidos a participar da construção coletiva de conhecimentos trazendo e disponibilizando sua contribuição ao grupo.

O compreender o aluno e suas inquietações, dúvidas, contexto está muito além do que acontece em sala de aula. Compreender as fragilidades, individualidades e as subjetividades dos alunos e tratá-los de maneira digna e humanamente dentro dos seus saberes e não saberes é um passo importante para se ter um bom ensino, Gabrielli e Pelá (2004) citam que o bom professor e sua aula estão pautadas

em atitudes éticas o que acarreta a não fazer discriminações entre alunos, evita ironia, não é indelicado e não humilha o aluno, sabe organizar o ensino e, por fim, não grita, ameaça, ou seja grosseiro com seus aprendizes.

Assim, entende-se que o bom ensino está mais relacionado as possibilidades e subjetividades das atitudes dos professores.

Todos os professores tem objetivo de ser bom na sua prática, seja em relação a formação, a aplicação do conhecimento, a rigidez ou até mesmo de interação com alunos, mas é necessário que as práticas desse professor tenham foco na formação integral do aluno como cidadão, para isso o professor deve compreender o contexto em que ensina e em que o aluno está disponível para aprender, deve ter ciência do seu papel como professor, compreender os processos avaliativos, questionar e refletir sobre suas atitudes, ser mais próximo aqueles que você quer ensinar e ser humano nas suas atitudes para com os alunos.

UNIDADE 4.3

O QUE SIGNIFICA E COMO DESENVOLVER UMA AULA NOTA 10

Os bons professores devem ter conhecimento que uma aula nota 10 não começa na sala de aula em si, existem práticas que antecedem o momento da aula que também devem ser levadas em consideração e que facilitam o trabalho do professor.

Cabe ressaltar que as dicas aqui presentes são apenas ferramentas para auxiliarem no trabalho do professor, não é nosso objetivo desenvolver nenhuma receita mágica do sucesso.

Nesta unidade você verá de forma específica como desenvolver cada uma das 9 dicas apresentadas:

01 Crie um cronograma

02 Construa uma Base de conhecimentos

03 Monte o(s) Plano(s) de Aula

04 Escolha uma boa Metodologia

05 Comunicação + ação

5.1 A voz que merece ser ouvida

06 Os alunos têm vez

07 Seja flexível mas nem tanto

08 Avalie o aprendizado

09 Além do horizonte da formação inicial

Dica nº 01 – Cronograma



Um bom professor sabe que o **planejamento** é o primeiro passo para desenvolver aulas nota 10. Logo, é necessário que o professor se organize com antecedência para que consiga extrair o melhor de si durante o processo de construção da(s) Disciplina(s).

Nesse momento o professor deve elaborar um cronograma que contemple todas as aulas e conteúdos que ministrará durante um período determinado de tempo, no caso do ensino superior esse período geralmente é caracterizado pelo semestre.

Dica nº 02 – Base de conhecimentos



Sabendo dos prazos que tem a cumprir e dos conteúdos que devem ser abordados durante a disciplina, o professor dá o segundo passo em direção a aula nota 10. Nesta etapa o professor deve construir uma base de conhecimentos que servirão como referência para o desenvolvimento da disciplina.

Conhecimentos esses que podem ser adquiridos por meio da leitura de artigos, de participações em mesas redondas, cursos, palestras e outros recursos disponíveis no mercado.



Saiba 



Dica nº 03 - Planos de aula



O terceiro passo remete novamente ao planejamento, nesta etapa o bom professor deve elaborar o(s) plano(s) de aula, que devem contemplar os saberes que serão compartilhados no momento da aula, algumas informações importantes devem estar presentes neste plano de aula, como por exemplo:

Tema da aula



Duração



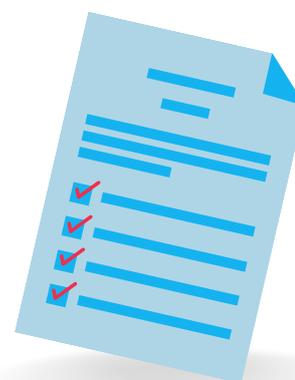
Características da turma



Conteúdos e objetivos



Bem como metodologia, recursos utilizados, formas de avaliação e referências. É importante ressaltar que a **montagem do plano de aula** deve ser feita a partir das perspectivas de aprendizagens dos alunos, e a linguagem utilizada deve ser de fácil compreensão para em casos de ausência do professor titular o professor substituto possa desenvolver a aula com a mesma qualidade.



Dica nº 04 – Metodologia



A metodologia é uma parte tão importante do processo de construção de uma aula nota 10 que merece um tópico só pra ela. A parte metodológica nos diz como a aula vai ocorrer na prática, então cabe ao professor escolher se vai fazer mais do mesmo deixando a aula monótona e chata ou vai inovar buscando sempre uma nova forma de motivar seus alunos fazendo a aula se tornar interessante e prazerosa.

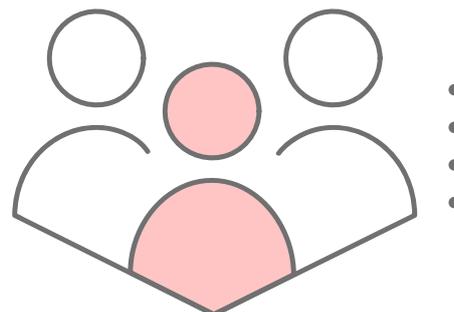
Existem diversas metodologias que podem ser adotadas durante as aulas e cabe ao professor escolher quais são mais adequadas de acordo com as características previamente conhecidas de sua turma.

Dica nº 05 – Comunicação + ação



É importante destacar que a comunicação não se dá apenas pela voz, você nunca ouviu falar sobre a língua brasileira de sinais? A comunicação pode ser verbal e/ou não-verbal. A comunicação verbal é aquela que comunica através da fala ou da escrita, já a comunicação não-verbal é aquela que transmite a mensagem através do comportamento (gestos, postura, roupas).

Um bom professor deve se comunicar com clareza e efetividade, utilizando-se da comunicação verbal e não verbal.



Ao se comunicar, **o bom professor deve modular a sua voz, seu corpo e seu gestual** para se adequar a mensagem que se quer transmitir, fazendo isso o bom professor consegue prender a atenção dos seus alunos e transmitir a mensagem de maneira mais efetiva.

Saiba



Fono Paula Moura

Linguagem verbal e não verbal - Entenda a diferença!



Escola Conquer

4 dicas para não travar na hora de falar em público | Conquer.



Sérgio Cortella

Como aprendi a falar bem em público.



Dica nº 5.1 Bônus - A voz que merece ser ouvida



Na maioria das vezes **a principal ferramenta de trabalho do professor é a voz**. É através da voz que o professor consegue ser ouvido e estabelecer uma comunicação efetiva com seus alunos para desenvolver uma aula nota 10. Por isso temos um tópico bônus só para falar sobre isso. Existem técnicas que podem ser utilizadas pelo bom professor para melhorar a qualidade e dicção da sua voz, permitindo que a mensagem chegue com mais nitidez aos seus ouvintes.

Saiba +



WPensar

Exercícios vocais para professores.



Dica nº 06 - Os alunos têm vez



Os alunos juntamente com o professor fazem parte da engrenagem central do processo de ensino aprendizagem. A aula nota 10 é feita para os alunos, por isso é importante que eles tenham uma participação importante na construção dos saberes que a disciplina irá abordar, para isso o professor deve dar a vez e a voz para que os alunos possam expressar seus saberes e dúvidas.

Para quem realizar uma aula nota 10 se não para os alunos?

Dica nº 07 – Ser flexível mas nem tanto



O bom professor se planeja e organiza para minimizar que imprevistos atrapalhem o andamento da sua aula nota 10, porém, mesmo assim imprevistos podem acontecer e é nesse momento que entra a flexibilidade do professor.

Um bom professor deve ter pensamento flexível em relação ao desenvolvimento da aula, os rumos das discussões e dos assuntos abordados durante a aula podem mudar repentinamente e **cabe ao professor dar o espaço necessário para que as discussões** possam se desenvolver mas também é ele que deve impor os limites e retomar as rédeas da aula.



Dica nº 08 – Avaliação de aprendizagem

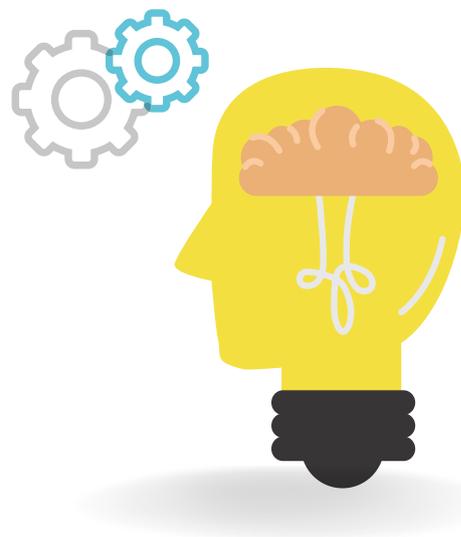


O bom professor não tem bola de cristal para saber quais alunos estão aprendendo ou não, por isso é **importante que durante todo o processo de ensino** aprendizagem o professor realize avaliações, ao avaliar seus alunos o bom professor vai saber qual é o andamento do processo de aprendizagem, e a partir disso vai buscar a melhor estratégia possível para que a sua prática pedagógica possa de alguma forma contribuir para aprendizagem contínua da turma.

Dica nº 09 – Além do horizonte da formação inicial



Um bom professor sabe que o mundo muda a cada segundo e que a cada dia são produzidos novos conhecimentos, sabendo disso um bom professor deve pensar que sua formação docente é um processo contínuo e por isso ele deve sempre buscar novos conhecimentos através de cursos, seminários, artigos e demais fontes de conhecimento que sejam confiáveis.



UNIDADE 4.4

AUTORIDADE DOCENTE, QUAL O SEU PODER?

Um professor que pensa em construir um processo educativo engajado pelo envolvimento de ações didáticas voltadas para o bom ensino e para desenvolver uma aula nota dez, precisa entender que faz-se necessário refletir como a sua autoridade pode ser usada como instrumento mediador na sua relação com o aluno.

Contudo, a autoridade enfrenta uma crise causada pelas transformações do mundo moderno, especialmente no âmbito educacional. Nesse viés, **os saberes e a tarefa de ensinar** vem sendo confrontada permanente pelos alunos, por vezes gerando situações de desrespeito e agressões contra o professor, o que exige dos educadores negociar e justificar seu trabalho (RENAUT 2002, *apud* MOREIRA, 2016; VOLPATO; MOREIRA; BITTENCOURT, 2020).

Nesse cenário, Renaut se dedicou, em sua obra “O fim da autoridade” (2004), a compreender o que provocou esta crise e sua relação com a educação nos dias atuais. Para Renaut (2002) *apud* Moreira (2016) **a crise de autoridade** surgiu a partir do Iluminismo e das revoluções políticas do século XVIII, em prol da liberdade e igualdade dos direitos humanos, o que favoreceu a diminuição das formas tradicionais de autoridade e fragilizou os poderes.

Frente a isso, para Renaut autoridade e poder caminham juntas, pois:



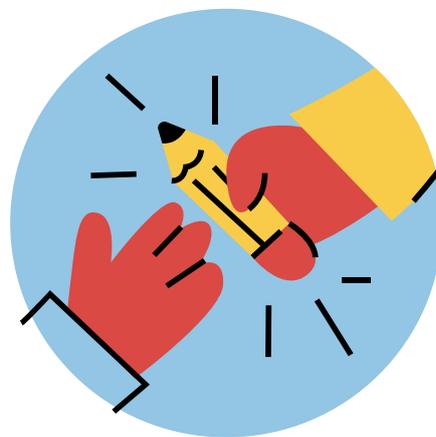
“autoridade é um dispositivo que transforma um poder em um superpoder, que faria a submissão transformar-se em obediência voluntária, permitindo uma dominação sem uso da violência” (RENAUT 2002, *apud* MOREIRA, 2016, p.1034).



Ademais, é importante ressaltar que para Renaut a autoridade serve como um instrumento para a dominação de uma minoria sobre a maioria, uma vez que o superpoder não pode ser questionado, contestado ou avaliado (RENAUT, 2004 *apud* MOREIRA, 2016).

Dessa forma, Renaut aponta como uma das dificuldades da educação contemporânea o uso da autoridade como instrumento nos processos educativos, uma vez que se contradiz com os avanços democráticos das sociedades modernas, baseados em pressupostos da liberdade e igualdade dos sujeitos.

Diante o exposto, como proposta para o enfrentamento da crise da autoridade, Renaut propõe “modernizar os poderes”, inclusive o poder pedagógico devendo este se reorganizar, para que possam ser exercidos de acordo com a liberdade e igualdade garantidas aos sujeitos, rompendo sua relação com autoridade.





Também para analisar o conceito de autoridade, Renault recorre a uma discussão com Hannah Arendt, fundamentalmente a dois de seus ensaios: “O que é autoridade?” e “Crise na educação”.

Para Renault **autoridade trata-se de uma fenômeno essencial do poder**, que surgiu na Antiguidade servindo de instrumento para fornecer poderes, e fortalecendo na medida em que se cumpria sua função, que seria a de obter obediência. Para ele, ela também servia para ocultar os reais propósitos de dominação do exercício de poder, de quem exerce o poder e quem presta obediência, sendo esta submissa e inquestionável (RENAUT, 2004 *apud* MOREIRA, 2016).

Já para Arendt (2009) *apud* Moreira (2016), autoridade e poder não possuem o mesmo significado:



O poder é a capacidade humana para agir em concerto; nunca é propriedade de um indivíduo, mas pertence a um grupo e só existe enquanto o grupo permanece unido. É, portanto, um fenômeno político, que brota na teia de relações humanas, do agir entre iguais, não possuindo nenhuma relação com mando e obediência. A autoridade, por sua vez, dispensa tanto a coerção – que é baseada na força – como a persuasão – que pressupõe igualdade. Está fundada no reconhecimento daqueles a quem se pede que obedecam e não no poder daquele que manda (ARENDR, 2009, p. 62 *apud* MOREIRA, 2016, p.1036).

Portanto, para Arendt o poder não está relacionado com a dominação, tendo em vista se tratar de uma relação política de igualdade entre os indivíduos. Quanto a **autoridade, não deve ser vista como um mero instrumento do poder**, considerando que aqueles que obedecem, exercem de forma livre e espontânea.

Um exemplo de uma relação de autoridade, pode ser a que se estabelece entre um estudante universitário e seu orientador na qual o estudante busca ajuda de um professor, não por uma suposta imposição social, e sim por reconhecer nele uma legitimidade, onde o autoriza a guiá-lo no processo de formação.

Desse modo, percebe-se que autoridade emerge de uma relação de confiança por parte de quem obedece, o que é necessária. Esse é o principal motivo que desorienta o uso de outros dispositivos capazes de obter o mesmo resultado, como o poder ou a violência (ARENDDT, 2001 *apud* MOREIRA, 2016).

Diante as discussões, pensar sobre a autoridade como mediadora das relações educativas exige romper a visão como fenômeno essencial do poder, e inscrevê-la sob as dimensões de reponsabilidade e reconhecimento, uma vez a autoridade é consubstancial à educação.



REFERÊNCIAS

- AUDY, Jorge. A inovação, o desenvolvimento e o papel da Universidade. *Estudos avançados*, v. 31, p. 75–87, 2017.
- BAGIO, Viviane Aparecida et al. Ser bom professor: quem, quando, como e para quem. *Acta Scientiarum. Human and Social Sciences*, v. 41, n. 2, p. e46570–e46570, 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.
- DIESEL, Aline; BALDEZ, Alda Leila Santos; MARTINS, Silvana Neumann. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. *Revista Thema*, v. 14, n. 1, p. 268–288, 2017.
- FARIAS, Isabel Maria Sabino de. et al. *Didática e docência: aprendendo a profissão*. Brasília: Liber Livro, 2011.
- FLEIG, Maria Talita; BOLZAN, Doris Pires Vargas. Processos formativos para a docência: o que dizem os estudantes de Pedagogia de uma IES pública?. *Educação Por Escrito*, v. 8, n. 1, p. 3–21, 2017.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. Didática: uma esperança para as dificuldades pedagógicas do ensino superior. *Práxis Educacional*, v. 9, n. 15, p. 147–166, 2013.
- GABRIELLI, Joyce Maria Worschech; PELÁ, Nilza Teresa Rotter. O professor real e o ideal na visão de um grupo de graduandos de enfermagem. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, v. 38, p. 168–174, 2004.
- GAUTHIER, Clemount. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Unijuí, 1998.
- IBARDI, Daniele Amstalden. O papel do professor universitário na construção do conhecimento. *Revista de educação*, v. 13, n. 15, 2010.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Referenciais para o exame nacional de ingresso na carreira docente**. Brasília, DF: INEP, 2010.

LACERDA, Flávia Cristina Barbosa; SANTOS, Letícia Machado dos. Integralidade na formação do ensino superior: metodologias ativas de aprendizagem. Avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 23, p. 611-627, 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. **O essencial da didática e o trabalho de professor: em busca de novos caminhos**. PUC-GO: Goiânia, 2001.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação e da pedagogia**. 14. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1983.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. **Didática**. Curitiba: Intersaberes, 2012.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. 2. ed. São Paulo: Summus, 2012. 208 p.

MATOS, Cleusa Maria Alves de. **Ensinar bem é... A atenuação do discurso heterogêneo na revista nova escola**. 2003.

MORAIS, Ione Rodrigues Diniz et al. **Ensino remoto emergencial: orientações básicas para elaboração do plano de aula**. 2020.

MOREIRA, Thiago Miranda dos Santos. Autoridade docente: repensar um conceito. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 4, p. 1031-1044, out./dez., 2016.

RIBEIRO, Samuel de Almeida. **A Boa Aula na perspectiva dos alunos do Ensino Técnico Integrado ao Médio**. 2019.

SANTOS, Sandra Carvalho dos. O processo de ensino-aprendizagem e a relação professor-aluno: aplicação dos "sete princípios para a boa prática na educação de Ensino Superior". **REGE Revista de Gestão**, v. 8, n. 1, 2010.

SCORSOLINI-COMIN, Fabio. Plano de aula enquanto recurso e estratégia didática na formação de docentes para o ensino superior. **Revista Família, Ciclos de Vida e Saúde no Contexto Social**, v. 5, n. 3, p. 415-428, 2017.

SILVA, Edileuza Fernandes. A aula no contexto histórico. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2011. p.15-42.

TAKAHASHI, Regina Toshie; FERNANDES, Maria de Fátima Prado. Plano de aula: conceitos e metodologia. **Acta Paulista de Enfermagem**, v. 17, n. 1, p. 114-118, 2004.

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

VOLPATO, Gildo; MOREIRA, Janine; BITTENCOURT, Ricardo Luiz de. A Autoridade do Professor Universitário: elementos constitutivos e rupturas com práticas tradicionais. **Educação em Foco**, ano 23, n. 41, p. 462-481, set./dez. 2020.

CAPÍTULO 5

O ALUNO E A APRENDIZAGEM

Hálisson Alves Ribeiro
Ítalo de Lima Sobreira
Maria do Socorro de Lima Franco
Romero Mendes Rodrigues



UNIDADE 5.1

COMO SE APRENDE? O QUE A NEUROLOGIA NOS ENSINA?

É consensual quando falamos que o cérebro é o órgão mais complexo do nosso corpo. E o mesmo é capaz de fazer coisas inacreditáveis. O cérebro é responsável por nosso pensamento, aprendizagem e memória. Para entendermos as maneiras mais eficazes de ensinar e aprender, precisamos começar entendendo a neurociência da aprendizagem (BELHAM, 2018). Para que ocorra uma aprendizagem ideal, o cérebro precisa de condições nas quais seja capaz de mudar em resposta a estímulos (neuroplasticidade) e de produzir novos neurônios (neurogênese) (KAUFER, 2011).

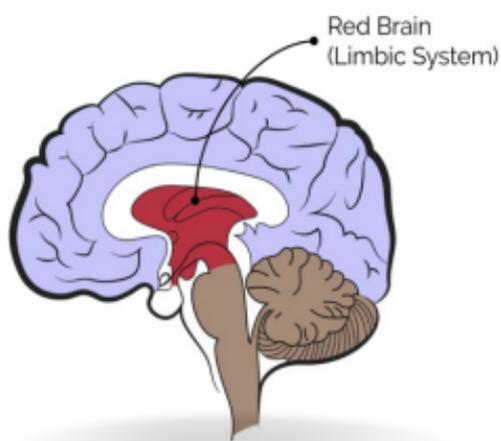
Como o aprendizado acontece no cérebro não é totalmente compreendido. No entanto, neurocientistas e psicólogos cognitivos têm uma ideia sobre como funcionam os principais processos. O ponto chave é que nosso cérebro muda literalmente quando aprendemos algo novo. Ou seja, nossas células cerebrais são física e quimicamente alteradas quando nos lembramos de algo que aprendemos antes, essas mudanças são reativadas no cérebro.

A aprendizagem mais eficaz envolve o recrutamento de várias regiões do cérebro para a tarefa de aprendizagem. Essas regiões estão associadas a funções como memória, os vários sentidos, o controle da vontade e níveis mais elevados de funcionamento cognitivo (KAUFER, 2011).



Durante

os primeiros anos de ensino fundamental, a criança desenvolve habilidades motoras, coordenação viso-motora, raciocínio, linguagem, compreensão social e memória. À medida que o aprendizado é consolidado em redes neurais, os conceitos se combinam em unidades específicas que estão disponíveis para uso posterior. A capacidade de generalizar e abstrair começa neste estágio e continua na idade adulta. Também durante este tempo, uma criança aprende sobre a tomada de perspectiva e interação social.



Fonte: Google Imagens

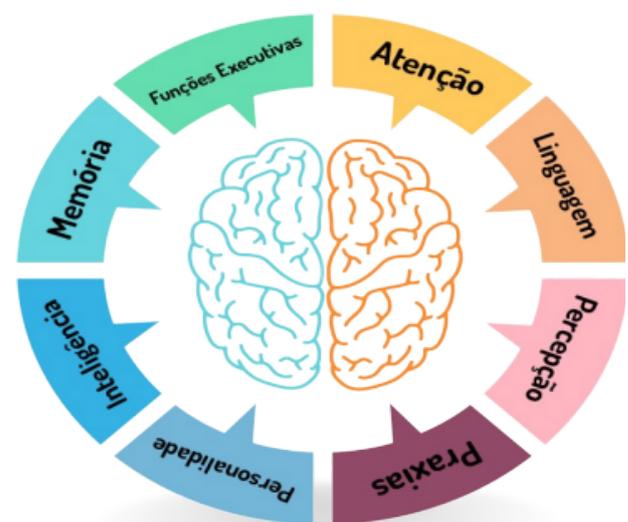
A capacidade de compreender o próprio lugar social é crucial para o desenvolvimento de modelos baseados em outras pessoas. Essas habilidades estão intimamente ligadas ao desenvolvimento dos tratos do hemisfério direito, bem como nas áreas do cérebro que estão ligadas ao processamento emocional (também chamado de sistema límbico) (SEMRUD-CLIKEMAN, 2007). Os tratos são conhecidos coletivamente como substância branca.

Durante os últimos anos do ensino fundamental e no início do ensino médio, a atividade cerebral da criança ocorre principalmente nas regiões posteriores, onde as áreas de funcionamento auditivo, visual e tátil se cruzam. Essa interseção é chamada de área de associação do cérebro e geralmente contém informações que foram aprendidas e agora estão armazenadas. Esta é a informação que normalmente é medida em testes de desempenho e testes de habilidade com base verbal.

Os **lobos frontais** começam a amadurecer mais plenamente no ensino médio. A maturação continua até o ensino médio e a idade adulta (SEMRUD-CLIKEMAN; ELLISON, 2009). Eles são um desenvolvimento evolutivo mais recente no cérebro e permite que os humanos avaliem e adaptem seu comportamento com base em experiências anteriores. Também se acredita que os lobos frontais são onde residem a compreensão social e a **empatia** (DAMÁSIO, 2008).

O desenvolvimento refinado dos tratos frontais da substância branca começa por volta dos 12 anos e continua até os 20 anos. Esta região do cérebro é crucial para as **funções cognitivas superiores**, estruturais sociais e o desenvolvimento de **operações formais**. Esses folhetos se desenvolvem de maneira ordenada e a experiência parece contribuir para um maior desenvolvimento.

Se você está ensinando adolescentes, você deve enfatizar o pensamento inferencial, bem como a metacognição. Para alguns adolescentes, o **desenvolvimento do cérebro** corresponde às nossas expectativas educacionais. Para outros, os dois não coincidem e existe um descompasso entre biologia e educação.



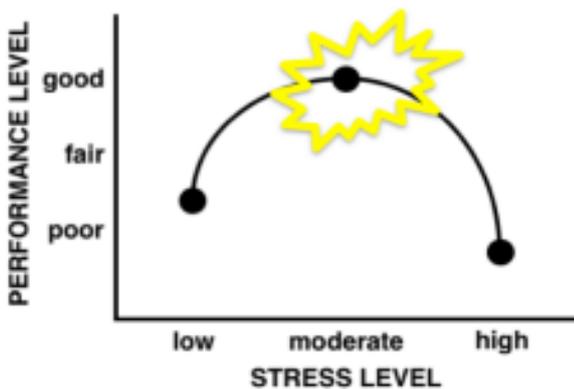
Fonte: Google Imagens

Nesse caso, o adolescente não consegue obter o máximo benefício da instrução e muitas vezes não consegue entender ideias mais avançadas. Embora os problemas de aprendizagem possam ser devidos à **imaturidade**, eles podem indicar problemas de aprendizagem ou de atenção mais sérios.

À medida que os tratos de conexão nos lobos frontais se tornam mais refinados, espera-se que os adolescentes "pensem" sobre seus comportamentos e mudem esses comportamentos.

Infelizmente, este é o momento em que os adolescentes são mais propensos a **riscos e impulsivos** do que os adultos. Parte dessa tendência está ligada a mudanças no desenvolvimento hormonal, bem como nas mudanças cerebrais.

Na figura abaixo pode-se observar que a tensão e desempenho estão relacionados em uma "curva em U invertido":



Fonte: Google Imagens

O estímulo para aprender requer uma quantidade moderada de estresse (medido no nível de cortisol). Um grau baixo de estresse está associado ao baixo desempenho, assim como o alto estresse, que pode colocar o sistema no modo lutar ou fugir, de forma que haja menos atividade cerebral nas áreas

corticais onde ocorre o aprendizado de alto nível. Níveis moderados de cortisol tendem a se correlacionar com o melhor desempenho em tarefas de qualquer tipo. Podemos, portanto, concluir que o estresse moderado é benéfico para a aprendizagem, enquanto o estresse leve e extremo são prejudiciais para a aprendizagem (KAUFER, 2011).

O **estresse moderado** pode ser atribuído de várias maneiras:

tocando uma música desconhecida antes da aula, por exemplo, ou mudando o formato da discussão, ou introduzindo qualquer atividade de aprendizagem que requeira participação ou movimento individual.

No entanto, nem todas as pessoas reagem da mesma maneira a um evento.

A produção de cortisol em resposta a um evento varia, decorrente entre os indivíduos; o que constitui “estresse moderado” para uma pessoa pode constituir estresse ou extremo para outra.

Assim, por exemplo, fazer chamadas não solicitadas para alunos individuais em um ambiente de grupo grande pode introduzir a quantidade de estresse para aumentar o desempenho de alguns alunos, mas pode produzir estresse e ansiedade excessivos para outros alunos.



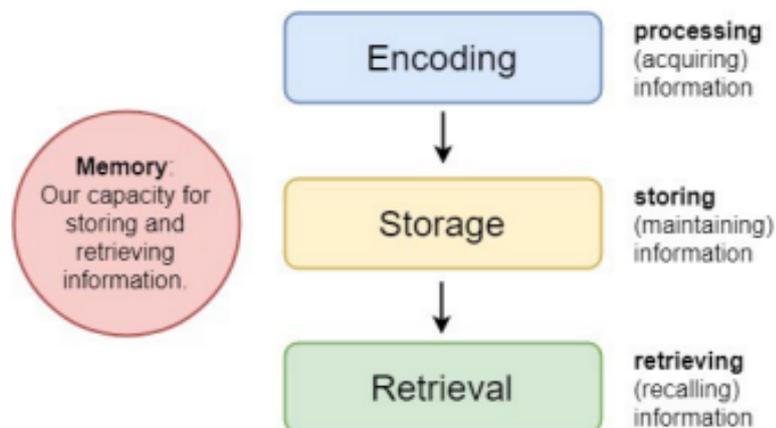
Esses hábitos saudáveis de bom senso supracitados, promovem o desempenho ideal do aprendizado de duas maneiras. Primeiro, eles promovem a neuroplasticidade e a neurogênese. Em segundo lugar, eles mantêm o cortisol e a dopamina (hormônios do estresse e da felicidade, respectivamente) em níveis adequados.

Aprendizagem ativa: funções cognitivas associadas aos níveis mais baixos da taxonomia de Bloom, como compreensão e lembrança, estão associados ao hipocampo (uma área do cérebro responsável pela memória espacial e consciente). Funções cognitivas de nível superior da taxonomia de Bloom, como criar, avaliar, analisar e aplicar, envolvem as áreas corticais responsáveis pela tomada de decisão, associação e motivação.

Processos

de pensamentos mais mais complexo são mais benéficos para a aprendizagem porque envolve um maior número de derivado neurais e ocorre mais conversação neurológica cruzada. O aprendizado ativo tira proveito dessa conversa cruzada, estimulando uma variedade de áreas do cérebro e promovendo a memória (KAUFER, 2011).

A **memória** pode ser definida como o processo de receber informações do mundo externo, armazená-las em nosso cérebro e, posteriormente, lembrá-las para responder a uma tarefa, resolver um problema, tomar uma decisão, entre outras (BELHAM, 2018). Existem três estágios básicos no processamento de memória, que podem ser observados no diagrama abaixo elaborado a partir da Queen's University:



CODIFICAÇÃO (ENCODING)

A primeira etapa envolve a percepção das coisas que acontecem ao nosso redor. É um processo seletivo, pois não temos como registrar tudo o que acontece o tempo todo. Alguns fatores que facilitam a codificação são o conteúdo emocional, a novidade, os níveis de atenção.

ARMAZENAMENTO (STORAGE)

Depois que um evento é codificado,

ele pode ser armazenado. Isso acontece por meio de mudanças físicas e químicas em nosso cérebro. Essas alterações são chamadas de rastros de memória.

RECUPERAÇÃO (RETRIEVAL)

A recuperação é o ato real de lembrar algo, trazer essa informação de volta à mente. Devemos acessar nossas informações armazenadas para responder ao mundo que nos rodeia.

UNIDADE 5.2

O QUE É APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA?

A psicologia cognitiva diz que a aprendizagem significativa consiste em fazer conexões entre o que os alunos já sabem e as novas informações que gostaríamos que eles soubessem. Em outras palavras, precisamos ajudar os alunos a ativar o que já sabem sobre o que vamos ensinar como nova informação.

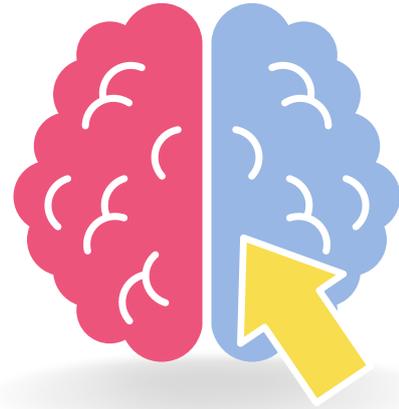
Desta forma, podemos ajudá-los a adicionar novas informações aos seus esquemas de conhecimento já existentes, em vez de pedir-lhes que criem esquemas de conhecimento totalmente novos, e, além disso, ajudar a mostrar aos alunos o que eles não sabem e, assim, criar um desequilíbrio cognitivo, que levará à motivação intrínseca ou à vontade de aprender (LETHABY, 2014).

Muitos professores fazem isso até sem pensar a respeito, mas existem claramente estratégias que podemos usar para ajudar a tornar o aprendizado 'significativo'.



Exemplo simples: vamos ler um texto sobre Nelson Mandela e, antes de ler o texto, mostramos uma foto de Mandela e perguntamos aos alunos o que eles sabem sobre ele. Também perguntamos o que gostariam de saber sobre ele. Isso é pré-leitura básica, não é, mas também é a base da 'aprendizagem significativa'.

Mostramos a imagem para ajudar a ativar o que os alunos já sabem sobre o tópico (para que possam anexar o novo conhecimento ao esquema de conhecimento já existente). Pedimos aos alunos que digam o que já sabem para tornar isso explícito e pedimos que pensem sobre o que não sabem sobre ele para criar o desequilíbrio cognitivo e, portanto, dar aos alunos um impulso para aprender (LETHABY 2014).



UNIDADE 5.3

COMO ENSINAR BASEANDO-SE NA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA?

Agora que você já sabe o que é aprendizagem significativa e o quanto ela é importante, destacaremos 06 estratégias que são essenciais para colocá-la em prática no dia a dia pedagógico do professor, são elas:

- 01** Conectando o conteúdo com o significado;
- 02** Desencorajando a memorização rotineira;
- 03** Incentivando o autoteste;
- 04** Descobrimdo o problema;
- 05** Avaliando frequentemente e de baixo risco;
- 06** Não penalizando erros severamente.

Conectando o conteúdo com o significado



Algumas das melhores maneiras de tornar o aprendizado "significativo" incluem conectar o conteúdo com o significado, encorajar o autoteste em vez da memorização mecânica (CUTLER, 2015).

As técnicas que estimulam o aluno a trazer muito conhecimento prévio e experiência pessoal ajudam a tornar o aprendizado mais significativo.

Os professores precisam conseguir se conectar aos alunos para que possa expor o conteúdo de forma que o mesmo possa trazer impacto pessoal em cada aluno.

Desencorajando a memorização rotineira



Não incentive a memorização de conteúdos através de leituras e releituras. A familiaridade e a fluência com um texto costumam ser indicadores ineficazes e enganosos do verdadeiro aprendizado. Eles estão recebendo estímulos que os fazem acreditar que sabem mais do que realmente sabem (MCDANIEL, 2015).

Isso explica o porquê alguns alunos, não importa o quão duro e repetidamente estudem, ainda têm um desempenho ruim nas avaliações.



Incentive a realização do autoteste



McDaniel incentiva certas técnicas para promover o aprendizado e a memória. Por exemplo, os professores devem lembrar os alunos de se testarem regularmente, isso tem efeitos diretos na melhoria da recuperação subsequente e também ajuda os alunos a calibrar melhor o que sabem e o que não sabem.

Peça aos alunos que expliquem em voz alta para si mesmos (e às vezes para os outros) como e por que certos temas e termos se conectam.

Também forneça guias de estudo detalhados para testes e questionários, com tempo suficiente para os alunos avaliarem seu aprendizado e buscarem ajuda extra. Solicite também aos alunos que avaliem seu aprendizado após cada lição principal (CUTLER, 2015).

Deixe o aluno descobrir o problema



Para melhorar o aprendizado e a memória, McDaniel também sugere meramente apontar onde os alunos encontram dificuldades, sem fornecer feedback detalhado.



Se você está dizendo aos alunos exatamente o que há de errado todas as vezes, eles nunca sabem como descobrir por conta própria.

Às vezes, os alunos veem muito feedback (e muita tinta vermelha) do professor como uma afronta.

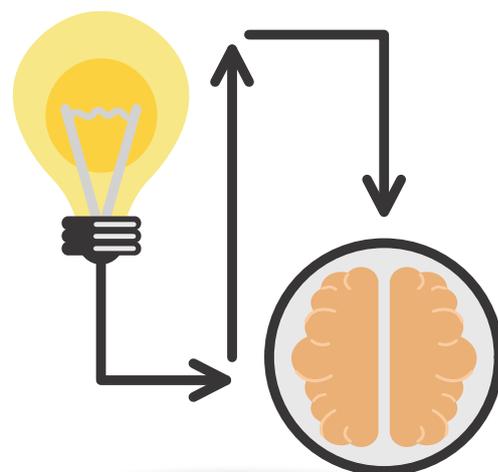
Dê avaliações frequentes e de baixo risco



Muitos professores, principalmente os novatos, não reconhecem que as avaliações deveriam ser usadas para medir o progresso do aprendizado – não simplesmente para testar quantos dados um aluno pode inserir em seu cérebro. Além disso, fazem poucas avaliações, mas, sendo cada uma de muito peso. Nesse modelo, os alunos se preocupam mais em ver a nota final e não em revisar seus erros (CUTLER, 2015).

McDaniel diz que as avaliações frequentes de baixo risco sinalizam para os alunos preocupados com as notas que, como ele diz, "não estamos testando, estamos ajudando você a aprender".

Essa estratégia reforça o aprendizado e melhora a memória de longo prazo, não importa o quão familiar ou redundante os alunos considerem determinado material do questionário.



Não penalize os erros severamente



Forneça aos alunos oportunidades de repetições completas ou parciais, independentemente da nota que recebem em uma avaliação. Não se preocupe sobre o quando um aluno vai dominar um conceito - apenas se ele é de fato dominado (CUTLER, 2015).

McDaniel reforça essa filosofia, dizendo:



Acho que a cultura da sala de aula e do ensino tem que mudar para que os erros sejam vistos como uma oportunidade de melhorar e se corrigir.

Isso certamente cria mais trabalho para o professor, mas vale a pena esse esforço se mais um aluno se sentir seguro para cometer erros e se recuperar do fracasso.

UNIDADE 5.4

A INTELIGÊNCIA EMOCIONAL E O ENSINO

Sarvepalli Radhakrishnan, ex-presidente da Índia, disse uma vez: “Os professores são a espinha dorsal do nosso sistema educacional. Os verdadeiros professores são aqueles que nos ajudam a pensar por nós mesmos”.

A inteligência emocional é uma construção popular associada a negócios, educação, saúde e, mais recentemente, esportes. Existem evidências claras para comprovar que a inteligência emocional é benéfica para o desempenho.

Uma série de características associadas à atividade emocional incluem autoconsciência, autorregulação, motivação, empatia e gerenciamento de relacionamento (GILL, 2017).

Para tanto, é necessário várias ir além para que possam essas características sejam tidas com sucesso. Aqui serão apresentadas:

- Autoconsciência;
- Autorregulação;
- Motivação; Empatia; e
- Gestão de relacionamento.



Fonte: Google Imagens

AUTOCONSCIÊNCIA

O **conceito** de autoconsciência alude a estar ciente da situação ao seu redor e pensar além. Pensar além também pode ser denominado "**pensar fora da caixa**". Os professores que desejam melhorar seus níveis de desempenho devem ser autoconscientes.

A autoconsciência alude à emoção de si mesmo. Os professores devem estar com o controle de suas emoções e demonstrar muita consciência de seus alunos. Isso pode ser desenvolvido por meio da autoanálise do desempenho, identificando os pontos fortes e as limitações. Há uma série de **possibilidades** para os professores desenvolverem ainda mais sua autoconsciência. Por exemplo, durante a preparação de feedback, os professores devem estar cientes das emoções que estão transmitindo a seus alunos.

Os professores devem ser autoconscientes durante as aulas sobre seus níveis próprios de desempenho e o impacto que isso está tendo no corpo discente, por exemplo:

- Identifique as **práticas** que permitem que você se torne autoconsciente de suas emoções (positivas e negativas) conforme você experimenta durante o ensino e a aprendizagem;
- Desenvolva **rotinas** que aumentem sua autoconsciência ao lidar com os alunos.

AUTORREGULAÇÃO

A capacidade de autorregulação é útil para professores de sucesso. É uma capacidade de manter o controle durante as situações difíceis.

A autorregulação eficaz promove o equilíbrio entre o corpo e a mente. Uma **estratégia útil** para ajudar a desenvolver uma autorregulação eficaz é por meio da prática da reflexão.

Existem muitas ocasiões que fazem com que os professores regulem suas emoções. Os **exemplos** incluem correção de trabalho, preparar-se para as aulas e o ensino e aprendizagem propriamente ditos.

MOTIVAÇÃO

Esta é considerada uma das **principais características** do bom ensino. A motivação é um desejo de atingir os objetivos que se propõem. Manter a motivação como professor e de seus alunos é **fundamental**.

Portanto, apresente planos de ação. Essas ações devem ser definidas como metas específicas de curto prazo ao longo do ano letivo. Identifique metas no início do ano acadêmico e gere essas metas em resultados específicos de curto prazo.

Desenvolva **estratégias** que ofereçam oportunidades para que os alunos modifiquem seus objetivos.

Crie **oportunidades** que aumentem os níveis de motivação quando a autoconfiança é baixa.

EMPATIA

Os professores com alto nível de inteligência emocional vão compreender seus alunos e a si mesmos.

Construir empatia é crucial, pois é importante para a compreensão da necessidade dos alunos e fazer com que cada um se sinta parte da estrutura.

A coesão da equipe é mais eficaz quando todos os alunos concordam com os objetivos desenvolvidos pelo professor:

- Identifique cada aluno e entenda o que os torna do jeito que são por meio da **avaliação e identificação** das necessidades individuais;
- Aprimore estratégias que aumentem a empatia. Por exemplo, apresente cenários aos alunos para que eles possam **resolver os problemas em grupos**.

GESTÃO DE RELACIONAMENTO

A gestão do relacionamento é crucial para um professor. Apresente a gestão de relacionamento com o uso de vários exercícios de vínculo de grupo.

Um professor pode apoiar sua equipe e promover uma dinâmica de grupo eficaz por meio de gerenciamento de relacionamento:

- Identifique **oportunidades** para aumentar a harmonia entre os alunos durante o ano letivo;
- Desenvolva **hipóteses** que

ajudem a melhorar a dinâmica do grupo;

- Apresente **atividades** que promovam e direcionem os alunos;
- Aprimore o gerenciamento de relacionamento durante cada aula e dê atribuição e **responsabilidades** a diferentes alunos.

Em conjunto, a **inteligência emocional** é um conceito útil. Os benefícios da inteligência emocional são evidenciados em outros domínios e oportunidades excepcionais para os professores utilizarem em sua prática.

Cada característica da inteligência emocional é flexível e, portanto, pode ser usada alternadamente (GILL, 2017).

Os professores podem criar uma sala de aula de aprendizagem eficaz por sua pura vontade e motivação para tornar seus alunos mais conscientes em vários assuntos e habilidades.

Professores altamente inteligentes em termos emocionais tendem a motivar melhor seus alunos e a

compreender o bem-estar comportamental e psicológico de seus alunos. Eles também podem ser mais sensíveis aos comportamentos disruptivos de seus alunos, desempenho acadêmico e gerenciamento de relacionamento. Eles podem lidar com vários problemas que os alunos estejam enfrentando de uma maneira melhor (DHAM, 2019).



A **autorregulação** é um aspecto importante da Inteligência Emocional. Assim, um professor mais autoconsciente pode gerenciar seus filhos com mais sucesso. Hoje, os alunos também têm muitos problemas em casa ou na escola. Assim, também é importante que o aluno demonstre **confiança** no professor também.

Um **professor bom e emocionalmente inteligente** não só será autoconsciente, mas também demonstrará empatia para com os alunos, pais, colegas, etc. Hoje, o que os alunos precisam é de alguém que entenda seus sentimentos e emoções, os oriente e não julgue de forma alguma.

A **empatia** assim demonstrada pelo professor tem um impacto positivo e duradouro na mente do aluno (Dham, 2019). O Dr. Schonert-Reichl da University of British Columbia presente no diálogo Mind-Life realizado no ano passado em Dharmshala disse que educar o coração do aluno é realmente necessário para o desenvolvimento geral do mesmo.

Assim, para criar esse tipo de ambiente nas escolas, os professores precisam primeiro se concentrar em sua inteligência emocional.

REFERÊNCIAS

BELHAM, F. Introdução à neurociência da aprendizagem. Seneca, 2018. Disponível em: <https://senecalearning.com/en-GB/blog/introductionto-theneuroscience-of-learning/>. Acesso em: 03 nov. 2021.

KAUFER, D.; KIRBY, E. D. Estresse e neurogênese adulta no sistema nervoso central de mamíferos. In: SOREQ, H.; FRIEDMAN, A., KAUFER, D. (eds). **STRESS: Das Moléculas ao Comportamento**. Wiley-Blackwell: Weinheim, Alemanha, 2009, pp 71-91. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/9783527628346.ch5>. Acesso em: 03 nov. 2021.

SEMRUD-CLIKEMAN, MARGARET. **Pesquisa em Função Cerebral e Aprendizagem**. American philosophical association, 2007, Disponível em: <https://www.apa.org/education-career/k12/brainfunction>. Acesso em: 03 nov. 2021.

SEMRUD-CLIKEMAN, M; ELLISON, P. **Child neuropsychology: assessment and interventions for neurodevelopmental disorders**. New York: Springer Science and Business Media. 2. ed. 2009.

DAMÁSIO, A. R. **Procurando por Spinoza: alegria, tristeza e o sentimento cérebro**. Fronteiras do pensamento, 2008. Disponível em: <https://www.fronteiras.com/artigos/damasio-neurociencia-e-neurofilosofia>. Acesso em: 03 nov. 2021.

LETHABY, C. **O que é aprendizagem significativa?** Richmond Share Blog, 2014. Disponível em: <https://www.richmondshare.com.br/what-is-meaningful>. Acesso em: 03 nov. 2021.

CUTLER, D. **Tornando o aprendizado significativo e duradouro**. Uduptopia, 2015. Disponível em: <https://www.edutopia.org/blog/making-learning-meaningful-andlasting-david-cutler>. Acesso em: 03 nov. 2021.

GILL, G. **Como usar a inteligência emocional para aprimorar o ensino**. Entrepreneur, 2017. Disponível em: <https://www-psychreg-org.translate.goog/emotionalintelligence-teaching/>

_x_tr_sl=en&_x_tr_tl=pt&_x_tr_hl=ptBR&_x_tr_pto=nui,sc.
Acesso em: 03 nov. 2021.

DHAM, N. Um professor emocionalmente inteligente, um guia ou um mentor pode tornar nossas vidas positivas e felizes. Entrepreneur, 2019. Disponível em: <https://www.entrepreneur.com/article/339112>. Acesso em: 03 nov. 2021.

CAPÍTULO 6

EI PROFESSOR, VOCÊ É DIDÁTICO EM SUAS AULAS?

Dayane Tays da Silva
João Paulo Cícero de Arandas
Matheus Borges da Cruz Gomes
Samuel da Silva Lima



UNIDADE 6.1

EM EDUCAÇÃO, O IMPORTANTE É APRENDER

O processo educacional foi fundamental para o desenvolvimento do ser humano no passado, como ainda tem sido no mundo atual (VIANNA, 2006). A educação é um dos requisitos importantes para que o ser humano tenha acesso aos bens e serviços que uma sociedade pode oferecer, é um direito do indivíduo ter condições de desfrutar dos direitos constituídos na sociedade (GADOTTI, 2005). **A educação de uma forma mais ampla**, pode ser tudo aquilo que venha a ser feito para o desenvolvimento do ser humano e de forma mais específica seria a preparo e o desenvolvimento das competências e habilidades (VIANNA, 2006).

O **conceito de educação** sofreu a influência do nativismo que entendia o desenvolvimento das potencialidades do interior do homem cabendo ao educador exibi-las, e do empirismo que mostrava que o conhecimento do homem se adquiria por meio da experiência (MARTINS, 2004).

No entendimento dos pedagogos da modernidade processo de educação não se encontra apenas dentro das escolas, tendo em vista que ela não a única com a incumbência desta tarefa, pois a educação tem proporções bem maiores que somente ensinar e instruir (VIANNA, 2006).



Foi na Grécia que se iniciou os primeiros passos sobre o conceito de educação com os sofistas, ensinando aos jovens gregos toda a arte da retórica, do convencimento como uma ferramenta de poder, com o intuito de fazer valer seus interesses em classe. Para os sofistas cada homem via o mundo ao seu modo não havendo verdades absolutas. Eles difundiam um **processo educacional** onde pudessem trazer felicidade e triunfo ao indivíduo (VIANNA, 2006). Sendo assim, a educação não era um direito do cidadão grego, mais aquela que os fazia melhores e felizes (MARTINS, 2004, p. 20)



Fonte: Google imagens.

Para o filósofo grego **Sócrates** a então busca pelo conhecimento só era alcançada através da razão e da educação tendo a máxima do seu pensamento, o *Conhece-te a ti mesmo*, tendo como significado: torna-te consciente de tua ignorância.

A verdade para Sócrates era uma busca que deveria conter autonomia, devendo existir, sendo válida para todos (VIANNA, 2006). **Platão** se preocupava em formar o homem para a sociedade ideal sendo a educação a liberdade capaz de nos afastar da ignorância (VIANNA, 2006). Para **Aristóteles** a educação deveria levar o homem a plena realização, mais isso só seria possível se o homem desenvolvesse suas faculdades físicas, morais e intelectuais (VIANNA, 2006). Na Roma, a educação se pautava mais por questões práticas, não tendo uma produção filosófica concebível. A educação aqui tinha uma visão de desenvolver no ser humano a racionalidade para

fazê-lo pensar de forma correta e se expressar de maneira eloquente (VIANNA, 2006).

Na idade moderna, o filósofo **John Locke** julgava que a educação era parte do direito à vida, por que desta forma poderiam ser desenvolvidos seres humanos conscientes e livres. Ainda para a mesma época **Jean Jacques Rousseau** elaborou os princípios da educação que permanece até os dias atuais e declarava que a finalidade da educação era de ensinar as crianças a viverem e aprenderem a exercerem a liberdade (VIANNA, 2006).

Para **Immanuel Kant** a educação deveria cultivar a moral para que o ser humano tomasse consciência de que ele estivesse presente em todas as ações de sua vida, de seu desenvolvimento, de todo o ser, e por efeito tendo as raízes do direito que não existe sem a moral (MUNIZ, 2002).

Não se pode esquecer também das contribuições de **Jean Piaget** que mostrou que educação deveria possibilitar as crianças um desenvolvimento que fosse de maneira mais ampla e dinâmica desde do período sensório-motor até o operatório abstrato (VIANNA, 2006).

Outra concepção que também não pode ficar de fora é a de **Paulo Freire** que mostra que educar é construir, é libertar o ser humano do determinismo. Paulo Freire entende o homem como um ser autônomo (VIANNA, 2006).

Sendo esta autonomia a definição de ser mais, estando associada a capacidade de transformação do mundo (ZACHARIAS, 2007).

Consolidando a educação, em uma visão humanista e holística, como um importante via para fomentar o desenvolvimento global e o progresso, deve-se propiciar a todos uma educação acessível ao longo de toda vida e também de qualidade por meio de recursos de **aprendizagens flexíveis**, sendo eles formais ou não formais (PATRÍCIO, 2019).

De forma simples pode-se relacionar a educação formal às aprendizagens de um espaço organizado e estruturado, conferindo a uma qualificação e tendo relação aos sistemas de ensino regulares, de formação profissional e do ensino superior (PATRÍCIO, 2019). Portanto ela tem **objetivos claros** e bem específicos dependendo de diretrizes de educação centradas no currículo, contendo uma organização hierarquizada e burocratizadas com órgãos fiscalizadores do ministério da educação (GADOTTI, 2005). Corroborando com essa informação Gohn (2006) defini educação formal como aquela que é desenvolvida nas escolas, com os conteúdos previamente demarcados.

A **educação não formal** será realizada por meio de aprendizagens fora do sistema geral de ensino (PATRÍCIO, 2019). É **uma educação menos hierarquizada e menos burocrática**, não precisando seguir um sistema em sequência de progressão (GADOTTI, 2005).



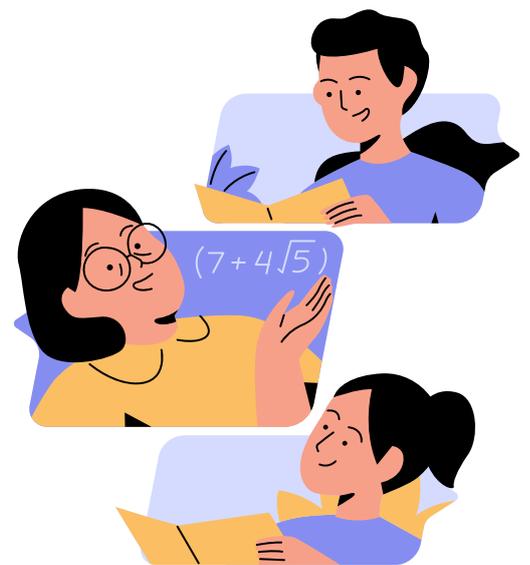
Fonte: Google imagens.

Para Gohn (2006) **ela é aprendida no “mundo da vida”, através dos processos de experiências, em espaços e ações coletivas diária.**

Gohn (2012) considera haver na educação formal e não formal uma complementaridade, mostrando a importância desta como uma via para promover modelos alternativos de aprendizagem, colaborando para uma melhor integração entre educação e direitos humanos. Portanto é necessário **compreender e também reconhecer as diversas formas de educação**, a partir de abordagens abertas, flexíveis, articuladas e dinâmicas para contribuir na melhoria e implantação da educação na vida permitindo o desenvolvimento global (PATRÍCIO, 2019).

Quanto ao processo de aprendizagem, pode ser definido de maneira básica como os seres humanos obtêm novos conhecimentos, desenvolvem competências e mudam o comportamento (ZEFERINO e PASSERI, 2007).

Para **Díaz-Rodríguez** a aprendizagem pode ser considerada como um processo por meio do qual o ser humano adquire informações, conhecimentos, habilidades, atitudes, valores, para de modo progressivo construir suas representações do interno, ou seja, do que pertence a ele, e do externo, do que está “fora” dele, numa contínua inter-relação biopsicossocial com o meio e sobretudo na infância, por meio da ajuda proporcionada pelos outros.



A aprendizagem pode ser feita por vários meios, dentre elas as **técnicas de ensino**, sendo o professor aquele que exerce habilidade de mediador nessas construções na aprendizagem intervindo para **promover mudanças** (ZEFERINO e PASSERI, 2007).

A aprendizagem necessita de **assimilação, interpretação do tema e raciocínio** para aplicação dos conhecimentos na prática do ser humano (ZEFERINO; PASSERI, 2007).

Aprender é um processo de assimilação de qual quer que seja a forma de conhecimento, desde do mais simples até o processo mais complexo. Para que a aprendizagem possa ocorrer se faz necessário um processo de assimilação de forma que o estudante, com a devida **orientação do professor**, passe a refletir, compreender e aplicar os novos conhecimentos (FREITAS, 2016).

No entanto a aprendizagem demanda tempo, disposição, tanto por parte do professor, quanto por parte do estudante, acima de tudo, **aprender** é trazer a consciência à tona, é compartilhar de uma rede de consciências, levando para si um pouco do mundo e uma porção de cada ser humano que o habita, é ofertar uma parte de si e se apropriar de uma parte da realidade para si, de forma que dialogue com uma consciência maior (NASCIMENTO; MARCIANO, 2012).



UNIDADE 6.2

MOTIVAÇÃO É O SEGREDO DO ENSINO

Quantas vezes o professor prepara uma aula que ele achou que prenderia a atenção de seus alunos, que os levaria adiante, que os faria buscar as informações que eram necessárias, porém, ao executá-la, não conseguiu o envolvimento dos discentes que esperava. Isso já aconteceu com você professor? Pois é, isso é bem comum em sala de aula... Mas porque será que isso ocorre com tanta frequência?

Estudos apontam que à medida que as crianças sobem de série, **cai o interesse** e facilmente se instalam dúvidas quanto à capacidade de aprender **certas matérias**. Quanto mais avançada as séries, os problemas tendem a ser mais complexos e profundos, **por terem raízes naqueles que se originaram nas séries iniciais** e por sofrerem influência das novas exigências dos diferentes tipos de disciplinas, aliadas às características evolutivas do aluno.

Participe

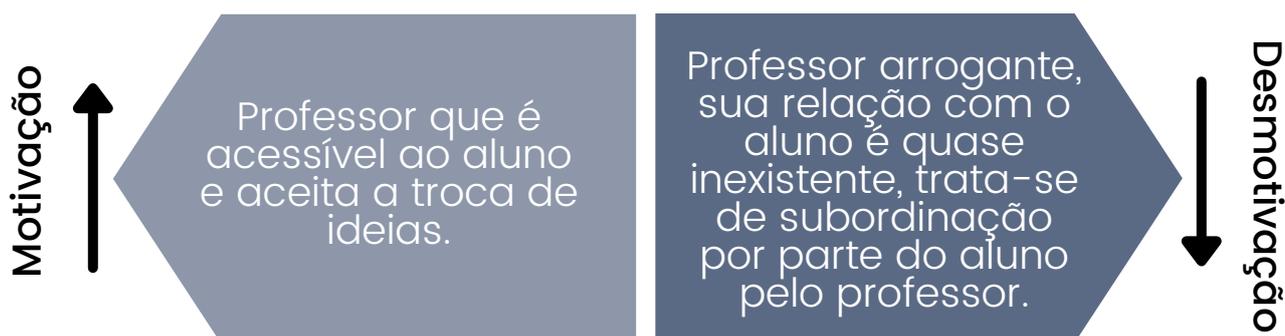
Professor, você já refletiu sobre essa problemática? Sobre qual seria a origem deste problema? Aproveita e **deixa sua opinião** assinalando 2 questões **na nossa pesquisa** pelo Google Forms. Gostaríamos muito de saber qual sua análise crítica a respeito desta temática.



Será que existe uma influencia na relação professor-aluno na aprendizagem?

O contexto de ensino-aprendizagem é influenciado por muitos fatores, um dos pontos que podem ser destacados são os fatores afetivos vigentes na relação professor-aluno, os diferentes comportamentos e relações entre docente/discente pode afetar no nível de envolvimento dos alunos e conseqüentemente no processo de ensino-aprendizagem. Especialmente o comportamento e a didática do professor pode prender ou desprender a atenção do aluno.

Muitas vezes o aluno se espelha no professor



O aluno estabelece relações comparativas ao professor, como por exemplo, compara os professores com animais; cria apelidos; costuma transformar tudo em brincadeira e chacota.

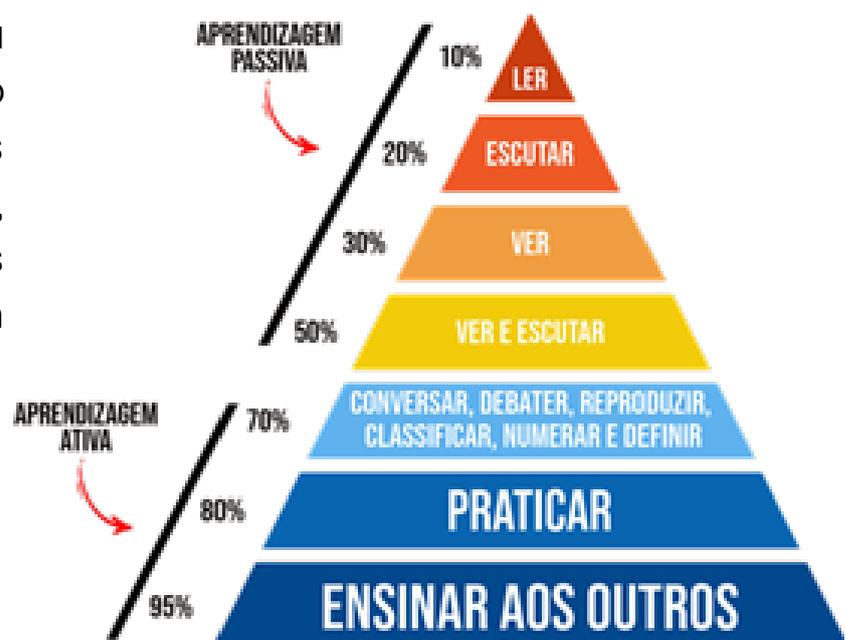
A desmotivação, muitas vezes, ocorre não somente com o aluno, mas também com os professores.

Os professores que confiam em um estilo relativamente controlador estabelecem para seus alunos formas específicas de comportamentos, sentimentos ou de pensamentos, oferecendo incentivos extrínsecos e experiências negativas em sala de aula. Em consequência disso

nem sempre os alunos percebem o valor dos trabalhos escolares, pois o comportamento passivo do aluno faz com que muitas vezes não compreenda a relação que existe entre a aprendizagem de conteúdo e o valor para sua vida

A pirâmide de aprendizagem de William Glasser retrata que o comportamento passivo do aluno, ou seja, apenas escutando a aula expositiva do professor, a porcentagem de aprendizagem é de 20%.

Geralmente, essa metodologia não tem o envolvimento dos alunos em trabalhos, por esta razão os discentes ficam desmotivados.



Fonte: Google imagens.

Pode-se notar nos alunos alguns comportamentos que expressam **desmotivação** durante a aula:

- Se perdem na distração;
- Ausência de realização de tarefas;
- Esquecimento de material;
- Brincadeira incessante com o material;
- Dispersão;
- E não permanecem em seu lugar procurando conversar com os outros alunos.

É comum escutar nas conversas de alunos alguns problemas que ocorrem nas salas e que afetam o seu interesse no aprendizado. Muitos relatam que, **por não entenderem**, ou **por não acharem interessante** aquilo que está sendo lecionado, acabam por não se sentirem estimulados a aprender tal assunto. Outras vezes, o conteúdo é até atrativo para os estudantes, mas por ser **apresentado de forma apática** ou por usual demais, torna a sua captação lenta, cansativa, ou simplesmente impossível de se concretizar. Por isso, entende-se que, dentre os vários fatores, pode-se destacar que

o planejamento e o desenvolvimento das aulas pontuados pelos professores, podem causar a desmotivação do aluno.

Além disso, muitos professores sofrem com a desmotivação para planejar e ministrar suas aulas durante todo o semestre, especialmente na reta final que é a fase de aprovação ou reprovação dos alunos. Um dos grandes motivos de desmotivação para o professor, esta intimamente ligada ao **nível de interesse apresentado por seus alunos**, bem como o cansaço por uma carga horária extenuante de aulas.



O descaso pelo ato de lecionar, conseqüentemente é o descaso pelo ato de aprender. Isso tornou-se um problema cada vez mais notável nas salas de aula. Portanto, deixa de ser apenas uma preocupação com o que se ensina, e passa a ser vista como uma importante preocupação de como se ensina.

Aqueles professores que confiam em um estilo de aulas com metodologias ativas, em que aplica alternativas didáticas ao longo do processo de ensino-aprendizagem tem mais sucesso quando comparado ao modelo tradicionalista. isto porque esses professores desenvolvem estratégias ativas, como, trabalhos diferenciados, apresentação de vídeos, recortes, colagens, pesquisas, participação oral, monitoramento e trabalho em grupo, isso proporciona maior motivação e engajamento dos alunos.

Entenda o que é motivação

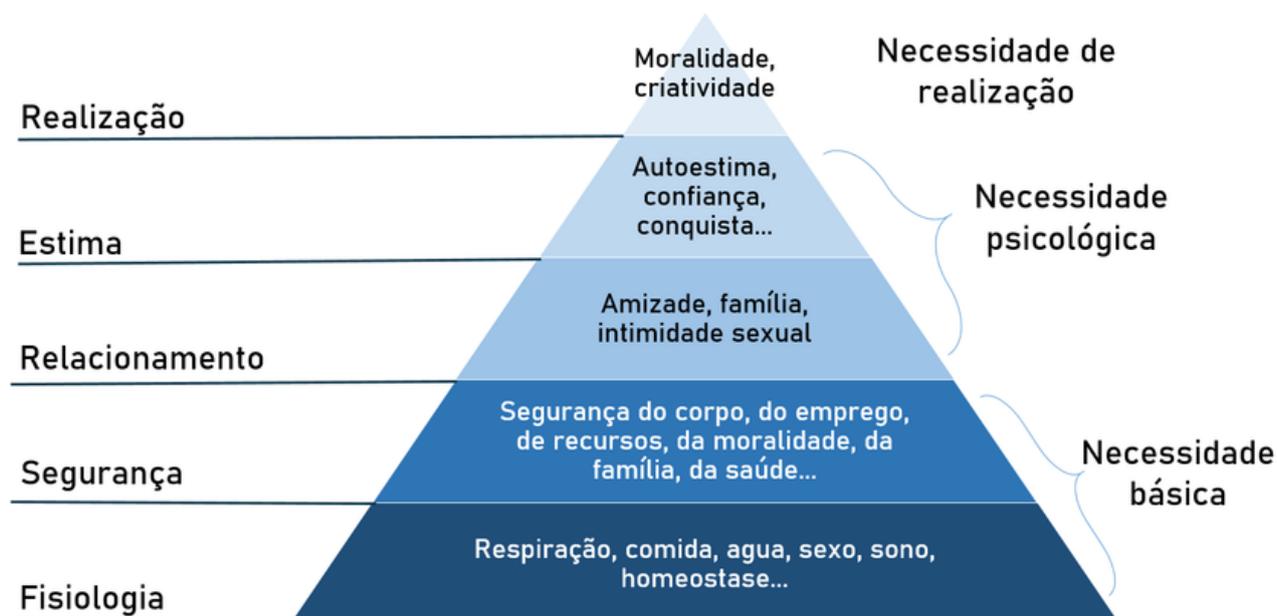


A **motivação** consiste em uma conduta, a qual garante uma atividade progressiva, onde centraliza-a para um dado sentido. Sendo assim, para despertar o interesse do aluno em um determinado conteúdo da aula é preciso expandir com muita clareza a importância do assunto, bem como dar importância desse assunto para sua vida/carreira profissional. A motivação do aluno está relacionada com **trabalho mental** situado no contexto específico das salas de aula.

Surge daí a conclusão de que seu estudo não pode restringir-se à aplicação direta dos princípios gerais da motivação humana, mas deve contemplar e integrar os componentes próprios de seu contexto.

A **teoria das necessidades de Maslow** sugere a ideia de que as necessidades dos seres humanos obedecem a uma hierarquia, ou seja, uma escala de valores a serem transpostos. Isto significa que no momento em que o indivíduo realiza uma necessidade, surge outra em seu lugar, exigindo sempre que as pessoas busquem meios para satisfazê-la.

Assim, o modelo compõe necessidades fisiológicas e psicológicas que subsidiam as necessidades de realização pessoal, dispostas em cinco categorias distintas como se apresenta na figura apresentada abaixo.



Fonte: Meireles, 2015.

De acordo com o exposto, nota-se que a teoria em questão contempla rigidamente um modelo hierárquico em que, só se evoluiu de um nível para outro, após as necessidades daquele estágio estar completamente saciadas. Logo, o modelo teórico de Maslow supõe que **tais necessidades são agentes propulsores para a motivação**. Muitos dizem que o segredo motivacional do aprendizado escolar está em conseguir conciliar a motivação intrínseca e extrínseca dos alunos.

A **motivação intrínseca** refere-se à escolha e realização de determinada atividade por sua própria causa, por esta ser interessante, atraente ou, de alguma forma, geradora de satisfação (BUROCHOVITCH; BZUNECK, 2004, p. 37).

A **motivação extrínseca** refere-se a trabalhar em resposta a algo externo, para a obtenção de recompensas materiais ou sociais, de reconhecimento, objetivando atender aos comandos ou pressões de outras pessoas ou para demonstrar competências ou habilidades (BUROCHOVITCH; BZUNECK, 2004, p. 45-46).

Mas afinal, por que o professor deve motivar seus alunos?

Motivar os alunos significa encorajar seus recursos anteriores, seu senso de competência, de autoestima, de autonomia e de autorrealização. Para isso, é importante **compreender os aspectos da motivação** em cada período da vida, pois facilita ao adulto o entendimento sobre que tipo de ajuda poderá oferecer ao aluno, desde que haja um compromisso nesta relação.

O aluno se sente motivado a executar muitas tarefas em virtude do reconhecimento e impressões daqueles com quem convive, na tentativa de demonstrar a sua evolução e as conquistas que realiza.

Os bons motivos serão sempre a chave para o desenvolvimento natural do discente, além de gerar harmonia entre os elementos internos e externos, parte de nossa própria natureza humana.

Para isso, os professores devem oferecer oportunidade de escolhas e de **feedback significativos**, reconhecer e apoiar os interesses dos alunos, fortalecer sua autorregulação autônoma e buscam alternativas para levá-los a valorizar a educação, em suma, tornam o ambiente de sala de aula principalmente informativo.

Professor,
saiba que sua
presença é
fundamental
nesse
processo!

Pode-se notar nos alunos alguns comportamentos que expressam **motivação** durante a aula:

- O aluno busca se envolver ativamente nas tarefas pertinentes ao processo de aprendizagem;
- Tal envolvimento consiste na aplicação de esforço no processo de aprender e com a persistência exigida para cada tarefa;
- O aluno busca estudar além do que é passado em sala de aula.

Essa motivação **TAMBÉM** deve ser **ESTIMULADA** pelos **FAMILIARES**.

A motivação familiar pode ser importante especialmente se o aluno não reconhece suas habilidades, não tem autoestima e autoconfiança o estímulo externo se torna essencial.

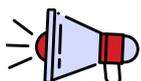
Moraes et al. (2007, p. 9) aponta que:

Pais, educadores e especialistas que lidam com as crianças podem levar em conta a construção motivacional na infância, antevendo as suas decorrências futuras, tais como a autopercepção e o hábito de desenvolver a motivação intrínseca, reduzindo a necessidade de buscar motivação extrínseca para a realização de alguma tarefa. Este tipo de desenvolvimento requer acompanhamento, contato e participação. Os afetos devem estar presentes, uma vez que são fonte fundamental de motivação, além das informações que se fazem presentes em cada situação. Boa dose de paciência e vontade complementam o arsenal de instrumentos necessários ao adulto para que colabore quanto ao desenvolvimento motivacional da criança.

Então, a motivação é determinante para a aprendizagem?

A motivação pode ajudar e tem sua importância para a educação e aprendizagem do aluno. Mas nem sempre será um fator que torna um mundo melhor ou alunos melhores.

Fique atento



Níveis elevados de motivação podem acarretar fadiga, por cobranças excessivas. Além disso, a motivação pode servir para alguns alunos mas para outros não.

Se um aluno tem o conhecimento prévio sobre um assunto e se estiver motivado ele vai ser muito beneficiado.

Mas aqueles alunos que tem baixo desempenho, se forem motivados podem sofrer por frustração das baixas notas.

INCLUSIVE, isto pode PROVOCAR o efeito mateus que é a desigualdade entre alunos, ou seja, a utilização de intervenções educativas que podem estabelecer diferenças entre os bons e maus alunos.



Pesquisas relatam sobre o que faz o aluno ter boas notas é uma base sólida do conhecimento, pois o aluno gosta de estudar o que ele já conhece. Por isso é importante dar **ferramentas** suficientes para que os alunos possam estar motivados e conseguir de fato aprender. Tende ser ferramentas adequadas para que o aluno se sinta capaz de aprender.

Portanto, **é necessário encorajar os alunos**, mas também fazer o acompanhamento da aprendizagem. Esses dois elementos são fundamentais para que os alunos possam progredir em termos dos conhecimentos e das capacidades que estão a desenvolver.

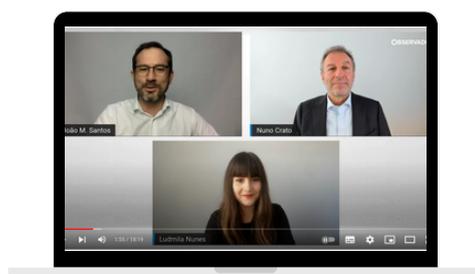
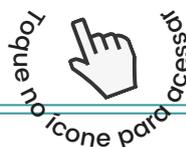
Com isso, pode-se dizer que uma coisa ajuda a outra e com isso terá sucesso. Não pode-se motivar os alunos sem conhecimentos bases, pois motivação vazia pode ser prejudicial causando frustração.

Saiba



Profa. Ludmila Nunes

A motivação determina a aprendizagem.



UNIDADE 6.3

PREPARE BEM AS SUAS AULAS

Muitos professores em formação apresentam dificuldades e algumas dúvidas ao planejar e organizar suas aulas, selecionar conteúdos e metodologias e formas de avaliar os alunos perante a diversidade de estratégias.

Durante muito tempo as ações dos professores eram organizadas a partir dos planos de ensino que “tinham como centro do pensar docente o ato de ensinar; portanto, a ação docente era o foco do plano” (ANASTASIOU; ALVES, 2009, p. 64).

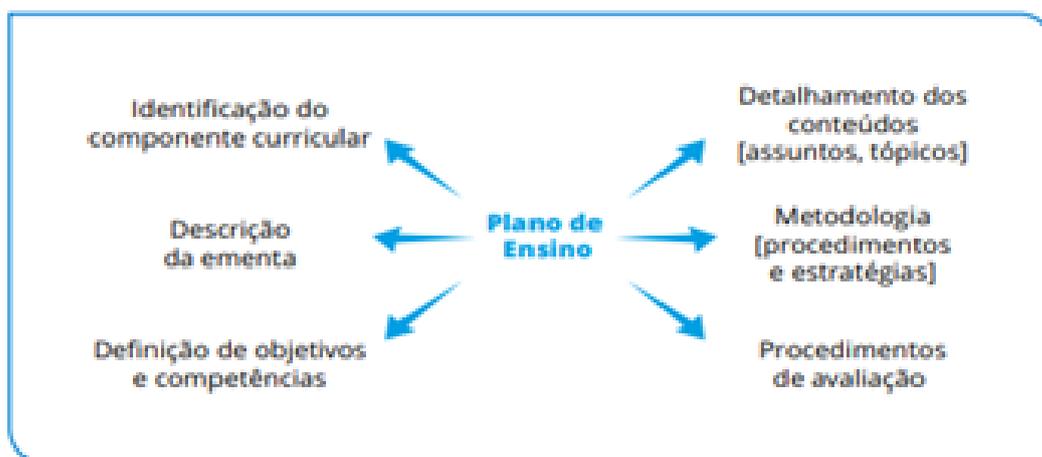
Até hoje, esse modelo de lecionar as aulas acaba sendo facilitado pelas aulas expositivas, entretanto, deve ser levado em consideração que outras metodologias de ensino devem ser apresentadas afim de formar um sujeito crítico perante a sociedade.

Atualmente as propostas ressaltam a importância da construção de um processo de parceria em sala de aula com o aluno deslocando o foco da ação docente e do ensino para a aprendizagem, ou seja, o protagonista para a ser o aluno conforme defendem as teorias crítico construtivistas (SPUDEIT, 2014).



○ pensar e organizar a aula se desenvolve a partir da ação do professor que envolve decidir acerca dos objetivos e metas a serem alcançados pelos alunos, conteúdo programático adequado, estratégias e recursos que vai adotar para facilitar a aprendizagem, critérios de avaliação, dentre outros (GIL, 2020).

Ainda que não exista um “modelo a ser seguido”, algumas orientações servem como norte para a construção do planejamento; o plano de ensino ou programa da disciplina deve conter os dados de identificação da disciplina, ementa, objetivos, conteúdo programático, metodologia, avaliação e bibliografia básica e complementar da disciplina (SPUDEIT, 2014).



Fonte: Morais et al., 2020

UNIDADE 6.4

A AULA EXPOSITIVA TEM O SEU ESPAÇO E SEU VALOR

A aula expositiva é a mais tradicional das técnicas de ensino (LOPES, 1995). Com ela é possível ensinar condensando o conhecimento acabado e expondo-o, oralmente ou por meio de escrita, de forma lógica e clara (MARCHETTI, 2001). O professor se torna uma figura importante, por deter e passar o conhecimento aos estudantes, o que tornam em maioria dos casos alunos passivos neste processo.

Ainda, há vantagens na exposição (BALCELLS, et al., 1985):

- O tempo do professor é poupado;
- O preparo da aula é fácil e propicia a transmissão de muitas informações em pouco tempo.
- Ela torna mais acessível as disciplinas de difícil assimilação por leitura;
- Oferece uma primeira explicação sintética a respeito de um novo conhecimento;
- Favorece a apresentação equilibrada e imparcial de um conteúdo;
- É indicada nos casos de muita ou pouca referência sobre o assunto;
- Possibilita ao professor que tem profundo conhecimento do assunto abordar e estimular seus estudantes.



Apesar de muito utilizada por ser objetiva e poupar tempo, tem as desvantagens (GODOY, 1988):

- A pouca participação do estudante em função da comunicação unilateral, típica desta técnica de ensino;
- Tratamento da turma como um bloco uniforme de estudantes com estilos de aprendizagem iguais;
- Impede a avaliação do aprendizado por meio de acompanhamento individual e não favorece o desenvolvimento das habilidades intelectuais complexas que levem o estudante a refletir sobre o que aprendeu.

Para Gil (2015) ela estimula a passividade dos estudantes e seu sucesso depende do expositor.



UNIDADE 6.5

O USO DAS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS

A sociedade atual tem se modernizado por meio de tecnologias que permitem acesso a bases de dados globais disponíveis na internet e propiciam experiências autônomas de aprendizagem; as **novas tecnologias** ajudam de forma efetiva o aluno, estimulando-os a buscar e socializar com esses recursos de forma a melhorar seu desempenho escolar.

Essas ferramentas tecnológicas facilitam o acesso aos novos conhecimentos e servem de base para novas adaptações aos sistemas variados de transmissão de conhecimento de maneira a **melhorar, transferir e transformar** os fatores complicados em algo mais acessível e sedimentado, transformando a teoria em prática (SOUSA; SOUZA, 2013).

O uso do computador da internet e similares, tem modificado o estilo de vida de várias pessoas por ser uma ferramenta agregada à vida cotidiana das pessoas. Muitas das decisões do indivíduo ficam à mercê desses utilitários que se não existissem em suas vidas tornariam um caos e tudo seria impossibilitado pela falta desses equipamentos (SOUSA; SOUZA, 2013), portanto, o professor tem que ter a consciência das modificações sociais, pois é através dessas mudanças que a tecnologia ganha espaço e o seu plano de ensino precisa ser impulsionado pela **realidade tecnológica** (MACHADO; LIMA, 2017).

O manuseio da tecnologia desencadeia o desenvolvimento de habilidades e competências, e com isso os alunos são desafiados para novas formas de agir e de construir conhecimento. Entretanto, **a inserção da tecnologia**, parece ser mais íntima aos alunos do que aos professores, pois os alunos interagem com as informações e tecnologia diariamente, enquanto os professores, ainda conduzem suas aulas com suas práticas usuais, como por exemplo as aulas expositivas.

Os alunos são nativos digitais, pois têm uma convivência íntima com a tecnologia. Portanto, é necessário que os professores se apropriem das tecnologias para **enriquecer a sua prática pedagógica** (MERCADO, 1999). Não adianta não entender a tecnologia e querer explorá-la de qualquer forma com o aluno. Isso traz a insegurança. Além da insegurança muitos professores precisam ver o uso da tecnologia uma aliada para a promoção do aprendizado, não como uma ameaça na sua forma de ensinar.



Por isso, deve-se observar a forma que os professores utilizam os recursos tecnológicos como ferramentas pedagógicas necessárias para obter maior atenção, e conseqüentemente, fazer com que todos possam assimilar melhor as informações, processando seus conhecimentos, resultando assim, uma aprendizagem satisfatória (CHIOFI; OLIVEIRA, 2014). Portanto, a **formação do professor** deve ser acrescentada seja na própria formação, por meio de reforma curricular das universidades ou por cursos extracurriculares afim de ajudar de forma objetiva, direta e clara os professores que não a utilizam por falta de conhecimento, segurança e domínio dos instrumentos.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, L.; ALVES, L. P. *Processos de Ensino na Universidade: Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. 8. ed. Joinville: UNIVILLE, 2009.

BALCELLS, J. P. et al. *Os métodos no ensino universitário*. 1985.

CHIOFI, L. C.; OLIVEIRA, M. R. F. *O uso das tecnologias educacionais como ferramenta didática no processo de ensino e aprendizagem*. Londrina, UEL, 2014.

SOUZA, I. M. A.; SOUZA, L. V. A. O Uso Da Tecnologia Como Facilitadora Da Aprendizagem Do Aluno Na Escola. *Revista Fórum Identidades*, v. 08, n. 08, p. 127–142, 29 Dec. 2013.

DÍAZ-RODRIGUEZ, F. M. *O processo de aprendizagem e seus transtornos*. Salvador. Editora da Universidade Federal da Bahia, 2011. 402 p.

FREITAS, S. R. P. C. O processo de ensino e aprendizagem: a importância da didática. VIII Fórum internacional de Pedagogia (FIPED), *Anais...* p. 01-07, 2016.

GADOTTI, M. A questão da educação formal/não-formal. *Sion: Institut International des Droits de 1º Enfant*, p. 1-11, 2005.

GADOTTI, M. Educação popular, educação social, educação comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. *Revista Diálogos: pesquisa em extensão universitária*. IV Congresso Internacional de Pedagogia Social: domínio epistemológico. Brasília. p. 10-32, 2012.

GIL, A. C. *Metodologia do ensino superior*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2020.

GIL, A. C. *Didática do ensino superior*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

GODOY, A. S. *Didática para o ensino superior*. 2. ed. São Paulo: Iglu, 1988.

MEIRELES, C. D. O papel da motivação na prática docente. TCC, bacharelado em psicopedagogia, departamento de Psicopedagogia, João Pessoa, 2015.

MERCADO, L. P. L. Formação continuada de professores e novas tecnologias. Maceió: EDUFAL, 1999. Disponível em: <http://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/1324>. Acesso em: 20 nov. 2021.

MORAIS, C. R.; VARELA, S. Motivação do aluno durante o processo de ensino-aprendizagem. *Revista eletrônica de educação*, ano I, n.1, ago/dez., 2007.

MORAIS, I. R. D. et al. Ensino remoto emergencial: orientações básicas para elaboração do plano de aula. 2020.

MUNIZ, R. M. F. O Direito à Educação. Rio de Janeiro: Renovar, 2002. 404 p.

NASCIMENTO, P. M.; MARCIANO, L. F. Reflexões sobre o processo de ensino à aprendizagem. *FABE em Revista*, v. 3, n 3, p. 1-9, 2012.

PATRÍCIO, M. R. Educação formal, não formal e informal. In: BRITES, M. J.; AMARAL, I.; SILVA, M. T. *Literacias cívicas e críticas: refletir e praticar*. Braga: Universidade do Minho. Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade (Cecs), 2019. 186 p.

SPUDEIT, D. *Elaboração do plano de ensino e do plano de aula*. Rio de Janeiro, 2014.

VIANNA, C. E. S. Evolução histórica do conceito de educação e os objetivos constitucionais da educação brasileira. *Janus*, v. 3, n. 4, p. 129-138, 2006.

ZACHARIAS, V. L. C. *Paulo Freire e a educação*. Centro de Referência Educacional, 2007.

ZEFERINO, A. M. B.; PASSERI, S. M. R. R. Avaliação da aprendizagem do estudante. *Cadernos Abem*, v. 3, p. 39-43, 2007.

CAPÍTULO 7

EXPERIÊNCIAS ATIVADORAS PARA UM APRENDIZADO SIGNIFICATIVO

Dyandra Fernanda Lima de Oliveira
Juliana Silva Caxias de Souza
Mikael Italo de Caldas
Sérgio Alves Santos



UNIDADE 7.1

METODOLOGIAS ATIVAS: O “ATIVO” COMO CONCEITO CENTRAL

As discussões sobre os métodos que direcionam nossas estratégias pedagógicas não são novas. Contudo, com o advento e popularização da internet, das novas formas de circular a informação e das novas relações entre produção e tecnologia, o fazer pedagógico tem sido convocado também a modificações que acompanhem esse quadro. Assim podemos interpretar o que tem tencionado as discussões sobre didática e metodologia, sugerindo o que se tem convencionado chamar de “metodologias ativas”.

As metodologias ativas se apresentam como um conjunto de técnicas educacionais que se distanciam, de algum modo, dos modelos tradicionais de ensino-aprendizagem. Desde as reformas liberais europeias e dos avanços nas pesquisas educacionais americanas, do século XVIII e XIX, que passam a influenciar a pedagogia brasileira do início do século XX, vemos movimentos que procuraram posicionar o aluno como o sujeito ativo do conhecimento, mas é com essas novas metodologias que um corpo de saberes teórico-práticos passa a ser sistematizado e experienciado.

De fato, há aqui mais do que uma transformação nos modos de fazer: há uma outra concepção de **sociedade**, de **educação**, de **sujeito** e de como essas instâncias se relacionam na prática pedagógica (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017; LOVATO et al., 2018).

O que significa o "ativo" nessas metodologias

Deve-se admitir, inicialmente, que um vasto campo, ora convergente, ora divergente, tem procurado dar conta dessa questão, de modo que tais propostas dependem de jogos de verdade e das relações de poder em torno dessas definições, não havendo uma verdade absoluta e mais “verdadeira” para essas reflexões.

Todavia, vale a pena apontar as contribuições da **pedagogia crítica** a esse debate.

Na tentativa de superar tanto uma **concepção de mecanicista** da noção de “ativo” – provenientes de interpretações nas quais entendem o conceito de ativo associado a estratégias mais práticas de ensino – e superar uma **concepção mais simplista** de relacionar o ativo das metodologias, simplesmente, a um “sujeito ativo”, a pedagogia histórico crítica, ancorada no materialismo histórico-dialético, nos oferece quatro elementos possíveis para se colocar em discussão (ALVES; TEO, 2020).

O primeiro elemento, considera esse ativo relacionado à noção de atividade. **Somos seres de atividade**, tal atividade entendida como **ação e consciência da ação**, o que permite processos de criação e aprendizagem próprias do gênero humano.

O segundo elemento convoca a perceber que “ativa é a cognição humana”, que ao se relacionar com o objeto de conhecimento (objetivação) por meio da atividade, também se modifica enquanto sujeito.

Conforme

Alves e Teo (2020, p. 7):

esse movimento de apropriação-objetivação-subjetivação se realiza na medida em que, ao agir sobre a realidade, se modificam, se transformam reciprocamente, o objeto e o sujeito da atividade.

O terceiro elemento busca entender as metodologias ativas como sendo bem mais do que uma simples superação das pedagogias tradicionais, na medida em que ao se pautar na noção de coletividade – uma característica forte de várias de suas propostas –, induz esse coletivo de alunos e professores a “buscar solução a problematizações que se transformam em objeto de investigação, análise, síntese, novas problematizações” (ALVES; TEO, 2020, p. 8).

Aqui percebe-se um movimento dialético de uma **consciência social para uma consciência individual**, na medida em que internaliza-se esses conhecimentos **constroem-se** “diálogos, nas argumentações, nas teorizações”.



Por fim, como quarto elemento, pode-se dizer que esse movimento de apreensão, apropriação e subjetivação demanda uma **docência comprometida** com um método claro de ensino capaz de dar sentido e significado ao objeto de conhecimento.

Percebe-se, a partir dessas quatro concepções, que as **metodologias ativas** refletem bem mais processos que dizem respeito à formação individual e coletiva do que, necessariamente, uma simples ruptura com metodologias tradicionais.

Lembra-se que outras perspectivas, como a deweyana, pautada na indissociabilidade entre aprendizagem e prática, prática e reconstrução da experiência, e contexto de vida; assim como a perspectiva freiriana de tematização e problematização dos conteúdos, o que coaduna diretamente com algumas das metodologias ativas, são **fundamentais para pensar pedagogias mais ativas** que proporcionem aprendizagens significativas (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017).

UNIDADE 7.2

METODOLOGIAS ATIVAS: ESTRATÉGIAS DE ENSINO

As metodologias ativas de aprendizagem, são apontadas como **alternativas pedagógicas** capazes de proporcionar ao aluno, autonomia, reflexão, problematização da realidade, trabalho em equipe e inovação (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017).

A proposta é que o aluno esteja no **centro** do processo de aprendizagem, **participando ativamente** e sendo **responsáveis** pela construção de conhecimento.

No entanto, para assumir, de fato, uma postura mais ativa é necessário que o estudante se descondicione da atitude de mero receptor de conteúdos e busque efetivamente conhecimentos relevantes aos problemas e aos objetivos da aprendizagem, para tanto, os processos educativos, devem acompanhar essas mudanças.

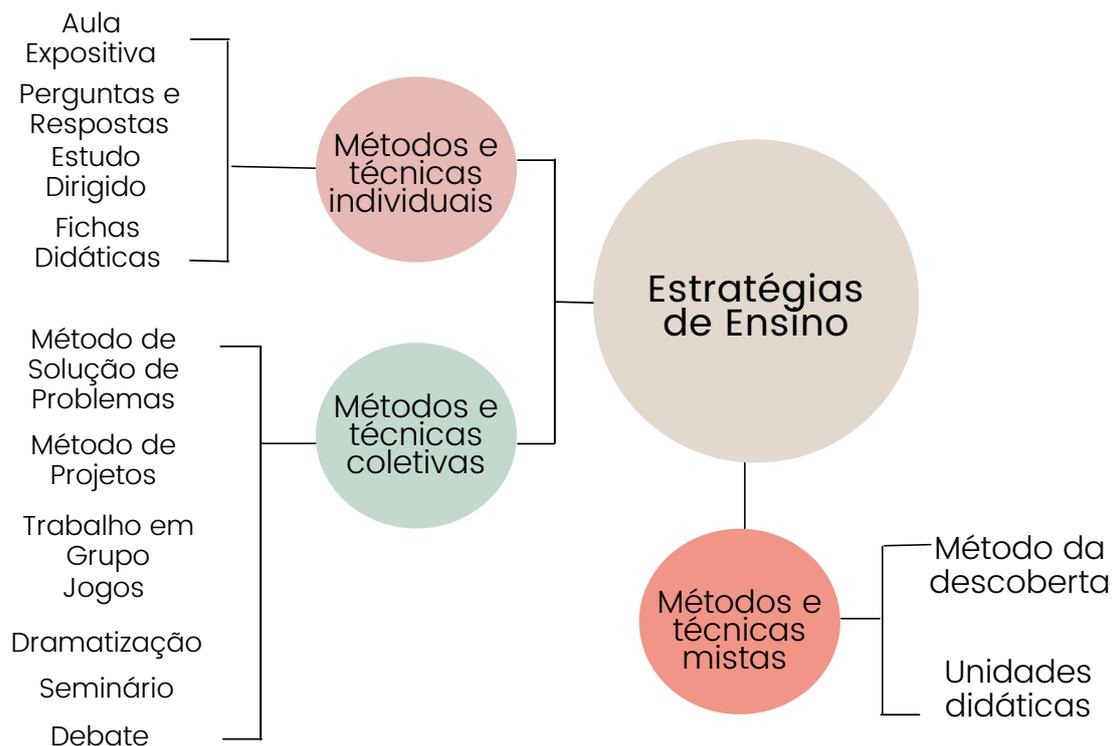


Frequentemente, o professor seleciona diferentes recursos para transmissão de conteúdos aos educandos, a utilização desses instrumentos não é o bastante, de acordo com Moran (2015) é necessário uma experimentação e aplicação dos conhecimentos e não somente o uso das tecnologias.

Considerando tal fato, Lázaro, Sato e Tezani (2018), apontam a necessidade da implantação de metodologias contrárias às

práticas conservadoras para direcionar a escola rumo a transformação educacional, atendendo as exigências do novo modelo de sociedade, e essas alternativas são pontuadas como sendo **METODOLOGIAS ATIVAS**.

➤ Classificação das estratégias de ensino adequadas ao Ensino Superior



Fonte: Adaptado de Silva et al.,(2018).

"O sucesso da aplicação de uma estratégia está diretamente relacionado ao processo de escolha da mesma, no qual, antecipadamente, o professor deve tentar responder as seguintes questões: "qual o objetivo da situação de ensino? O que se quer que o outro aprenda? Que conteúdo será trabalhado? Quais as características dos alunos? Qual o espaço físico disponível? Qual o tempo disponível para o processo de ensino-aprendizagem?" (MALHEIROS, 2012, p. 105 *apud* SILVA et al., 2018).

Saiba +

START

Apesar da contemporaneidade das metodologias ativas como prática pedagógica, suas matrizes conceituais datam do início do século XX.

Mais longe ainda, a filosofia socrática (século V a.C) já buscava ativar os ouvintes através de um método interrogativo.

No **Brasil**, as propostas de **metodologias ativas** foram implantadas nos anos 1990, inicialmente pelas Faculdades de medicina e Escolas de saúde pública e depois em outras áreas, como administração, engenharia, design e pedagogia (PISCHETOLA; MIRANDA, 2019).

Jonh Dewey, por exemplo, nos anos 1930, já enfocava a necessidade de estreitar a relação entre teoria e prática, pois defendia que o aprendizado ocorre se inserido no contexto diário do aluno.

Aqui serão descritas algumas estratégias de ensino-aprendizagem (PISCHETOLA; MIRANDA, 2019; SILVA et al., 2018).

PERGUNTAS E RESPOSTAS

Uma alternativa para enriquecer a aula expositiva.

Procedimentos:

- 1- Apresentação do tema;
- 2- Estudo do tema em sala;
- 3- Fazer indagações e discussão em sala;
- 4- Ao final, o professor faz uma apreciação sobre o tema discutido.

Característica: O professor dirige perguntas, estimula a participação da turma, sem fazer julgamentos ou atribuições de notas.

Atenção: O uso rotineiro pode esgotar a vontade de participar e inibir a cooperação dos estudantes na atividade

ESTUDO DIRIGIDO

Se fundamenta no princípio didático de que o professor não ensina, mas sim, ajuda o aluno a aprender.

Procedimentos:

- 1- Escolha de um texto simples e abrangente;
- 2- Elabore questões que não exijam a mera repetição do texto, sendo capazes de estimular a capacidade de análise, síntese, interpretação e avaliação dos estudantes.

Características: Se baseia no pressuposto de que a aprendizagem efetiva exige a atividade mental do aluno.

Atenção: O professor deve elaborar roteiros contendo tarefas que se

referem à mobilização e ativação de operações mentais dos alunos.

APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS (ABP)

Apresentação de situações problemáticas aos alunos.

Procedimentos:

1- O professor apresenta ao aluno uma situação para que ele proponha uma solução satisfatória, utilizando os conhecimentos que já dispõe ou buscando novas informações por meio de uma pesquisa;

2- Os alunos pesquisam sobre o tema, apresentam uma solução para o problema e promovem reflexões e diálogos com seus colegas e com o professor.

Característica: O aluno deixa de ser passivo para assumir o papel de ativo no processo de aprendizagem, ao mesmo tempo que consegue aprender a aprender, e desenvolve visão crítica e criatividade julgamentos ou atribuições de notas.

MÉTODO DE PROJETOS

É amplo e vital, pois nele ocorrem atividades manuais, intelectuais e sociais.

Procedimentos:

1- Seleção de um projeto pelo professor ou elaboração apenas pelos alunos;

2- Os alunos planejam os detalhes do projeto;

3- Coletam informações e selecionam o material para execução das fases do projeto;

4- Execução das tarefas previstas;

5- Apresentação do projeto.

METODOLOGIAS ATIVAS

Característica: O projeto é uma atividade que se processa a partir de um problema concreto e se efetiva na busca de soluções práticas.

TRABALHO EM GRUPO

Promove a aquisição de conhecimentos de caráter social e afetivo.

Procedimentos:

1- Planejamento (determinação dos objetivos, das

alternativas e dos recursos para alcançar os propósitos e definição dos papéis de cada aluno);

2- ação do grupo (execução da ação planejada por meio da coleta de dados e material, da elaboração dos dados e das conclusões a ser apresentadas em forma de relatório ou seminário);

3- avaliação (verificar se os objetivos foram alcançados e se o desempenho de cada integrante correspondeu às expectativas do grupo).

Característica: Promove o desenvolvimento das estruturas mentais, dos esquemas cognitivos e da formação de hábitos e atitudes de convívio social.



ESTUDO IN LOCO

Consiste em levar o aluno ao meio no qual um determinado evento ocorre.

Procedimentos:

- 1- Definição do objetivo de aprendizagem;
- 2- Estabelecimento de metas a serem cumpridas no local de estudo;
- 3- Realização do estudo;
- 4- Construção do trabalho final – relatório ou discussão;
- 5- Apresentação para a turma do que foi construído; e, avaliação com retorno por parte do professor.

Característica: Mobilização do raciocínio do aluno para encontrar respostas; a utilização do desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo e social; e, a motivação dos alunos para aprender.

JOGOS

Atividades físicas ou mentais, além de lúdicas, organizadas por um sistema de regras.

Procedimentos:

O professor deve dispor de algumas habilidades ao fazer o uso de jogos:

- 1- Solução de conflitos;
- 2- Controle de emoções e associação do conteúdo às questões do jogo.
- 3- ser cuidadoso durante o processo de organização da atividade;
- 4-Atentar-se ao espaço físico, normas da instituição e faixa etária dos participantes.

Característica: O jogo deve ser parte de uma sequência lógica de aprendizagem definida antecipadamente.

DRAMATIZAÇÃO

Representação, pelos alunos, de um fenômeno ou fato, de modo planejado ou espontâneo.

Procedimentos:

- 1- Caracterização da situação (definição dos objetivos da atividade e escolha dos personagens e papéis que serão desempenhados);
- 2- Representação (apresentação de fato, livre de censura, a exploração e descoberta são encorajadas);
- 4- Discussão (análise da situação dramatizada e do tema abordado).

Característica: Representação de uma situação real de forma controlada.

DEBATE

É caracterizado como uma troca de ideias entre duas ou mais pessoas sobre um determinado conteúdo.

Procedimentos:

O professor deve dispor de algumas habilidades ao fazer o uso de jogos:

- 1- O professor propõe um determinado tema antecipadamente e pode disponibilizar material para estudo.
- 2- Separa a turma em grupos de modo que estes possam expor sua opinião;
- 3- O professor estabelece as regras e media o debate;
- 4- Os alunos discutem o tema proposto.

Característica: Tempo de fala para os participantes, direito a réplica/tréplica, argumentação dos participantes, é um gênero argumentativo oral.

ESTUDO DE CASO

Ocorre uma relação entre a teoria e a prática: o aprendiz, individualmente ou em grupo, explora todas as características de uma situação específica e explora suas possíveis soluções.

Procedimentos:

- 1- O professor apresenta um caso aos alunos;
- 2-Em seguida pode-se propor uma análise individual do caso;
- 3-Discussão em pequenos grupos;
- 4-Discussão com toda a classe e;
- 5-Conclusões generalizadas sobre o aprendido.

Característica: O objetivo de tal uso é providenciar uma relação entre a teoria e a prática: o aprendiz, individualmente ou em grupo, explora todas as características de uma situação específica e explora suas possíveis soluções.

SALA DE AULA INVERTIDA

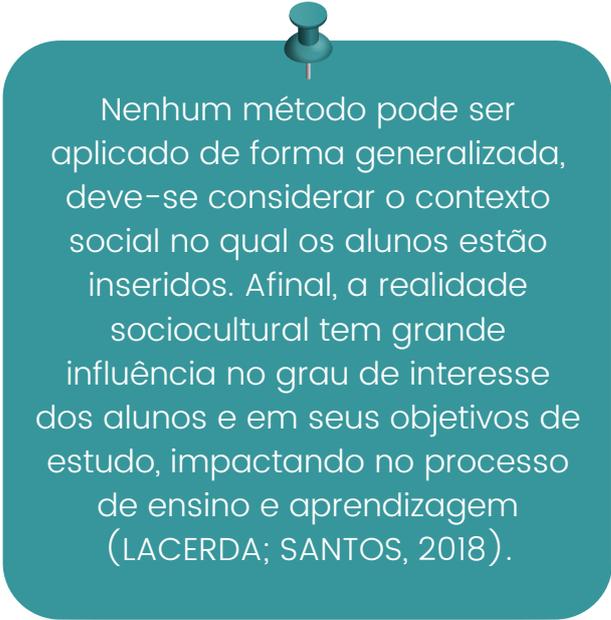
É uma variação do ensino híbrido. Nesse modelo, alunos estudam os conteúdos previamente, à distância, através de materiais digitais.

Procedimentos:

- 1- O conteúdo é introduzido ao aluno antes da aula presencial, ou seja o conteúdo é virtual, através de vídeos, vídeo aulas, ou material para estudo;
- 2-O aluno acessa esse material e faz o levantamento de dúvidas, comentários e complementos;
- 3-Em sala de aula os alunos tiram dúvidas e o professor propõe debates acerca do tema.

Característica: A abordagem

respeita o tempo de aprendizagem de cada aluno, já que ele pode selecionar qual conteúdo assistir em casa, em que ordem acessar os materiais e, quando houver dificuldade de compreensão, rever para anotar dúvidas e fazer pesquisas paralelas.



Nenhum método pode ser aplicado de forma generalizada, deve-se considerar o contexto social no qual os alunos estão inseridos. Afinal, a realidade sociocultural tem grande influência no grau de interesse dos alunos e em seus objetivos de estudo, impactando no processo de ensino e aprendizagem (LACERDA; SANTOS, 2018).



UNIDADE 7.3

O PAPEL DAS METODOLOGIAS ATIVAS PARA UM ENSINO MAIS APROFUNDADO

Diante do exposto nas unidades anteriores surge a indagação:

É possível aprofundar os assuntos aplicando as metodologias ativas?

- As metodologias permitem um caminho de conhecimentos mais aprofundado, contemplando as competências socioemocionais e práticas inovadoras.

Teóricos como Dewey (1950), Freire (2009), Rogers (1973), Novack (1999) destacam a importância de ultrapassar uma educação pautada no tradicionalismo e dar ênfase a uma aprendizagem onde o aluno seja autor do seu próprio conhecimento.

É importante destacar que as metodologias devem ser estabelecidas a partir dos objetivos desejáveis.

Se pretende-se que os alunos sejam proativos, é necessário aplicar metodologias que tragam atividades que exijam do aluno a tomada de decisão, uma visão crítica, novas habilidades, a criatividade, ambientes diversificados, novas possibilidades, diferentes abordagens. Para tanto, também torna-se necessário dar atenção aos materiais de apoio, para potencializem as abordagens.

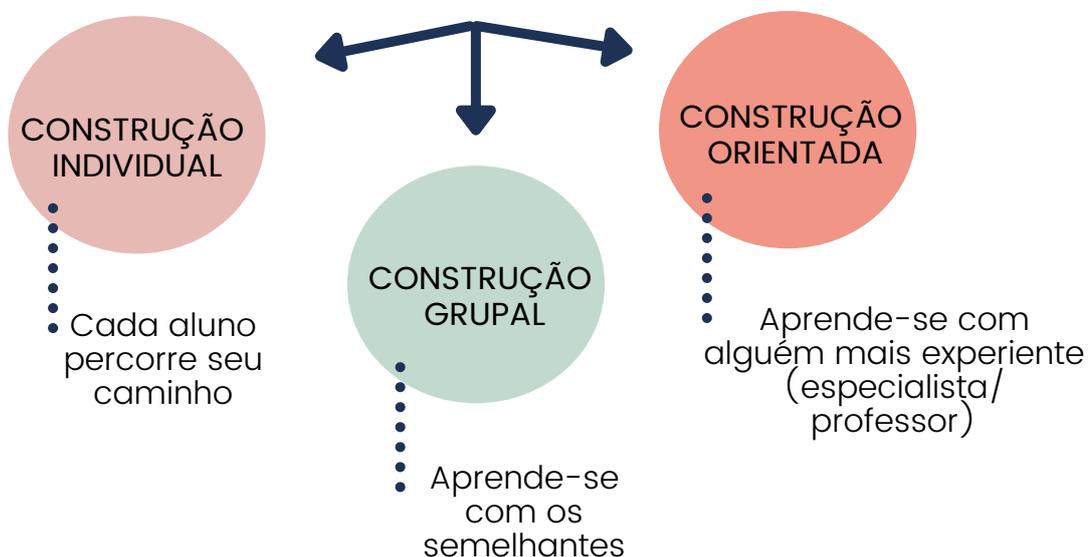


Fonte: Google Imagens.

A tecnologia em rede e móvel e as competências digitais são componentes fundamentais de uma educação plena. Através dela é possível informar-se, acessar materiais muito ricos que estão disponíveis, comunicar-se, tornar-se visível para os demais e publicar suas ideias.

Quanto aos materiais, estes são essenciais para potencializar a aprendizagem, podendo ser impressos ou digitais. Para tanto, devem propor diferentes abordagens, como jogos, desafios, contos, individuais e/ou coletivos, que instiguem os alunos a construir seu conhecimento de modo colaborativo e pautada numa aprendizagem personalizada, incluindo também a tecnologia.

Desse modo, é possível pontuar três movimentos principais para a construção da aprendizagem:



Entende-se o papel do professor, na atualidade, com mediador da aprendizagem, de modo que seja mais **amplo e avançado**, pensando na troca de conhecimentos entre professor-aluno. Sendo, portanto, principalmente pautado o movimento de construção grupal que possa envolver o aluno como um todo levando em consideração também as suas vivências.

Para uma abordagem de tecnologias móveis, o professor deve se planejar pontuando as necessidades da classe.

Já imaginou uma aula totalmente interativa? Falando do corpo humano e visualizando o funcionamento ao mesmo tempo?

Desse modo, pensar numa gama de conteúdos e estratégias utilizando-se das tecnologias podem ser interessantes e motivadoras para os alunos, além da possibilidade de explorar também o uso de recursos audiovisuais, e assim, ter uma aprendizagem mais ativa e participativa.



Fonte: Google Imagens.

UNIDADE 7.4

COMO AS METODOLOGIAS PODEM SER UTILIZADAS

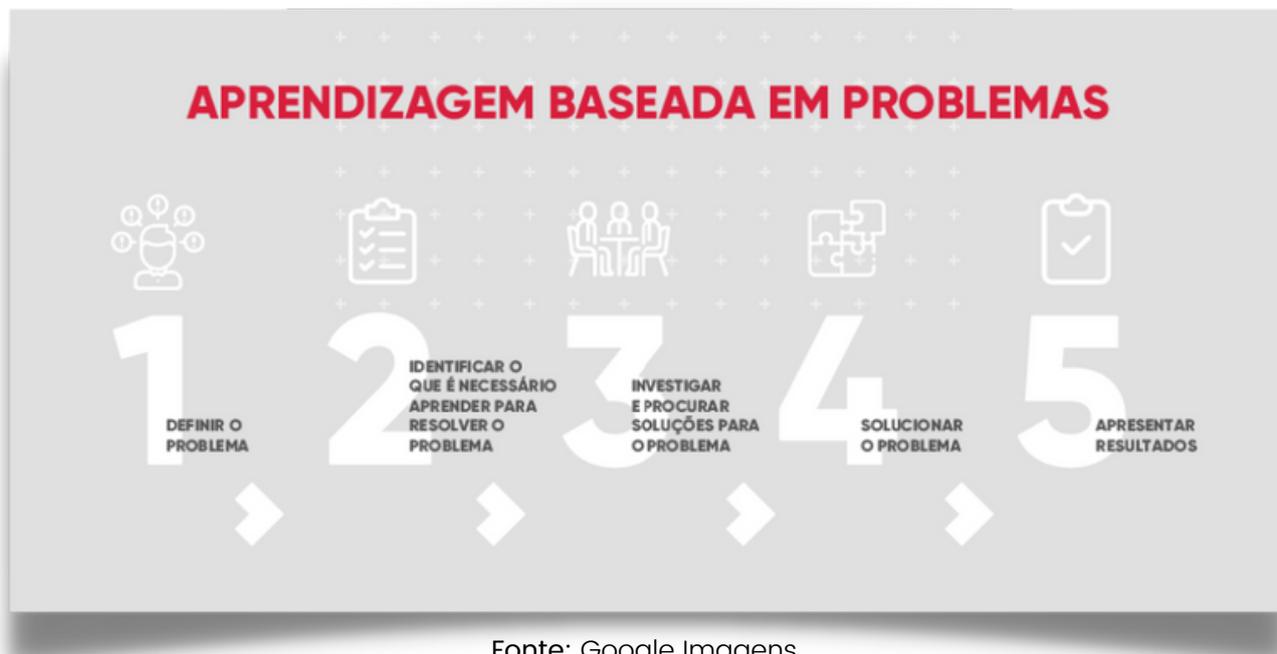
Busca-se aqui discutir a importância da didática e do papel docente no processo de ensino-aprendizagem, apresentando metodologias ativas que sirvam como recurso didático na formação crítica e reflexiva do aluno, o que nos levará a uma reflexão construtivista do processo de ensino-aprendizagem e atuação do docente na sala de aula

Como as metodologias ativas favorecem o aprendizado?



Pode-se entender **Metodologias Ativas** como formas de desenvolver o processo do aprender que os professores utilizam na busca de conduzir a formação crítica de futuros profissionais nas mais diversas áreas.

Dentre umas das Metodologias Ativas utilizadas está a problematização, que tem como objetivo instigar o estudante mediante problemas, pois assim ele tem a possibilidade de examinar, refletir, posicionar-se de forma crítica.



A principal atividade dos alunos em um ambiente educacional PBL é a **aprendizagem** – identificando o que precisam saber, investigando, ensinando uns aos outros e aplicando os novos conhecimentos – e não a mera compleição da tarefa (RIBEIRO, et. al. 2003).

É fundamental que o professor participe do **processo de repensar a construção do conhecimento**, na qual a mediação e a interação são os pressupostos essenciais para que ocorra aprendizagem.

Para Bastos(2010) a técnica de grupo operativo consiste em um trabalho com grupos, cujo objetivo é promover um processo de aprendizagem para os sujeitos envolvidos. **Aprender** em grupo significa uma leitura crítica da realidade, uma atitude investigadora, uma abertura para as dúvidas e para as novas inquietações.

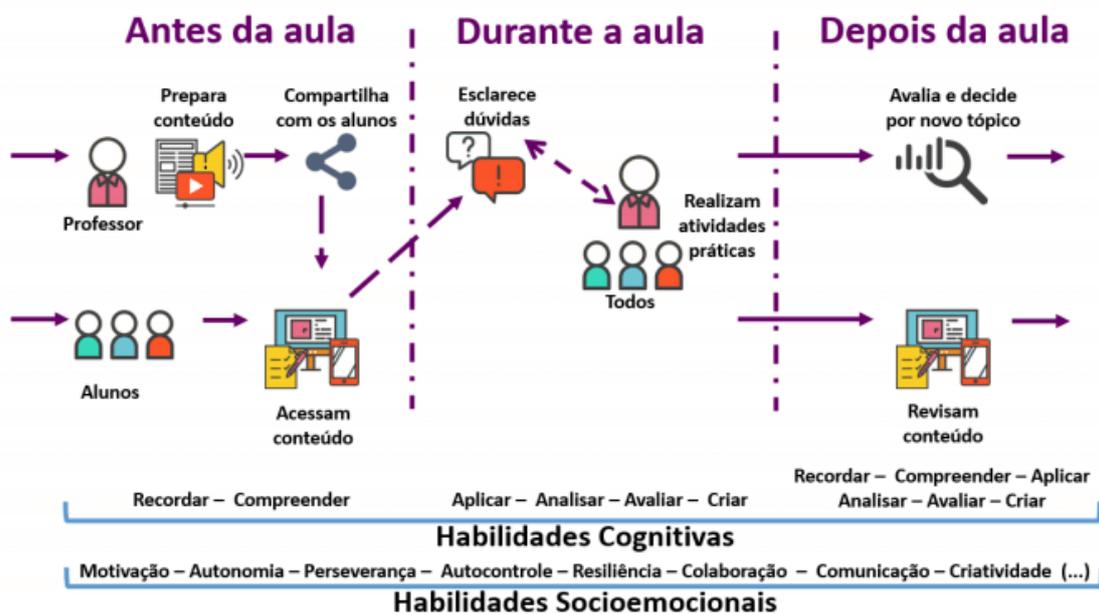
De acordo com a teoria de William Glasser, aprende-se ao:



Fonte: Google Imagens.

A técnica do grupo operativo pressupõe a tarefa explícita (aprendizagem, diagnóstico ou tratamento), a tarefa implícita (o modo como cada integrante vivencia o grupo) e o enquadre que são os elementos fixos (o tempo, a duração, a frequência, a função do coordenador e do observador) (BASTOS, 2010).

SALA DE AULA INVERTIDA



Fonte: Google Imagens.

REFERÊNCIAS

ALVES, S. M.; TEO, C. R. P. A. O Ativo Das Metodologias Ativas: Contribuições Da Teoria Histórico-Cultural Para Os Processos De Ensinar E Aprender Na Educação Superior. *Educação em Revista*, v. 36, p. 1–19, 2020.

BASTOS, A. B. B. I. A Técnica de Grupos-Operativos à Luz de Pichon-Rivière e Henri Wallon. *Psicólogo inFormação*, v. 14, n. 14, p. 160–169, 2010.

DIESEL, A.; BALDEZ, A.; MARTINS, S. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. *Revista Thema*, v. 14, n. 1, p. 268–288, 2017.

LACERDA, F. C. B.; SANTOS, L. M. DOS. Integralidade na formação do ensino superior: metodologias ativas de aprendizagem. Avaliação: *Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, v. 23, n. 3, p. 611–627, 2018.

LÁZARO, A.; SATO, M.; TEZANI, T. Metodologias Ativas no Ensino Superior: O Papel do Docente no Ensino Presencial. *Congresso Internacional de Educação e Tecnologias*, n. 2014, p. 1–12, 2018.

LOVATO, F. L.; MICHELOTTI, A.; DA SILVA LORETO, E. L. Metodologias Ativas de Aprendizagem: Uma Breve Revisão. *Acta Scientiae*, v. 20, n. 2, 2018.

MORAN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. *Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens*, v. 2, p. 15–33, 2015.

PISCHETOLA, M.; MIRANDA, L. T. DE. Metodologias ativas, uma solução simples para um problema complexo. *Educação e Cultura Contemporânea*, v. 16, n. 43, 2019.

RIBEIRO, L. R. C. et al. Uma experiência com a PBL no ensino de engenharia sob a ótica dos alunos. *COBENGE*, 2003.

SILVA, J. F. DA. Didática no Ensino Superior: estratégias de ensino adequadas à arte de ensinar. *Educação Por Escrito*, v. 9, n. 2, p. 204, 2019.

CAPÍTULO 8

O PROCESSO AVALIATIVO NA EDUCAÇÃO

Áulus Renan Soares dos Santos
Eldys Myler Santos Marinho
Lorrana Kayola dos Santos Barros
Mônica Vieira Novais
Tamires Mendes Silva



UNIDADE 8.1

PROCESSOS AVALIATIVOS

Avaliar é uma expressão que dentro do processo de ensino-aprendizagem vem carregada de significados e determinações impostas pelo tempo histórico em que se desenvolve. Portanto, ela compõe o processo de ensino-aprendizagem e, também, vai dialeticamente se relacionar com o projeto e estrutura escolar, se relacionando com a organização micro e macro do trabalho pedagógico. Compreender a avaliação como parte importante do processo ensino-aprendizagem é necessária uma vez que ela:



modula o processo, pois esse é construído a partir da constituição de objetivos, e estes estão [...] na dependência da categoria avaliação, visto que nenhum elemento do trabalho pedagógico pode ser trabalhado de forma separada, pois eles se relacionam no movimento do real, necessitando um do outro para acontecer (CALHEIROS; SOUZA, 2014, p. 100).

Portanto, a avaliação é algo que deve ser construído processualmente durante a atuação docente no interior dos espaços formativos. Ou seja, avaliar é muito mais que aplicar testes ou medir desempenhos para selecionar ou classificar estudantes, ao contrário é um ato de obtenção dos melhores resultados possíveis devendo ocorrer a partir de um movimento construtivo, ou seja, deve ser compreendida como um movimento de construção articulado com um projeto pedagógico construtivo (LUCKESI, 2005).

Nesse

sentido, a avaliação está relacionada ao ao projeto político-pedagógico da escola e também determinada pelo trabalho docente (COLETIVO DE AUTORES, 2009).

Como parte do processo, a avaliação modula um par dialético com os objetivos de ensino, ou seja, para definir os objetivos do ensino é preciso pensar de que forma podemos verificar se esses objetivos foram alcançados ao final do processo e para definir as melhores formas de avaliar o processo precisamos ter claro quais os nossos objetivos.

Portanto, “a questão central da prática da avaliação [...] não está nos instrumentos, mas sim na postura pedagógica e consequentemente na prática da avaliação” (LUCKESI, 2005, p. 4), uma vez que é a partir da postura pedagógica de realização dos objetivos educacionais que podemos constituir práticas e processos avaliativos que auxiliem no desenvolvimento do estudante como um ser em permanente construção, permitindo assim tomar decisões que melhore e torne mais inclusiva a educação.

A partir desse entendimento geral sobre avaliação e sua relação com o ato educativo é possível pensar características para o seu processo de execução. Pensando o processo avaliativo, o Coletivo de Autores (2009) define alguns aspectos que devem ser levados em consideração, são eles:

O PROJETO HISTÓRICO:

busca explicitar quais as referências às quais a avaliação deve estar articulada em relação ao projeto de sociedade onde estamos inseridos e qual sociedade buscamos construir;

AS DECISÕES EM CONJUNTO:

construída a partir de uma perspectiva dialógica, comunicativa e interativa, permitindo a participação de todos os envolvidos no processo a partir de diferentes instâncias e níveis de possibilidades;

AS CONDUTAS HUMANAS:

deve-se levar em conta as observações, análise e conceituação dos elementos que constituem a totalidade das condutas humanas;

AS PRÁTICAS AVALIATIVAS:

deve-se buscar práticas produtivo-criativas e reiterativas que mobilizem a consciência dos estudantes, seus saberes e suas capacidades cognitivas, suas habilidades e atitudes para enfrentar problemas e necessidades, buscando identificar problemas no processo de ensino-aprendizagem e suas superações;

A COMPREENSÃO CRÍTICA DA REALIDADE:

deve-se levar em consideração que a condição social, econômica, política, cultural, etc. dos estudantes como instrumento de leitura crítica da realidade no processo de avaliação do patrimônio cultural da humanidade trabalhado.

O PRIVILÉGIO DA LUDICIDADE E DA CRIATIVIDADE:

deve-se priorizar os princípios da ludicidade e criatividade em detrimento dos princípios de rendimento e classificação.

AS INTENCIONALIDADES E INTENÇÕES:

deve-se levar em consideração os interesses e necessidades objetivas e subjetivas dos estudantes (intencionalidade) e as intenções subjetivas e objetivas da sociedade que se expressam nas propostas curriculares que mobilizam diferentes interesses antagônicos.

O TEMPO PEDAGOGICAMENTE NECESSÁRIO PARA A APRENDIZAGEM

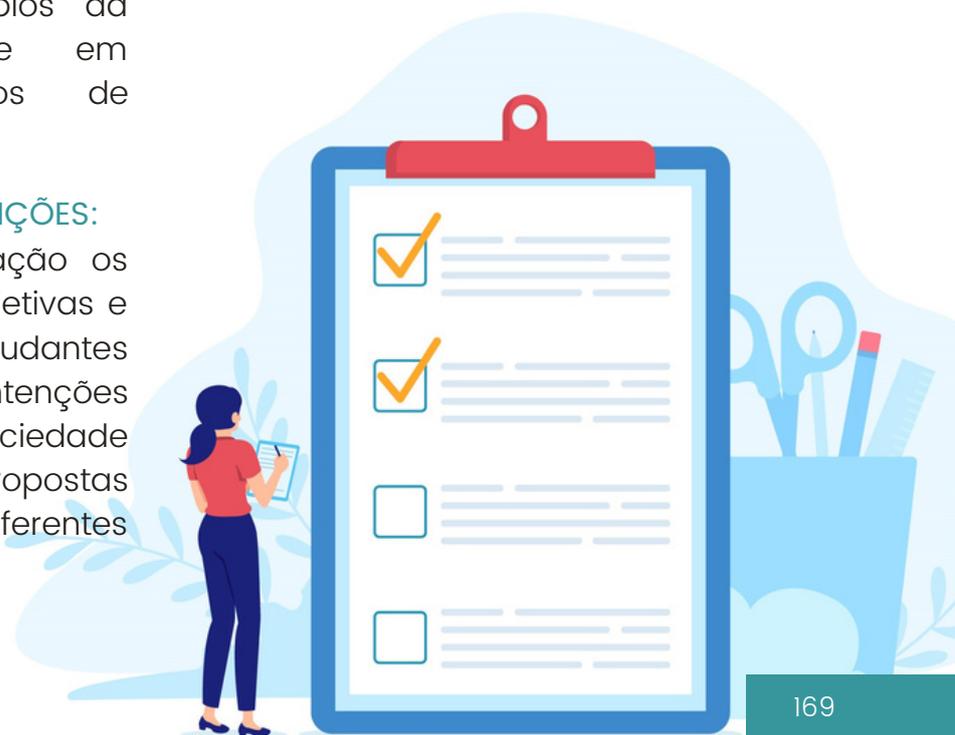
entende a avaliação também na perspectiva do ensino, onde ela informa e orienta para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, levando em conta a análise das decisões que competem ao professor ou à equipe pedagógica;

A NOTA ENQUANTO SÍNTESE QUALITATIVA:

deve-se redimensionar o sentido burocrático de dar nota, fazendo da nota um instrumento de constatação de aproximação ou distanciamento dos objetivos pedagógicos traçados e não como um castigo ou compensação.

REINTERPRETAÇÃO E REDEFINIÇÃO DE VALORES E NORMAS:

deve-se considerar que os diferentes momentos avaliativos precisam criar situações onde normas e valores, regras e padrões sejam criticados, reinterpretados e redefinidos.



Esses aspectos devem servir como um guia estrutural para a construção e definição de instrumentos avaliativos que possibilitam a materialização dos processos avaliativos, portanto não se trata de um simples **check-list** que deve ser “batido” para que se tenha uma boa avaliação, do contrário, precisam ser considerados como valores que vão balizar o desenvolvimento dos processos avaliativos que deem conta de identificar **os avanços e problemas** no ato educativo, bem como auxiliar o desenvolvimento de soluções para que se possa alcançar todos os objetivos educacionais propostos no projeto pedagógico.

Porém, os processos avaliativos não devem ser considerados restritos a sala de aula, na relação docente-discente. Para que o ensino-aprendizagem possa se desenvolver e evoluir no nível da sala de aula, a avaliação precisa de uma postura democrática tanto do docente quanto dos sistemas de ensino. Portanto,



a aprendizagem melhorará se o sistema melhorar. Por sistema estou entendendo todos os condicionantes do ensino aprendizagem; porém minimamente, o professor, sua aula o material didático utilizado, a sala de aula. Responsabilidade por desempenhos inadequados não depende só do aluno nem só do professor, porém, minimamente, da escola e abrangentemente do sistema de ensino, como um todo (LUCKESI, 2005, p. 2).

Por fim, entende-se que os processos avaliativos são de extrema relevância para o ensino-aprendizagem e não podem ser considerados apenas como uma etapa, mas sim como algo que modula o trabalho pedagógico, por isso é preciso ter claro o porquê avaliar, quais **as formas de avaliação**, as diferentes ferramentas que podemos usar para avaliar, como as especificidades da educação básica vão estabelecer relações com os processos avaliativos e como a avaliação se configura como um elemento balizador do ensino-aprendizagem.

UNIDADE 8.2

POR QUE AVALIAR?

Comumente a palavra avaliar aparece como um sinônimo de medida, com o intuito de quantificar determinados conceitos, valores, e até mesmo notas. Se torna justificável interpretar com o sentido supracitado, pois o verbo avaliar significa “estabelecer a valia, o valor ou o preço de” (DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGÊS, 2022). No entanto, o que parece não estar muito claro para o senso comum é a diferença entre o medir com o avaliar e os professores tem o dever de não confundir os dois verbos.



Medir refere-se ao presente e ao passado e pretende obter informações a respeito da evolução alcançada pelos estudantes. Enquanto o avaliar está ligado a reflexão sobre as informações obtidas visando planejar o futuro (FERNANDES; FREITAS, 2007).

O medir seria por exemplo aplicar uma prova na turma, seja ela teórica e/ou prática, e o avaliar a parte da interpretação dos resultados que darão ao professor suporte para que ele i) de forma qualitativa (participação em sala de aula) e quantitativa (valor atribuído a uma prova) saiba o nível de aprendizado da turma (cumprir normas da instituição que ele preste serviço); ii) através dos resultados das avaliações possa planejar como ensinar os novos conteúdos; iii) refletir se a didática e

metodologias utilizadas estão sendo satisfatórias para que os alunos aprendam os conteúdos passados.

Lembre-se, medir faz parte do processo de avaliação, mas não é o todo. Nada adianta medir se não avaliar. Ademais, avaliar a aprendizagem do estudante não começa e muito menos termina quando atribuímos uma nota à aprendizagem (FERNANDES; FREITAS, 2007).

O sistema educacional, sobretudo a educação escolar, possui muitos objetivos, sejam eles relacionados **à valores, atitudes ou aos conteúdos escolares**. E a avaliação é uma dessas atividades que ocorrem na educação escolar e fazem parte de todo o processo pedagógico. Processo esse importantíssimo para definições dos objetivos da ação educativa, desde a definição dos conteúdos estudados a métodos e metodologias utilizadas em sala de aula e pela instituição de ensino.

A avaliação, como supracitada, possui um papel que vai além de atribuir valor ou nota a determinada atividade, sendo parte de um processo muito maior como, por exemplo, acompanhamento do desenvolvimento do estudante e a partir disso obter uma “nota final” sobre o que este estudante pode absorver durante os conteúdos passados em um semestre, mas sempre visando ações educativas futuras.



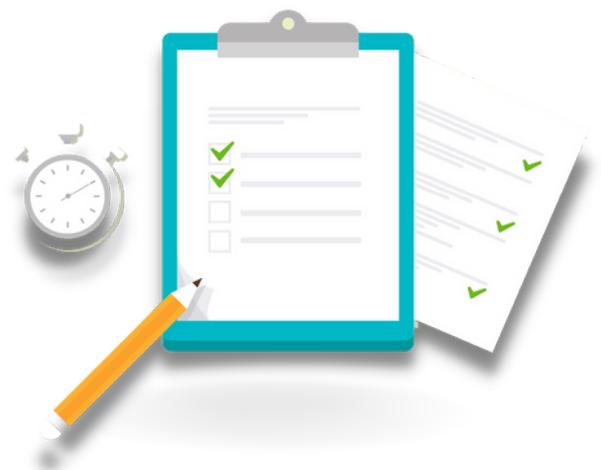
Depois dessa breve explanação sobre medir, avaliar e o processo de avaliação sua concepção permanece a mesma? Qual a função da sua avaliação como professor? Qual o intuito que você as realizava? Apenas cumprir as normas da instituição que presta serviço?

Durante o processo pedagógico tente sempre elencar três pontos sobre a avaliação: i) Qual o método mais indicado para alcançar o meu objetivo com essa avaliação? ii) Porquê avaliar? iii) Qual a ação educativa futura que eu posso alcançar através dessa avaliação?

As experiências em avaliação, tradicionalmente, são marcadas e classificadas de **maneira dicotômica** como certa ou errada criando um fator de exclusão escolar. Quanto as estudantes que aprenderam os conteúdos passados e os que não aprenderam? Essa perspectiva de avaliação é classificatória e seletiva. Para que isso não ocorra de acordo com Fernandes e Freitas (2007, p. 20), é ideal que:

Tal perspectiva de avaliação alinha-se com a proposta de uma escola mais democrática, inclusiva, que considera as infindáveis possibilidades de realização de aprendizagens por parte dos estudantes. Essa concepção de avaliação parte do princípio de que todas as pessoas são capazes de aprender e de que as ações educativas, as estratégias de ensino, os conteúdos das disciplinas devem ser planejados a partir dessas infinitas possibilidades de aprender dos estudantes.

Compreender todos os pontos que influenciam e que fazem parte do processo avaliativo é conduzir o planejamento dessa avaliação. Somando interações construídas em sala de aula e as possibilidades de entendimento dos conteúdos programados e passados em sala de aula. Por fim, importante salientar que a avaliação deve ocorrer no início, meio e fim do processo avaliativo.



Nas Unidades a frente serão abordadas várias formas de avaliar, tanto em relação a temporalidade do processo como em métodos distintos de realizar uma avaliação.

UNIDADE 8.3

AVALIAÇÃO COMO ELEMENTO BALIZADOR

Tendo como base as informações supracitadas sobre este tema, podemos afirmar que avaliação tem condições e ser considerada como um elemento balizador do processo ensino-aprendizagem. Mas, por que balizador?

Para responder esta pergunta, primeiramente, vejamos os significados das palavras “balizador” e “balizar”. Segundo o Dicionário Online de Português (2021), no sentido figurado, balizador significa, o que pode ser usado para dar sustentação a (alguma coisa). Revela também, que balizar significa limitar (cercar) com baliza: balizar um caminho (DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUÊS, 2021).

Seguindo a compreensão por este prisma, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), afirma que as avaliações desempenham papel balizador importante na garantia da aprendizagem, e para que isso ocorra, a avaliação deve fazer parte do processo pedagógico (BRASIL, 2018).



Fonte: Google imagens.

A avaliação bem sistematizada permite que os professores diagnostiquem o nível de conhecimento da turma/aluno, monitorem a evolução da aprendizagem dos estudantes, orientem seus trabalhos para que seja possível promover intervenções. (BRASIL, 2018; LUCKESI, 2005).

As principais orientações na conjuntura atual, sugerem que a avaliação faça parte permanente no processo de ensino e aprendizagem (ANDRÉ, 2013; BRASIL, 2018; CHUIEIRE, 2008; LUCKESI, 2005). Mas, como isso pode acontecer no cotidiano educacional?

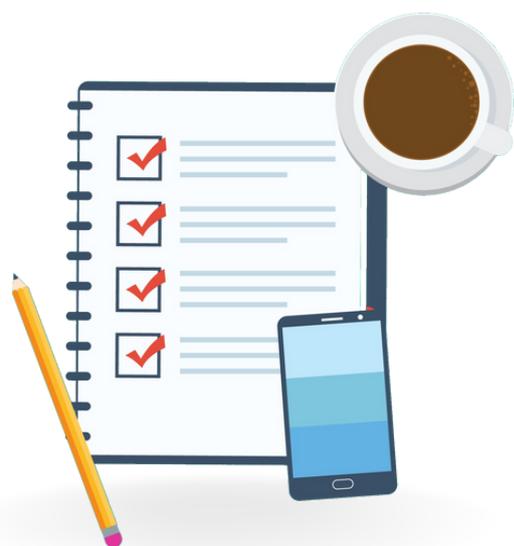


As correntes teóricas estimulam a prática diária de forma constante (do início ao fim), em três principais estruturas que são as avaliações diagnóstica, formativa e somativas (FRIAS; TAKAHASHI, 2002; LUCKESI, 2005; MIQUELANTE et al., 2017; RIGON; SANTOS; VARELA, 2007), abordadas na unidade 8.4 desse e-book.

Partindo destes pressupostos, avaliar a aprendizagem possibilita dar seguimento à uma ação que foi planejada. Dessa forma, implica ainda, em estar em condições de acolher os educandos no estado em se encontram na sua formação, para então, ter a possibilidade de auxiliá-los na trajetória de estudos e de vida (LUCKESI, 2005).

Para Miquelante et al. (2017), avaliar é prática constitutiva do trabalho pedagógico. Todavia, a prática nem sempre ocorre sem insegurança, sobressaltos e incertezas. Contudo, o ato de avaliar se respalda na coleta, análise e sintetização dos dados

que são objeto da avaliação, sendo acrescentado um valor numérico ou qualidade (RIGON; SANTOS; VARELA, 2007). Por fim, é interessante saber que o processo de avaliação da aprendizagem não se estabelece como uma matéria pronta e acabada, ainda é necessário mais avanço.



Fonte: Google imagens.

Santo e Luz (2013), ampliam esse debate ao refletir sobre o processo de avaliação da aprendizagem no nível superior na perspectiva da retroalimentação da práxis educativa do professor. Os autores consideram que a avaliação das aprendizagens tem sido o “calcanhar de Aquiles” em todos os níveis de ensino, mas, no nível superior esta questão tem assumido proporções dramáticas.

É importante compreender que a avaliação precisa garantir um feedback ao professor no que tange a eficácia das estratégias de ensino adotadas, bem como, deixar transparente o desenvolvimento das competências e habilidades dos alunos no processo educacional (SANTO; LUZ, 2013).

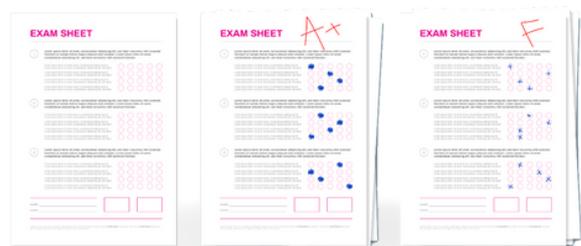
Por este itinerário, levar em conta o processo de avaliação de forma integral, implicando diversos âmbitos (diagnóstico, formativo e somativo), fazendo uso de variadas ferramentas e estratégias para colher informações faz com que os professor/mediador tenha em mãos dados importantes para promover uma retroalimentação durante o processo de ensino-aprendizagem e garantir a continuidade ou ajustes metodológicos (SANTO; LUZ, 2013).

UNIDADE 8.4

FORMAS DE AVALIAR

Há uma enorme responsabilidade por parte dos docentes no ato de avaliar, as formas de avaliação que serão utilizadas, pois a avaliação deve ser elaborada com objetivos pedagógicos bem definidos e de modo que contemple o indivíduo como um todo no que tange a parte educacional envolvida e não algo pontual ou até mesmo exclusivo. Diante disso veremos que existem inúmeras formas avaliativas, e traremos nove na intenção de que possa compreender suas acepções e significados, e são elas: Processual ou Formativa, Contínua, Qualitativa, Formal, Formativa, Diagnóstica, Holística ou Globalizada e Mediadora.

A **avaliação processual**, para Assis e Fernandes (2009, pag. 9) "o professor não irá avaliar os alunos em um único momento, para lhe atribuir uma nota quantitativa, mas sim ao decorrer das aulas com base em suas produções, logo a observação também é um meio para avaliar o aluno". A partir desse tipo de avaliação pode ser realizada uma observação mais simples em relação aos conhecimentos dos alunos, logo os professores podem levar em consideração o que se é produzido no dia a dia, optando por não utilizar-se de uma avaliação artificial pautada apenas de momentos avaliativos.



Fonte: Google imagens.

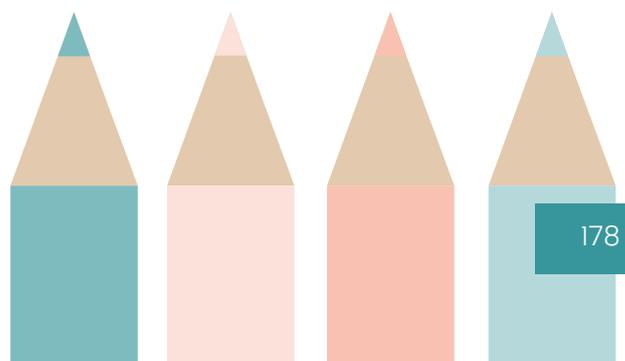
A **avaliação contínua**, para os autores Sacristán e Gómez (2000), tem relevância na substituição de avaliações que tem grandes conteúdos que são passados durante o período das aulas, logo utilizando a avaliação contínua o professor fraciona a avaliação dos escolares, no entanto ainda são necessárias discussões sobre essa avaliação no meio pedagógico, sendo que utilizar métodos tradicionais avaliativos não condiz com uma avaliação contínua, não suprimindo as necessidades do ensino-aprendizagem de maneira processual.

A **avaliação qualitativa** para Demo (1999), diz respeito quanto aos professores focarem o seu ensino para que os alunos tenham uma dominância de conteúdo de forma mecânica, ira geral apenas notas e não conhecimento para os alunos. Já se usarem esse conteúdo, instigando os alunos a refletir, questionem e argumentem, irá proporcionar

um o fenômeno reconstrutivo, o qual resenificará a nota.

A **avaliação formal**, Vasconcelos (2005) cita, que é uma avaliação excludente, atribuindo uma classificação e uma averiguação. Para, Perrenoud (1999), o professor utiliza de métodos quantitativos no processo avaliativo, trazendo formas unificadas de avaliar o aluno individualmente por meio de conceitos e questões abertas e fechadas, para o autor o recomendado seria que o professor utilizasse tanto de avaliações quantitativas como qualitativas.

A **avaliação qualitativa** Perrenoud (1999) traz que o professor deve observar o aluno em sala de aula para que o conheça bem, sendo possível introduzir uma didática adequada, para que o aluno adquira o conhecimento merecido, que



este é o foco dessa avaliação. Um meio mais vigente para o obter informações sobre os alunos é a ligação entre a avaliação formativa e a continua melhorando a aprendizagem dentro do ambiente de sala de aula.

A **avaliação diagnóstica**, Luckesi (2006, p. 81) ressalta que "se deve compreender por meio da avaliação em que grau está a aprendizagem dos alunos, para que tomem medidas para que possam atingir uma metodologia de aprendizagem". Logo, essa avaliação ela não visa excluir e sim buscar uma reflexão e uma criticidade.

A **avaliação holística ou globalizadora**, Sacristán e Gómez (2000), para essa avaliação é necessário que tenha uma mudança no sentido seletivo que ocorre dentro do sistema de ensino e pelo docente, onde o mesmo deve tem uma formação que seja capaz de verificar as reais importâncias no ensino e no desenvolvimento curricular,

como também é necessária uma organização dentro das escolas. Logo, se esses pontos não forem implementados, se justifica pelo uso de validações tradicionais, meios rígidos que tem tendem a controlar o rendimento escolar, mesmo impondo novas diretrizes para a avaliação.

Hoffmann (2006, p.24-5) traz a **avaliação mediadora**, que está intimamente ligada com a prática da reflexão, e apresenta três princípios essenciais:

- O **princípio dialógico/interpretativo da avaliação**: troca de saberes entre educadores e educandos, construindo assim um conhecimento por meio do diálogo.
- O **princípio da reflexão retrospectiva**: através de leituras o aluno se manifesta com questionamentos positivos, fazendo com que reflita e planeje os seus futuros passos.

- **O princípio da reflexão-na-ação:** é através da mediação e do diálogo professor – aluno, a troca com outros professores e a reflexão com ele mesmo que o educador consegue melhorar seu processo de ensino.

Dentro das formas de avaliar contém vários instrumentos avaliativos disponíveis para os professores utilizarem na averiguação do ensino dos alunos. Como exemplo, na avaliação diagnóstica pode ser utilizado os pré-testes, o teste diagnóstico, a ficha de observação ou ainda instrumentos feitos pelo educador e na avaliação somativa, que utiliza tanto de provas objetivas como as subjetivas. Descrevendo os instrumentos de avaliação temos:

Segundo Piletti (1995, p. 197), as **provas** tem por finalidade quantificar o rendimento do escolar. As provas poder ser divididas em objetivas onde só existe uma resposta

correta em cada questão, tendo classificações como escolha de uma única alternativa, de evolução de uma resposta, ou de ordenação de elementos, como também podem ser subjetivas onde o aluno expõe o que entendo sobre determinado assunto, tendo classificação com instrução na escrita, no desenho, resolução de problemas, entre outros.

Outro é o **teste de medição de conhecimento**, tem semelhança com as provas, no entanto os testes são uma divisão de valores, onde o professor aplica vários testes com menor valor ao invés de uma única prova, proporcionando ao aluno uma melhor oportunidade de adquirir nota. O teste, segundo Hoffmann (2000, p. 52), é entendido também “como um instrumento de constatações e mensuração e não de investigação”, onde irá gerar vários números para o aluno, fazendo assim uma classificação.

Na visão de Vasconcelos (2006) o **trabalho**, pode ser compreendido e executado utilizando outros instrumentos de avaliação, como o questionário, as pesquisas, entre outros. Sendo este utilizado em grupo ou de forma individual pelos escolares, servindo como forma de melhorar as notas dos mesmos, sendo também um meio quantitativo e não qualitativo.

O instrumento **participação**, é o acompanhamento do aluno durante o ano letivo servindo como avaliação, para Perrenoud (1999), o escolar deve apresentar competências, no qual o aluno deve aprender logo no primeiro ano escolar, que seriam a apresentação de trabalhos e o cumprimento de tarefas propostas, como também presentes capacidades e habilidades cognitivas, e cumprirem as regras e normas da escola. O educador deve levar esses princípios em consideração para fazer a avaliação do aluno, e também descrever como se deu o processo de aprendizagem do aluno.

Perrenoud (1999, p. 45) ressalta que é importante para o aluno “saber quantas linhas deve escrever para fazer um texto decente, saber que imprecisão pode se permitir quando constrói uma figura, faz uma medida experimental ou traduz um texto”.

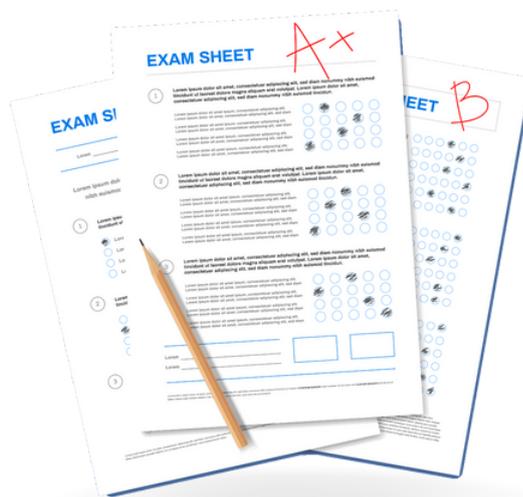


Outro instrumento é o **parecer descritivo**, para Vasconcelos (2005) que é feito por meio de registros, relatórios, e pareceres descritivos que são utilizados pelo professor para fazer uma substituição as notas dos escolares, logo auxiliando o educador

manter uma afinidade com o aluno e verificar como esta o andamento de seu curso. Esse instrumento frequentemente vem com a verificação de frequência, onde a presença do aluno em sala de aula já atribui mérito ao mesmo, no entanto se deve refletir se apenas a frequência servira como forma de avaliação para os alunos, logo se os mesmos estão presentes em sala de aula não atribui que estejam adquirindo o conhecimento adequado, dessa forma uma avaliação mais estruturada seria mais adequada.

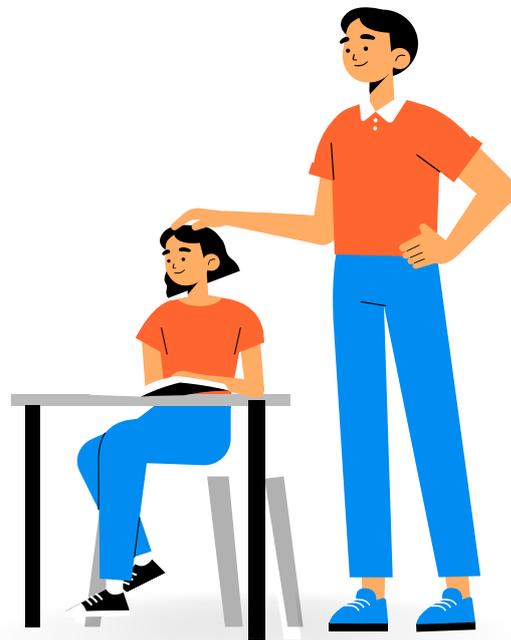
Muitas vezes este instrumento vem acompanhado da verificação da frequência, onde o simples fato de estar em sala de aula confere mérito ao aluno nestes tipos de instrumentos. No entanto, deve-se refletir se ao adotar apenas a frequência, ao invés de avaliar saberes conquistados no processo de ensino aprendizagem dos alunos, serão adotados valores justos de avaliação, já que apenas o fato de o aluno estar inserido e presente diariamente neste contexto educacional não garante que o mesmo tenha ou não aprendido os conhecimentos mediados pelo professor em suas aulas.

Por fim, a **autoavaliação**, dependendo do contexto aplicado traz grandes contribuições para o professor, segundo Vasconcelos (2005), para que esta avaliação seja positiva para o aluno, deve proporcionar reflexões e críticas, tanto para o educando, que irá refletir seus atos enquanto aluno, como para o educador que poderá intervir quando necessário nesse processo de aprendizagem.



Fonte: Google imagens.

Pode-se compreender que existe uma imensa aplicação e análise dos instrumentos, assim como das formas de avaliação adotadas pelos professores no momento de avaliação das **competências cognitivas e socioafetivas** dos alunos. Vendo isso cabe ao professor refletir sobre os reais objetivos que devem denotar suas formas e instrumentos de avaliação para que assim, realmente, possa verificar as competências aprendidas ou não, de acordo com os aspectos cognitivos e socioafetivos dos seus alunos, durante esse processo de ensino.



UNIDADE 8.5

UTILIZANDO FERRAMENTAS ELETRÔNICAS COMO FORMA DE AVALIAR

As tecnologias também estão influenciando a vida dos estudantes e professores nas escolas de vários países em todo o mundo, inclusive no Brasil. servindo para aprimorar o conhecimento e a criatividade dos escolares, e auxiliar os professores, onde utilizam as ferramentas eletrônicas para obter uma verificação mais rápida dos conhecimentos adquiridos pelos alunos nas aulas, isso é uma avaliação mais precisa, para Klaumann e Maçaneiro (2021).



O uso da tecnologia como ferramenta de suporte para se ministrar aula vem crescendo pode-se complementar que uma avaliação eletrônica também se encaixa como uma ferramenta tecnológica na verificação mais rápida e precisa do aproveitamento de alunos em sala de aula, existem inúmeras áreas que fazem uso de avaliação eletrônica como ferramenta para acompanhamento, diagnósticos e levantamento de necessidades, dentre outros. Logo, para Cruz e Silva (2009) as **ferramentas tecnológicas** a muito tempo são utilizadas no ambiente escolar, sendo que são um desafio na educação empregar as inúmeras ferramentas como metodologias de ensino e avaliação que tragam uma mudança significativa na qualidade do ensino.

Acredita-se que a forma mais apropriada e efetiva de avaliação on-line sejam as que possuem ferramentas que venham possibilitar a interação entre as partes, a troca de informações e ideias, finalizando com **reflexões que levem a discussões colaborativas** entre todos os alunos e professores, tanto escola quanto professores devem se atentar para as novas exigências da atualidade e estabelecer novos métodos de apresentação do conhecimento que venham se adequar aos novos anseios da educação e conseqüentemente destes novos alunos que já chegam ao processo educativo com uma bagagem tecnológica e fazem parte acompanham o mundo moderno e avançado atual.

Nessa visão o Google, que está sempre inovando, traz programas que dão acesso ao conhecimento, e atualmente estão sendo bastante utilizados por professores e alunos no processo de ensino-aprendizagem. Hoje pode afirmar-se que este recurso tecnológico tem sido indispensável a professores e alunos e para o processo educacional como um todo.



As principais ferramentas que esta plataforma oferece são:

Google Formulário, Google Classroom, Google Sites e Google Meet.

Cada uma das ferramentas serão explicadas, pontuando o que ela permite e como pode ser utilizada na educação como meio de avaliação, conforme Klaumann e Maçaneiro (2021):

GOOGLE FORMULÁRIO:

É uma ferramenta gratuita do Google, que cria formulários online que servem como avaliação, sendo possível o envio tanto por e-mail, WhatsApp, como também gerando um link para que o aluno tenha o acesso por qualquer via tecnológica. Sendo possível, verificar as opiniões dos alunos, fazendo uma avaliação diagnóstica. Também é possível atribuir notas aos alunos, pela função “criar teste”, ao qual o professor cria.

GOOGLE CLASSROOM/SALA DE AULA:

Essa ferramenta ajuda no processo docente dos professores, trazendo os recursos como o Google Gmail, o Google Drive e o Google Documentos, sendo viável a criação tanto de grupos/turmas/salas, para o compartilhando de documentos, informes, áudios, vídeos, links, avisos, bem como atividades que permitem a correção, nota e feedback, entre outros.

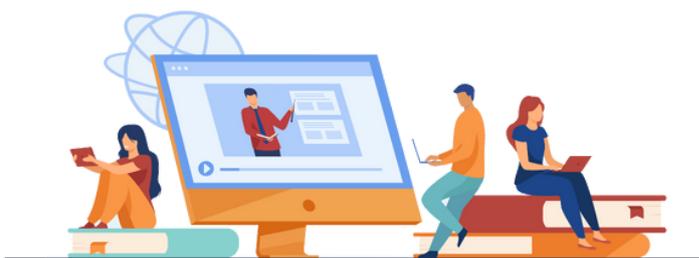
GOOGLE SITES:

O Google Sites pode ser utilizado na educação com diversos objetivos de aprendizagem, incluindo a Avaliação. Nele é possível criar um site sem a necessidade de que professores ou alunos tenham conhecimento em design ou programação. A ferramenta apresenta inclusive a possibilidade de edição em equipe o que vem a contribuir e muito com a aprendizagem colaborativa dos alunos. No que se refere a avaliação, pode ser utilizado de diversas formas, desde a confecção de trabalhos em grupo, até trabalhos individuais avaliativos. Todas as funcionalidades conferem a ferramenta a qualificação necessária para fins pedagógicos e vem a contribuir com o desenvolvimento de competências além da avaliação, tais como pesquisa e o desenvolvimento da escrita tanto individual quanto colaborativa, o que os torna mais críticos.

GOOGLE MEET:

O Google Meet é um aplicativo para videoconferência gratuito e que qualquer pessoa com uma conta pode utilizar. Esta ferramenta é bem simples de usar, e não é necessário a instalação de softwares, basta

fazer login gratuitamente na conta criada anteriormente no Google para criar uma videochamada e poder interagir com os alunos em tempo real. Tendo algumas das suas principais funcionalidades: Compartilhamento de tela, desabilitar áudios, alterar o layout de visualização, gravação da aula no Google Drive.



Fonte: Freepik imagens.

Percebe-se que mesmo com o apoio das tecnologias disponíveis o processo avaliativo continua sendo um desafio que exige mudanças por parte do professor, no que diz respeito ao estudo da nova forma de avaliar, reflexão sobre como avaliar e a ação necessária para garantir este processo.

As tecnologias disponíveis estão para somar com este processo **fundamental da educação**, a avaliação, pois estas ferramentas possuem elementos que podem contribuir para um novo contexto educacional diverso do presencial. Daí a necessidade da criação por parte da educação de processos e estratégias que respondam às novas circunstâncias e necessidades educacionais, aliados às novas tecnologias de forma a contemplar o processo educacional como um todo, com o foco principal no ensino aprendizagem dos alunos e um processo avaliativo tecnológico e de qualidade.

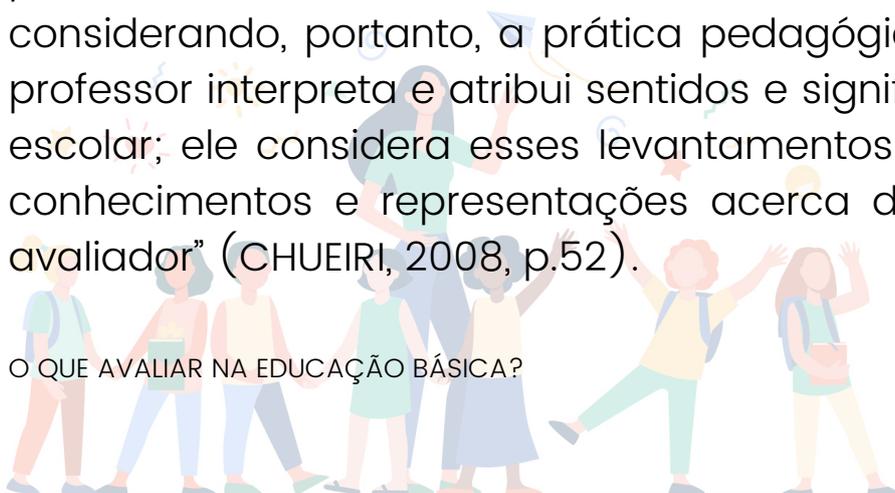
UNIDADE 8.6

O QUE AVALIAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA?

A avaliação se faz presente em todos os domínios da atividade humana. Segundo Villas-Boas (1998 apud Chueiri, 2008, p. 51), “as práticas avaliativas podem, pois, servir à manutenção”, logo a avaliação escolar inicia o trabalho pedagógico, permeia todo o processo e o conclui. Sendo essas reconhecidas como prática formalmente organizada e sistematizada, ela se realiza considerando o contexto escolar, segundo objetivos escolares implícitos ou explícitos.

Portanto, considerar a avaliação escolar como um meio para pleno desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem e não a entender como o fim do processo é um ponto chave para o melhor desenvolvimento do processo avaliativo. Todavia, é essencial compreender esse processo como uma atividade que não é neutra, há um constante jogo de interesses e particularidades que rodeia e permeia tal processo.

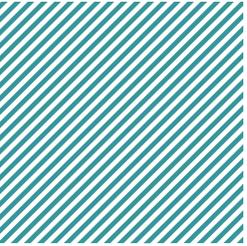
Na ausência de neutralidade, concebe-se que a mesma não se dá num vazio conceitual. A avaliação escolar é dimensionada por um modelo teórico de mundo, de ciência e de educação, considerando, portanto, a prática pedagógica. Dessa forma, “o professor interpreta e atribui sentidos e significados à avaliação escolar; ele considera esses levantamentos para produção de conhecimentos e representações acerca de seu papel como avaliador” (CHUEIRI, 2008, p.52).





Na análise de Chueiri (2008) as concepções pedagógicas permeiam a avaliação no contexto escolar a partir de quatro categorias de análises, as quais apresentam a relação entre concepções pedagógicas e os significados de avaliação.

A primeira delas é a ideia de examinar para avaliar. Onde pressupõe as às práticas de avaliação sob a forma de exames e provas, usadas em colégios católicos da Ordem Jesuítica, e em escolas protestantes, por volta do século XVI. Sobre isso Luckesi (2003 *apud* Chueiri, 2008, p. 53) nos diz que:



A tradição dos exames escolares, que conhecemos hoje, em nossas escolas, foi sistematizada nos séculos XVI e XVII, com as configurações da atividade pedagógica produzidas pelos padres jesuítas (séc. XVI) e pelo Bispo John Amós Comênio (fim do séc. XVI e primeira metade do século XVII).

Portanto, a sistematização dessa prática de aplicação de exames existe a muito tempo. Ainda de acordo com Luckesi, (2003 *apud* Chueiri, 2008, p. 53) “os exames escolares como conhecidos hoje, foram sistematizados com o advento da modernidade e sua conseqüente prática educativa.”

O apogeu da sistematização e aplicação da prática de exames, deu-se com a notória ascensão burguesa. Passa a existir naquele momento, o entendimento de que por meio do trabalho e dos estudos, seria possível uma forma de ascensão social.

A expansão do modo de produção capitalista acaba por fortalecer a prática do exame e esse, conseqüentemente, acabou se tornando também parte do sistema. Afonso (2000) sustenta a ideia de que ao longo do século XIX, aconteceu a

expansão da multiplicação de exames e diplomas, porém, o Estado mante-se continuamente no controle dos processos de certificação.

Chueiri (2008), entende que de uma forma geral, no Brasil e, conseqüentemente, nas escolas brasileiras, sejam públicas ou privadas, existe uma continuidade em todos os níveis de ensino, da prática de exames escolares em vez de avaliação da aprendizagem.

A respeito desse entendimento, Luckesi afirma que, “historicamente, passamos a denominar a prática de acompanhamento da avaliação da aprendizagem do educando de “Avaliação da aprendizagem escolar”, mas, na verdade, continuamos a praticar “exames” (2003 *apud* CHUEIRI, 2008, p. 54), inclusive a denomina como “Pedagogia do Exame”.



Fonte: Google imagens.

O autor ainda afirma a existência de resquícios dessa pedagogia em algumas avaliações de larga escala muito importantes no país, como por exemplo: o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Ele acredita que isso acaba funcionando, mais como um reforço da cultura do exame ao invés da cultura da avaliação (LUCKESI, 2003 *apud* CHUEIRI, 2008).

Nesse mesmo caminho, é possível apontar ainda, o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) que deveria ser a avaliação de maior importância para educação básica e a nível estadual, as próprias avaliações estaduais, por exemplo, o SPAECE (Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará).

Tais avaliações visam verificar como está sendo desenvolvido o processo de ensino-aprendizagem nessas respectivas redes de ensino.

Há, portanto, um entendimento geral que corrobora para que entender o processo de avaliar predominante nas escolas, mesmo na atualidade, ainda está relacionado ao entendimento de que avaliar é o mesmo que examinar.

Ao tratar dos aspectos referentes ao medir para avaliar, Chueiri (2008), apresenta a sua origem no início do século XX, nos Estados Unidos. Ela afirma que a concepção de avaliação como processo de medida dar-se por meio dos estudos de Thorndike, e esses estudos resultam no desenvolvimento de avaliar de modo padronizado as habilidades e capacidades dos alunos.

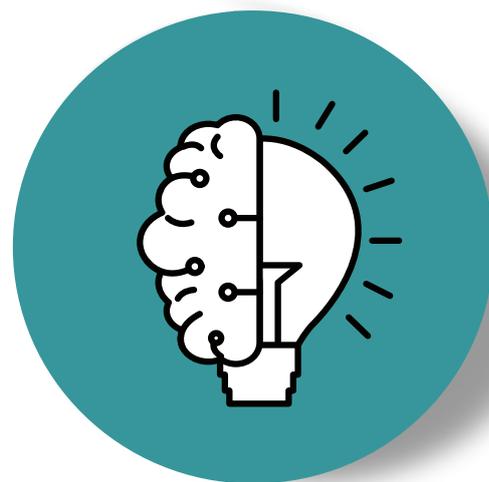
Nesse mesmo período, ocorrem também contribuições da Psicologia para à avaliação educacional.

Considerando o que era preconizado pelo Positivismo, surge a compreensão da ideia de avaliar não apenas para medir mudanças no comportamento, como também a aprendizagem, uma espécie de quantificação dos resultados. Logo, o fazer escolar do processo avaliativo presente em boa parte das escolas do nosso país dar-se dessa forma.

A ideia de avaliação como quantificadora de desempenho dos alunos, é um ponto em comum no entendimento do que seria avaliação para boa parte professores. Todavia, Chueiri (2008), baseando-se no estudo de Hadji (2001), afirma que “reduzir a avaliação à medida ou mais especificamente à prova, implica aceitar a confiabilidade da prova como instrumento de medida e desconsiderar que a subjetividade do avaliador pode interferir nos resultados da avaliação” (HADJI, 2001 *apud* CHUEIRI, 2008, p.56).

Partindo para os aspectos pertinentes ao **avaliar para classificar ou para regular**, ampliaremos a compreensão do para que realmente vem a servir a avaliação.

Tradicionalmente essa é uma das concepções mais vivenciadas na escola, pois ela está relacionada à pontuar a **classificação** do desempenho do alunado, utilizando-se da própria avaliação.



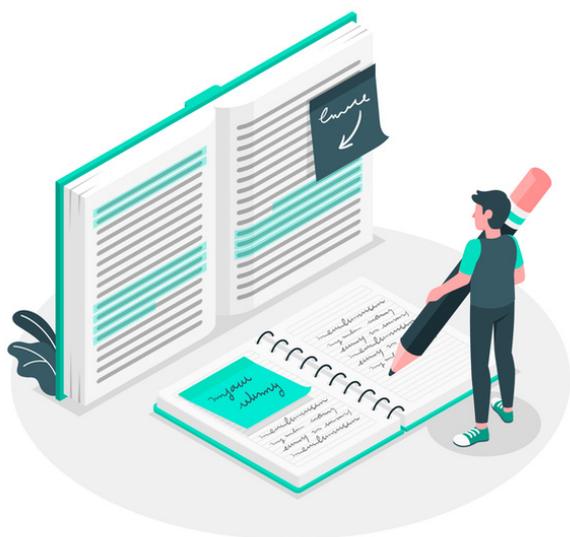
Neste direcionamento, pode-se entender que a avaliação ocorre como uma forma de hierarquizar os resultados e, conseqüentemente os atores do processo. Mas, esse formato avaliativo também assume no contexto escolar, a certificação.

Essa, por sua vez, garante ao portador a afirmação da aquisição dos conhecimentos necessários na dada situação formativa, logo, ele é tido como concludente de um curso, por exemplo.

Chuiéri (2008), traz a partir do estudo de Perrenoud (1999), a afirmação de que “nossas práticas de avaliação são atravessadas por duas lógicas não necessariamente excludentes: **a formativa e a somativa**” (PERRENOUD, 1999 *apud* CHUIERI, 2008, p. 57). Sendo a somativa, relacionada a produção do aluno.

Logicamente, essa produção se dar em situações de estudos, planejadas e definidas pelo professor e resultam na nota. E a formativa, que de acordo com Chueiri (2008, p. 57), “preocupa-se com o processo de apropriação dos saberes pelo aluno, os diferentes caminhos que percorre, mediados pela intervenção ativa do professor”. Logo, na prática, essas lógicas convivem entre si.

E, por fim, a avaliação para qualificação que se concebe em meio a não aceitação das concepções tecnicista e quantitativa da avaliação presentes nas escolas. Na busca pelo desenvolvimento de novo modelo de avaliação, preocupado em acertar, diante da padronização de testes mensuradores de resultados, surgem vários novos enfoques de avaliação alternativos.



Chueiri (2008), baseando-se no estudo de Saul (1988), afirma que esse modelo de avaliação, ou seja, a “avaliação qualitativa” começa a aceitar e/ou desenvolver um conjunto de técnicas, de orientações e de pressupostos da metodologia etnográfica, bem como da investigação de campo (SAUL, 1988 *apud* CHUEIRI, 2008).

Uma outra característica seria o delineamento flexível, que possibilita centrar os processos neles próprios e, conseqüentemente, a evolução dos mesmos. Logo, há o entendimento de um enfoque seletivo e progressivo nesse modelo avaliativo.

A autora ainda se baseando no mesmo estudo, apresenta a ideia da avaliação qualitativa como sendo uma modalidade, denominada de avaliação emancipatória, que é permeada por “três vertentes teórico-metodológicas: avaliação democrática; crítica institucional e criação coletiva; e a pesquisa participante” (SAUL, 1988 *apud* CHUEIRI, 2008, p. 59).

A autora afirma que esse modelo de avaliação surgiu em meio a necessidade da ultrapassagem dos aspectos não mais

atendidas pelos modelos avaliativos que existiam. Porém, não há garantias de que a avaliação qualitativa seja o modelo ideal de avaliação, tão pouco que esse seja permanente, logo, a transitoriedade é quase certa.

Fazendo uma retrospectiva quanto a relação entre as concepções pedagógicas e seus significados no contexto escolar, que foram advindos pela avaliação, Chueri (2008) explica que foram determinadas quatro categorias de análise:



- Inicialmente foram abordadas as práticas de exames e provas escolares, no século XVI, as quais ficaram conhecidas como “Pedagogia Tradicional”;
- No segundo momento a concepção de avaliação como medida, a qual foi denominada “Pedagogia Tecnicista”;
- Uma terceira concepção surge e à avaliação passa a servir como instrumento para a classificação e regulação do desempenho do aluno;
- E por último, o quarto momento que trata da concepção qualitativa da avaliação.

A conclusão inicial ao se deparar com a análise quanto a avaliação no contexto escolar, pontua que avaliar e examinar são perspectivas equivalentes. Todavia, mesmo havendo muitas críticas relacionadas a aplicação da avaliação como exame pelos professores para com os alunos, esta ainda predomina no atualmente no contexto avaliativo.

É, portanto, evidente que avaliar muitas vezes é confundida com a ação de medir os conhecimentos dos alunos a partir da abordagem ensinada pelos professores.

Baseado na análise acerca das concepções voltadas a avaliação no âmbito escolar, Chueiri (2008), conclui seu estudo afirmando que, ela está profundamente relacionada às mudanças ocorridas em relação às concepções de educação para com a orientação da prática pedagógica desde o surgimento da escola como espaço de educação formal. Logo, o processo escolar, determina uma prática avaliativa que seja em essência classificatória, na qual

a implementação de políticas educativas, aliada a uma atuação pedagógica, assim, poderá dar novos sentidos à práxis da avaliação.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. *Avaliação educacional: regulação e emancipação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

ANDRÉ, M. E. D. A de. *Avaliação escolar: Além da Meritocracia e do Fracasso*. *Cadernos de Pesquisa*, n. 99, p. 16-20, nov., 1996.

ASSIS, R. M.; SOUZA FERNANDES, R. G. *A avaliação escolar: intencionalidade, formas e instrumentos*. *Itinerarius Reflectionis*, v. 5, n. 1, 2009.

BLOOM, B. S.; HASTINGS, J. T.; MADDAUS, G. F. *Evaluación del aprendizagen*. Argentina: Troquel, 1975.

CHUEIRI, M. S. F. *Concepções sobre a Avaliação Escolar*. Associação Brasileira de Avaliação Educacional – *Abave*, v. 19, n. 39, jan./abr. 2008.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Boletim Técnico do Senac, v. 44, n. 1, 2018.

CALDEIRA, A. M. S. *Ressignificando a avaliação escolar*. In: *Comissão Permanente de Avaliação Institucional: UFMG-PAIUB, (Cadernos de avaliação-3)*. Belo Horizonte: PROGRAD/UFMG, 2000, p. 122-129.

CALHEIROS, V; SOUZA, M. S. *Avaliação como categoria: elementos para uma discussão*. 32. ed, v. 1. Santa Maria: Revista Kinesis, 2014.

CHUIEIRE, M. S. F. *Concepções sobre a Avaliação Escolar*. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 19, n. 39, p. 49, 2008.

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino da Educação Física*. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2009.

DEMO, P. *Mitologias da avaliação: como ignorar, em vez de enfrentar problemas*. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

Dicionário Online de Português. *Balizador*. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/balizar/>. Acesso em: 01/11/2021

- Dicionário Online de Português. Balizar. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/balizador/>. Acesso em: 01/11/2021.
- ESTEBAN, M. T. Pedagogia de Projetos: entrelaçando o ensinar, o aprender e o avaliar à democratização do cotidiano escolar. In: SILVA, J. F.; HOFFMANN, J.; ESTEBAN, M. T. (orgs.) **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 81-92.
- ESTEBAN, M. T. **O Que sabe quem erra?** Reflexões sobre a avaliação e fracasso escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- ESTEBAN, M. T. **Ser professora: avaliar e ser avaliada: Escola, currículo e avaliação**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- FERNANDES, C. O; FREITAS, L. C. **Indagações sobre currículo: currículo e avaliação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, v. 44, 2007.
- FRIAS, M. A. DA E.; TAKAHASHI, R. T. Avaliação do Processo Ensino-Aprendizagem: Seu Significado Para o Aluno de Ensino Médio de Enfermagem. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, v. 36, n. 2, p. 156-163, 2002.
- HADJI, C. A. **Avaliação desmitificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- KLAUMANN, M. A. R. ; MAÇANEIRO, M. **Avaliação em ambientes virtuais de aprendizagem impulsionado pela pandemia do coronavírus utilizando as principais ferramentas google**. Itajaí: Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí – UNIDAVI, 2021. 16 p.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar: Estudos e Proposições**. São Paulo: Cortez Editora, 1994.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática**. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem: visão geral**. Conferência: Avaliação da Aprendizagem na Escola, Colégio Uirapuru, Sorocaba, SP, 8 de outubro de 2005.
- MIQUELANTE, M. A.; PONTARA, C. L; CRISTOVÃO, V. L. L.; SILVA, R. O. As Modalidades da Avaliação e as Etapas da Sequência Didática: Articulações Possíveis. *Trabalho em Linguísticas Aplicadas*. n. 56.1, p. 259-299, jan./abr. 2017.
- PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

RIGON, M.; SANTOS, D.; VARELA, S. A Avaliação Como Um Instrumento Diagnóstico Da Construção Do Conhecimento Nas Séries Iniciais Do Ensino Fundamental. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 1, p. 1–14, 2007.

SANTO, E. E.; LUZ, L. C. S. DA L. Avaliação das Aprendizagens no Nível Superior: Avaliar Para Quê? *Dialogia*, n. 16, p. 141–154, 2013.

SAUL, A. M. *Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática da avaliação e reformulação de currículo*. São Paulo: Cortez, 1988.

VILAS-BOAS, B. M. F. Planejamento da avaliação escolar. *Proposições*, v. 9, n. 3, p. 19–27, nov. 1998.

CAPÍTULO 9

PERSPECTIVAS DIDÁTICAS PARA O SUCESSO ACADÊMICO

Thamires Santos do Vale
Paulo Vitor da Silva Costa
Luanda Passos Ribeiro
Erika Batista dos Santos Valença



UNIDADE 9.1

CUIDAR DO CLIMA EDUCATIVO

O sucesso escolar, aqui nomeado de sucesso acadêmico, consiste no desenvolvimento de habilidades voltadas a aprendizagem significativa. Entretanto, esse constructo envolve um conjunto de fatores que vão além do desempenho cognitivo, deste modo abrange a aquisição de conhecimentos, habilidades, valores, atitudes e hábitos (GATTI, 2007). No qual tem-se como protagonistas deste fenômeno: a instituição escolar, os alunos e a família.

Assim, os gestores devem desenvolver ações e perspectivas relacionadas ao ambiente escolar e todos com elas envolvidos, e para isso são necessárias estratégias que auxiliem o avanço da aprendizagem escolar, tornando viável a democratização da disseminação do conhecimento e redução das desigualdades educativas.

Quanto a definição do **clima escolar**, o melhor conceito corresponde ao conjunto das expectativas recíprocas compartilhadas pelos indivíduos em um ambiente institucional.

➤ Mas qual a importância do clima escolar?

Cada escola possui o seu clima próprio. Ele determina a **qualidade de vida** e a **produtividade** dos docentes e dos alunos. O clima é um fator crítico para a saúde e para a eficácia de uma escola (CUNHA; COSTA, 2009).



O clima de uma escola resulta do tipo de programa, dos processos utilizados, das condições ambientes que caracterizam a escola como uma instituição e como um agrupamento de alunos, dos departamentos, do pessoal e dos membros da direção.

A bibliografia sobre esse tema tem em comum a ideia de clima como percepção dos indivíduos sobre o ambiente circundante e tem demonstrado que a forma como os indivíduos percebem coletivamente essa “atmosfera” traz significativas influências sobre o **comportamento dos grupos**.

Pereira e Rebolo (2017) afirmam que a escola além de educar, também participa do processo de formação de personalidade do educando. Assim, ambos, ambiente externo e interno, influenciam nas mudanças individuais dos alunos por meio da ação de professores e das instituições de ensino.

O clima é um fator crítico para a saúde e para a eficácia de uma escola (CUNHA; COSTA, 2009). Além disso, sustenta-se a premissa que relaciona-se com:

- 1 Qualidade dos relacionamentos
- 2 Atitudes
- 3 Sentimentos
- 4 Sensações



O clima começou a ser estudado nas organizações e a partir destas estendeu-se para as escolas. Desde a década de 50, iniciou-se a criação de instrumentos que mediam a percepção dos professores em relação às atitudes de gestores.

Além disso, no Brasil, em 2016 o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral (GEPÉM), da Unicamp/UneSP promoveu a realização de investigações nacionais e internacionais sobre as dimensões do clima escolar, com o intuito de instituir instrumentos que avaliassem o clima escolar sob o ponto de vista do aluno, do professor e do gestor (MORO, 2018).



Com base nisso, todos os aspectos relacionados ao clima escolar precisam ser considerados, tanto os componentes internos quanto os externos da escola devem estar alinhados, pois irão auxiliar na construção de valores e contribuirão para a melhoria do ambiente escolar.

O clima escolar pode ser classificado em **positivo** ou **negativo**.

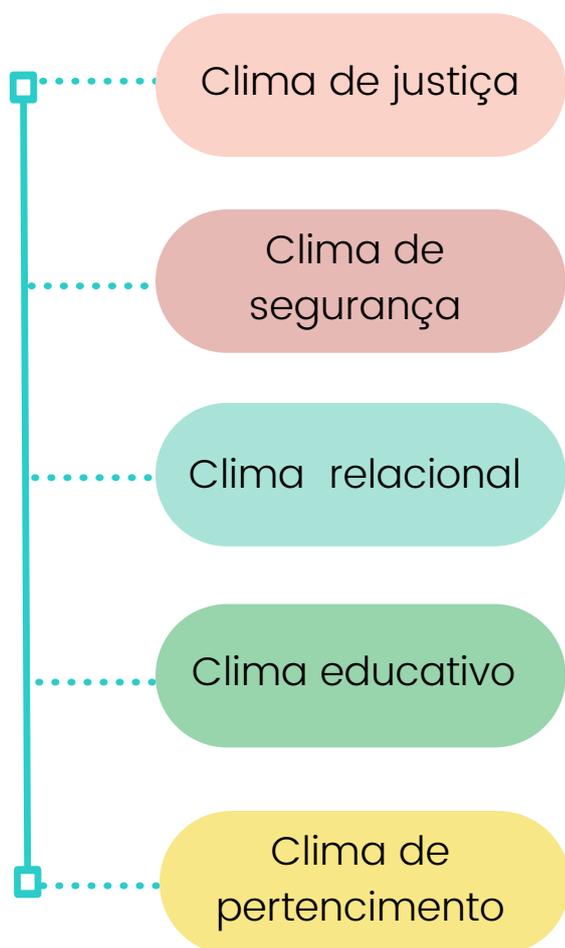
Positivos:

- Bons relacionamentos, cuidado, confiança;
- Respeito, segurança e justiça;
- Bom processo de ensino e aprendizagem;
- Participação da família e comunidade.

Negativos:

- Fator de risco para de risco para qualidade de vida.

As dimensões do clima escolar podem auxiliar num melhor entendimento acerca do clima escolar (JANOSZ, 1998; VINHA et al., 2016), quais sejam:



O envolvimento de todos os agentes que interferem no meio educacional trará melhor resultado no processo educativo. Ou seja, a ação conjunta de docentes, discentes, gestores e comunidade em busca de um ambiente escolar mais transformador (CLARO, 2013; PEREIRA; REBOLO, 2017).

Essas dimensões só poderão ser construídas se toda a comunidade, ou seja, todos os atores pertencentes aquele espaço possa tomar iniciativas que ocasionam **transformações**.

UNIDADE 9.2

COMO SE RELACIONAR COM OS ESTUDANTES

O professor tem o poder de exercer uma influência sobre os seus alunos, contudo não se restringe apenas as informações e habilidades repassadas (OLIVEIRA et al., 2014). Vale ressaltar que os alunos observam os professores, para que possam segui-los como exemplos profissionais e mais adiante obter aconselhamentos relacionados a profissão e ao mercado de trabalho (OLIVEIRA et al., 2014).

Os alunos esperam que os professores estabeleçam uma relação de respeito e companheirismo e que os mesmos facilitem o processo de ensino-aprendizagem (OLIVEIRA et al., 2014). Contudo a interação professor-aluno é fundamental para o seu desenvolvimento, no entanto sofre influência de diversos fatores dentre eles: a capacidade de ouvir, refletir, discutir, além do ambiente aos quais se encontram estabelecendo uma conexão entre o professor e os seus alunos (OLIVEIRA et al., 2014).

A frustração dos alunos com o tipo de vínculo estabelecido com o professor acontece devido a formalidade, distanciamento, as restritas possibilidades de interação social, pouco interesse sobre a vida do aluno (OLIVEIRA et al., 2014).



A realidade do ensino superior não corresponde a perspectiva dos alunos, no sentido de ter proximidade com os seus professores como era na fase escolar, no qual os professores faziam cobranças das atividades, no ensino superior os alunos não recebem esse tipo de cobrança os mesmos tem que ter autonomia e com isso aumenta a sua responsabilidade (OLIVEIRA et al., 2014).

De acordo com Oliveira et al., (2014), existem cinco aspectos relacionados a interação professor-aluno que pode facilitar e atrapalhar a adaptação acadêmica dos alunos são:



Através da interação professor-aluno a aprendizagem pode ser facilitada e orientada, dando um norteamento para o aluno, sendo essa relação composta por dois polos discente e docente. Nesse sentido cabe aos mesmos oportunizar o clima dessa relação no qual ambos possuem um papel diferente no ambiente de sala de aula. O professor é o responsável por tomar a iniciativa na construção desse relacionamento para que ocorra uma boa convivência (SANTOS, 2010).

De acordo com Ricoeur (1969) o relacionamento entre o professor-aluno é complexo e por esse contexto é um dos mais difíceis a ser desempenhado na sociedade. Alguns professores

têm o pensamento de que o aluno não sabe de nada, que o aprendizado é advir da ausência de conhecimento a sabedoria, e que esse acontecimento está em poder do professor.

No entanto o aluno trás experiências, competências, anseios, saberes prévios e paralelos, com uma concepção de concretização particular, que será preenchido pela preparação profissional, momentos de lazer, para aquisição cultural (SANTOS, 2010). O professor continua o aprendizado quando contribui para a consumação do projeto do aluno, nesse sentindo o mesmo também aprende com os seus alunos realizando o seu próprio projeto de conhecimentos e saberes.

Entretanto as características de personalidade do professor não influenciam na aprendizagem dos alunos, contudo suas ações influenciam de forma direta esse processo de aprendizagem. Essas ações possuem fundamentação na concepção do papel do professor, o qual cogitam valores e arquétipos da sociedade (SANTOS, 2010).

Todavia os aspectos culturais, sociais e políticos interferem no relacionamento professor-aluno, aos quais proporcionam diferentes ações no ambiente de sala de aula, colocando o professor em um papel complexo e ambíguo (SANTOS, 2010).

UNIDADE 9.3

COMO TRABALHAR A INTELIGÊNCIA EMOCIONAL

A Inteligência emocional é definida como o conjunto de capacidades inter-relacionadas: capacidade para perceber e expressar emoções; capacidade para criar emoções que auxiliem o pensamento; capacidade para compreender emoções; e capacidade para gerir e regular emoções, de modo a promover o crescimento emocional e intelectual (MAYER; SALOVEY, 1997).

Utilizar as emoções de forma produtiva possibilita desenvolver capacidades para solucionar problemas e desafios que surgem diariamente no contexto educativo (ANDRADE, 2013).



Em sala de aula, os problemas de convivência estão relacionados com mudanças sociais e pedagógicas, verificando-se que o conflito resulta da

diversidade de interesses da turma e, se o professor não atua positivamente no respeitante à comunicação, gerindo o conflito de forma construtiva, verá o mesmo aumentar exponencialmente na turma (TORRECILLA; OLMOS; RODRIGUEZ, 2016).

A principal fonte de conflitualidade em sala de aula está associada ao desinteresse acadêmico dos alunos e, os conflitos que persistem são referentes:

a falta de hábitos de estudo;

a não realização de trabalhos;

a permanência obrigatória em sala de aula.

longe dos interesses e expectativas dos alunos (PÉREZ-DE-GUZMÁNS; VARGAS; MUNÓZ, 2011), o que implica uma atitude negativa na aprendizagem, e origina conflitos em sala de aula.

UNIDADE 9.4

CUIDAR DOS ALUNOS COM MAIS DIFICULDADES

De acordo com a pesquisa da OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico), o Brasil é o segundo país com pior nível de aprendizado (PISCINATO; OLIVEIRA, 2017). O número de alunos com dificuldade de aprendizagem teve um aumento considerável nos últimos anos, porém vale ressaltar a existência de um conjunto de fatores que favorecem para esse aumento:

1 - O desconhecimento do conceito por parte dos educadores e dos pais;

3- A falta de habilidade com o conhecimento;

2 - A Formação escassa dos professores;

Sendo fatores que interferem no processo de aprendizagem:



Há

uma grande necessidade, principalmente por parte dos professores, de se conhecer as diversas dificuldades que atrapalham o avanço da aprendizagem. Para que isso aconteça cabe ao professor ter diálogo com seus alunos (PISCINATO; OLIVEIRA, 2017).

Conforme Libâneo (1994, p. 250) “O professor não apenas transmite uma informação ou faz perguntas, mas também ouve os alunos. Deve dar-lhe atenção e cuidar para que aprendam a expressar-se, a expor opiniões e dar respostas.”

O artigo 13 da LDB (Lei de Diretrizes e Bases) diz que a incumbência de zelar pela aprendizagem dos alunos é do professor. É importante que o professor conheça as **principais manifestações das dificuldades de aprendizagem**, que atrapalham o avanço de seus educandos.



É necessário que o professor não pressione o aluno, o mais importante é o educador estimular este aluno para que ele possa acreditar na sua própria capacidade (PISCINATO; OLIVEIRA, 2017). Neste caso percebe-se a importância de os professores terem um olhar atencioso.

Segundo Alves (2009), a afetividade expressa pelo acolhimento e a amorosidade são importantes fronteiras não só para o **desenvolvimento da inteligência**, sobretudo para o desenvolvimento da sabedoria, de valores humanos e uma ética da vida, para manutenção da vida humana na terra e cooperação com todos os outros seres.

De acordo com Mendes (1992), os alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem à medida que não internalizam os conhecimentos ensinados pelo professor são considerados por

seus pais, e principalmente pelos próprios professores, como sendo os únicos e principalmente pelos próprios professores, como sendo os únicos responsáveis por esse acontecimento e desse modo, passam a desenvolver sentimento de angústia, medo e insegurança e com isso, contribuem para baixa autoestima.

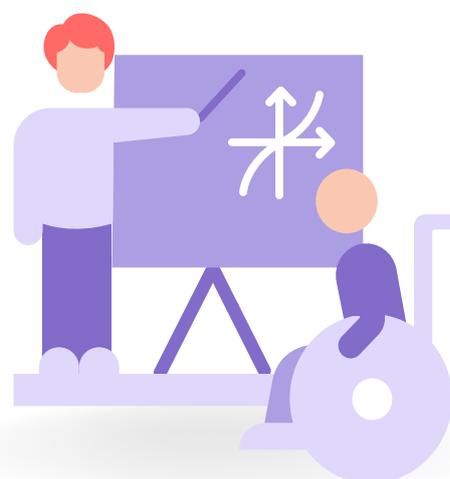
Então é importante que os educadores percebam essas dificuldades de aprendizagem e façam as intervenções necessárias.

Essa necessidade educativa pode classificar - se de ligeira a severa e pode ser **permanente ou temporária**, e para que aconteçam tais mudanças o professor precisa perceber o problema que afeta a aprendizagem (PISCINATO; OLIVEIRA, 2017).

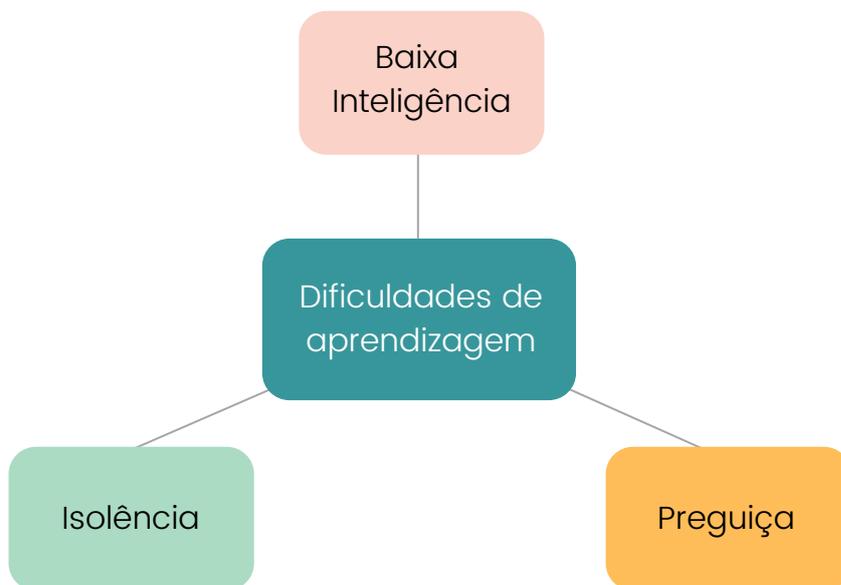
Espera-se que os professores usem elaborações de novas metodologias, novas estratégias, **novos recursos didáticos** e é necessário ousar e estar disposto a mudanças para podermos ser professores **mediadores significativos** nas vidas desses educandos, somente assim serão vistas as possibilidades.

Diante da experiência docente alguns questionamentos surgem decorrentes das dificuldades frequentes que os alunos universitários apresentam. Pressupõe-se que tais dificuldades são frutos de déficits na educação básica fundamental (DINIZ et al., 2016).

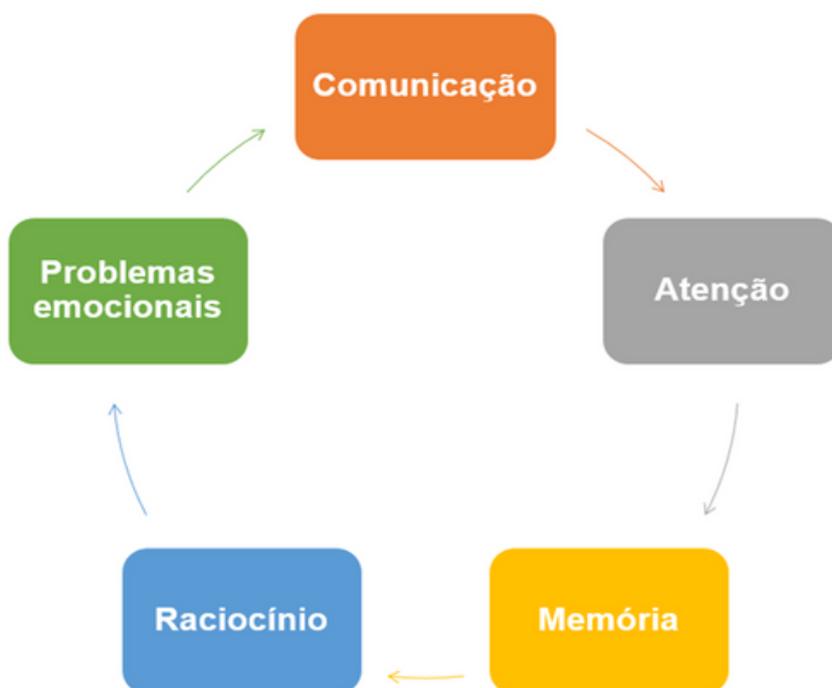
Saravali (2008) revela que o que parece ser consenso entre os autores desta área é o fato dos indivíduos portadores de dificuldades de aprendizagem não terem sucesso na escola por **diferentes razões** mas não por possuírem uma deficiência mental.



Para Saravali (2008), muitos daqueles que têm dificuldade de aprendizagem são equivocadamente rotulados como tendo:



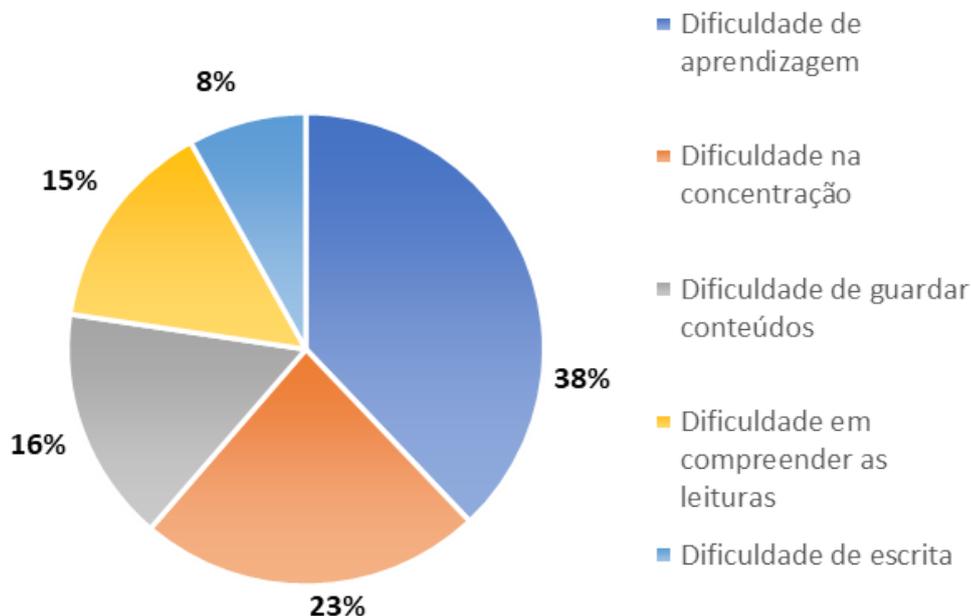
Além disso, esta mesma autora pontua que as dificuldades de aprendizagem podem estar relacionadas a problemas de:



Os resultados obtidos no estudo de Diniz et al. (2016) apontam para a necessidade de intervenções pedagógicas no ensino universitário que possam atenuar o déficit encontrado por falhas nas etapas anteriores de escolarização.

Os dados quanto as dificuldades durante a aula podem ser observados no gráfico abaixo:

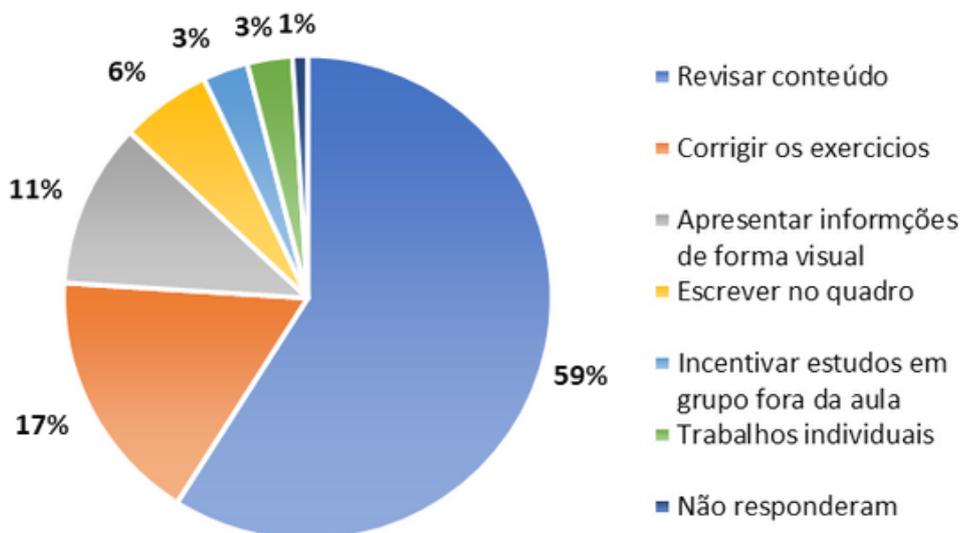
Gráfico 01: Dificuldades durante a aula



Fonte: Adaptado de Diniz et al., 2016

Em relação a didática, técnica e recursos que podem ser utilizados pelos professores para facilitar a capacidade de aprendizagem foi possível verificar as seguintes respostas:

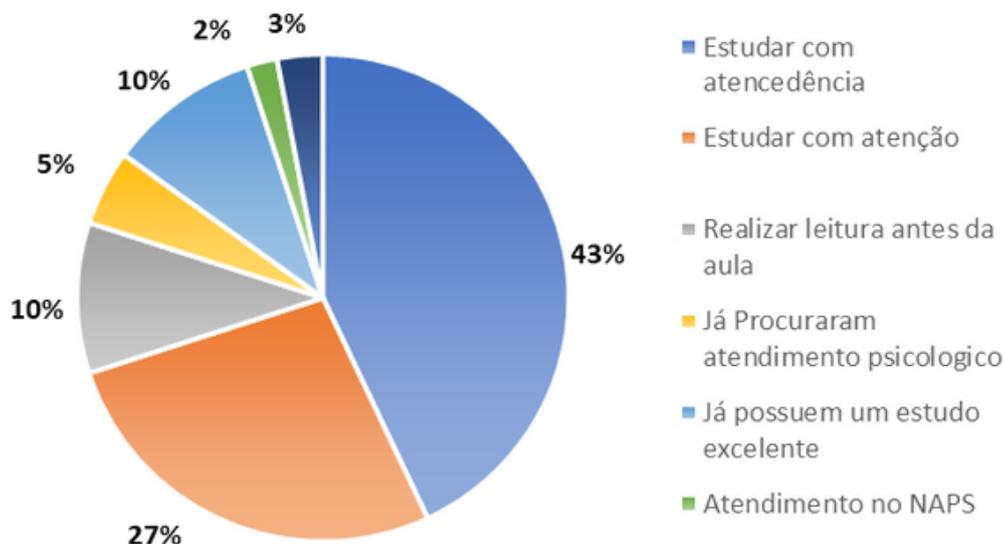
Gráfico 02: Didática, técnica e recursos durante a aula



Fonte: Adaptado de Diniz et al., 2016

Quanto a abordagem em relação ao procedimento que poderiam fazer para estudar de forma mais eficiente:

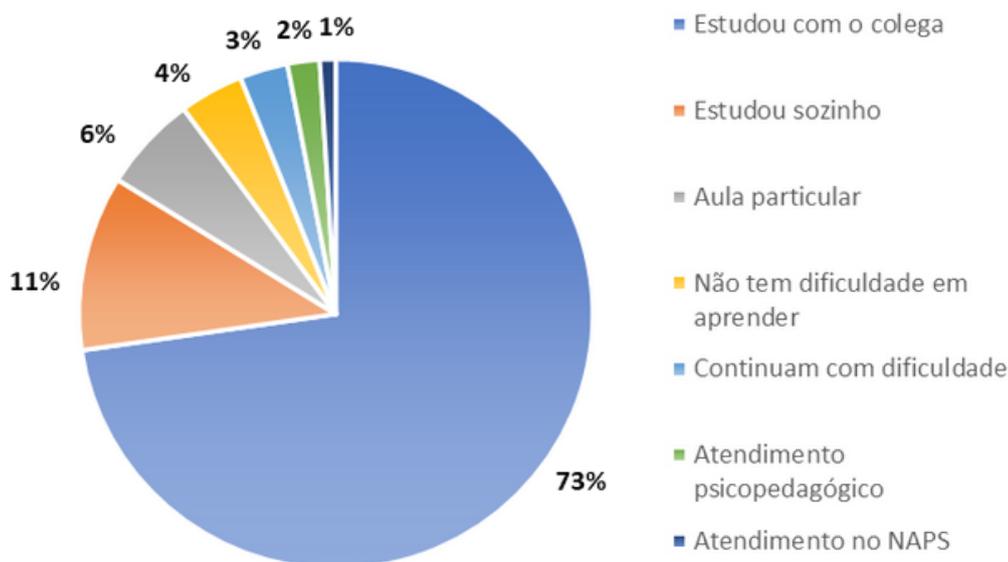
Gráfico 03: Procedimentos para uso durante a aula



Fonte: Adaptado de Diniz et al., 2016

Para a abordagem de quais recursos os alunos procuram para superar sua dificuldade na aprendizagem, destacam-se:

Gráfico 04: Didática, técnica e recursos durante a aula



Fonte: Adaptado de Diniz et al., 2016

Há estudos que corroboram com os resultados da pesquisa

mostrando que são inúmeras as dificuldades de aprendizagem entre universitários.

De acordo com Chaleta (2002), as principais queixas trazidas por alunos universitários foram a colocação da falta de hábitos de estudo **sistemizado**, **desorganização** no método e com materiais acadêmicos, **cobrança excessiva** quanto ao próprio desempenho, **dificuldade de acompanhar** o ritmo da turma, sensação de **isolamento**, **inadequação** e desejo de abandonar a prática educativa.

Alguns colocaram que “não sabiam estudar”, pois nunca precisaram antes, sendo que a simples **presença e atenção** nas aulas era suficiente para alcançar êxito nas provas e trabalhos, uma das dificuldades em comum nos dois estudos é

o fato dos alunos afirmarem que a falta de hábito de estudo, (inclui-se aqui não estudar com antecedência) prejudica a aprendizagem.

O **fator econômico** é outro determinante social relevante para entendermos a perspectiva do aluno que apresenta maior dificuldade de aprendizagem.

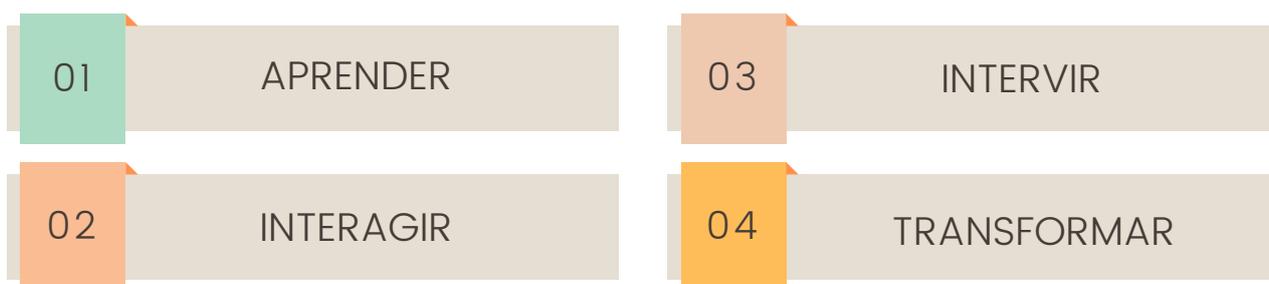
Os dados apresentados pelo estudo de Souza (2015) permitiram ao autor concluir que, embora, em um primeiro momento, o céu seja o limite para os jovens quando constroem expectativas em relação **ao ensino superior**, há um teto de vidro que os posiciona desigualmente, impondo limites que reduzem as chances de êxito em sua trajetória.

UNIDADE 9.5

AVALIAR BEM O PRÓPRIO DESEMPENHO E DOS ALUNOS

A avaliação da aprendizagem baseia-se na capacidade do aluno:

Diante da sua realidade



Na década de noventa, surge um novo modelo pedagógico denominado de "Empowerment".



Essa corrente objetiva levar às pessoas para a ação, através de um conceito chamado empoderamento, estimulando o desenvolvimento de habilidades que irão contribuir de forma significativa para o processo de ensino-aprendizagem.

O processo de avaliação da aprendizagem examina se os objetivos educacionais foram alcançados, reunindo informações a fim de conduzir a reformulação do planejamento curricular e promover os alunos que atingiram os objetivos propostos.



A avaliação docente

A **avaliação formativa** ocorre durante o desenvolvimento do projeto ou curso a fim de intervir no processo em andamento.

A **avaliação somativa** é feita no final do projeto ou curso, sendo que os resultados não interferem no processo em curso.

É UMA PRÁTICA EM CONSTRUÇÃO

DEVE VISLUMBRAR AS ABORDAGENS PEDAGÓGICAS EMANCIPATÓRIAS

PROMOVER O EMPODERAMENTO DOS INDIVÍDUOS NO PROCESSO COLETIVO.

DOIS TIPOS PRINCIPAIS DE AVALIAÇÃO:
A FORMATIVA E A SOMATIVA

UNIDADE 9.6

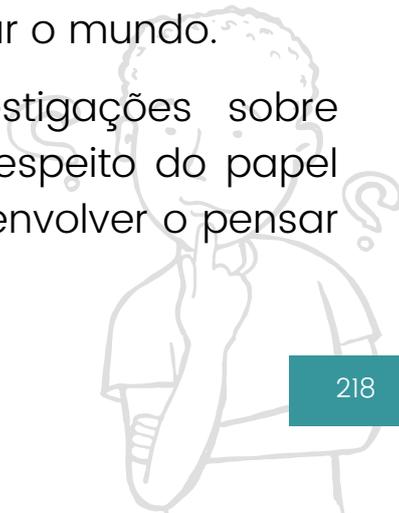
ENSINAR OS ALUNOS A ESTUDAR, PENSAR E REFLETIR

Quando considera-se o mundo atual e suas constantes transformações percebe-se o ensino e a aprendizagem estão submetidos a esses mesmos processos de transformações. As necessidades educativas são influenciadas diretamente pelos problemas concretos que a sociedade vivencia na atualidade, as constantes mudanças das demandas de produção, formação e qualificação profissional, o amplo desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação e os crescentes processos de diversificação cultural.

Paulo Freire (1991) defendia que “a transformação da educação não pode antecipar-se à transformação da sociedade, mas esta transformação necessita da educação” (1991, p. 84). Portanto, diante das demandas expostas, cabe indagar como a educação pode constituir os sujeitos **pensantes, críticos e reflexivos na contemporaneidade?**

Para Libâneo (2004), a escola continua sendo o lugar de mediação cultural. As pessoas frequentam as instituições de ensino com o objetivo de aprender cultura e internalizar os meios cognitivos de compreender e transformar o mundo.

Portanto, cabe à Didática aprofundar investigações sobre modos de aprender e ensinar, e também a respeito do papel mediador do docente quando se trata de desenvolver o pensar nos alunos.



Para Vygotsky (1984) a aprendizagem e o ensino são considerados formas universais de desenvolvimento mental, sendo o ensino a forma dominante pela qual se permite mudanças qualitativas no desenvolvimento do pensamento (LIBÂNEO, 2004).

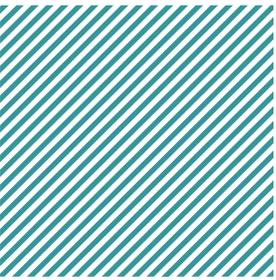
Com isso, o papel da educação escolar, considerando o mundo contemporâneo, não se limita a fornecer dados conhecidos, mas ensinar os alunos a pensar.

Considerando o volume crescente de dados facilmente acessíveis na sociedade e nas redes informacionais atuais, a tarefa das instituições de ensino e dos processos educativos torna-se desenvolver em quem está aprendendo a capacidade de aprender.

Para Schram e Carvalho (2017), deve-se priorizar uma escola capaz de trabalhar um **currículo significativo**, onde aprendizagem e o ensino sejam efetivados de fato, com uma proposta político pedagógica alicerçada numa pedagogia crítica, desafiando o educando a pensar criticamente a realidade social, política e histórica.

Nesse sentido os autores utilizam-se das palavras de Paulo Freire para evidenciar que o homem deve ser interpretado como um ser histórico, capaz de construir sua história participando ativamente com os outros no mundo, o mundo imediato dos sujeitos, o local onde vivem, criam, produzem, sonham.





[...] quanto mais o homem for capaz de refletir sua realidade, maiores condições terá de agir sobre ela, comprometendo-se assim em mudá-la, pelo fato de sentir-se inserido, participe, produtivo nela. Assim, o trabalho educativo será expressão da consciência crítica, quando os homens que o fazem, manifestam a capacidade de diálogo orientada para a práxis (SCHRAM; CARVALHO, 2017, p. 5).

Quando trata-se sobre o respeito do ensino superior e os métodos de ensino e aprendizagem para esta fase, é possível encontrar alunos que ainda manifestam dificuldades para formar conceitos científicos, alguns não conseguem fazer a transposição dos conceitos espontâneos para os conceitos científicos, além de possuírem uma defasagem das competências desejáveis para leitura e escrita (FERNANDES; FRISON, 2015).

Para Fernandes e Frison (2015), as universidades precisam repensar as aulas, que ainda são predominantemente frontais e expositivas, sem a exigência da reflexão e diálogo dos conteúdos por parte do aluno.



se ensinares o teu aluno aquilo que deve pensar, ele será um escravo do teu conhecimento. Se lhes ensinares como pensar, torná-lo-ás senhor de todo o conhecimento (HENRY TAITT *apud* VEIGA SIMÃO, 2002, p. 102)

Fonte: Google imagens.



David Ausubel, em sua teoria sobre uma aprendizagem significativa, destacava ser necessário levar em conta o contexto no qual o aluno está inserido e o uso social do objeto a ser estudado.

Saiba 

Artigo Científico

Aprendizagem significativa:
um conceito subjacente de
Marco Antônio Moreira



1 AULA EXPOSITIVA DIALOGADA

O que é?
É a exposição do conteúdo com a participação ativa dos estudantes.



2 DESIGN THINKING

O que é?
Significa pensar através do design, na busca de múltiplas soluções possíveis para um problema ou desafio.

3 PHILLIPS 66

O que é?
Consiste em dividir a sala em grupos de seis alunos, os quais irão discutir, durante 6 minutos, sobre um determinado tema.

4 TEMPESTADE DE IDEIAS (BRAINSTORMING)

O que é?
Essa estratégia é uma possibilidade de estimular novas ideias de forma espontânea e natural, deixando funcionar a imaginação.

5 CICLO AUTORREGULATÓRIO

O que é?
Os estudantes são levados a tomar decisões e de refletir sobre seu processo de aprender, autorregulando sua aprendizagem, em suas diferentes dimensões: estabelecimento de objetivos; monitoramento de seus progressos; administração de suas tarefas; avaliação de seus desempenhos

6 ESTUDO DIRIGIDO

O que é?
Essa estratégia é um estudo sob a orientação e diretividade do professor, visando sanar dificuldades específicas.

7 RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS

O que é?
É a proposição de um problema, que exige pensamento reflexivo, crítico e criativo para ser resolvido a partir de dados fornecidos.

8 ESTUDO DE CASO

O que é?
É a análise minuciosa e objetiva de uma situação real que necessita ser investigada e é desafiadora para os envolvidos.

9 JÚRI SIMULADO

O que é?
É a simulação de um júri em que, a partir de um problema, são apresentados argumentos de defesa e de acusação.

10 FÓRUM

O que é?
É um tipo de reunião em que todos os membros do grupo têm a oportunidade de participar da discussão de um tema ou problema determinado pelo docente.

11 ENSINO COM PESQUISA

O que é?
É a utilização dos princípios do ensino associados aos da pesquisa.

12 SEMINÁRIOS

O que é?
Os alunos são divididos em grupos, que deverão apresentar trabalhos sobre um determinado tema. O professor, nesse contexto, atua na orientação de como a pesquisa poderá ser realizada e na organização do ambiente escolar para a apresentação dos seminários.

13 GRUPO DE VERBALIZAÇÃO E DE OBSERVAÇÃO

O que é?
A sala é dividida em dois grupos: o de verbalização e o de observação. O grupo de verbalização é responsável por expor suas ideias e discutir o tema, enquanto o de observação analisa e registra o que está sendo dito. No final, o grupo de observação pode fazer suas contribuições a respeito do tema.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F. de; SILVA, M.B. Psicopedagogia para adultos - psicoandragogia: uma proposta de atendimento psicopedagógico para adolescentes e adultos jovens. RUBS, Curitiba, v.1, n.4, sup.1, p.46-48, out./dez. 2005.

ALVES, M.D.F. Favorecendo a Inclusão pelos caminhos do coração: Complexidade, pensamento ecossistêmico e Transdisciplinariedade. [S.L.]: WAK, 2009.

ANDRADE, C. A. R. Inteligência emocional, engagement e burnout em professores do 2º e 3º ciclos e secundário da RAM. Dissertação (Mestrado). Curso de Mestrado em Psicologia da Educação, 2013. Funchal: Universidade da Madeira, 2013.

BARDAZI, M.P; HUTZ, C.S. Rotina acadêmica e relação com colegas e professores: impacto na evasão universitária. Psico, v. 43, n. 2, 2012.

BRAIT, L. R. et al. A relação professor/aluno no processo de ensino e aprendizagem. Itinerarius Reflectionis, v. 6, n. 1, 2010.

CASTELLINI, T. S. J. Clima escolar e desempenho em avaliação externa: adaptação de um instrumento de avaliação do clima e relação com os resultados obtidos em provas externas municipais. Dissertação (Mestrado). Curso de Mestrado em Educação, 2019. Marília: Universidade Estadual de Marília, 2019.

CHALETA, M. E. R. Abordagens ao estudo e estratégias de aprendizagem no ensino superior. 2002.

CLARO T., J. Calidad en educación y clima escolar: apuntes generales. Estudios Pedagógicos, 39(1), 347-359. Disponível em: <https://doi.org/10.4067/S0718-07052013000100020>. Acesso em: 30 nov. 2021.

CUNHA, M. B.; COSTA, M. O clima escolar de escolas de alto e baixo prestígio. In: Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 32., Anais [...]. 2009, Caxambu-MG. Sociedade, cultura e educação: novas regulações, 2009.

DINIZ, A.P. et al. Dificuldades de aprendizagem no ensino superior: pesquisa com alunos da UNIVERSO-BH. *Revista de trabalhos acadêmicos-universo belo horizonte*, v. 1, n. 1, 2016.

FERNANDES, V. R.; FRISON, L. M. B. Estratégias de aprendizagem autorregulatória no ensino superior: escrita de um artigo científico. *Psicologia da Educação*, São Paulo, n. 41, p. 37-49, dez. 2015. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141469752015000200003&lng=pt&nrm=isso. Acesso em: 08 nov. 2021.

FREIRE, P. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez; 1991.

GATTI, B.A. Sucesso escolar. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. *DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

JANOSZS, M.; GEORGES, P.; PARENT, S. L'environnement socioéducatif à l'école secondaire: un modele théorique pour guider l'évaluation du milieu. *Revue Canadienne de Psychoéducation*, v. 27, n. 2, 285-306, 1998.

LIBÂNEO, J. C. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico-cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov. *Revista Brasileira de Educação*, set/out/nov/dez, 2004.

LIBÂNEO, J.C. *Didática*. São Paulo: editora Cortez, 1994. 250 p.

MAYER, J. D.; SALOVEY, P. What is emotional intelligence? In: SALOVEY, P.; SLUYTER, D. (org.) *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators*. New York: Basic Books, 1997.

MENDES, E.G. Desafios atuais na formação do professor em educação especial. In: *Revista Integração*, v. 24, n. 14; Brasília; MEC/ SEE-SP,12-17,2002.

MORO, A. *Nova Escola: Você sabe o que compõe o clima escolar?* (Artigo). 2018. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/fcc/fcc-noticia/nova-escola-voce-sabe-o-que-compoe-o-clima-escolar>. Acesso em: 08 dez 2021.

OLIVEIRA, C.T. et al. Percepções de estudantes universitários sobre a relação professor-aluno. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 18, n. 2, p. 239-246, 2014.

PEREIRA, P. P.; REBOLO, F. *Clima escolar e suas implicações para o trabalho docente*. Série- Estudos-Periódico do Programa de

Pós-Graduação em Educação da UCDB, v. 22, n. 46, p. 93-112, 6 nov. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.20435/serie-estudos.v22i46.1091>. Acesso em: 30 nov. 2021.

PÉREZ DE GUZMÁN, M. V.; AMADOR MUNOZ, L. V.; VERGARA, M. V. Resolución de conflictos en las aulas: um análisis desde la Investigación-Acción. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, v. 18, 99-114, 2011. Disponível em: https://doi.org/10.7179/PSRI_2011.18.08. Acesso em: 30 nov. 2021.

PISCINATO, M.T; DE OLIVEIRA, G.F. Dificuldades de aprendizagem. *Revista de Pós-graduação Multidisciplinar*, v. 1, n. 2, p. 57-64, 2017.

RICOEUR, P. Reconstruir a universidade. *Revista Paz e Terra*, v. 9, 1969.

SÁNCHEZ, M. M; MARTINEZ-PECINO, R. M.; RODRÍGUES, Y. T. Student perspectives on the university professor role. *Social behavior and personality*, v.39, n. 4, 491-496, 2011.

SANTOS, S.C. O processo de ensino-aprendizagem e a relação professor-aluno: aplicação dos " sete princípios para a boa prática na educação de Ensino Superior". *REGE Revista de Gestão*, v. 8, n. 1, 2010.

SARAVALI, E.G. Learning disabilities in higher education: reflections from a piagetian perspective. *ETD - Educação Temática Digital*, v. 6, n. 2, p. 99- 127, nov. 2008.

SCHRAM, S. C.; CARVALHO, M. A. B. O pensar educação em Paulo Freire - para uma Pedagogia de mudanças. 2017. Disponível em:

<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/852-2.pdf>. Acesso em: 08 nov 2021.

SOUZA, D.C.C; VAZQUEZ, D.A. Expectativas de jovens do ensino médio público em relação ao estudo e ao trabalho. *Educação e Pesquisa*, v. 41, p. 409-426, 2015.

TORRECILLA, E. M.; OLMOS, S.; RODRÍGUEZ, M. J. Efectos de la metodología didáctica sobre el aprendizaje de competencias para la gestión de conflictos en Educación Secundaria. *Educación XXI*, 19(2) 293-315, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.5944/educxxi.16468>. Acesso em: 30 nov. 2021.

VEIGA SIMÃO, A. M. **Aprendizagem estratégica: uma aposta na auto-regulação**. Lisboa: Ministério da Educação, 2002.

VINHA, T. P. et al. Da escola para a vida em sociedade: o valor da convivência democrática. Americana, SP: Adonis, 2017.

Vinha, T. P. et al. O clima escolar e a convivência respeitosa nas instituições educativas. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 27, n. 64, p. 96–127, 2016.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

SAIBA MAIS

CONHEÇA OS AUTORES DOS
CAPÍTULOS DO LIVRO





Adelson Almeida da Costa

Mestrando em Educação Física pela Universidade Federal do Vale do São Francisco-UNIVASF, Campus de Petrolina-PE. Possui licenciatura em Educação Física pela Universidade Estadual do Piauí-UESPI. Professor da Educação Básica do Piauí há 20 anos e integrante do Laboratório de Estudos Culturais e Pedagógicos da Educação Física (LECPEF).



Anderson dos Santos Oliveira

Mestrando em Educação Física pela Universidade do Vale do São Francisco - UNIVASF, Campus de Petrolina-PE. Professor Substituto nas Universidade Estadual do Piauí-UESPI e Professor substituto na Universidade Estadual do Maranhão- UEMA. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Genética e Exercício (GEPEGENE).



Aryadne Ferreira Soares

Mestranda em Educação Física pela Universidade Federal do Vale do São Francisco-UNIVASF, Campus de Petrolina-PE. Professora da Educação Básica. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Genética e Exercício (GEPEGENE).



Cleuton dos Santos Silva

Mestrando em Educação Física pela Universidade Federal do Vale do São Francisco-UNIVASF, Campus de Petrolina-PE. Coordenador dos Jogos Escolares da cidade de Senhor do Bonfim/BA (2017-2019). Integrante do Laboratório de Estudos da Cultura Corporal (LECCORPO).



Dayane Tays da Silva

Graduada em Educação Física. Mestranda em Aspectos Biológicos relacionados à Atividade Física e saúde pela Universidade Federal do Vale do São Francisco-UNIVASF, Campus de Petrolina-PE. Integrante do Grupo de Pesquisa do Laboratório de Exercício Clínico (LABEC).





Dyandra Fernanda Lima de Oliveira

Mestranda em Educação Física pela Universidade Federal do Vale do São Francisco-UNIVASF, Campus de Petrolina-PE. Professora de Educação Física da SEDUC-PI. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Genética e Exercício (GEPEGENE).



Eldys Myler Santos Marinho

Mestrando em Educação Física pela Universidade do Vale do São Francisco - UNIVASF, Campus de Petrolina-PE. Professor de Educação Física efetivo do município de Dias Dávila/BA (atual). Integrante do grupo de pesquisa Health Innovation Project (HIP).



Erika Batista dos Santos Valença

Mestranda em Educação Física pela Universidade Federal do Vale do São Francisco-UNIVASF, Campus de Petrolina-PE. Fisioterapeuta. Integrante do grupo de pesquisa Laboratório Prática baseada em evidências (PBE/UNIVASF).



Francisco Márlon Melquíades da Cruz

Mestrando em Educação Física pela Universidade Federal do Vale do São Francisco-UNIVASF, Campus de Petrolina-PE. Professor da Educação Básica da SEDUC-PI (2015-2019). Integrante do Laboratório de Estudos Culturais e Pedagógicos da Educação Física (LECPF).



Hálisson Alves Ribeiro

Mestrando em Educação Física pela Universidade Federal do Vale do São Francisco-UNIVASF, Campus de Petrolina-PE. Residência Multiprofissional em Intensivismo pelo Hospital Universitário da Universidade Federal do Vale do São Francisco. Integrante do Grupo de Pesquisa Laboratório Prática baseada em evidências (PBE/UNIVASF).





Igor Rafael Andrade Campos

Mestrando em Educação Física pela Universidade Federal do Vale do São Francisco-UNIVASF, Campus de Petrolina-PE. Bolsista de pós-graduação pela FACEPE. Integrante do Grupo de Pesquisa Laboratório de Exercício Clínico (LABEC).



Italo de Lima Sobreira

Mestrando em Educação Física pela Universidade do Vale do São Francisco - UNIVASF, Campus de Petrolina-PE. Fisioterapeuta do Fortaleza Basquete Cearense. Integrante do Grupo de Pesquisa PET-Biomecânica.



João Lucas Pinto Matias

Mestrando em Educação Física pela Universidade Federal do Vale do São Francisco-UNIVASF, Campus de Petrolina-PE. Professor do Instituto Federal de educação ciência e tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Integrante do Laboratório de Estudos Culturais e Pedagógicos da Educação Física (LECFEF).



Juliana Silva Caxias de Souza

Mestranda em Educação Física pela Universidade Federal do Vale do São Francisco-UNIVASF, Campus de Petrolina-PE. Enfermeira e integrante do Grupo de Pesquisa em Plasticidade Neuromotora (GPPN).



Larissa Lima Falcão Pantoja Higa

Mestranda em Educação Física pela Universidade Federal do Vale do São Francisco-UNIVASF, Campus de Petrolina-PE. Fisioterapeuta. Professora substituta na Universidade de Pernambuco- UPE, campus Petrolina. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Genética e Exercício (GEPEGENE).





Lorrana Kayola dos Santos Barros

Mestranda em Educação Física pela Universidade Federal do Vale do São Francisco-UNIVASF, Campus de Petrolina-PE. Bolsista de pós-graduação pela FACEPE. Integrante do Grupo de Estudos do Desempenho Humano e das Respostas Fisiológicas ao Exercício (GEDeRFE/Divisão-NE).



Luanda Passos Ribeiro

Mestranda em Educação Física pela Universidade do Vale do São Francisco - UNIVASF, Campus de Petrolina-PE. Fisioterapeuta, membro da Sociedade Nacional de Fisioterapia Esportiva (SONAFE). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Genética e Exercício (GEPEGENE).



Lucas Silva Gouveia

Mestrando em Educação Física pela Universidade Federal do Vale do São Francisco-UNIVASF, Campus de Petrolina-PE. Integrante do Grupo de Estudos em Psicologia do Esporte e do Exercício (GEPEEX/UNIVASF).



Luciana Márcia Gomes de Araújo

Mestranda em Educação Física pela Universidade Federal do Vale do São Francisco-UNIVASF, Campus de Petrolina-PE. Profissional de Educação Física na Clínica da Dor em Petrolina/PE (2021-Atualmente). Integrante do Grupo de Pesquisa em Plasticidade Neuromotora (GPPN).



Luiz Henrique Pereira de Castro

Mestrando em Educação Física pela Universidade Federal do Vale do São Francisco-UNIVASF, Campus de Petrolina-PE. Instrutor de Treinamento Físico Militar do CBMPE (2001 - 2018). Integrante do grupo de pesquisa Laboratório de Estudos da Cultura Corporal (LECCORPO).





Maria do Socorro de Lima Franco

Mestranda em Educação Física pela Universidade Federal do Vale do São Francisco-UNIVASF, Campus de Petrolina-PE. Professora da educação básica da rede estadual da Bahia. Integrante do grupo de pesquisa Laboratório de Estudos Culturais e Pedagógicos da Educação (LECPEF)



Mateus Santos Silva

Mestrando em Educação Física pela Universidade do Vale do São Francisco - UNIVASF, Campus de Petrolina-PE. Integrante do Grupo de Pesquisa Laboratório do Exercício Clínico (LABEC).



Matheus Borges da Cruz Gomes

Mestrando em Educação Física pela Universidade Federal do Vale do São Francisco-UNIVASF, Campus de Petrolina-PE. Bolsista Residência pedagógica - Universidade Estadual de Feira de Santana 2018 - 2020. Integrante do grupo de Pesquisa Exercício Físico como Açúcar Diário (EFCAD).



Mikael Italo de Caldas

Mestrando em Educação Física pela Universidade Federal do Vale do São Francisco-UNIVASF, Campus de Petrolina-PE. Bolsista do MEC pelo Programa de Educação Tutorial - PET Biomecânica pela UNIVASF (2010-2016). Integrante do grupo de pesquisa Laboratório Prática baseada em evidências (PBE/UNIVASF).



Mônica Vieira Novais

Mestranda em Educação Física pela Universidade Federal do Vale do São Francisco-UNIVASF, Campus de Petrolina-PE. Professora do ensino médio na rede estadual do Ceará (desde 2013). Integrante do grupo de pesquisa do Laboratório de Estudos da Cultura Corporal (LECCORPO).





Paulo Vitor da Silva Costa

Mestrando em Educação Física pela Universidade Federal do Vale do São Francisco-UNIVASF, Campus de Petrolina-PE. Técnico em Assuntos Educacionais na Universidade Federal da Bahia - UFBA. Integrante do grupo de pesquisa do Laboratório de Estudos da Cultura Corporal (LECCORPO/UNIVASF).



Pedro André da Silva Lins

Graduado em Educação Física pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Mestrando em Educação Física pela Universidade Federal do Vale do São Francisco - UNIVASF, Campus de Petrolina-PE. Professor da Educação Básica na cidade do Recife. Integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa em Atividade Física Adaptada (GEPFA).



Renata de Sousa Pereira

Mestranda em Educação Física pela Universidade Federal do Vale do São Francisco-UNIVASF, Campus de Petrolina-PE. Atua na Secretaria de Assistência Social do município de Salitre-Ce. Integrante do Grupo de Estudos do Desempenho Humano e das Respostas Fisiológicas ao Exercício (GEDeRFE).



Rodolpho Nunes Araújo

Mestrando em Educação Física pela Universidade Federal do Vale do São Francisco-UNIVASF, Campus de Petrolina-PE. Integrante do Grupo de Pesquisa Health Innovation Project (HIP/UNIVASF).



Romero Mendes Rodrigues

Mestrando em Educação Física pela Universidade Federal do Vale do São Francisco-UNIVASF, Campus de Petrolina-PE. Técnico de Laboratório do IF Sertão e integrante do Grupo de Pesquisa Tecnologia das Construções - IF Sertão.





Rosana Cabral Pinheiro

Mestranda em Educação Física pela Universidade Federal do Vale do São Francisco-UNIVASF, Campus de Petrolina-PE. Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID. Integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa em Fisiologia e Envelhecimento (GEPEFE).



Samuel da Silva Lima

Mestrando em Educação Física pela Universidade do Vale do São Francisco - UNIVASF. Bolsista Residência Pedagógica - Universidade Federal do Vale do São Francisco Campus de Petrolina/PE (2018 - 2020). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Atividade Física Adaptada (GEPFA/UNIVASF).



Sérgio Alves Santos

Mestrando em Educação Física pela Universidade Federal do Vale do São Francisco-UNIVASF, Campus de Petrolina-PE. Professor da Educação Básica. Integrante do Grupo de Pesquisa Laboratório de Estudos da Cultura Corporal (LECCORPO).



Tamires Mendes Silva

Mestranda em Educação Física pela Universidade Federal do Vale do São Francisco-UNIVASF, Campus de Petrolina-PE. Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID. Bolsista CAPES - UNIVASF. Integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa em Genética e Exercício (GEPEGENE).



Thamires Santos do Vale

Mestranda em Educação Física pela Universidade Federal do Vale do São Francisco-UNIVASF, Campus de Petrolina-PE. Bolsista de pós-graduação pela FACEPE. Integrante do Grupo de Estudos do Desempenho Humano e das Respostas Fisiológicas ao Exercício (GEDeRFE/Divisão-NE).





Vandelma Silva Oliveira Rios

Mestranda em Educação Física pela Universidade Federal do Vale do São Francisco-UNIVASF, Campus de Petrolina-PE. Professora de Educação Física da rede estadual da Bahia e do município de São Francisco do Conde-BA. Integrante grupo de pesquisa do Laboratório de Estudos da Cultura Corporal (LECCORPO).



Vinicius Wallace Santos Brito

Mestrando em Educação Física pela Universidade do Vale do São Francisco - UNIVASF, Campus de Petrolina-PE. Professor de Educação Física Escolar. Integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa em Atividade Física Adaptada (GEPFA).



Wesley Breno Silva Oliveira

Mestrando em Educação Física pela Universidade Federal do Vale do São Francisco-UNIVASF, Campus de Petrolina-PE. Integrante Grupo de Pesquisa do Laboratório de Estudos da Cultura Corporal (LECCORPO).



