

TRANSFAZERES

DO ENSINO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Nilson Vieira Pinto
Patrícia Ribeiro Feitosa Lima
Raphaell Moreira Martins
Organizadores

INSTITUTO
FEDERAL
Ceará



EDIÇÕES
INESP

TRANSFAZERES

DO ENSINO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA





Nilson Vieira Pinto
Patrícia Ribeiro Feitosa Lima
Raphaell Moreira Marins
Organizadores

TRANSFAZERES

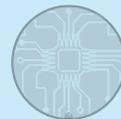
DO ENSINO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA



**Assembleia Legislativa
do Estado do Ceará**

Instituto de Estudos e Pesquisas sobre o
Desenvolvimento do Estado do Ceará

FORTALEZA, DEZEMBRO/2020





© 2020 EDIÇÕES INESP

EDIÇÃO

Instituto de Estudos e Pesquisas sobre o
Desenvolvimento do Estado do Ceará - INESP

João Milton Cunha de Miranda
Diretor Executivo do Inesp

Valquíria Moreira / Rachel Garcia
Assistência editorial

Valdemice Costa de Sousa (Valdo)
Projeto Gráfico e Diagramação

José Gotardo de Paula Freire Filho
Capa

IMPRESSÃO E ACABAMENTO

Gráfica do Inesp

Ernandes do Carmo
**Orientador da Célula de
Edição e Produção Gráfica**

Equipe da Gráfica do Inesp

Cleomárcio Alves (Márcio), Edson Frota,
Francisco de Moura, Hadson França,
João Alfredo, Edson Frota, Mário Giffoni

Equipe de Revisão Auxiliar

Marluce Studart, Marta Lêda

Equipe de Produção em Braille

Aurenir Lopes, Tiago Melo Casal

Catalogado por Daniele Nascimento CRB-3/1023

T772 Transfazerers do ensino na educação profissional e tecnológica
[livro eletrônico] / organizadores, Nilson Vieira Pinto, Pa-
trícia Ribeiro Feitosa Lima, Raphaell Moreira Martins. –
Fortaleza: INESP, 2020.
4343 Kb : PDF

ISBN 978-65-88252-21-5

1. Ensino profissional. 2. Educação tecnológica. 3. Profes-
sores – Experiências. I. Pinto, Nilson Vieira. II. Lima, Patrícia
Ribeiro Feitosa. III. Martins, Raphaell Moreira. IV. Ceará.
Assembleia Legislativa. Instituto de Estudos e Pesquisas sobre o
Desenvolvimento do Estado. V. Título.

CDD 370.110981

Nenhuma parte desta publicação pode ser reproduzida por qualquer meio, sem a prévia autorização do Instituto de Estudos e Pesquisas sobre o Desenvolvimento do Estado do Ceará (Inesp).

SINOPSE

O leitor encontra algumas experiências educativas na área do ensino no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE/CE), que estabelecem inter(relações) entre a ciência, a cultura, as práticas corporais e a arte, inseridas em diferentes e relevantes práticas pedagógicas, no âmbito do ensino, da pesquisa e extensão, reverberando nas relações de autonomia docente e responsabilidade com a educação pública, permeada por uma formação humana digna, empoderada e emancipadora, ao desenvolver alicerces pedagógicos singulares na trajetória da ação do ensino.

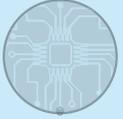


Escola existe para formar sujeitos preparados para sobreviver nesta sociedade e, para isso, precisam da ciência, da cultura, da arte, precisam saber coisas, saber resolver dilemas, ter autonomia e responsabilidade, saber dos seus direitos e deveres, construir sua dignidade humana, ter uma autoimagem positiva, desenvolver capacidades cognitivas para apropriar-se criticamente dos benefícios da ciência e da tecnologia em favor do seu trabalho, da sua vida cotidiana, do seu crescimento pessoal.



(LIBÂNEO, J. C. 2005, p.3)



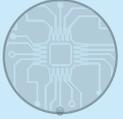




É por isso, repito, que ensinar não é transferir conteúdo a ninguém, assim como aprender não é memorizar o perfil do conteúdo transferido no discurso vertical do professor. Ensinar e aprender têm que ver com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir entrando como sujeito em aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar.

(FREIRE, Paulo. 2005, p.118, 119)





PALAVRA DO PRESIDENTE DA ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO CEARÁ

Considerando o atual e caliginoso contexto político do Brasil, faz-se necessário, mais do que nunca, valorizar as iniciativas exitosas de todas as áreas. Na Educação, elas podem ser encontradas na obra *Transfazer do Ensino na Educação Profissional e Tecnológica* que, também, vai na contramão da atual negação do trabalho docente.

Nós, enquanto parlamentares, lutamos pela valorização do professor e para que a escola seja um espaço democrático, onde se potencialize a capacidade argumentativa dos alunos e o desenvolvimento de atitudes criativas. Lutamos, também, para que esse espaço educativo colabore para o desenvolvimento do pensamento crítico e de um engajamento social que, conseqüentemente, melhore a participação política do estudante enquanto cidadão.

Incentivar a criação e a manutenção de ações pedagógicas inovadoras e transformadoras é de interesse dessa Casa Legislativa. Enaltecer e incentivar, inclusive, a educação para a saúde, levando em consideração os contextos sociais dos alunos, e colaborando para a construção de projetos de vida mais promissores.

A Assembleia Legislativa do Estado do Ceará, por meio do Instituto de Estudos e Pesquisas sobre o Desenvolvimento do Estado do Ceará, tem a honra de editar e distribuir esta obra que contribui para o desenvolvimento pessoal e profissional de estudantes ao estimular o empoderamento e o protagonismo por meio de uma experiência educativa ética, que nos leve a uma profunda reflexão sobre a necessidade de mudanças.

Deputado Estadual José Sarto

Presidente da Assembleia Legislativa do Ceará





PALAVRA DO DIRETOR EXECUTIVO DO INESP

Esta obra, descrita por 15 autores, apresenta métodos educacionais que envolvem e engajam alunos, reforçando sua autonomia. Relata experiências realizadas no Instituto Federal do Ceará – IFCE – e aborda, em seus dez capítulos, vários assuntos: métodos ativos de aprendizagem, importância das práticas em laboratório, motivos e desmotivos de evasão, contribuições do programa de extensão e inclusão em movimento para a pesquisa, formação na experiência de iniciação à docência e na sua formação.

Os organizadores, Nilson Vieira, Patrícia Ribeiro Feitosa Lima e Raphaell Moreira Martins são professores efetivos do IFCE, tendo como área de formação a Educação Física, pertencendo ao Grupo de Pesquisa Educação, Saúde e Exercício Físico desse Instituto.

A Assembleia Legislativa do Estado do Ceará, por meio do Instituto de Estudos e Pesquisas sobre o Desenvolvimento do Estado do Ceará, publica esta obra que valoriza a pesquisa e o aprendizado, por meio da descoberta, incentivando a existência de escolas dinâmicas, promotoras da saúde e da manutenção da qualidade de vida.

Prof. Dr. João Milton Cunha de Miranda

*Diretor Executivo do Instituto de Estudos e Pesquisas
sobre o Desenvolvimento do Estado do Ceará – Inesp*

PALAVRA DO PRESIDENTE DA COMISSÃO DE CIÊNCIA, TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO SUPERIOR DA ALECE

A educação é o melhor caminho para a transformação social, e o professor é um agente fundamental nesse percurso. Fundamentada nesse princípio, a obra *Transfazer* do Ensino na Educação Profissional e Tecnológica valoriza iniciativas exitosas no trabalho docente, num momento em que a categoria vem sendo alvo de tentativas de negação.

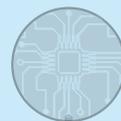
Nós, enquanto parlamentares, lutamos pela valorização do professor e para que a escola seja um espaço democrático, que potencialize a capacidade argumentativa dos alunos e o desenvolvimento de atitudes criativas. Lutamos, outrossim, para que esse espaço educativo colabore para o desenvolvimento do pensamento crítico e de um engajamento social que, conseqüentemente, melhore a participação política do estudante enquanto cidadão.

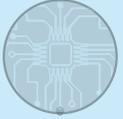
Incentivar a criação e a manutenção de ações pedagógicas inovadoras e transformadoras é de interesse dessa Casa Legislativa. Visa, inclusive, enaltecer e incentivar a educação para a saúde, levando em consideração os contextos sociais dos alunos, colaborando para a construção de projetos de vida mais promissores.

A Assembleia Legislativa do Estado do Ceará, por meio do Instituto de Estudos e Pesquisas sobre o Desenvolvimento do Estado do Ceará, tem a honra de editar e distribuir essa obra que contribui para o desenvolvimento pessoal e profissional de estudantes, estimulando o empoderamento e o protagonismo por meio de uma experiência educativa ética que nos leve a uma profunda reflexão sobre a necessidade de mudanças.

Deputado Estadual Romeu Aldigueri

Presidente da Comissão de Ciência, Tecnologia e Educação Superior da Assembleia Legislativa do Ceará



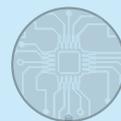


PREFÁCIO

Prefaciар um livro com muitos/as autores/as, em que cada um/a se expressa de forma brilhante e competente, não é tarefa fácil. Mas, como me foi confiada essa missão, eu, desde já, agradeço, demasiadamente, pelo convite. Tentarei aqui expressar um pouco das minhas reflexões sobre o processo de evolução do ensino e aprendizagem no âmbito da rede federal de ensino tecnológico. Mais especificamente, no Instituto Federal do Ceará (IFC), nosso lócus de boas práticas pedagógicas e educacionais, ao longo de nossa história. Confesso que fiquei muito lisonjeado, e farei dessa lisonja saudável a minha fonte de inspiração.

O ensino profissionalizante no Brasil, datado do início do século XX, dispõe de temáticas que nos detemos a estudar e a tentar compreender como o processo de evolução nos fez chegar aonde chegamos. De lá, da Escola de Aprendizes Artífices, que tinha como objetivo formar a classe trabalhadora e operária, e oferecer à classe abastada profissionais com habilidades manufactureiras, até a criação dos Institutos Federais, que hoje representam, no âmbito educacional brasileiro, instituições múltiplas e complexas, que permeiam todos os níveis educacionais, quer dizer, da Educação Básica à Pós-graduação, fazendo assim todo o diferencial dentre os demais sistemas de ensino, seja em nível básico ou em nível superior.

A evolução institucional do ensino profissionalizante no Brasil teve relação direta com todos os processos evolutivos do mundo, no que diz respeito aos processos produtivos, embora estejamos atrasados em relação aos países mais desenvolvidos, como Inglaterra, Alemanha, França, Estados Unidos, Japão e outros, que ingressaram no processo de industrialização no momento em que a Primeira Revolu-





ção Industrial, que teve início a partir da segunda metade do século XVIII, começou a mudar os processos industriais em todo o mundo.

O Brasil teve o início da formação profissionalizante a partir do ano de 1909. As Escolas de Aprendizes Artífices tinham a missão de formar mão de obra que atendesse ao meio produtivo, que era, até então, rudimentar, em termos de tecnologia. Daí a denominação artífice. Ou seja, alguém que tem uma formação apenas focada no fazer, em detrimento dos pilares que baseiam a educação completa do ser humano, sejam eles tecnológicos, sociais, econômicos, políticos, artísticos e culturais. E isso durou até os anos 60 e 70, ocasião em que o processo de industrialização brasileira começou a se desenvolver.

Criavam-se expectativas de um país melhor para os brasileiros. Foi um período que ficou conhecido como milagre econômico. Isso ocorreu durante a ditadura militar. A riqueza, no entanto, não foi distribuída uniformemente entre os setores da economia e a sociedade. Havia, porém, para a época, uma escassez de profissionais qualificados que atendessem de forma adequada ao processo de evolução industrial pelo qual passava o país.

A partir dessa premissa, houve uma tentativa de universalização do ensino profissional e tecnológico em nível técnico, amparado pela Lei 5.692/1971, que modificou toda a estrutura do Ensino Básico, transformando o Ensino Primário em Primeiro Grau e o Ensino Científico em Segundo Grau Profissionalizante.

Tudo poderia ter sido diferente, se todo o sistema educacional tivesse se preparado para tais mudanças, uma vez que instituir o ensino profissional e tecnológico não é tão simples como imaginaram os que o fizeram de forma apenas legislativa. A nova estruturação do Ensino Básico teve, no âmbito filosófico, uma ditadura que assolava e ame-drontava a sociedade brasileira. Pela falta de preparação ds infraestruturas física e instrumental do sistema educacional, bem como e, principalmente, pela não qualificação de professores para atender de forma competente à demanda da formação qualificada, requerida pela nova modalidade de ensino de Segundo Grau Técnico, é que se estabe-

leceu o fracasso da tentativa de universalização do ensino profissional e tecnológico no sistema de Educação Básica brasileira.

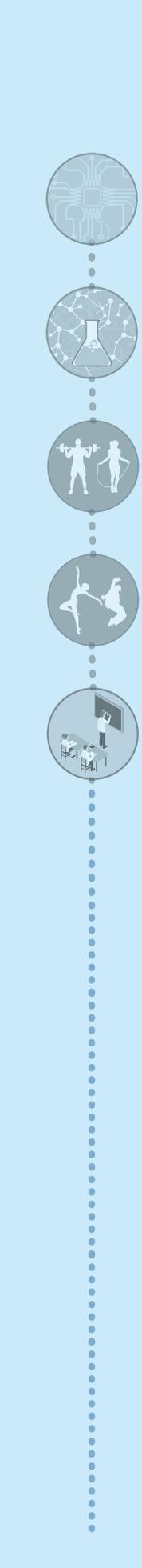
Foi notável que essa modalidade de ensino só obteve bons resultados nas escolas técnicas e agrotécnicas federais. Essas instituições tinham a União como reguladora de políticas educacionais, e financiamento voltado para a formação e qualificação dessa mão de obra, com vistas aos setores industriais, de serviços, e à sociedade em geral. A não ser nas federais, em termos de bons resultados, a exceção se dava em algumas instituições que também tinham o viés da formação técnica, referindo-se aqui, como exemplo, o sistema S.

Nessa genética histórica, construiu-se, portanto, dentro do sistema federal de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, na qual está inserida o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Essa rede foi concebida a partir de um governo de bases populares, que tinha como meta a expansão da rede federal, amparada por um projeto de lei. Aprovado em dezembro de 2008, o projeto deu origem à Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008.

Notadamente, as Ciências Humanas galgaram uma importância fundamental, dentro dessa nova estrutura educacional brasileira. As Humanas vêm permear a Educação profissional e tecnológica, para que se desenvolva e se promova uma Educação completa, bem como se implementem o ensino, a pesquisa e a extensão na perspectiva dessa área de Humanas, que, até então, não existia, no âmbito da rede federal, e que foi conquistada a partir da criação dos institutos federais. Destaco aqui dois artigos da lei que, certamente, devemos nos referir como garantia e amparo do que se vem fazendo no IFCE na área de educação:

Art. 2º Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei.





Art. 6º [...]

Inciso VI - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino.

Observam-se, nesses dois artigos, a palavra “pluricurriculares” e “atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino”; nelas é que vemos a importância que o IFCE vem dando para que o ensino na área de Humanas seja ofertado em nível de graduação ou de pós-graduação; que se estabeleça como excelência, na Instituição, para promover o desenvolvimento da Educação, não somente no âmbito interno, mas, sobretudo, na Educação Básica e no Ensino Superior, no estado do Ceará.

A necessidade de sermos uma instituição, em que, não somente fixamos os olhares para a tecnologia crua e seca, surgiu com a transformação em Centro Federal de Educação Tecnológica (CETETCE), no ano de 1998, e começamos a ofertar, também, cursos de Licenciaturas e Cursos Superiores Tecnológicos (CST), entre os quais o de Artes Visuais e Artes Cênicas. Percebemos, à época, a necessidade de transformar alguns CST em licenciaturas e eu, como diretor de Ensino, articulei, com os professores de Artes, essa transformação que perdura até hoje, e goza de prestígio fundamental no estado.

A evolução para IFCE começou já com o que se havia construído anteriormente e que fora importante para o balizamento das ações a serem implementadas nos diversos campi no interior do Ceará. Mais uma vez, estive à frente, como o primeiro pró-reitor de Ensino do IFCE, para coordenar e orientar nossa oferta de cursos que atendessem às demandas e preservassem os perfis regionais. Recordo que, mesmo com resistências internas, por sermos uma instituição com perfil tecnológico, conseguimos implantar o primeiro curso de Licenciatura em Letras, no campus de Crateús. Tal feito foi uma vitória importante para a comunidade do IFCE, como também para o povo daquela região. A partir dali, conseguimos iniciar a quebra dos paradigmas para, de fato, sermos uma instituição plural.

Em nível de Pós-graduação, que foi gerenciada inicialmente pela Pró-reitoria de Ensino (2009-2012), tivemos o que considero uma das mais importantes ações, que foi a aprovação, pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), de dois Doutorados Interinstitucionais (Dinter); um na área de Educação, com a Universidade Estadual Paulista (Unesp/Marília) e outro, em Artes, com a Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais.

Esses dois programas formaram um grupo de doutores/pesquisadores, de várias áreas do conhecimento, pois eram interdisciplinares, com professores de variados perfis de formação, atendendo, dessa forma, a vários campi e áreas. Essa ação permitiu que hoje tenhamos grupos de pesquisas e programas em nível de Mestrado voltados para Educação e Artes, com participação intensa desses professores e outros que, por instituições parceiras, obtiveram o doutoramento.

Entre os professores que pesquisam, orientam e participam, de uma forma ou de outra, dos programas de Pós-graduação e Ensino no IFCE, faço aqui um recorte, muito especial, a esse time de professores que se dispôs a dar uma contribuição coletiva no âmbito científico, por meio de um livro, em que a pluralidade de conhecimentos se une para que o resultado atinja a todas as ciências. Nesse contexto é que vejo a importância da formação humanística, dentro de uma instituição que carrega certo conservadorismo de quase exclusividade para a formação tecnológica.

Tal conservadorismo, por vezes, deixa de levar em conta que o mundo do conhecimento, em que hoje vivemos, mudou e que a formação precisa ser humanística e humanizada. Precisa incluir valores e agregá-los ao homem e à mulher. Não cabe mais somente a aquisição dos conhecimentos técnicos e tecnológicos, mas, sim, também os da cultura, da arte, do desporto, bem como os de toda a Ciência, para que uma transformação da sociedade se dê de forma completa.

Parabenizo a todos que contribuíram, de forma brilhante, com o livro aqui concretizado, cada um na sua área de pesquisa, e que nos convida a uma leitura eclética e prazerosa. Faço minha homenagem a





todos os autores, representando-os na pessoa da Prof^a. Dr^a. Patrícia Ribeiro Feitosa Lima que, a partir de uma concepção freiriana, consegue colocar na dança, em pleno sertão de Canindé, um elemento científico capaz de levar aquele povo ao mundo da Ciência, de forma crítica, leve, responsável e, sobretudo, de estímulo à busca do desenvolvimento social e aprimoramento, ou o próprio resgate da cidadania.

Parabéns a todos!

Prof. Dr. Gilmar Lopes Ribeiro

Técnico em Eletrotécnica pela Escola Técnica Federal do Ceará (1980); possui graduação em Engenharia Elétrica pela Universidade de Fortaleza (1984); mestrado em Engenharia Elétrica pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC, 1995); e doutorado em Energias Renováveis pela Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita (Unesp, 2013). É professor efetivo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE); ocupou a função de diretor de Ensino do CETECE (2005-2008); de pró-reitor de ensino do IFCE (2009-2012); e diretor de extensão do IFCE, campus Fortaleza (2013-2016).

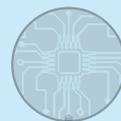
APRESENTAÇÃO

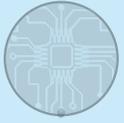
Os textos aqui partilhados trazem **experiências e pesquisas laborais** advindas e interrelacionadas com o campo docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Integrado por 34 *campi* e uma Reitoria, o IFCE é uma escola de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) que atende, atualmente, cerca de 48 mil alunas/os nos diferentes níveis de ensino; da Educação Básica à Pós-graduação *stricto sensu*. É pública, inclusiva; por princípio educativo: robusta, diferenciada e humana; e, sobretudo, plural.

A concepção desse livro se iniciou por um desejo coletivo de um pequeno grupo de amigos, pares do IFCE, protagonistas de um processo de submissão de Apresentação de Proposta de Curso Novo (APCN), o mestrado profissional em Educação Física, na área de Avaliação do Ensino, em 2019, o que resultou neste volume literário ampliado, que traz expressões ressignificadas do ensino, constituídas por fazeres epistêmicos, empíricos, intersubjetivos, genuínos, metodológicos; e, por que não dizer, afetuosos?!

Assim, 15 autores (todos docentes) e dez capítulos compõem a obra, que trarão ao leitor a ciência do fazer pedagógico no IFCE; a realidade contextualizada e idealizada; o entusiasmo docente acalorado do início de uma carreira profissional, ou a tranquilidade e a *expertise* no discurso dos mais experientes, enfim, a descrição de um relatório engajado, com ações desenvolvidas no ensino e em prospecções correlatas. Reflexões são fomentadas e desmembram-se em resoluções que predisõem a participação energizada de atores sociais quando trocam saberes distintos.

E por que ter como tema o Ensino? Por ser a essência do fazer pedagógico de uma instituição escolar, o ensino é a Educação na escola





e constitui um sistema de formação com propósitos intencionais e alto grau de organização. O ensinar exige respeito e valoração dos saberes de atores atrizes; exige pesquisa, criticidade, ética, estética, reflexão sobre a prática, consideração da diversidade cultural, corporificação do discurso, desejo de mudança, curiosidade e rigor metodológico (LIBÂNIO, 2013; FREIRE, 2005).

Por isso, este livro epiteta-se “Transfazer do ensino na Educação Profissional e Tecnológica”, compreendendo que as experiências aqui compartilhadas são/foram transformadoras no/do fazer pedagógico, como definida em seu conceito etimológico, desvelando trajetórias formativas diferenciadas e inspiradoras em todos os seus participantes. São iniciativas que evocam uma intencionalidade pedagógica, ancorada no afeto autêntico sem perder de vista o rigor crítico e no desejo de uma educação por meio do IFCE que nos permita antes de tudo amar a vida em sua plenitude.

Vale ressaltar que este livro não é constituído somente por resultados de pesquisas em ensino, mas por experiências formativas que são/foram singulares para os professores e estudantes no processo de ensino e aprendizagem no IFCE.

Esse desvelar é iniciado pelo capítulo intitulado: “Métodos ativos de aprendizagem em temas de atividade física e saúde: relato sobre práticas pedagógicas e autonomia discente”. As autoras descrevem e discutem a aplicabilidade de métodos ativos de aprendizagem na abordagem de temas de atividade física relacionada à saúde a partir de experiências vivenciadas em sala de aula.

Em sequência, no capítulo denominado: “A importância das práticas em laboratório no curso técnico de eletroeletrônica para o desenvolvimento dos processos psíquicos superiores”, a autora faz uma reflexão sobre a importância das práticas em laboratório para o desenvolvimento dos processos psíquicos superiores no curso Técnico de Eletroeletrônica, do IFCE.

No capítulo intitulado: “Motivos e desmotivos da evasão e permanência no curso de licenciatura em química do IFCE, *campus Ma-*

racanaú”, os autores discutem sobre os principais fatores que influenciam nas taxas de evasão escolar no curso de Licenciatura em Química do IFCE, *campus* Maracanaú, entre os períodos de 2013.1 a 2018.1.

No capítulo denominado: “Contribuições do programa de extensão inclusão em movimento para a formação inicial em Educação Física no IFCE, *campus* Juazeiro do Norte”, a autora apresenta as interfaces do projeto de extensão “Inclusão em movimento”, com o ensino das disciplinas de Educação Física Inclusiva e Estágio Supervisionado, discutindo as repercussões e os desmembramentos no âmbito do ensino, trazidos pelo projeto.

O capítulo intitulado: “A pesquisa no curso de formação inicial de professores: uma experiência na disciplina currículos e práticas educativas”, a autora oportuniza uma reflexão sobre a importância da pesquisa no currículo de formação de professor, a partir de experiências vivenciadas na disciplina Currículos e Práticas Educativas, dos cursos de Licenciatura em Física, Matemática e Teatro, do IFCE, *campus* Fortaleza.

Em seguida, no capítulo intitulado: “O uso de metodologia ativa no ensino da fisiologia no curso de Licenciatura em Educação Física do IFCE, *campus* Canindé”, os autores compartilham as suas experiências no uso das metodologias ativas no ensino das disciplinas de Fisiologia Humana e Fisiologia do Exercício do curso de Licenciatura em Educação Física do IFCE, *campus* Canindé.

No capítulo denominado: “A origem da dança no IFCE, *campus* Canindé”, a autora disserta sobre a implantação da dança educativa nos Sertões de Canindé, especialmente a origem do ensino da dança no IFCE, *campus* Canindé, ilustrando a epistemologia, o conceito e a abordagem metodológica, em uma concentração aprazível da Educação via dança e suas benfeitorias formativas para os praticantes.

No capítulo denominado “Caminhos e os descaminhos do currículo da Educação Física no IFCE, *campus* Itapipoca”, o autor versa sobre as novas sistematizações curriculares para o Ensino Médio Integrado após a efetivação da Lei 13.415/2017, que implementa a reforma do Ensino Médio. A discussão ocorre por meio dos caminhos que o currículo da





Educação Física percorre, com base na representação social da componente curricular por parte da comunidade escolar do *campus* que promove a criação de um curso de Ensino Médio Integrado.

No capítulo intitulado: “Os e entre-lugares da vida e formação na experiência de iniciação à docência no Pibid de Educação Física do IFCE”, os autores trazem uma narrativa sobre os “entre-lugares” da vida e formação na experiência de iniciação à docência no PIBID de Educação Física do IFCE.

Este livro se encerra com o capítulo denominado: “A formação docente no programa residência pedagógica: experiências e ações inovadoras”, em que as autoras discutem as experiências e ações inovadoras descritas pelos preceptores do Programa Residência Pedagógica (PRP) sobre o contexto de formação contínua, proporcionado pela Instituição de Ensino Superior (IES) na primeira etapa do programa.

Divulgar relatos exitosos da experiência do campo de ensino é uma iniciativa que traz à tona quem sempre impulsionou a Educação brasileira, no caso, as/os docentes. O movimento de negação do qualificado trabalho docente, em várias instituições, só pode ser confrontando com exemplos propositivos e positivos, que resistem à avalanche de desmontes da Educação brasileira, especialmente na gerência macropolítica atual. Nesse cenário obscuro para a Educação, é mister excitar e valorar as iniciativas que dão luz ao trabalho docente, que explicitam o fazer docente e a sua transformação social, pois essa dimensão é a mais representativa da atuação profissional do/a professor/a.

Nesse sentido, agradecemos sincera e profundamente a instituição IFCE, lócus de nossos fazeres pedagógicos e palco de reflexões dialógicas, que gerencia respeitosamente a adversidade e potencializa as funções laborais docentes. Este agradecimento é expandido a todos que fazem o IFCE, desde o estudante (nossa primordial causa) a administração superior da escola, cintando Reitoria, na pessoa do Prof. Me. Virgílio Augusto Sales Araripe, Pró-Reitorias, Diretores, Coordenadores, Técnicos Administrativos, Servidores Terceirizados e pares

Docentes. Em especial, gratidão à Pró-Reitoria de Ensino, na pessoa do Prof. Me. Reuber Saraiva de Santiago.

Agradecemos aos autores e autoras que encamparam a ideia desta publicação, em especial ao Instituto de Estudos e Pesquisas Sobre o Desenvolvimento do Ceará (Inesp) na pessoa do Prof. Dr. João Milton Cunha de Miranda, e, ao estimado professor do IFCE, Dr. Gilmar Lopes Ribeiro, que assina o nosso prefácio, são por parcerias autênticas que celebramos o saber-parceiro na educação brasileira.

Confia-se que essas produções textuais não somente registrem e valorizem os artefatos pedagógicos desta instituição de ensino, mas tragam aos leitores a motivação e inspiração tão necessárias ao fazer docente. Que essa leitura fomente as atuais ações educativas do IFCE e promova a ampliação de novas ações direcionadas a uma formação humana, científica, ética e transformadora.

Com efeito, chama-se o leitor para o desfrute de leitura, com o desejo de que possa agregar conhecimentos, provocar reflexões, ou até mesmo despertar sentimentos contemplativos de fruição ou desventura, mas que considerem as trajetórias e inspirações autorais, ajuntadas às percepções individuais dos leitores, ambas numa respeitosa interação acadêmica.

Boa leitura!

Nilson Vieira Pinto

Patrícia Ribeiro Feitosa Lima

Raphaell Moreira Marins





SUMÁRIO

MÉTODOS ATIVOS DE APRENDIZAGEM EM TEMAS DE ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE: relato sobre práticas pedagógicas e autonomia discente.....27

Déborah Santana Pereira

Thereza Maria Magalhães Moreira

A IMPORTÂNCIA DAS PRÁTICAS EM LABORATÓRIO NO CURSO TÉCNICO DE ELETROELETRÔNICA PARA O DESENVOLVIMENTO DOS PROCESSOS PSÍQUICOS SUPERIORES41

Fabíola Fernandes Andrade

MOTIVOS E DESMOTIVOS DA EVASÃO E PERMANÊNCIA NO CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA DO IFCE - CAMPUS MARACANAÚ55

Francisco de Assis Francelino Alves

Edmilson Soares Coelho Filho

CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA DE EXTENSÃO INCLUSÃO EM MOVIMENTO PARA A FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO IFCE, CAMPUS JUAZEIRO DO NORTE.....77

Ialuska Guerra

A PESQUISA NO CURSO DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: uma experiência na disciplina currículos e práticas educativas95

Natal Lânia Roque Fernandes

**O USO DE METODOLOGIA ATIVA NO ENSINO DA FISIOLOGIA
NO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DO IFCE,
CAMPUS CANINDÉ.....109**

Nilson Vieira Pinto

Raquel Felipe de Vasconcelos

A ORIGEM DA DANÇA NO IFCE CAMPUS CANINDÉ.....123

Patrícia Ribeiro Feitosa Lima

**CAMINHOS E OS DESCAMINHOS DO CURRÍCULO DA
EDUCAÇÃO FÍSICA NO IFCE, CAMPUS ITAPIPOCA.....141**

Raphaell Moreira Martins

**OS ENTRELUGARES DA VIDA E FORMAÇÃO NA EXPERIÊNCIA
DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NO PIBID DE EDUCAÇÃO FÍSICA
DO IFCE169**

Samara Moura Barreto de Abreu

Andreyson Calixto de Brito

**A FORMAÇÃO DOCENTE NO PROGRAMA RESIDÊNCIA
PEDAGÓGICA: EXPERIÊNCIAS E AÇÕES INOVADORAS.....183**

Thaidys da Conceição Lima do Monte

Maria de Lourdes da Silva Neta





TRANSFAZERES

DO ENSINO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA



MÉTODOS ATIVOS DE APRENDIZAGEM EM TEMAS DE ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE: relato sobre práticas pedagógicas e autonomia discente

Déborah Santana Pereira

Thereza Maria Magalhães Moreira

INTRODUÇÃO

Nos últimos tempos, as mudanças ocorridas na sociedade e a intensa difusão de novas tecnologias têm trazido desafios à educação formal, exigindo sua evolução e que se torne ainda mais relevante e eficaz para todos, de modo a produzir bom convívio social, conhecimento e construção de projetos de vida (MORÁN, 2015). Nesse cenário, emerge a necessidade de revisão da organização curricular, de metodologias, tempos e espaços (MORÁN, 2015), e dos parâmetros paradigmáticos de ensino, para, assim, refletir e repensar o perfil do profissional formado e seu papel social, em busca do equilíbrio entre a excelência técnica e a relevância social (CAMPOS *et al.*, 2001; MITRE *et al.*, 2008).

A sala de aula é espaço de interação entre sujeitos históricos, o conhecimento, a curiosidade, o debate, a dúvida e o questionamento. Sua ressignificação (da sala de aula) pode resultar em desenvolvimento de autonomia e protagonismo (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017). Nesse contexto, destacam-se os Métodos Ativos de Aprendizagem (MAA), estratégias pedagógicas que envolvem e engajam os alunos em atividades práticas, tornando-os protagonistas e sujeitos ativos no seu processo de aprendizagem. São propostas, assim, situações que despertam a curiosidade dos aprendizes e a percepção de competên-





cia, de maneira que os levam a conceituar e construir conhecimentos sobre os conteúdos envolvidos nas atividades, desenvolvendo estratégias cognitivas, de interação, *feedback* e capacidade crítica (BERBEL, 2011; VALENTE; ALMEIDA; GERALDINI, 2017).

Diversas práticas pedagógicas podem ser aplicadas em todas as áreas de conhecimento, proporcionando o desenvolvimento de várias habilidades que acompanharão as trajetórias acadêmica e profissional do estudante. Nas Ciências da Saúde, observa-se a importância de métodos que valorizem os ensinamentos advindos do real e do cotidiano do fazer Saúde, propondo aos estudantes implicações e desafios a serem superados, tornando-os aprendizes do aprendizado (CAMPOS *et al.*, 2001).

Questões pertinentes à Saúde podem ser problematizadas em diferentes espaços sociais, e a escola surge como um ambiente propício, pois compreende significativa parcela da população, e se configura como um espaço democrático e propagador de saberes.

A Educação Física, como ciência da saúde, tem importância estratégica na construção e consolidação de conhecimentos e competências que promovem modificação do estilo de vida, ambiente social e da situação de saúde individual e coletiva. Por questões históricas, educacionais e sociais, a Saúde perpassa a Educação Física, tornando-as áreas de conhecimento convergentes por natureza e necessidade. Assim, a Educação Física torna-se um importante meio de promoção da Saúde e essas aulas de Educação Física, que já assumem um caráter recreativo e educativo, partem para a ampliação dos conteúdos trabalhados, alcançando uma concepção holística e integral da atividade física relacionada à Saúde (SILVA, S. E.; MARTINS; SILVA, F. M., 2013).

Observando as possibilidades dentre a diversidade de métodos de ensino e de conteúdos relacionados à atividade física e saúde, foram elaboradas estratégias, envolvendo MAA em disciplina específica de um Curso de Educação Física. Assim, objetiva-se descrever e discutir a aplicabilidade de MAA na abordagem de temas de atividade física relacionada à Saúde, a partir de experiências vivenciadas em sala de aula.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Estudo descritivo do tipo relato de experiência, proveniente da disciplina Atividade Física e Saúde, do Curso de Licenciatura em Educação Física do Instituto Federal do Ceará (IFCE) - *campus* Juazeiro do Norte, e traz a descrição de seis aulas ministradas no período letivo do ano de 2017.

Para a análise das informações, as aulas foram registradas por escrito, para posterior análise, com o detalhamento dos temas e os pontos-chave abordados, bem como a citação das respectivas literaturas que embasaram as apresentações; das estratégias metodológicas e das atividades avaliativas (dinâmicas de *feedback*) utilizadas.

DESENVOLVIMENTO

A disciplina Atividade Física e Saúde, ofertada como optativa para os acadêmicos do oitavo semestre do Curso de Licenciatura em Educação Física, tem como objetivo demonstrar a relação entre Educação Física, exercício físico, atividade física e Saúde e sua aplicação na escola e em diversos ambientes, com ênfase no estilo de vida saudável e manutenção da qualidade de vida.

Composta de três blocos, a disciplina é apresentada em aulas baseadas na estratégia da Sala de Aula Invertida, em que os estudantes têm acesso ao conteúdo por meios físico e virtual, antes da aula presencial, a fim de promover um perfil interativo e participativo. Dessa forma, inicialmente, foram disponibilizados recortes, textos, *e-books* e vídeos a respeito dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula. Neste relato, serão descritos os dois primeiros blocos em que a disciplina foi dividida, iniciando com o compartilhamento de materiais sobre os processos de ensino e aprendizagem, e de conceitos e aplicabilidade de MAA no ensino da Saúde.

A primeira aula norteou-se pelo tema Atividade Física, Aptidão Física e Saúde, e abordou os seguintes conteúdos e fontes da literatura: os antigos e novos conceitos de Saúde; determinantes sociais da Saúde;





considerações sobre a promoção da Saúde; determinantes da atividade física; atividade física e exercício físico; comportamento sedentário; aptidão física - classificação e fatores componentes (NAHAS, 2013; POLITO, 2010; SÍCOLI; NASCIMENTO, 2003).

Utilizou-se a estratégia das charges (aula com humor), caracterizadas pela ironia e criticidade relacionadas aos temas relevantes e específicos. Por meio de exposições e análises em conjunto, à medida que era discorrido sobre o termo sério, as charges eram apresentadas e exposto seu caráter provocativo. Em uma dinâmica de *feedback* (Bingo do Conhecimento), com caráter avaliativo, foram distribuídas cartelas, que continham características, definições, e/ou associações de palavras-chave relacionadas aos principais tópicos abordados. Essas iam sendo sorteadas, e o aluno que as reconhecesse, em sua cartela, fazia a marcação até completá-la.

Na segunda aula, cujo tema central foi Atividade Física para a Saúde e Qualidade de Vida, foram abordados os conceitos e a avaliação da qualidade de vida; qualidade de vida relacionada à saúde; envelhecimento e qualidade de vida; qualidade de vida do estudante e do trabalhador; tipos de exercícios e as valências físicas; práticas corporais e exercícios para promoção da saúde e qualidade de vida (BUSS, 2000; NAHAS, 2013; POLITO, 2010).

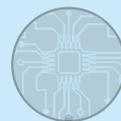
Como estratégia de ensino, fez-se uma exposição fotográfica, com ambiente estruturado e imagens relacionadas ao tema abordado. Foi solicitado, também, que os alunos trouxessem imagens que representassem os conteúdos lidos para serem trabalhados em sala. O material compôs um mural disponibilizado pela docente no final da sala, para que se pudesse compreender e discutir as formas de manifestação das realidades e os contrastes que permeiam a qualidade de vida. Ao final, foi utilizada como dinâmica de *feedback* uma variação do “Jogo Nunca 05”. Com um quadro desenhado na lousa, a turma foi dividida em dois grupos que, alternadamente, iam respondendo às perguntas corretamente para, assim, colocar seu símbolo no espaço demarcado, até que formassem uma sequência de cinco, levando o jogo ao fim.

No segundo bloco da disciplina, a turma foi dividida em três equipes, de cinco a oito componentes e, para cada uma delas foi designado um tema a ser apresentado com a utilização de MAA, a critério de cada equipe.

Dessa forma, na terceira aula, conduzida pela primeira equipe, abordou-se o tema Educação Física e a Promoção da Saúde na Escola. Tratou-se da contextualização dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e os temas transversais; as práticas corporais e a promoção da Saúde na escola; escolas promotoras de Saúde; possibilidade de conteúdos a serem trabalhados na escola; a abordagem Saúde Renovada e o estilo de vida ativo, construção de comportamentos favoráveis à saúde (BRASIL, 2009; NAHAS, 2013; POLITO, 2010; SILVA, S. E.; MARTINS; SILVA, F. M., 2013).

Pela estratégia do Júri Simulado, a turma foi dividida em três grupos. Um ficou responsável por abordar de modo positivo as questões relativas à Saúde na escola; o outro, por questionar essa abordagem; e, após a réplica e tréplica, o terceiro grupo seria o responsável por explicar sobre os aspectos levantados pelos outros dois, pela análise crítica e pela elaboração do parecer final. Para avaliar os conhecimentos adquiridos, a equipe preparou uma estrutura com perguntas e sentenças dentro de bolas de assopro coloridas, que ficaram afixadas no teto da sala. Com os alunos dispostos em círculo, um bastão era repassado entre os alunos, para que, na interrupção de uma música ambiente, um dos balões fosse estourado para o cumprimento da solicitação que havia dentro. Podia ser uma pergunta, um comentário ou um desafio prático (polichinelo, flexões, abdominais, dentre outros).

Na quarta aula, o tema Atividade Física e o Controle de Peso Corporal incluiu considerações sobre composição corporal, sobrepeso, definições e tipos de obesidade, sobrepeso e obesidade infantil, indicadores antropométricos, associação dos exercícios com controle alimentar, volume, intensidade e tipos de treinamento e aspectos socioeconômicos da obesidade (POLITO, 2010; SCHMIDT *et al.*, 2011; PAES; MARINS; ANDREAZZI, 2015).





Utilizando-se do método da dramatização, os estudantes simularam a apresentação de um jornal (*Jornal da Saúde*), com apresentadores, jornalistas, entrevistados, e produziram vídeos, textos e áudios, para tratar dos conteúdos, inclusive com a participação de outros profissionais da Saúde, que expuseram sua abordagem para a população específica. Para avaliar os conhecimentos adquiridos, a equipe propôs uma cruzadinha. Entregue a todos os presentes, o jogo de palavras cruzadas, composto por linhas entrecruzadas com lacunas na vertical e horizontal, deveria ser resolvido com palavras referentes às dicas e perguntas sobre o tema principal da aula.

Na quinta aula, abordou-se o tema Atividade Física e a Promoção da Saúde do Idoso, composto dos seguintes conteúdos: O processo de envelhecimento: definições e fatores biopsicossociais; o idoso e as Doenças Crônicas não Transmissíveis (DCNT); benefícios do exercício físico para o idoso; motivação e barreiras para a prática de exercícios na terceira idade; estratégias de promoção da Saúde do idoso (GEIS, 2003; POLITO, 2010; SCHMIDT *et al.*, 2011; SPENCER JÚNIOR; BARBOSA, 2015).

Ainda foi utilizado o método de dramatização. Com os alunos dispostos em círculo, foi feita a representação de um grupo de apoio a pessoas idosas com diferentes estilos de vida e condições crônicas. Cada participante recebeu um roteiro com depoimentos sobre questões específicas a serem discutidas, tendo a orientação dos membros da equipe, que apresentaram informações, dicas e sugestões de Saúde. A atividade avaliativa envolveu a todos com um jogo de perguntas e respostas baseado na simulação de um programa televisivo, o “Show do Milhão”, em que os alunos da turma deveriam responder a perguntas sobre o tema para atingir a pontuação máxima e ganhar um prêmio simbólico.

Ao final da apresentação das equipes, e ainda nesse circuito de MAA, a última aula enfatizou a revisão de todos os conteúdos trabalhados. Para atingir tais objetivos, foi utilizada a estratégia da Sabatina, em que todos os alunos são submetidos a uma sequência de perguntas,

com fins de recapitulação oral e detalhada de conteúdo. Nesse contexto, o ato de sabatinar tem o propósito de esgotar dúvidas sobre determinado conteúdo, por meio da formulação de perguntas concisas e objetivas. Antes do início da aula, uma numeração, que se referia a um grupo de perguntas, foi colocada embaixo das cadeiras dispostas em formato circular na sala de aula. As outras perguntas foram direcionadas a partir das brincadeiras “batata quente” e “dança das cadeiras”, com abertura de espaço para debates e discussões com o grupo.

Os MAA chegam com a proposta de redescobrir artifícios com aplicações críticas, reflexivas e dinâmicas, a partir de necessidades advindas do cotidiano do estudante, fazendo com que as temáticas sejam incorporadas de forma mais participativa, e possam refletir tanto no entendimento do assunto, como na prática profissional.

A sala de aula invertida, estratégia utilizada nas aulas descritas, que inverte o modelo tradicional de aula, mostrou-se um meio interessante de ensinar. A combinação dela com a aprendizagem por desafios, problemas reais e jogos mostrou-se importante para que os alunos aprendessem fazendo, no seu próprio ritmo e juntos. Sabe-se que as aulas roteirizadas com a linguagem de jogos (cooperativos e competitivos) são cada vez mais utilizadas no cotidiano escolar (MORÁN, 2015).

De modo geral, essas aulas obtiveram forte adesão dos estudantes que se envolviam em todas as fases das atividades propostas. Ainda, com a compreensão e o interesse pelos temas abordados, despertou-se uma visão crítica e uma capacidade argumentativa, além de aumentar o engajamento e diminuir os índices de dispersão nas aulas. Nesse sentido, sabe-se que o engajamento do estudante à nova aprendizagem torna-se uma condição indispensável para que se ampliem suas possibilidades de exercício de liberdade e autonomia na tomada de decisões, em vários momentos das vivências, preparando-os para o futuro exercício profissional (BERBEL, 2011).

A educação para a autonomia torna-se um ato político, especialmente no que se refere à formação de professores, implicando, também, um ato político pedagógico, que possibilita a disposição prática





de uma pedagogia problematizadora, que considera o conhecimento prévio do aluno e a superação dos desafios, aproximando-se dos ideais de Paulo Freire (BERBEL, 2011). As atividades propostas colocaram os estudantes em situações de enfrentamento de desafios, o que ocasionou a mobilização por atitudes criativas, pensamento crítico, compreensão e elaboração de informações, ao contribuir para o desenvolvimento da autonomia enquanto estudante e futuro profissional.

Essa é a proposta dos MAA, que, a partir de planejamento e definição de objetivos, podem contribuir para mobilizar competências pessoais, intelectuais, emocionais e comunicacionais. Viabilizam o ato de pesquisar; aprender pela descoberta; avaliar situações e pontos de vista diferentes; assumir riscos; fazer escolhas; e caminhar do simples para o complexo (MORÁN, 2015).

Os novos métodos de ensino, mesmo em alguns momentos sendo vistos como uma ameaça ao tradicionalismo, já fincado na história, apresentam-se como ações pedagógicas inovadoras e democráticas, que garantem novas possibilidades de transformação de práticas, valores e conceitos, capazes de produzir um estudante autônomo e apto para permear a ação-reflexão que compõe o processo educativo (MITRE *et al.*, 2008).

Todavia, é válido ressaltar que a escolha de um método de ensino, por si só, não se configura como solução para os desafios educacionais, pois não implica a garantia de efeito positivo; não pode transformar o mundo, nem a educação. Igualmente, as novas tecnologias, que permitem o registro; mapeamento de progressos, dificuldades; e a viabilização do processo de aprendizagem de forma interativa (MORÁN, 2015), não garantem sozinhas a aprendizagem, nem podem traspor velhos paradigmas (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017).

É preciso um trabalho mútuo, que perpassa a compreensão docente acerca dos conteúdos trabalhados, do método utilizado, dos recursos e aparato tecnológico disponíveis e do perfil do estudante, de tal forma que haja uma concepção clara do que se pretende obter como resultado e seus desdobramentos na aprendizagem e na vida dos estudantes.

No que se refere aos conteúdos trabalhados dentro do tema de Atividade Física e Saúde, notou-se aguçada curiosidade na turma envolvida. Alguns relataram que os conhecimentos adquiridos e compartilhados esclareceram dúvidas recorrentes e contribuíram para seu desenvolvimento pessoal e profissional, enfatizando o empoderamento e protagonismo ocasionados nessa experiência educativa.

O interesse pela temática está alinhado com os resultados de um estudo realizado no interior do Ceará, que tratou da expectativa discente sobre os objetivos de ensino da Educação Física Escolar, por meio de um instrumento que constatou níveis acentuados de concordância para os hábitos saudáveis, prática esportiva e aptidão física relacionada à Saúde (SOUSA *et al.*, 2016).

A educação para a Saúde diferencia-se de uma aula de Saúde voltada à sua aquisição, com caráter exclusivamente biológico, mas propõe ressignificar pedagogicamente a dimensão biológica, e tematizar a Saúde de forma ampliada, considerando as várias esferas da vida e os contextos sociais dos sujeitos. As aulas de Educação Física possibilitam aos estudantes a reflexão, compreensão e vivência de experiências positivas no campo do movimentar-se, o que pode repercutir na construção dos seus projetos de vida quanto às escolhas que envolvem a Saúde (OLIVEIRA; GOMES; BRACHT, 2015).

Reconhece-se que os saberes escolares no âmbito da saúde é um campo de investigação importante, que precisa ser explorado e aprofundado no debate acadêmico dos pesquisadores, sobretudo no que se refere aos aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos que envolvem as práticas corporais e a promoção da saúde na escola (OLIVEIRA, 2017).

Diante desse mosaico de informações, atividades, estratégias, convergências, divergências, implicações e desafios, vislumbram-se as possibilidades na formação de um futuro professor, com vistas à ampliação do repertório para atuação com melhores condições pessoais e profissionais.





CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao tratar de questões que envolvem a Saúde em salas de aula, observou-se a curiosidade e inquietação dos estudantes, expressadas nas preocupações com melhores condições de Saúde e qualidade de vida. A Educação Física contribui para a construção e consolidação de conhecimentos e competências, que podem interferir no ambiente social, estilo de vida e na situação de Saúde da comunidade escolar.

Considerando as características dos cursos e as áreas de atuação, o nível de ensino e as necessidades e peculiaridades de cada região, várias temáticas e métodos de ensino podem ser abordados nessa perspectiva. Quanto aos métodos de ensino e aprendizagem, observou-se a relevância de um direcionamento para o desenvolvimento da autonomia do estudante, com estímulos à participação e criticidade, facilitando a relação entre teoria e prática.

REFERÊNCIAS

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, v. 32, n. 1, p. 25-40, [S.l.:s.n], 2011

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Políticas de Saúde. A promoção da saúde no contexto escolar. **Rev Saúde Pública**, v. 36, n. 4, p. 533-535, 2002 [S.l.:s.n], 2002.

BUSS, P. M. Promoção da saúde e qualidade de vida. **Ciência e Saúde Coletiva**. v. 5, n. 1, p. 163-177, doi.org/10.1590/S1413-81232000000100014, [S.l.:s.n], 2000.

CAMPOS, F. E. *et al.* Caminhos para aproximar a formação de profissionais de saúde das necessidades da atenção básica. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 25, p. 2, [S.l.:s.n], 2001.

DIESEL, A.; BALDEZ, A. L. S.; MARTINS, S. N. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, v. 14, n. 1, p. 268-288, [S.l.:s.n], 2017.

GEIS, P. G. **Atividade física e saúde na terceira idade: teoria e prática**. 5 ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MITRE, S. M. *et al.* Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 13, p. 2.133-2.144, [S.l.:s.n], 2008.

MORÁN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. **Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: Aproximações Jovens**, v. 2, p. 15-33, [S. l.: s. n], 2015.

NAHAS, M. V. **Atividade física, saúde e qualidade de vida: Conceitos e sugestões para um estilo de vida ativo**. 6. ed. Londrina: Midiograf, 2013.





OLIVEIRA, V. J. M.; GOMES, I. M.; BRACHT, V. Educação para a saúde na educação física escolar: uma questão pedagógica! **Cadernos de formação RBCE**, v. 5, n. 2, [S. l.: s. n], 2015.

OLIVEIRA, J. P. et al. Os saberes escolares em saúde na educação física: Um estudo de revisão. **Motricidade**, v. 13, n. SPE, p. 11-126, [S. l.: s. n], 2017.

PAES, S. T.; MARINS, J. C. B.; ANDREAZZI, A. E. Efeitos metabólicos do exercício físico na obesidade infantil: uma visão atual. **Rev. Paul. Pediatr.** São Paulo, v. 33, n. 1, p. 122-129, [s. n.] mar. 2015.

POLITO, M. D. **Prescrição de exercícios para saúde e qualidade de vida.** São Paulo: Phorte, 2010.

SCHMIDT, M. I. *et al.* Doenças crônicas não transmissíveis no Brasil: carga e desafios atuais. **The Lancet**, *on-line*, 61-74. doi: 10.1016/S0140-6736(11)60135-9, 2011

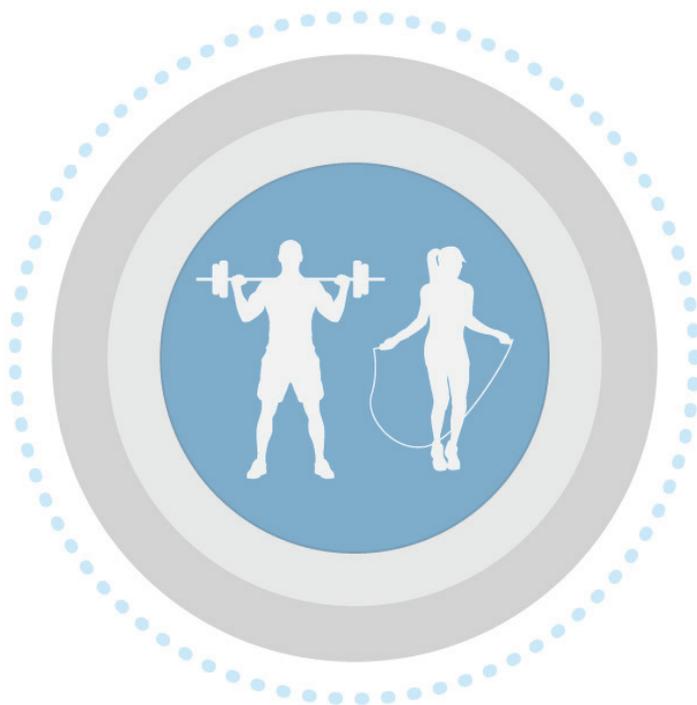
SÍCOLI, J.L. NASCIMENTO, P. R. Promoção da saúde: concepções, princípios e operacionalização. **Interface – Comunic., Saúde, Educ.**, v.7, n. 12, p. 91-112, [S. l.: s. n], 2003.

SILVA, S. E.; MARTINS, E. C.; SILVA, F. M. A saúde na educação física: uma revisão sobre a prática escolar. **Projeção e Docência**, v. 4, n. 1, p. 29-35, [S. l.], 2013.

SOUSA, L. A., *et al.* Objetivos de ensino da educação física nos fatores de atividade física e saúde e formação humana: validação da escala de percepção discente. **Motricidade**, v. 12, p. 85-94, [S. l.: s. n], 2016.

SPENCER JÚNIOR; BARBOSA, L. N. F. **Saúde do idoso: uma abordagem multidisciplinar.** Recife: Edupe, 2015.

VALENTE, J. A.; ALMEIDA, M. E. B. de; GERALDINI, A. F. S. Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino. **Revista Diálogo Educacional**, v. 17, n. 52, p. 455-478, [S. l.: s. n], 2017.



Déborah Santana Pereira

Professora efetiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE, *campus* Juazeiro do Norte); especialista em Fisiologia do Exercício pelas Faculdades Integradas de Patos (FIP); mestre em Saúde Coletiva pela Universidade de Fortaleza (UNIFOR); doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva da Universidade Estadual do Ceará (UECE);
E-mail: deborahsan@gmail.com

Thereza Maria Magalhães Moreira

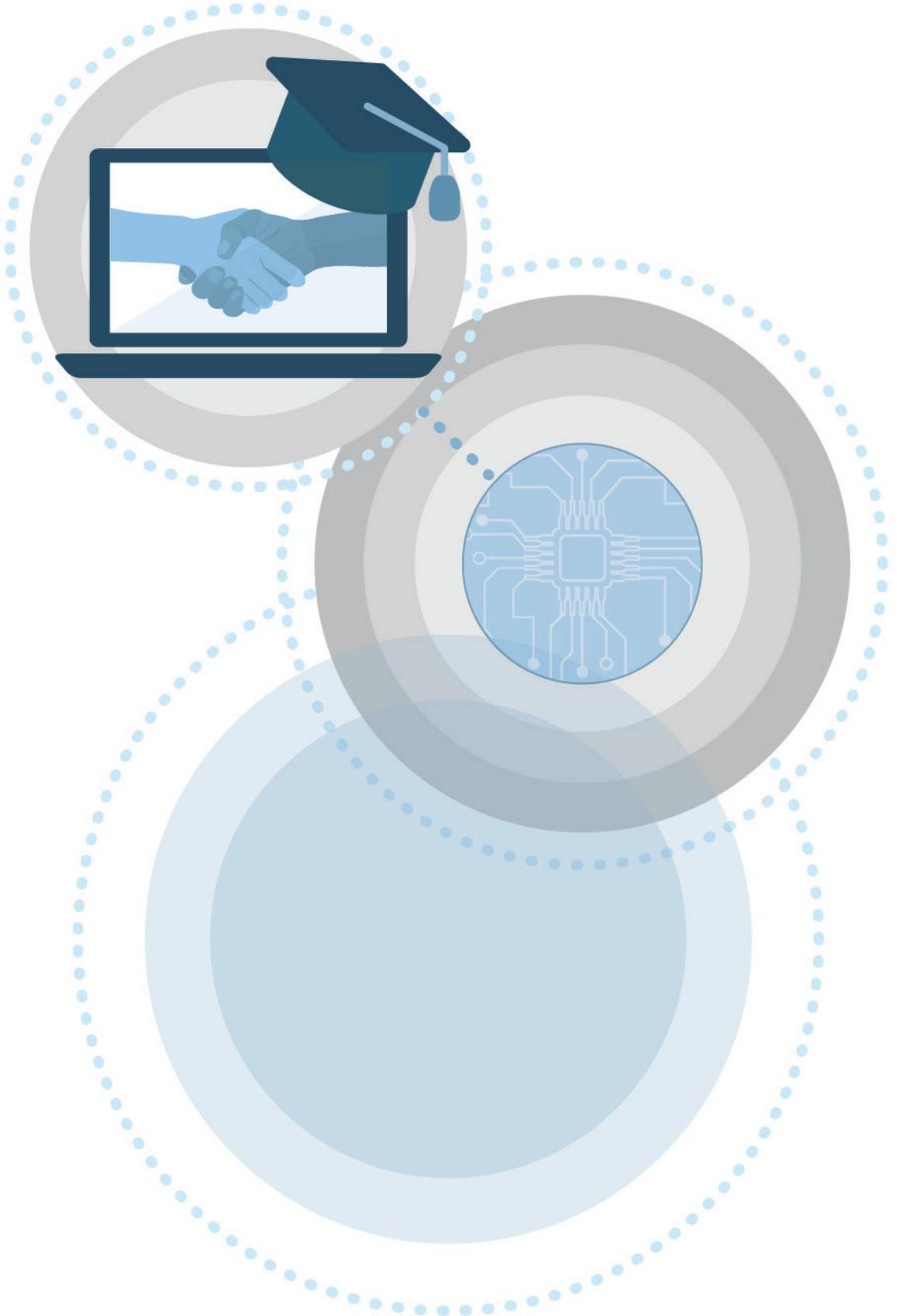
Docente do Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva – PPSAC da Universidade Estadual do Ceará (UECE); pós doutora em Saúde Pública pela Universidade de São Paulo (USP); pesquisadora CNPq 1A.
E-mail: tmmmoreira@gmail.com





TRANSFAZERES

DO ENSINO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA



A IMPORTÂNCIA DAS PRÁTICAS EM LABORATÓRIO NO CURSO TÉCNICO DE ELETROELETRÔNICA PARA O DESENVOLVIMENTO DOS PROCESSOS PSÍQUICOS SUPERIORES

Fabiola Fernandes Andrade

INTRODUÇÃO

No curso técnico de Eletroeletrônica do Instituto Federal do Ceará (IFCE), as disciplinas das áreas técnicas apresentam muitos conceitos teóricos que dependem de práticas em laboratório para que a aprendizagem se torne significativa e, assim, contribua para o desenvolvimento dos processos psíquicos superiores, principalmente, na vertente da criatividade.

Para concretizar essas práticas, muitos desafios ainda precisam ser vencidos, uma vez que é alto o gasto com dispositivos eletrônicos e extenso o conteúdo das disciplinas técnicas, assim, alguns professores desistem de abordar algumas práticas em laboratório.

Com o objetivo de refletir sobre a importância das práticas em laboratório para o desenvolvimento dos processos psíquicos superiores realizou-se um levantamento bibliográfico norteado pelos seguintes autores: Ausubel (1985), Bakhtin (2014), Luria (2013) Smith (1991) e Vygosky (1978, 1999, 2007, 2010, 2012).

DESENVOLVIMENTO

Nas áreas técnicas do curso de Eletroeletrônica do IFCE, disciplinas como Eletricidade, Eletrônica Analógica, Eletrônica Digital, dentre





outras, apresentam conceitos teóricos amplos e complexos, que, sem essas práticas em laboratório, são assimilados pelos discentes de forma abstrata e sem significado.

Para que a aprendizagem vá além da memorização de fórmulas matemáticas, e não se restrinja a um trabalho de alienação do saber, os discentes devem ser motivados a buscar os conceitos científicos da forma mais completa (teoria e prática). A memorização de cálculos sem significado destrói a sensibilidade do discente para a aprendizagem, pois os conceitos são tratados como signos mortos e sem sentido (SMITH, 1991).

Para Ausubel (1960), o cérebro humano é superorganizado, formando uma hierarquia conceitual, na qual os elementos mais específicos de conhecimentos são conectados aos conceitos mais gerais. Essa ligação suscita aos discentes uma aprendizagem com sentido, que promove, além da compreensão do conteúdo, um salto para processos psíquicos superiores, aperfeiçoando a criatividade (VYGOTSKY, 2014).

Para Ausubel (1960), a aprendizagem sem significado ocorre quando um novo conceito não se liga aos conceitos já conhecidos pelo estudante, ou seja, já contidos em sua estrutura cognitiva.

Elucidando, o conceito de Ausubel refletido na disciplina Eletrônica Analógica provoca ao pensamento que o conteúdo da disciplina existe a fórmula para determinar o cálculo do valor médio de um sinal de meia onda. O estudante pode memorizar a fórmula, porém, se não houver uma ligação com o que ele já sabia, ou se o docente não atuar como mediador para explorar a ligação dos novos conceitos com a vida cotidiana do discente, a memorização da fórmula não promove o desenvolvimento de processos psíquicos superiores.

É válido destacar que o discente pode obter boa nota na avaliação teórica, porém, não proporciona significado para ele, uma vez que a aprendizagem não se torna completa. Para que a aprendizagem seja significativa, além de compreender a fórmula, devem-se realizar, em laboratório, circuitos que concretizem a fórmula, que, assim, apresentará um significado para o discente. Para promover o

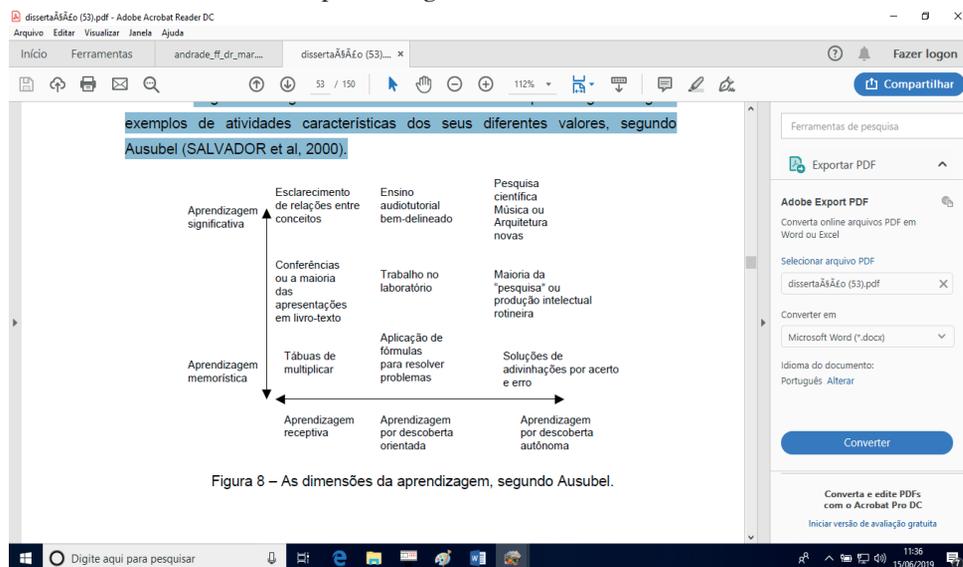
raciocínio crítico, os questionamentos e as reflexões sobre a fórmula, os circuitos devem ser realizados pelo docente.

Após a compreensão da fórmula, devem-se apresentar problemas novos e não familiares, para a máxima transformação da informação adquirida em conhecimento e evitar o que Ausubel (1960) denomina de “simulação da aprendizagem significativa”, uma vez que o estudante pode pensar que compreende os conceitos, porém, se não conseguir resolver novos problemas, a aprendizagem não é significativa. Ausubel (1960) afirma que, ao serem aplicados exames, os alunos habituem-se a memorizar não só as proposições e fórmulas, mas, também, causas, exemplos, explicações e maneiras de resolver “problemas típicos”; nesse caso, tem-se a aprendizagem mecânica (MOREIRA; MASINI, 1982).

As aprendizagens significativa e mecânica fazem parte de um eixo ou dimensão da aprendizagem (SALVADOR *et al.*, 2000).

O Gráfico 1 apresenta as duas dimensões da aprendizagem e alguns exemplos de atividades características dos seus diferentes valores, segundo Ausubel (1960).

Gráfico 1 - Dimensões da aprendizagem



Fonte: Salvador *et al.*, 2000.





No Gráfico 1, o eixo horizontal refere-se à maneira de organizar o processo de aprendizagem. Têm-se, na aprendizagem por descoberta orientada, dois caminhos distintos, a saber: aprendizagem receptiva ou aprendizagem por descoberta autônoma. Na aprendizagem receptiva, o discente é passivo e repete as informações transmitidas pelo professor. Não há a transformação em conhecimento, pois a aprendizagem é direcionada para a memorização. Já na aprendizagem por descoberta, o discente vivencia novas descobertas, novas ideias ou situações. O estudante percebe que há algo novo. É a aprendizagem direcionada para o significado. No eixo vertical do Gráfico 1, têm-se os tipos de processos que intervêm na aprendizagem memorística e significativa.

A criação de novas situações, ou novos problemas, é importante para impulsionar os estudantes na resolução dos problemas, alertando para o que poderá acontecer quando estiverem trabalhando em uma indústria, empresa, ou atuando como pesquisador.

Segundo Vygotsky (2010), quando um estudante procura solucionar um problema, no caso específico a montagem de circuitos eletrônicos, todas as funções intelectuais básicas são acionadas. Cabe, pois, ressaltar que a criatividade constitui a raiz para uma solução complexa, que exige um desenvolvimento psíquico completo, estreitamente vinculado à formação de conceitos.

Na adolescência, fase em que está a maioria dos estudantes do IFCE que compõe o curso técnico de Eletroeletrônica, os problemas são desencadeadores da necessidade do desenvolvimento do pensamento empírico e teórico, ou seja, os problemas servem de motivadores para o pensamento abstrato (VYGOTSKY, 2010).

Segundo Luria (2013, p.26), “[...] a construção de formas complexas de reflexão da realidade e de atividade se dá juntamente com mudanças radicais nos processos mentais que afetam essas formas de reflexão e constituem o substrato do comportamento”. Portanto, os problemas servem como força motriz para os adolescentes se desenvolverem, motivando reflexões sobre a realidade e a atividade em si.

A fase da adolescência, segundo estudos realizados por Vygotsky (2012b) e Elkonin (1987), está compreendida entre doze e dezoito anos, e pode variar de acordo com as circunstâncias que o adolescente venha a vivenciar. Para os autores, há um traço muito óbvio no comportamento do adolescente, diretamente relacionado à tendência para a criatividade desse período e quanto melhor a qualidade das funções psíquicas superiores, com mais eficiência esses problemas serão resolvidos.

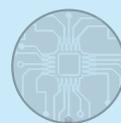
Segundo Vygotsky (2012b), o período de desenvolvimento do ser humano não é verificado por indícios externos, mas pelas mudanças internas, razão pela qual todas as tentativas de classificar as idades por sintomas são falíveis, uma vez que a periodização deve ser baseada na essência¹ interna.

Pode-se inferir que as práticas diárias com os circuitos elétricos e eletrônicos contribuem para o aumento na qualidade do desenvolvimento dos processos psíquicos superiores. Também, a ampliação da curiosidade epistemológica, com ganhos na aprendizagem. Esses fatos modificam o ser humano e esse modifica o seu entorno. É válido destacar que a montagem de circuitos de forma constante e habitual pode criar no estudante a necessidade de montar circuitos. Necessidade esta que promove o desenvolvimento dos processos psíquicos superiores.

Os estudos filosóficos realizados por Aristóteles (2009) sobre a noção de necessidade apontam para a dependência de algo que possa satisfazer fatores de natureza humana. Ao aprofundar as investigações sobre a noção da necessidade, o pensador chegou à conclusão de que essa faz parte das coisas, as condiciona, estão, pois, na base da existência do sujeito e relacionadas com o tempo e o espaço em que o homem se encontra.

Os diversos objetos que existem no mundo estão relacionados com a necessidade humana. Para Marx e Engels (1999), o homem transforma a natureza para satisfazer as suas necessidades e, ao realizar essas transformações, modifica a si mesmo e os produtos de seu pensar.

1 A essência interna refere-se ao conteúdo do psiquismo e ao grau de consciência e de clareza da atividade mental, estando, pois, relacionada com o grau de orientação social (BAKHTIN, 2014).





Segundo Aristóteles (2009), existem no mundo diferentes tipos de indivíduos, em diversas condições e relações com os objetos, que confirmam a necessidade. Marx e Engels (1999) reiteram o pensamento de Aristóteles, ao afirmarem que o ser humano é único e que não há duas pessoas física e psicologicamente idênticas. Desse modo, o homem estabelece uma relação individual com a natureza, em busca de satisfazer as suas próprias necessidades. Por isso, o homem produz uma ampla variedade de objetos, sempre em conformidade com as suas necessidades e sua condição de existência (KANT, 1999).

O homem está em contínuo desenvolvimento, isto é, ampliando o conhecimento, a aprendizagem, o pensamento, transformando-os e se transformando, com o intuito deliberado de se humanizar. Diga-se, pois, com a devida ênfase, que as necessidades humanas não são estáveis, imóveis, mas, sim, que estão em constantes mobilidade e transformação (LURIA, 1991).

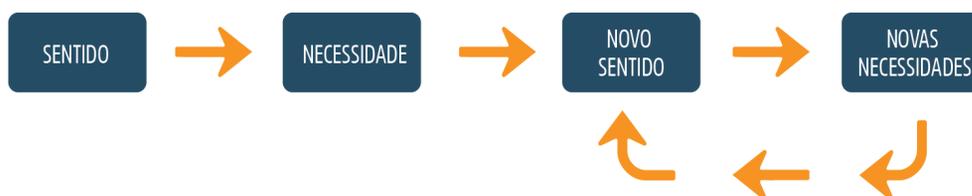
As carências básicas (comer, reproduzir-se, entre outras) não se modificam. A mesma estabilidade não tem as necessidades humanas, considerando que se modificam de acordo com a forma como o homem observa o mundo e a si mesmo, dependendo, pois, do seu entorno e das suas relações sociais, históricas e culturais.

Quando o homem modifica o seu entorno, ou a si próprio, as necessidades, também, são modificadas, porque as atividades igualmente sofrem transformações. A esse ponto, desponta uma ilação: a atividade executada pelo homem está inter-relacionada com as suas necessidades, as quais fazem surgir novas atividades, geradas durante o processo histórico da sociedade. Convém frisar que essas atividades são provenientes dos conhecimentos, recursos e das relações sociais existentes em determinado momento histórico do homem na sociedade, num processo cíclico formado pelo esquema *necessidade – conhecimento – aprendizado – novas transformações no mundo* (VOEGELIN, 1996).

Com as modificações das necessidades, as alterações na qualidade das relações entre os homens e a natureza, bem como entre a afetividade e os novos sentidos são ampliadas. Nessas relações, os sentidos

são gerados não apenas pelo processo biológico, mas pelas relações sociais e culturais que transformam os sentidos delas. Esse processo cíclico está representado na Figura 1.

Figura 1- Sentido e necessidade



Fonte: Elaboração própria.

Para modificar o sentido que os estudantes atribuem às disciplinas técnicas, a montagem de circuito direciona para uma nova visão, uma dimensão maior do que a aplicação de fórmulas matemáticas com apenas o cálculo. Isso faz com que ativem o processo da necessidade da prática de circuitos. Tem-se a premissa de que os ambientes cultural e social em que os estudantes vivem exercem influxo sobre a percepção e a representação do mundo. Segundo Geertz (1989, p.15), “o homem é [...] amarrado às teias de significados que ele mesmo teceu”. A cultura, essencialmente semiótica, é compreendida como um entrelaçamento do sujeito com suas experiências, memórias e interpretações. O estudante, na condição de um escolar, e a sua cultura, estão interligadas, formando, pois, um todo indivisível.

A vida social é um processo dinâmico e o sujeito, na condição de ativo na sociedade, sofre a influência da cultura. Na perspectiva adotada, a internalização da cultura pelo estudante é um processo de transformação e síntese. Comungando com esse conceito, Correia (2011) e Vygotsky (1999) afirmam que o ser humano é produto, produtor e intérprete de experiências coletivas e sociais. Por tudo isso, é importante que o estudante vivencie as práticas de laboratório de forma constante.

Considerando que, todos os dias, professor e estudante compõem o entorno da sala de aula, aquele pode perfeitamente atuar dire-





tamente no desenvolvimento das funções psíquicas superiores deste, desde que proponha atividades voltadas para a montagem de circuitos elétricos e eletrônicos. Assim, os estudantes vivenciam momentos de práticas em convívio social de interação, em um processo que ocorre primeiramente no aspecto intersíquico (plano das interações sociais), para depois, segundo Vygotsky (2007), tornar-se intrapsíquico (plano psicológico individual), caso apresente um significado e sentido para os alunos.

Na relação professor-aluno-circuito elétrico, o aluno é o aprendiz ativo, ou seja, é quem constrói e interfere no seu desenvolvimento. O professor, na condição de mediador entre o estudante e o circuito, atua como instrumento para regular as ações psicológicas dos alunos, para promover a criatividade na montagem de novos circuitos.

As atividades postas em prática na sala de aula em que o professor atua como mediador, precisam ser focadas no desenvolvimento das funções psíquicas superiores dos estudantes, o que pressupõe atividades criativas que gerem novas aprendizagens e impulsionem o desenvolvimento. Para isso, o professor, além de conhecer os estudantes e saber como eles agem e reagem, precisa estar ciente do nível de desenvolvimentos real² e proximal³ de cada um deles. Assim, poderá elaborar suas aulas com foco nas peculiaridades de seus alunos.

É necessário ter em mente que o envolvimento dos estudantes nas atividades é a melhor forma de avaliar se uma aula foi bem planejada. Pelas palavras de Vygotsky (2007, p.103), sabe-se que “[...] aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento que, de outra

-
- 2 O nível de desenvolvimento real é medido quando um estudante consegue realizar sozinho uma atividade. Nesse estágio, o estudante já se desenvolveu e a sua aprendizagem já está completa (VYGOTSKY, 1978).
 - 3 O nível de desenvolvimento proximal é aquele em que o estudante consegue realizar uma atividade com a ajuda do outro, e é definido pelas funções que ainda não amadureceram, ou seja, aquelas que serão vivenciadas no futuro próximo, estando, portanto, no seu estágio embrionário. Essas funções poderiam ser denominadas de “botões” ou “flores” do desenvolvimento, em vez dos frutos do desenvolvimento (VYGOTSKY, 1978). Primeiro, o professor conhece o nível de desenvolvimento real para, em seguida, conhecer o desenvolvimento proximal (VYGOTSKY, 2012a).

forma, seria impossível de acontecer”. Assim, para que o aluno se desenvolva de forma satisfatória, o professor pode elaborar atividades em sala de aula que sejam significativas para a vida dos estudantes.

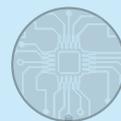
Na relação dos conceitos apresentados por Vygotsky e Ausubel, tem-se a ilação de que, para tornar a aprendizagem significativa para o estudante, ele precisa vivenciar diariamente práticas de circuitos eletrônicos sempre com a implementação de novos circuitos. Assim, o discente estará desenvolvendo os processos psíquicos superiores e apto para resolver novos problemas e a refletir sobre as fórmulas matemáticas apresentadas pelo docente.

Quando um estudante monta um circuito elétrico, o docente não deve pensar que ele compreende o circuito. A aprendizagem só se concretiza quando o discente consegue associar o circuito das fórmulas. A teoria e a prática devem estar juntas, proporcionando reflexão sobre a fórmula. Assim, trará um significado para o discente.

Quando o discente consegue atribuir-lhe sentidos, o circuito montado torna-se vivo, na medida em que o sentido deve integrar-se na estrutura cognitiva; deve ressoar tonalidades subjetivas. É a realização do diálogo entre o discente e o circuito, com valor semiótico e semântico.

É válido destacar que o ensino das disciplinas técnicas, direcionado somente para a teoria, torna mais fácil ao docente monopolizar as aulas, pois os discentes não participam de forma ativa, com discussões e reflexões, já que, nas resoluções dos exercícios, as fórmulas precisam apenas ser aplicadas, prejudicando, assim, a autonomia e o desenvolvimento do discente. Na verdade, quando direciona o ensino das disciplinas técnicas para a teoria, o docente engana-se e engana os discentes, uma vez que as resoluções de questões teóricas, realizadas da forma correta, direcionam o pensamento a presumir que dominam o conteúdo. Contudo, a teoria só é apreendida pelo discente quando ele consegue implementar a fórmula em uma aplicação prática.

Outro fato importante para a autonomia do estudante acontece quando o docente deixa que o discente monte sozinho o circuito e, se não der certo, o discente descubra o erro. É comum, em Instituições





de Ensino, o docente informar ao discente onde se encontra o erro, bloqueando o desenvolvimento do estudante ao procurar solucionar novos problemas. Como afirma Ausubel (1989), se o discente não consegue solucionar novos problemas, a aprendizagem não se concretiza de forma significativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para que a aprendizagem se realize da forma completa, com significado para o discente, a metodologia de ensino, também, precisa ser completa (teoria e prática de laboratório) para que possa atuar no desenvolvimento dos processos psíquicos superiores, apresentando um significado para o discente.

O custo financeiro para a compra de dispositivos eletrônicos novos torna-se, às vezes, um empecilho para a realização das práticas, uma vez que o discente deve montar sozinho para adquirir autonomia, e, na função de aprendiz, erros são comuns. Somos humanos e humanos não são perfeitos; sempre haverá erros. Porém, para proteger os dispositivos eletrônicos, alguns professores fogem da responsabilidade de aplicar o ensino completo.

A Lei 8.069/1990, que instituiu o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), no Capítulo IV, afirma que toda criança tem direito à Educação, Cultura, ao Esporte e Lazer. O acesso à Educação deve ser garantido da forma mais completa, com acesso às ferramentas didáticas que possam fortalecer o processo de ensino e aprendizagem. Assim, além do livro didático, ferramentas como Protoboard e componentes eletrônicos devem ser disponibilizados para o discente, com o objetivo de formar técnicos mais capacitados, críticos, livres e contribuir para o desenvolvimento dos processos psíquicos superiores, já que a montagem de circuitos elétricos atua na mente por meio da concretização dos conceitos abstratos e aciona os processos relacionados com a criatividade e autonomia.

Todo docente, na sua função, assume, implicitamente, uma responsabilidade social para formar discentes ativos e críticos. Portanto, deve exigir do governo que seja cumprido o que está descrito na Lei 8.069/1990, para ser capaz de formar discentes bem capacitados e não ficar na mera parcialidade, como um professor que aceita tudo o que lhe é imposto.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Fabíola, F. **A importância da leitura literária para o desenvolvimento psicológico da criança no ensino fundamental.** Disponível em: <http://www.revista.unisal.br/ojs/index.php/educacao/article/view/438>. Acesso em: 14 jun. 2016.

ARISTÓTELES. **Física I e II.** Campinas: Editora Unicamp, 2009.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

KANT, I. **Crítica da razão pura.** 5. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

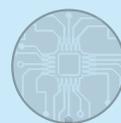
MARX, Karl; ENGELS, F. **Ideologia alemã** (Feuerbach). 11 ed. Tradução do alemão por José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Hucitec, 1999.

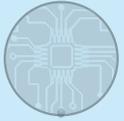
MOREIRA, M. A.; MASINI, E. F. S. **Aprendizagem significativa.** São Paulo: Moraes, 1982.

SALVADOR, C. C. *et al.* **Psicologia do ensino.** Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura, uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

VOEGELIN, Eric. **Estudos de ideias políticas** – de Erasmo a Nietzsche. Lisboa: Átila, 1996.





VYGOTSKY, Lev S. **Mind in society, the development of higher psychological processes**. United States: Harvard, 1978.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

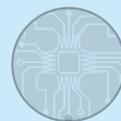
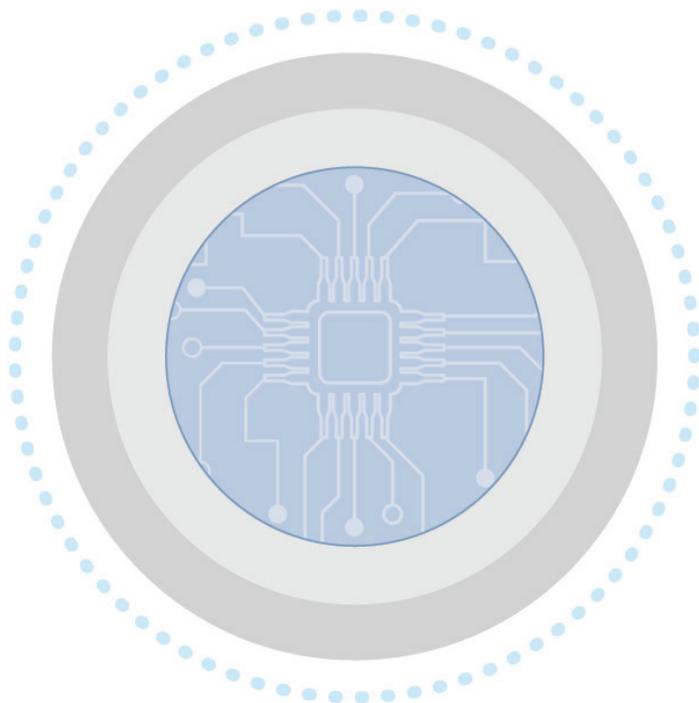
VYGOTSKY, Lev S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

VYGOTSKY, Lev S. **Obras escogidas- III**, Problemas del desarrollo de la psique. v.2-III, trad. Lydia Kuper, Madrid: Machado Libros, 2012a.

VYGOTSKY, Lev S. **Obras escogidas - IV**, Paidología del adolescente, problemas de la psicología infantil, v.2-III, trad. Lydia Kuper, Madrid: Machado Libros, 2012b.

VYGOTSKY, Lev S. **Imaginação e criatividade na infância**, São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

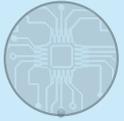
VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A.; LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 12. ed. São Paulo: Ícone/Edusp, 2012.



Fabiola Fernandes Andrade

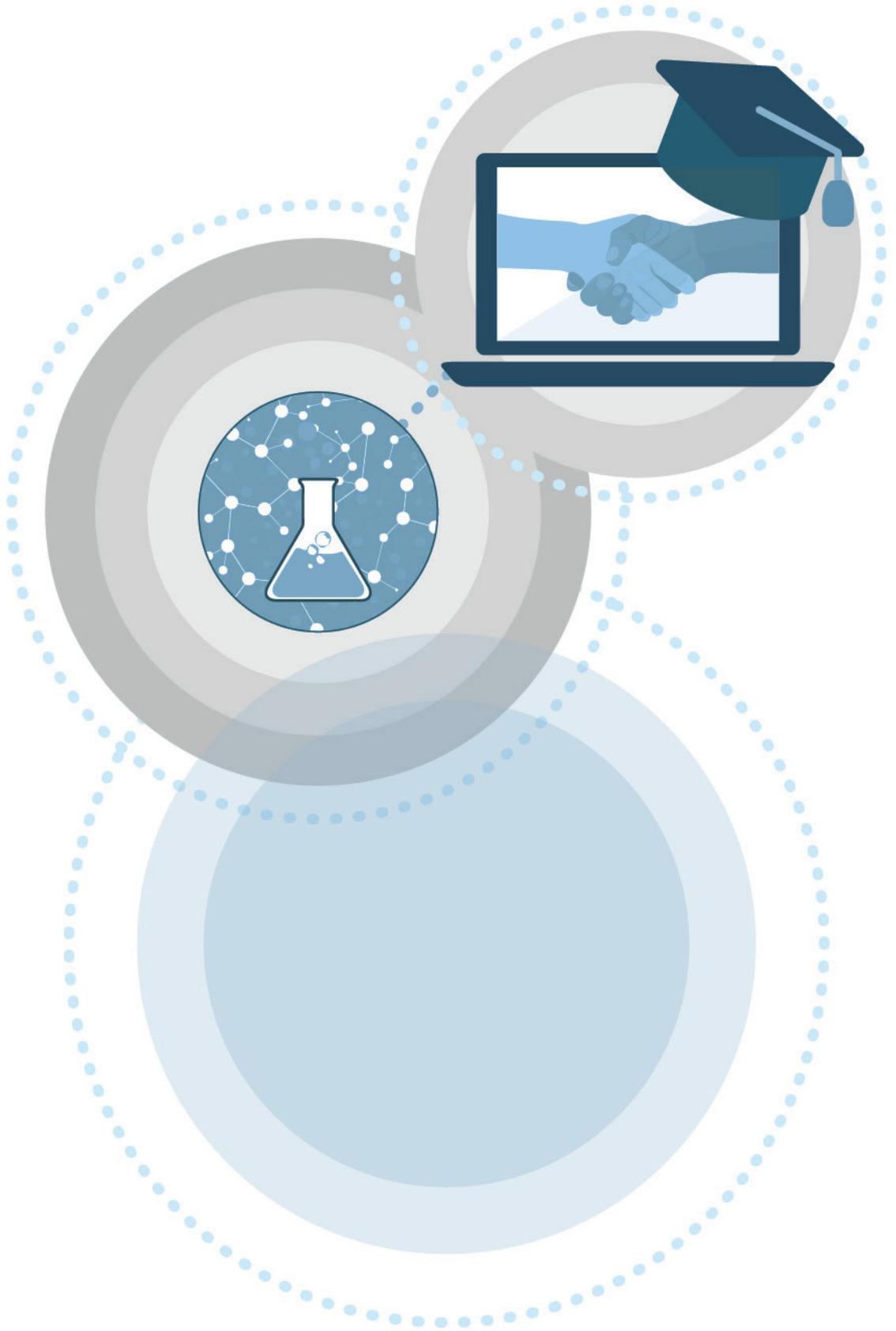
Professora titular do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE, *campus* Fortaleza); graduada em Engenharia Elétrica (UNIFOR); graduada em Letras/Língua Portuguesa (Estácio); especialista em Controle e Automação Industrial (UFC); mestre em Computação (UECE); doutora em Educação (UNESP/Marília); líder do Grupo de Pesquisa Novas Tecnologias na Educação (IFCE, *campus* Fortaleza).

E-mail: fabiola@ifce.edu.br



TRANSFAZERES

DO ENSINO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA



MOTIVOS E DESMOTIVOS DA EVASÃO E PERMANÊNCIA NO CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA DO IFCE - CAMPUS MARACANAÚ

Francisco de Assis Francelino Alves

Edmilson Soares Coelho Filho

INTRODUÇÃO

A preocupação com as taxas de evasão e retenção escolares no Ensino Superior brasileiro é questão relativamente recente. As primeiras Instituições de Ensino Superior (IES) foram criadas na década de 1930, entretanto, os estudos sistemáticos da evasão e retenção escolares sugeriram, apenas, em 1995, com o "Seminário sobre Evasão nas Universidades Brasileiras" (ANDIFES *et al.*, 1996).

A partir dessa iniciativa, surgiu a Comissão Especial para Estudo da Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras, formada por representantes do Ministério da Educação (MEC) e dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), cujo principal objetivo era fornecer referencial teórico-metodológico para estudos posteriores sobre essa temática (ANDIFES *et al.*, 1996).

Os conceitos de evasão e retenção utilizados neste livro foram os mesmos adotados pela Comissão Especial para Estudo da Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras (1996),

"a saída definitiva do aluno de seu curso de origem sem concluí-lo é considerada evasão de curso e a evasão de instituição é entendida como o desligamento da instituição na qual o estudante estava matriculado. Por outro lado, a retenção consiste da não conclusão do curso no período previsto, fator concorrente para o aumento da propensão em relação à evasão." (MEC, 2014, pg. 20 apud IFCE, 2017a, pg. 9).





A evasão escolar nos cursos de formação docente pode afetar, diretamente, a qualidade de todos os outros níveis de ensino, pois cada licenciando que se evade pode se tornar um professor a menos no futuro. Logicamente, esse não é o único fator que influencia na qualidade do ensino, tendo em vista que o professor não é um participante isolado no processo educativo, mas parte fundamental desse processo (LOPES, 2009).

Em virtude desse fato, ressalta-se a necessidade de se discutir, ativamente, os principais fatores que influenciam a permanência dos alunos nesses cursos, visando sempre a um melhor entendimento acerca desse fenômeno e auxiliar no planejamento de medidas mais eficazes para conter e reduzir as taxas de evasão escolar.

Dessa forma, o principal objetivo deste trabalho é analisar e refletir sobre as possíveis causas da evasão escolar no Ensino Superior, utilizando como referência as taxas de evasão e retenção observadas no curso de Licenciatura em Química do IFCE - *campus* Maracanaú durante os períodos de 2013.1 a 2018.1.

Como objetivos secundários, são abordados os seguintes tópicos: a) identificar o período do curso em que houve maior incidência de evasão escolar; b) utilizar a perspectiva de alguns alunos do curso para entender quais são os principais fatores que influenciam nas decisões de evasão ou prosseguimento do curso.

MÉTODO E PROCEDIMENTOS

Para a elaboração deste estudo, foi adotado o método de pesquisa qualitativa. Dessa forma, os dados estatísticos obtidos por meio da análise documental foram analisados em seu próprio contexto situacional e dispostos por meio de gráficos e tabelas

A escolha dos alunos do questionário foi feita de maneira aleatória, não seguiu critérios probabilísticos, e foi definida a critério dos próprios autores. As falas desses alunos foram devidamente interpretadas.

As respostas obtidas por meio do questionário foram analisadas individualmente, as falas transcritas integralmente, garantindo um menor grau de interferência externa, de modo que se preservasse as características individuais.

Esta pesquisa é de natureza básica, ou seja, foi instituída a partir do entendimento sobre a relevância da temática do trabalho dos próprios autores. Espera-se com esse trabalho fornecer relevante material acadêmico a ser utilizado em pesquisas futuras.

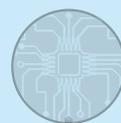
CENÁRIO DO PROBLEMA

A evasão escolar é um dos fatores que afeta diretamente a qualidade dos cursos do ensino superior. Cursos com altas taxas de evasão tendem a ter um rendimento acadêmico menor do que os cursos com baixas taxas de evasão. Sendo assim, é importante conhecer os principais fatores que influenciam essa estatística, como uma forma de traçar medidas mais efetivas em seu controle. Para isso utilizar-se-á, como referencial do estudo, as taxas de evasão do curso de Licenciatura em Química do IFCE – *campus* Maracanaú.

Evasão Escolar no Curso de Licenciatura em Química

A partir da análise de dados obtidos por meio da plataforma *on-line*, especificamente criada para monitorar a situação da matrícula de cada aluno do IFCE, IFCE em números, foi possível visualizar como ocorreu a evasão no curso de Licenciatura em Química, ao longo do período compreendido entre 2013.1 e 2018.1. Inclusive, foi possível observar em quais períodos foram registradas as menores e maiores taxas de evasão escolar.

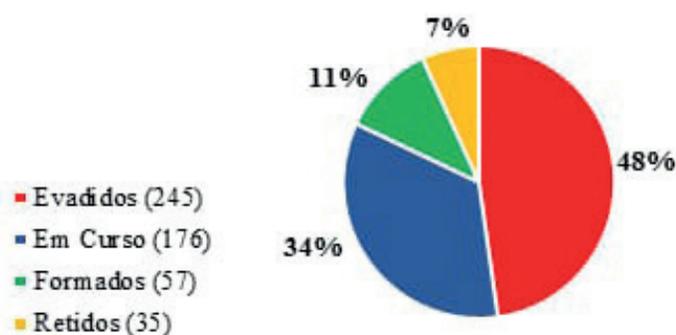
Para visualização e compreensão, os aspectos quantitativos, serão dispostos em formato de gráficos ou tabelas, com novas informações adicionadas conforme a necessidade.





No Gráfico 1, constata-se que, durante todo o período observado, 513 alunos matricularam-se no curso de Licenciatura em Química e, desse total, 245 alunos evadiram-se (48%). Para Costa e Dias (2015), existem vários fatores que influenciam nas taxas de evasão escolar, entretanto, não é tão simples definir com exatidão suas causas, pois, normalmente, envolvem uma série de articulações entre múltiplas variáveis.

Gráfico 1 - Quantidade total de alunos no curso de Licenciatura em Química no IFCE - campus Maracanaú, entre 2013.1 e 2018.1

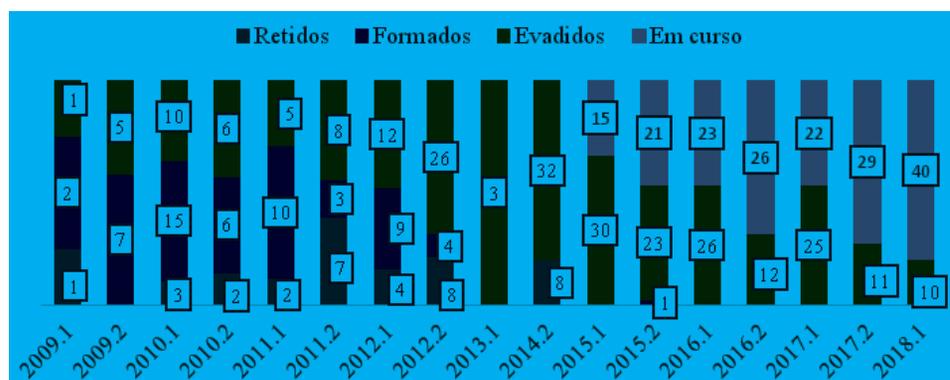


Fonte: Adaptado de IFCE em Números (IFCE, 2017b).

Segundo Dias *et al.* (2010), essas variáveis podem ser separadas em fatores internos e externos. Os fatores internos estão relacionados às características inerentes às próprias instituições, ou seja: corpo docente; infraestrutura das IFES; e as políticas de assistência socioeducacional e pedagógicas. Os fatores externos são aqueles decorrentes das próprias características individuais dos alunos: situação socioeconômica do aluno; vocação/preferências; entre outras questões de cunho pessoal.

Os dados do IFCE em Números (2017) indicam que a turma do curso iniciada em 2014.2 registrou a maior quantidade absoluta de evasões, quando comparada com as demais turmas, que iniciaram entre os períodos de 2013.1 e 2018.1, contabilizando 32 alunos evadidos, com uma taxa de evasão de 80% (Gráfico 2).

Gráfico 2 - Fluxo escolar do curso de Licenciatura em Química no IFCE - campus Maracanaú, em números, entre 2013.1 e 2018.1



Fonte: adaptado de IFCE em Números (IFCE, 2017b).

ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO

A pesquisa contou com a participação de quatorze alunos, entre o segundo e o oitavo semestre do curso de Licenciatura em Química do IFCE - *campus* Maracanaú. Esses alunos foram enumerados de A à N (Aluno A, ..., Aluno N) para facilitar a identificação de cada um. Os alunos participaram dessa pesquisa através da resolução de um questionário com 25 questões, divididas em quatro partes, e cada uma delas descrita em seção específica.

Alguns dados apresentados nessa pesquisa foram comparados com dados oficiais da instituição, obtidos através da plataforma *on-line* do IFCE (IFCE em Números 2017), de forma que foi possível relacionar algumas tendências observadas com o contexto acadêmico do curso, durante o período fixado para esta pesquisa (entre 2013.1 e 2018.1).

Parte 1 – Caracterização dos dados gerais dos alunos

Nesse campo, os alunos responderam a perguntas como: nome, idade, sexo. A partir das respostas obtidas, foi traçado o perfil geral dos entrevistados nesta pesquisa, e visualizado um relativo equilíbrio





entre os sexos, com leve predominância de entrevistados do sexo feminino. Oito estudantes declararam ser do sexo feminino (57%), enquanto seis declararam ser do sexo masculino (43%).

Embora a quantidade de entrevistados tenha sido pequena, observou-se que o relativo equilíbrio entre os sexos seguiu a tendência geral observada para os alunos do curso de Licenciatura em Química do IFCE - *campus* Maracanaú. Segundo dados do IFCE em Números, 47% dos estudantes são do sexo feminino, entre os semestres de 2013.1 e 2018.1 (IFCE, 2017b).

Outro achado diz respeito à idade dos alunos, pois todos os entrevistados afirmaram possuir entre 20 e 29 anos. Essa é a faixa etária majoritária dos alunos do curso de Licenciatura em Química do IFCE - *campus* Maracanaú. Os dados do IFCE em números apontam que, dos 513 alunos, matriculados entre os períodos de 2013.1 e 2018.1, 347 estão nessa faixa etária, correspondendo aproximadamente a 68% do total (IFCE, 2017b).

Parte 2 – Caracterização do perfil socioeconômico do aluno

Para esta pesquisa, os dados sobre o estado civil e a quantidade de filhos, isoladamente, não possuem valor acadêmico, e foram abordadas em caráter opcional. Entretanto, quando os alunos foram questionados sobre as principais dificuldades enfrentadas no decorrer do curso (*vide* seção 3.2.3), curiosamente, alguns alunos apontaram, especificamente, a influência da família como um dos fatores que dificultam sua permanência.

Metade dos alunos entrevistados declarou exercer algum tipo de atividade remunerada (50%). Inclusive o exercício da atividade remunerada, também, foi apontado como uma das principais causas geradoras de dificuldades no decorrer do curso (*vide* seção 3.2.3).

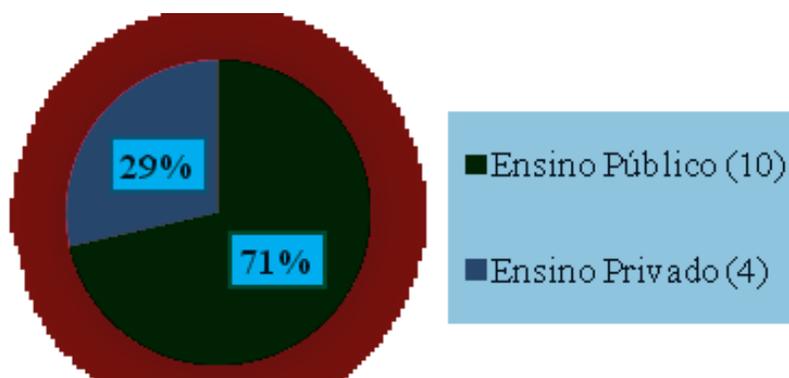
Como se observa no Gráfico 3, a maioria dos alunos entrevistados afirma ter concluído o Ensino Básico na rede pública, totalizando

dez entrevistados (aproximadamente 71%). Vale ressaltar que essa não é a tendência geral para o curso de química. Segundo dados do IFCE em Números, apenas 130 alunos (25%), dos 513 alunos matriculados entre 2013.1 e 2018.1 no curso de Licenciatura em Química do IFCE - *campus* Maracanaú, afirmam ter ingressado no curso por meio do sistema integrado de cotas, especificamente reservadas aos estudantes que concluem o Ensino Básico em alguma instituição pública de ensino.

Quanto à renda familiar *per capita*, todos os alunos entrevistados responderam que possuem renda entre meio e um salário mínimo e meio. Desse total, dois alunos (14%) relataram possuir renda entre meio e um salário mínimo, os demais alunos (86%) afirmaram possuir renda entre um e um salário mínimo e meio.

Em um estudo realizado, Gatti e Barreto (2009) observaram que, nos cursos de licenciatura, predominam alunos com renda familiar *per capita* entre três e dez salários mínimos (50,4%). Entretanto, uma ampla parcela de alunos tem renda mais baixa (39,2%), entre um e três salários mínimos e que, para eles, a profissão docente pode ser interpretada como um meio para a ascensão social.

Gráfico 3 - Quantidade de entrevistados, pelo tipo de escola em que concluíram o Ensino Básico



Fonte: Elaborado pelos autores.





Nos depoimentos, os alunos entrevistados revelaram que o curso possui potencial para permitir as ascensões social e acadêmica, inclusive esse é um dos principais motivos para que alguns alunos repensassem a decisão de abandonar o curso (*vide* seção 3.2.3).

Parte 3 - Caracterização do perfil acadêmico dos alunos entrevistados

Nesse campo, os alunos entrevistados responderam sobre sua formação acadêmica e opinião a respeito do curso de Licenciatura em Química do IFCE - *campus* Maracanaú.

Todos os alunos entrevistados afirmaram não possuir graduação em cursos de Ensino Superior (ES). Apenas, um aluno entrevistado possui matrícula fora do curso de Licenciatura em Química do IFCE - *campus* Maracanaú. É o caso de aluno que estava matriculado na Licenciatura em Química, mas solicitou transferência interna, ou seja, para outro curso dentro da mesma instituição.

A maior representação dos alunos que participaram dessa pesquisa ingressou no curso de Licenciatura em Química entre os anos de 2015 e 2016, com exceção de dois, que afirmaram ter ingressado em 2013. Todos os alunos afirmaram cursar entre o segundo e o oitavo semestre do curso de Licenciatura em Química, com exceção do aluno que foi transferido internamente.

As questões 5, 6, 12 e 14, da Parte 3, foram relacionadas às perspectivas, iniciais e finais, dos entrevistados a respeito do curso de Licenciatura em Química do IFCE - *campus* Maracanaú.

Na questão 5, questionou-se o seguinte: *Por que você escolheu a graduação no curso de Licenciatura em Química?* Noventa por cento dos alunos relataram possuir algum grau de afinidade com a disciplina de química e algumas estão transcritas a seguir.

Eu acho a química uma ótima disciplina, então fui tentar fazer alguma faculdade que envolvesse ela, tentei Engenharia Química na UFC mas não passei só que minha nota no Sisu ficou acima

da nota de corte da Licenciatura em Química no IFCE, então me inscrevi nela. (Aluno A).

Uma vez um professor me disse: “A Química é parte de tudo que existe e está em todos nós, fiquei fascinado por essa frase e logo comecei a gostar da Química e a pensar em ser professor, então o curso de Licenciatura em Química foi uma escolha bem óbvia pra mim. (Aluno D).

Eu gosto da Química e vi que tinha um curso disso quase vizinho da minha casa. (Aluno E).

Eu sempre me dei bem em Química na escola, então acabei procurando uma graduação que tivesse essa matéria. (Aluno G).

Desde o Ensino Médio tenho interesse por Química, como tem um curso de graduação próximo à minha casa, me matriculei. (Aluno I).

Porque eu gosto de Química e o IFCE é próximo da minha casa, além disso, minha nota do Enem deu certo. (Aluno K).

Para Moreira e Faria (2009), um dos fatores determinantes na escolha dos cursos é a vocação individual. Ainda, segundo os autores, enquanto a maioria das pessoas escolhe uma carreira condicionada pela cultura social, alguns alunos escolhem seus cursos baseados na vocação. Dessa forma, essa parcela de alunos busca se inscrever em cursos que proporcionem um certo nível de satisfação pessoal, pois essa é uma característica que agrega bastante valor filosófico ao curso escolhido.

Na questão 6, perguntou-se: *Qual foi sua expectativa ao iniciar o curso de Licenciatura em Química?* A partir das respostas obtidas, verificou-se que a maioria dos alunos entendia, desde o momento inicial, que o curso possuía certa complexidade, dessa forma, conseguiram reconhecer que dificuldades poderiam surgir no decorrer do percurso acadêmico, assim como pode acontecer em qualquer formação.

Alguns amigos já tinham me falado que o curso era difícil, principalmente as disciplinas de Cálculo. (Aluno A).

Certamente, todo curso de graduação possui seus próprios desafios, logo não poderia ser diferente com a Licenciatura em Química. (Aluno D).





Eu imaginei que o curso seria complicado, sempre me conformei com isso, desde quando entrei. (Aluno I).

No começo, com disciplinas como Cálculo e Física, me senti desmotivado. (Aluno J).

Dois alunos entrevistados relataram que, inicialmente, as dificuldades deveriam ser desconsideradas, priorizando puramente o aprendizado.

Eu preferi apenas me concentrar em estudar, o resto vai acontecendo. (Aluno G).

Eu entrei na graduação logo que sai do Ensino Médio, então, tudo era novo pra mim, e eu estava disposto a aprender com as novas experiências. (Aluno M).

Um aluno entrevistado relatou que desconhecia qualquer tipo de dificuldade associada ao curso de Licenciatura em Química.

Na escola tinha um professor que dizia que o difícil era entrar na universidade, vim pra cá [IFCE] me valendo disso. (Aluno E).

Na questão 12, indagou-se: *Atualmente, o curso de Licenciatura em Química corresponde às suas expectativas iniciais? Quais os fatores que o levaram a dar essa resposta?* A partir dessa pergunta, traçou-se a relação entre as expectativas iniciais do aluno com o atual contexto situacional em que ele se encontra.

Quanto as disciplinas eu já esperava que algumas seriam mais difíceis do que outras, então acho que sim. (Aluno A).

O curso é complicado demais, tem muita disciplina desnecessária. (Aluno E).

Eu acho que sim, não tenho muito do que reclamar. (Aluno G).

Sim, pois a expectativa já era esperada, tanto no quesito positivo quanto no negativo. (Aluno J).

O curso em si é muito bom, no entanto, a questão do ensino, da licenciatura, me desmotiva um pouco, com precariedade da educação no país. (Aluno K).

Na questão 14, perguntou-se: *Você pretende concluir o curso? Se sim, qual sua expectativa após a conclusão do curso de Licenciatura em Química?* A partir dessa pergunta inferiu-se quantos alunos pretendem continuar até o final e descobrir suas pretensões para depois de uma possível graduação no curso.

Todos os alunos entrevistados relataram ter interesse em concluir o curso, entretanto, alguns demonstraram incertezas sobre os caminhos que devem seguir após a graduação no curso de Licenciatura em Química.

Sim. Mas acho que não quero ser professora, ainda preciso pensar melhor sobre isso. (Aluno E).

Sim. Não tenho certeza do que vou fazer quando terminar, talvez trabalhar e estudar. (Aluno G).

Sim. Eu já trabalho na indústria, então vou tentar conseguir algo melhor nessa área quando tiver o certificado. (Aluno I).

Sim. Se submeter a vários concursos. (Aluno J).

Sim. Conseguir emprego e seguir nos estudos. (Aluno K).

Segundo Ambiel (2015), as expectativas dos alunos com seus respectivos cursos são fundamentais para as decisões que tomam, dessa forma, quanto mais fundamentada em conceitos concretos e tangíveis as expectativas forem, mais próximas estarão do contexto real; e, dessa forma, menos variação de interpretações entre expectativa e realidade será criada.

Embora diversos alunos entrevistados tenham demonstrado uma postura madura e sensata, acerca de suas expectativas, Moreira e Faria (2009) reforçam a ideia de que a escolha de determinado curso e/ou carreira deve ser acompanhada por profissionais especializados (psicólogos ou psicopedagogos), para evitar que escolhas precipitadas sejam tomadas, e os alunos possam optar por cursos e/ou carreiras que ofereçam mais oportunidade e exijam menos esforço, conforme suas aptidões.

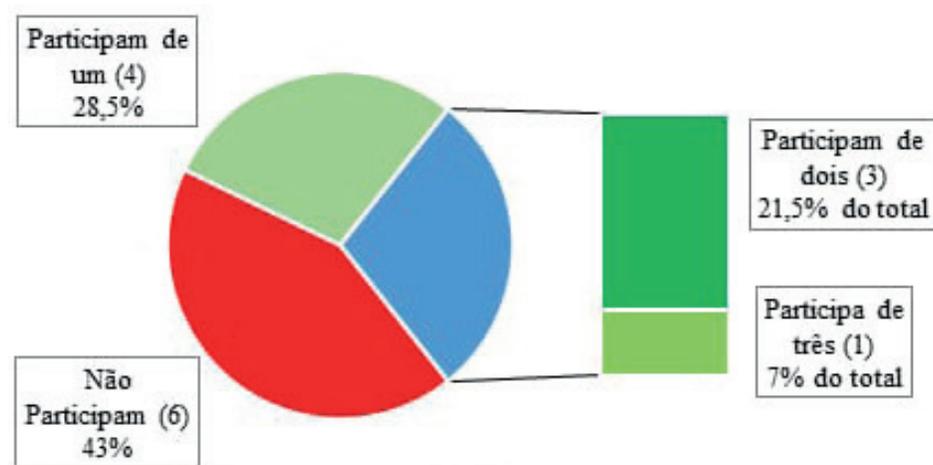




As questões 7 e 8, da parte 3, relacionam-se à percepção dos alunos quanto às políticas públicas de assistência social e pedagógica e às aulas práticas de laboratório.

Todos os entrevistados relataram saber que há programas de assistência social e pedagógica estudantis na instituição. No Gráfico 4, consta que oito alunos relataram participar, ativamente, desses programas (57%). Desses, três alunos (21,5% do total de entrevistados) informaram participar de dois programas assistenciais e um aluno afirmou que participou de três programas assistenciais (7% do total de entrevistados). Vale ressaltar que seis alunos (43%), relataram que não participam de nenhum programa de assistência estudantil.

Gráfico 4 - Quantidade de entrevistados, conforme a participação nos programas de assistências social e pedagógica do IFCE



Fonte: Elaborado pelos autores.

Para Dias *et al.* (2010), os auxílios acadêmicos sociais e pedagógicos são importantes para manter um vínculo ativo entre os alunos e a instituição. Dessa forma, as taxas de evasão podem ser, consequentemente, reduzidas.

Todos os alunos entrevistados afirmaram conhecer os laboratórios de práticas químicas, porém, relataram que as aulas práticas em

laboratório só acontecem em períodos específicos e em poucas oportunidades. A questão 7 levantou o seguinte questionamento: *Sua instituição de ensino dispõe de Laboratório(s) de Química? Se sua resposta foi “Sim”, existem aulas práticas em laboratório? Com que frequência ocorrem aulas desse tipo?*

Tem laboratórios e em ótimo estado, mas eles são pouco utilizados pelos alunos, ou melhor, praticamente só os bolsistas e os professores utilizam. (Aluno A).

[...] raramente tem alguma aula em laboratório [...]. (Aluno G).

Só quando a disciplina exige aulas práticas. (Aluno J).

Sim, nas disciplinas específicas de laboratório, na minha grade possui apenas uma, e em outras disciplinas que exigem o laboratório como [Química] Analítica I e II. (Aluno K).

As aulas experimentais em laboratório são importante ferramenta didática à disposição do professor. Para as autoras, as aulas desse tipo são imprescindíveis recursos motivadores, pois, nessas práticas, os alunos percebem a relação direta entre a teoria e a realidade observada. De acordo com Rosa *et al.* (2013), mesmo que as instituições possuam laboratórios devidamente equipados, ainda é bastante observado que a frequência de aulas práticas experimentais é baixa; dessa forma, os discentes podem ter sua formação prejudicada, pois essas atividades agregam um especial valor didático-prático as aulas.

As questões 9 e 11 foram formuladas para tornar possível aferir as principais dificuldades dos entrevistados no decorrer da Licenciatura em Química e a influência desses fatores em sua permanência no curso.

A questão 9: *Durante sua trajetória acadêmica, quais os principais obstáculos que você pode destacar?* Revelou que as principais dificuldades dos alunos do curso de Licenciatura em Química estão ligadas às influências familiares, ao exercício de atividade remunerada e às questões de ordem didático-pedagógicas.





Me deslocar de casa pro IF sempre foi meu maior obstáculo, eu moro muito longe e o ônibus demora bastante, [...] as disciplinas de cálculo, também, foram puxadas. (Aluno A).

Cuidar do meu filho pequeno e ir pro IF foi o maior desafio pra mim no começo [do curso], eu chegava quase toda aula atrasada e mal tinha disposição pra nada, pensei até em desistir [do curso]. (Aluno C).

[...], sendo assim minha maior dificuldade é com as disciplinas pedagógicas, elas parecem ter pouca relação com a realidade prática do ser professor. (Aluno D).

As disciplinas que tem a ver com Física, principalmente Física 2. (Aluno G).

[...], é difícil conciliar a família e o trabalho com a faculdade, em alguns momentos preciso escolher qual é mais importante. (Aluno I).

Como mencionado anteriormente me senti impotente com disciplinas como Cálculo e Física. (Aluno J).

Dificuldade financeira pra me manter no curso, desgaste mental com o excesso de cobranças e a falta de estímulo pelo curso. (Aluno K).

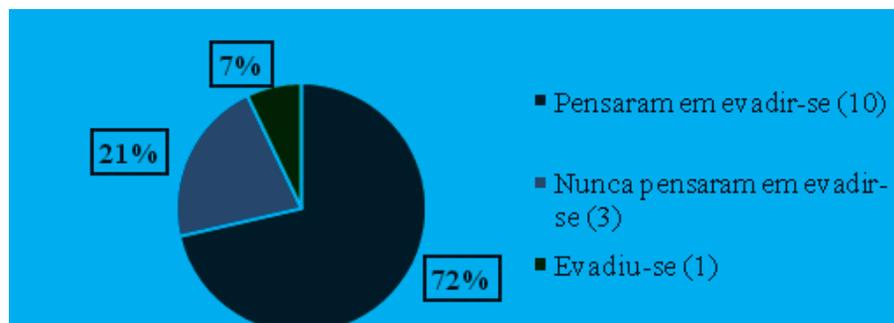
Na questão 11, fez-se o seguinte questionamento: *Em algum momento, você pensou em desistir do curso de Licenciatura em Química? Se sua resposta foi “Sim”, o que levou você a pensar dessa maneira? E o que fez você dar continuidade ao curso?* Dez alunos entrevistados informaram ter cogitado a possibilidade de evadir-se em algum momento e um concretizou essa possibilidade, como se visualiza no Gráfico 6.

Quando questionados sobre os motivos de uma possível evasão, os alunos deram respostas semelhantes às da questão 9.

O curso cobra muito, principalmente no semestre que tive Cálculo 2, Física 2 e [Química] Analítica 2 juntas. (Aluno A).

Teve semestre onde a pressão em cima de mim foi muito grande, tanto do trabalho quanto da faculdade, [...] não pensei em desistir só 1 vez, mas várias. (Aluno I).

Gráfico 6 - Quantidade de entrevistados, conforme o desejo de evadir-se do curso, em algum momento



Fonte: Elaborado pelos autores.

A surpresa surgiu quando questionados sobre o que os fez relevar a decisão de evadir-se. A maioria dos entrevistados pareceu relevar as dificuldades em prol da conclusão do curso e das oportunidades que poderiam surgir a partir da graduação.

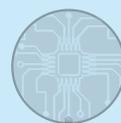
Eu sempre quis ser professor, desde o instante que entrei no curso, então vou seguir até o final não importam as dificuldades. (Aluno A).

Ser graduado pesa bastante, na hora de procurar emprego. (Aluno C).

A importância de um curso superior pra poder subir [de cargo] no trabalho. (Aluno I).

Continuei porque eu refleti sobre o quanto foi difícil entrar e no quanto um diploma de curso superior é cobrado. E também porque quero minha formação como professora. (Aluno K).

Como se pode observar, a maioria dos entrevistados relata possuir alguma dificuldade de ordem pessoal. Para Dias *et al.* (2010), esses fatores podem ser considerados como externos, ou seja, são inerentes ao próprio aluno. Embora sejam questionamentos pessoais, as IES devem estar sempre atentas a esses fatores, de forma que possam fornecer suporte pedagógico eficiente, sempre que for necessário. Aliás, esse é um dos parâmetros inclusos no Plano de Permanência e Êxito (PPE) do IFCE, *Campus Maracanaú*, pois o documento reconhece a fragilidade





de algumas medidas assistenciais do *campus* e prevê ações que serão implementadas, no intuito de fortalecer as políticas de assistência didático-pedagógicas, entre os anos de 2017 e 2024 (IFCE, 2017a).

As perguntas 10 e 13 foram direcionadas para analisar, brevemente, o nível de entendimento geral que o entrevistado possui sobre a temática da evasão escolar no Ensino Superior.

Todos os estudantes entrevistados relataram conhecer algum aluno que se evadiu do curso. A pergunta 13: “*Na sua opinião, quais são os principais fatores que contribuem para o aumento da evasão escolar no Ensino Superior?*” Obteve respostas variadas, porém, a maioria indica conhecer algo sobre a evasão escolar.

Na minha opinião, o principal fator é declínio do ser professor, [...] acho que a dificuldade na graduação dos cursos de licenciatura não condiz com as políticas de valorização docente e isso afasta a maioria dos alunos do curso. (Aluno D).

[...] acho que as minhas dificuldades não são exclusivamente minhas, outras pessoas devem ta passando por situações parecidas nesse exato momento e alguns podem até ta evadindo por isso. (Aluno I).

Falta de apoio familiar, Dificuldades na aprendizagem e a conciliação entre trabalho e faculdade. (Aluno J).

A perda de interesse pelo curso, falta de recursos para se manter, o atual cenário na educação que desestimula o querer ser professor. (Aluno K).

Como foi possível visualizar, os entrevistados compreendem que a evasão escolar é um fenômeno real e sabem a gravidade que ele representa.

A Parte 4 desta pesquisa foi dedicada, exclusivamente, às possíveis sugestões que os alunos poderiam fornecer para o desenvolvimento deste trabalho e às observações adicionais acerca de suas respostas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos achados desta investigação, verificaram-se vários aspectos relacionados à evasão escolar no Ensino Superior. Considerando o referencial teórico-metodológico, foi possível avaliar os principais aspectos históricos da evasão escolar e como o fenômeno afeta as várias instâncias do Ensino Superior, com foco principal nos cursos de formação de professores.

No Brasil, a formação docente registra os primeiros índices de evasão escolar, logo a partir da criação da primeira Escola Normal brasileira, em 1835, na província do Rio de Janeiro.

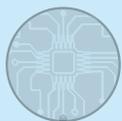
Como o sistema de acesso a essas Escolas Normais era bastante restritivo, poucos alunos possuíam os requisitos necessários para ingresso, logo, todo o processo tornou-se muito oneroso e, inclusive, poucos alunos concluíam esses cursos, acarretando altas taxas de evasão escolar (SAVIANI, 2009).

Embora marcado pela ineficiência acadêmica e pelos altos níveis de evasão escolar, o modelo normalista de formação docente permaneceu ativo durante a maior parte do século XIX. Desde então, os governos vêm tomando várias medidas para elevar a qualidade da formação docente e torná-la mais atrativa para os alunos. Dentre essas medidas, pode-se citar as várias reformas constitucionais na área do ensino; sistemas unificados de seleção; programas de incentivo ao acesso e permanência no Ensino Superior, entre várias outras providências.

No decorrer desta investigação, também, se discutiu sobre os principais fatores que causam a evasão escolar nos cursos de licenciatura e os aspectos mais relevantes desses fatores, dentre os quais: a qualidade das políticas públicas de auxílio institucional; as bases conceituais dos alunos, dentre outros.

Para o curso de Licenciatura em Química do IFCE - *campus* Maracanaú, foco desta investigação, verificou-se que a evasão escolar atingiu 48% de todos os alunos matriculados no curso durante os períodos de 2013.1 e 2018.1. Detectamos, também, que a turma do curso inicia-





do em 2014.2 apresentou a maior quantidade de alunos evadidos entre o período fixado para esta pesquisa (2013.1 e 2018.1). Dos quarenta alunos que iniciaram o curso, 32 se evadiram, contabilizando uma taxa total de evasão de 80%.

A partir da análise do questionário, chegou-se ao perfil de alguns alunos que não se evadiram do curso e pôde-se definir os principais fatores determinantes na decisão do aluno em evadir-se ou não do curso.

O questionário apontou diversas tendências de possível evasão. Todos os entrevistados revelaram algum tipo de dificuldade no decorrer do curso e a ampla maioria declarou ter cogitado a possibilidade de evasão.

Um dos principais fatores determinantes nessa decisão é o que Moreira e Faria (2009) chamam de “vocação individual”. Todos os entrevistados demonstraram ter expectativas positivas quanto ao futuro, após garantir sua certificação. Muitas vezes, essas expectativas são mais relevantes do que as próprias dificuldades associadas à formação acadêmica.

Embora a decisão de evadir-se, ou não, seja pessoal, as políticas públicas nas IES devem sempre estar voltadas à melhoria da qualidade do ensino em geral e da formação docente. Essas instituições devem estar sempre preparadas para fornecer o tipo de assistências social e pedagógica necessárias aos alunos, promovendo, assim, o incentivo à permanência e, conseqüentemente, reduzindo as taxas de evasão.

Como consideração final, deixamos a seguinte mensagem: a evasão escolar nos cursos de formação docente não afeta, apenas, o aluno que se evade, mas contém potencial para afetar todos os outros níveis de ensino, pois o licenciando é o futuro profissional docente. Tanto as IES quanto o poder público devem priorizar o profissional docente, por meio da melhoria nas condições de ensino e da valorização desses profissionais, já que os professores possuem, no exercício de sua profissão, a potencialidade para inspirar e incentivar as novas gerações de alunos e a formação dos futuros profissionais que movem o país, em todos os aspectos.

REFERÊNCIAS

AMBIEL, R. A. M. Construção da escala de motivos para evasão do ensino superior.

Revista Avaliação Psicológica, p. 41-52, 2015. Disponível em:

<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v14n1/v14n1a06.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2019.

ANDIFES; ABRUEM; SESu; MEC. **Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas**. Comissão especial de estudos sobre a evasão nas universidades públicas brasileiras, out. 1996. Disponível em: http://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/Diplomacao_Retencao_Evasao_Graduacao_em_IES_Publicas-1996.pdf. Acesso em: 3 jul. 2019.

COSTA, S. L.; DIAS, S. M. B. A permanência no ensino superior e as estratégias institucionais de enfrentamento da evasão. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 9, n. 17 e 18, p. 51-60, [S.l.: s.n], 2015.

DIAS, H. C. M.; THEÓPHILO, C. R.; SOARES, M. A. Evasão no ensino superior: estudo dos fatores causadores da evasão no Curso de Ciências Contábeis da Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes. *In*: 10º CONGRESSO USP DE CONTROLADORIA E CONTABILIDADE e 7º CONGRESSO USP DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA EM CONTABILIDADE, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo, 2010.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília, DF: Unesco, 2009. Disponível em:

http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Brasilia/pdf/professores_brasil_resumo_executivo_2009.pdf. Acesso em: 14 jul. 2019.

IFCE. **IFCE em números**. jul. 2017b. Atualizado em out. 2018. Disponível em: ifcemnumeros.ifce.edu.br. Acesso em: 4 jul. 2019.





IFCE. **Plano estratégico para permanência e êxito dos estudantes do IFCE, 2017-2024.** jul. 2017a. Disponível em: <https://gestaoproen.ifce.edu.br/attachments/download/3052/2017-09-19%20%20PPE%20v3.pdf>. Acesso em: 3 jul. 2019.

LOPES, R. de C. S. A. **A relação professor aluno e o processo ensino aprendizagem.** Ponta Grossa, 2009. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1534-8.pdf>. Acesso em: 3 jul. 2019.

MOREIRA, S. A. L.; FARIA, J. G. **Fatores que atuam na escolha de curso de graduação de alunos do 3º ano do ensino médio de escolas de Anápolis-GO.** Comunicação, Cultura e Processos Educacionais, 2009. Disponível em: https://portais.ufg.br/up/248/o/1.2.__6_.pdf. Acesso em: 14 jul. 2019.

ROSA, C. T. W. *et al.* **Concepções epistemológicas dos docentes dos anos iniciais: um**

estudo envolvendo as atividades experimentais no Ensino de Ciências (Física). **Ensino de Ciências e Tecnologia em Revista**, v. 3, p. 30-48, [S.l.:s.n], 2013.

SAVIANI, D. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro.** **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2019.



Francisco de Assis Francelino Alves

Professor efetivo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE, campus Maracanaú). Doutor em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC).

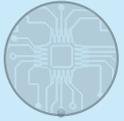
E-mail: francelino02@terra.com.br.

Edmilson Soares Coelho Filho

Graduado em Licenciatura em Química pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE, campus Maracanaú).

E-mail: edmilsonsoares02@gmail.com





TRANSFAZERES

DO ENSINO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA



CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA DE EXTENSÃO INCLUSÃO EM MOVIMENTO PARA A FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO IFCE, CAMPUS JUAZEIRO DO NORTE

Ialuska Guerra

INTRODUÇÃO

A extensão no ensino superior é orientada pela Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018, do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Ensino Superior do Ministério da Educação (MEC), que estabelece suas diretrizes. Em seu artigo 3º, afirma que a extensão constitui um “processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, [...] em articulação permanente com o ensino e a pesquisa” (MECb, 2018, p. 49).

A graduação em Educação Física segue as Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Graduação instituídas pelo MEC. Em seu artigo 4º, explicita que os cursos deverão “articular a formação inicial e continuada [...] mediante diversas formas de aprendizado” (MECa, 2018 p. 48). Essa legislação indica, ainda, que o curso deverá abranger atividades integradoras, dentre as quais a participação em projetos de extensão e em práticas reais desenvolvidas em articulação com outras instituições (MECa, 2018).

Dessa forma, é reconhecida a importância dada, na legislação educacional, à articulação entre o ensino e a extensão, como forma de potencializar a aprendizagem no Ensino Superior, fortalecendo, assim, a formação inicial dos acadêmicos. Nesse sentido, apesar de estar explícita a valorização da pesquisa nas Instituições de Ensino Superior





(IES), principalmente quando se trata de políticas de financiamento (BARRAGÁN et. al., 2016), o desenvolvimento de projetos de extensão tem se mostrado um pilar forte na sustentação e divulgação do papel social das IES, em especial das instituições públicas.

Outro ponto notório é a estreita articulação com a pesquisa, na qual a extensão se torna uma fonte substancial de dados que alimenta as investigações, aplicações e conseqüentes publicações científicas. Considerando que o número de revistas especializadas em publicações extensionistas é, consideravelmente, menor do que os periódicos científicos existentes no país (COELHO, 2014), os resultados advindos dos projetos de extensão, ou pesquisas sobre a extensão em si, têm sido divulgados em formato de artigos específicos da pesquisa. Tal situação, muitas vezes, leva a uma falsa compreensão de que a extensão estaria a serviço da pesquisa, desqualificando sua importância própria e minimizando seu potencial de contributo à formação acadêmica.

Nesse sentido, faz-se pertinente ressaltar a importância de conhecer e divulgar as contribuições que um projeto de extensão desenvolvido há quase uma década, trouxe para a formação inicial de acadêmicos em Educação Física. Trata-se de mudar o olhar das contribuições da extensão para o público externo, que, em geral, são apontadas nas publicações, e visualizar as benesses internas que as políticas extensionistas trazem para o público-alvo do próprio IFCE: seus alunos, especificamente os acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação Física do campus Juazeiro do Norte.

Assim, este ensaio tem como objetivo geral apresentar e discutir as contribuições do projeto Inclusão em Movimento para a formação inicial de acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação Física do IFCE – campus Juazeiro do Norte. Especificamente, apresentam-se as interfaces do projeto com o ensino das disciplinas de Educação Física Inclusiva e Estágio Supervisionado; discutem-se as repercussões e os desmembramentos no âmbito do ensino, trazidos pelo projeto; e destacam-se os resultados alcançados, profissionalmente, pelos/as alunos/as bolsistas do projeto.

A motivação de escrever este ensaio pauta-se no desejo de torná-lo um instrumento em defesa do ensino público de qualidade, revelando a necessidade de um ensino que priorize aulas motivadoras, ao vivo e em cores, vivenciadas e sentidas na pele; que as experiências, mais do que digitais, sejam reais, e, para além do parecer ser, efetivamente sejam.

METODOLOGIA

O presente ensaio segue um formato metodológico de relato de experiência “para inspirar e guiar novas propostas, chamando a atenção para entraves, desafios e oportunidades de intervenções extensionistas. Mais ainda, aspectos metodológicos utilizados em programas já executados servem como subsídio para novas proposições” (COELHO, 2014, p.71).

Nesse sentido, foram utilizadas observações sistematizadas em análise documental, por meio de apontamentos realizados durante os grupos de estudo do projeto, e relatos dos bolsistas, expressos nos relatórios de extensão enviados ao Departamento de Extensão do IFCE - *campus* Juazeiro do Norte, e anexados ao SIGPROEXT - Sistema de Gestão da Pró-reitoria de Extensão do IFCE. Na discussão crítica, utilizou-se a abordagem qualitativa, por meio da tríade observação-contexto-categoria, com inferências expressas, de modo a descrever e analisar as vivências ocorridas no projeto, seus desdobramentos e o alcance social, inseridos na conjuntura institucional do IFCE.

CONHECENDO O PROJETO INCLUSÃO EM MOVIMENTO: o percurso de uma década

O financiamento de projetos de extensão nas IES, no Brasil, apresenta um marco específico com a criação, pela Presidência da República, do Programa de Extensão Universitária (PROExt), instituído pelo Decreto 6.495, de 30 de junho de 2008, vinculado ao MEC.

O PROExt era “destinado a apoiar instituições públicas de educação superior no desenvolvimento de projetos de extensão universitária





ria” (BRASIL, 2008, p.1) e tinha como seu quarto objetivo “fomentar programas e projetos de extensão que contribuam para o fortalecimento de políticas públicas” (BRASIL, 2008, p.1).

Essa ação política define um crescimento nas políticas institucionais de extensão, ao passo que amplia e diversifica o acesso a recursos para implantação de programas extensionistas em diversas IES no país. Além disso, a distribuição dos recursos regulamentada, via edital, possibilita a democratização e transparência no financiamento de projetos que, anteriormente a esse período (entre 2003 e 2008), era realizado por cadastro de projetos no MEC. O PROExt teve um período de vigência de oito anos, com seu primeiro edital, lançado em 2009, e o último em 2016, totalizando sete editais, pois, em 2012, não houve lançamento de edição do programa.

De acordo com Incrocci e Andrade (2018), esse período histórico apresentou um salto quantitativo no desenvolvimento da extensão nas IES brasileiras, considerando não apenas o volume de recurso destinado nas edições do programa, mas, principalmente, a quantidade de projetos aprovados. Nesse contexto é que foi aprovado, no Edital 5 – PROEXT 2010, a proposta de um programa na linha temática 4: Promoção da saúde, denominado de Inclusão em Movimento, submetido pelo IFCE - *campus* de Juazeiro do Norte.

Nesse edital dos 329 projetos e programas aprovados, 27 foram submetidos por Institutos Federais (IFs), perfazendo 8,2% do total. Dentre esses, 22 eram projetos e cinco programas, e o Inclusão em Movimento como o único da Região Nordeste. Ainda nesse edital, o IFCE aprovou, também, dois projetos oriundos do *campus* Fortaleza, na linha temática de Educação.

A liberação dos recursos previstos para o edital só ocorreu em outubro de 2010 e foram executados todos os procedimentos administrativos necessários à compra dos materiais previstos. O projeto Inclusão em Movimento iniciou suas atividades em fevereiro de 2011, com a seleção de quatro bolsistas remunerados do curso de Licenciatura em Educação Física.

Os recursos destinados ao projeto foram utilizados na compra de materiais de consumo e permanente, em consonância com os objeti-

vos do projeto e de estruturação institucional. Os investimentos foram destinados a suprir a falta de material especificado de forma recorrente em alguns estudos (GORGATTI *et al.* 2004; DAMÁZIO; SILVA, 2008; DE VITTA, F. C.; DE VITTA, F. A.; MONTEIRO, 2010).

Os objetivos do projeto Inclusão em Movimento pautavam-se, à época, em três eixos:

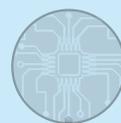
- inclusão de Pessoas com Deficiência (PCDs);
- promoção da saúde de PCDs; e
- formações inicial e continuada na área de inclusão.

O primeiro eixo propõe-se a aproximar as PCDs do IFCE - *campus* de Juazeiro, principalmente, contribuindo com a divulgação institucional na comunidade da Região do Cariri e o fortalecimento do papel social do IFCE.

Nesse sentido, foram estabelecidos contatos com a rede de educação pública municipal, por meio da Secretaria Municipal de Educação, que, por sua via, culminou com o estabelecimento de parceria com duas escolas de Educação Básica, das quais uma de Ensinos Fundamental e Médio e outra de Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. A primeira escola permaneceu parceira, apenas, na primeira edição do programa, enquanto a segunda, ainda, mantém atualizada a parceria. Essa ação coaduna-se com o entendimento de gestores educacionais, que enfatizam:

a importância da parceria entre as redes públicas de ensino básico e as instituições públicas de ensino superior na construção de projetos de pesquisa e extensão que possibilitem avançar na produção científica a respeito das múltiplas dimensões que envolvem o processo de inclusão e de formação de professores. (PLETSCH; SOUZA, 2017, p. 46).

O segundo eixo trata da promoção da saúde de PCDs e tem foco no combate à obesidade, no desenvolvimento das capacidades coordenativas relacionadas às atividades da vida diária, e no favorecimento da autonomia e sociabilidade. Esse eixo é o ponto de partida para a escolha





e o desenvolvimento das atividades do projeto. Abrange de forma mais específica os aspectos operacionais e está em consonância com Himmer (2011, p. 7), ao apontar a necessidade de “uma maior atenção para as pessoas com deficiência em intervenções de saúde pública, incluindo o tabagismo, a obesidade, atividade física e outros indicadores de saúde”.

Esse autor destaca, também, a escassez de programas de promoção da saúde destinados a esse grupo social e exorta uma mudança na formação dos futuros profissionais da saúde, corroborando, ainda, mais com a pertinência dos objetivos do programa Inclusão em Movimento.

O terceiro eixo caracteriza-se por efetivar a relação ensino-pesquisa-extensão, constituindo a expressão da tríade do Ensino Superior. Nesse sentido, constitui-se de atividades do grupo de estudo e a produção científica decorrente, de forma direta ou indireta, do projeto. Inclui, também, o desenvolvimento acadêmico-profissional dos alunos do curso de Licenciatura em Educação, contribuindo para a flexibilização do currículo e uma apropriação mais consistente dos conhecimentos relacionados à área da inclusão, particularmente para os acadêmicos bolsistas do projeto, mas, também, para os demais, na medida em que se constitui um espaço propício para aulas ao vivo nas disciplinas relacionadas a essa temática.

Dessa forma, o projeto torna-se elemento de capacitação para os acadêmicos, atendendo ao dizer de Marcos e Marcotti (2017, p. 77) ao destacarem que, para a “formação docente ser significativa, deveria ter parcerias com as escolas e as universidades para que juntas tragam um saber construtivo para os futuros professores”.

Considerando, pois, a coerência e relevância de seus objetivos, os três eixos foram mantidos e fortalecidos ao longo de uma década, renovando-se e contribuindo, de forma efetiva, para a inclusão social e a formação inicial dos acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação Física do IFCE - *campus* Juazeiro do Norte.

As versões subseqüentes do programa Inclusão em Movimento caracterizaram sua institucionalização, visto que, após o término do tempo previsto no edital do PROEXT nacional, as atividades continuaram ocorrendo, e as bolsas dos alunos custeadas com recursos da as-

sistência estudantil (2012 e 2013), por meio do programa de Bolsas de Extensão, Pesquisa e Inovação (Probepi) do IFCE - *campus* Juazeiro do Norte (2014 e 2016) e, por duas vezes, por meio da submissão do projeto nos editais do Programa de Apoio a Extensão (Papex) da reitoria do IFCE (2017 e 2018-2019); assim, dois bolsistas foram custeados, ainda, pelos editais de auxílio formação da assistência estudantil do *campus* Juazeiro do Norte.

Esse processo de institucionalização, embora tenha consolidado a importância social do projeto, trazendo o reconhecimento da comunidade interna do *campus* e vinculando suas atividades ainda mais ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) do curso de Licenciatura em Educação Física, trouxe, também, desafios para o programa, pois o colocou sob a égide das políticas institucionais de financiamento, na competição por recursos internos e à mercê das decisões de gestão do *campus*.

Esse novo contexto reduziu a frequência das atividades de duas vezes para uma vez por semana, nas dependências do IFCE - *campus* de Juazeiro do Norte e afetou a regularidade da oferta das atividades, passando a obedecer ao calendário dos editais. Assim, em ano de bolsas custeadas exclusivamente pelo Papex, por exemplo, as atividades só eram desenvolvidas plenamente durante seis meses do ano.

Assim, considerando que as conjunturas política e econômica têm impacto efetivo na gestão pública (ZAGANELLI *et al.*, 2018) estar institucionalizado trouxe ao programa o ônus das disputas internas por recursos e exposição às intempéries gestoras internas e externas. Por outro lado, trouxe o fortalecimento da consciência social dos participantes que, ao lidar com os desafios, passaram a compreender melhor os macro e micro contextos que envolvem o desenvolvimento da extensão no Ensino Superior, ampliando, também, a articulação com a formação inicial e a continuada.

Uma forma de superar as restrições advindas do contexto macro foi a modificação nos tipos de atividades desenvolvidas, de modo que, em vez de serem ofertadas atividades aquáticas duas vezes por semana, passou-se a oferecer essa atividade apenas uma vez, enquanto





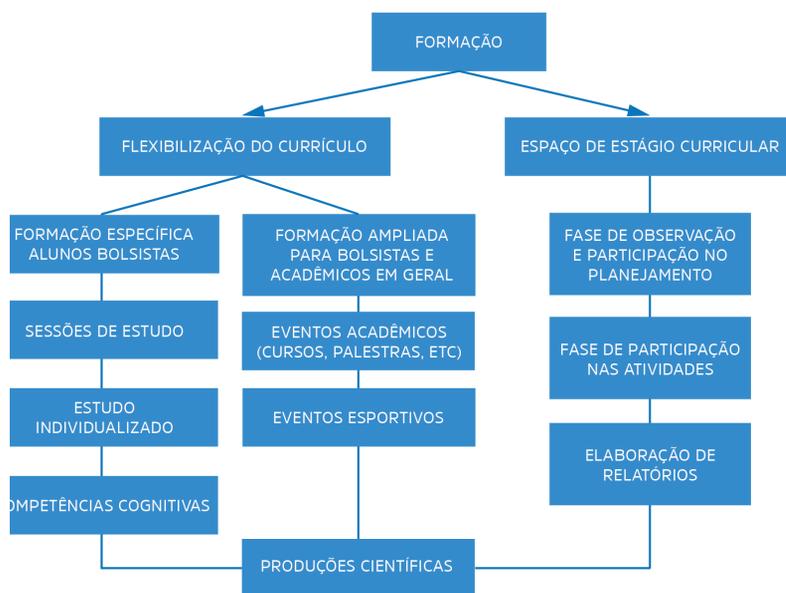
que a outra sessão semanal do programa passou a ser no espaço físico da escola parceira, local onde se desenvolvem atividades lúdicas com base psicomotora e jogos populares.

CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO INICIAL

A relação integrada entre ensino e extensão está prevista na Constituição Federal de 1988 em seu Art. 207, ao afirmar que “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1988, p. 123).

Dessa forma, é patente que um programa de extensão atenda a esse pressuposto. Nesse sentido, o programa Inclusão em Movimento encontra-se mais fortemente vinculado à formação inicial em duas vertentes que promovem essa articulação, a flexibilização do currículo e o espaço de estágio curricular, conforme exposto na Figura 1.

Figura 1 - Fluxograma da tríade extensão – ensino – pesquisa desenvolvida no programa Inclusão em Movimento do IFCE – *campus* Juazeiro do Norte



Fonte: Elaboração própria da autora.

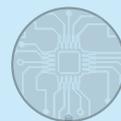
No que se refere à flexibilização do currículo, Xavier e Steil (2018) defendem que as IES devem proporcionar quantidade vasta e diversificada de experiências no decorrer da graduação, de modo a promover competências cognitivas e ampliar o conhecimento. Ainda nesse sentido, Lima, *et al.* (2019, p. 15) afirmam que “[...] é essencial que outras atividades sejam vivenciadas no decorrer da graduação com o intuito de fomentar a formação prática dos futuros professores, ao mesmo tempo em que há o aperfeiçoamento das atividades curriculares já consolidadas”.

Essa vertente se consolida nos componentes da formação específica para alunos bolsistas e da formação ampliada para bolsistas e acadêmicos em geral. No primeiro componente, essa flexibilização se dá de três maneiras: sessões de estudo; estudo individualizado; e, competências cognitivas.

A primeira forma ocorre em grupo, na participação das sessões de estudo; e, a segunda, por meio de estudo individualizado, na apropriação de saberes necessários ao desenvolvimento das atividades e ao conhecimento exigido pelas demandas dos diversos tipos de deficiências apresentados pelas crianças participantes. Está incluído no cronograma dos bolsistas um momento semanal para desenvolvimento de estudos na primeira ou segunda forma em cronogramas estabelecidos semestralmente.

A terceira forma acontece a partir do desenvolvimento das competências cognitivas, que, de acordo com Cotta, Costa e Mendonça (2015, p. 576), “facilita a aproximação dos conteúdos estudados com as demandas complexas da sociedade”. Nesse diapasão, foram elencadas, prioritariamente, quatro, entre as apontadas em Libâneo (2009), quais sejam: analisar criticamente as informações; extrair conclusões por indução e/ou dedução; projetar ações de intervenção; e, elaborar sínteses.

A integração dessas competências é estimulada por meio da observação, pelos bolsistas, dos comportamentos apresentados pelas crianças, no decorrer das atividades, especificamente em relação aos aspectos de autonomia e sociabilidade. Após cada dia de atividade, são





elaborados relatórios individuais dos participantes e, com base na análise e nas conclusões dos comportamentos observados, são planejadas as aulas subsequentes. Considerando, ainda, as observações, dados são empregados para a elaboração de sínteses e produções científicas, promovendo, assim, a articulação com o eixo da pesquisa.

A formação ampliada para bolsistas e acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação Física, em geral, consiste em organizar a participação em eventos científicos e/ou esportivos relacionados à área de inclusão. A operacionalização desse componente é feita pela oferta de cursos de curta duração em eventos institucionais; por exemplo, na Semana Nacional de Ciência e Tecnologia, e, também, em formato de participação em congressos, seminários, competições, etc.

Para tanto, recorre-se a visitas técnicas ou ao auxílio acadêmico disponível no âmbito do Setor de Assistência estudantil (SAE) para proporcionar essas vivências. A participação dos acadêmicos, nesses eventos, acontece por meio de inscrições livres, ou de maneira direcionada, vinculada à matrícula, em determinadas disciplinas na matriz curricular, estando, desse modo, em articulação com o currículo formal e, portanto, com o eixo do ensino em si. Por outro lado, esse componente se articula com o eixo da pesquisa, à medida que a participação em eventos promove o acesso à apresentação de trabalhos científicos e as competições podem se tornar, ainda, campo para coleta de dados de pesquisas, estabelecendo, assim, um ciclo virtuoso para a produção do conhecimento na formação inicial desses acadêmicos.

A segunda vertente na formação inicial é a utilização do programa Inclusão em Movimento como espaço de estágio supervisionado, o que vai ao encontro do pensamento de Fernandes; Costa Filho; Iaochite (2019), ao afirmarem que o contato direto nos estágios e projetos de extensão constitui ação que pode favorecer o desenvolvimento de capacidades docentes durante a formação inicial.

A inserção do acadêmico no programa Inclusão em Movimento, no estágio supervisionado, inicia-se na fase de participação nas reuniões semanais para estudo e planejamento, evoluindo para a obser-

vação, acompanhamento e condução das atividades com as crianças, tanto nas aulas no IFCE quanto na escola parceira, corroborando o pensamento de Nascimento; Vargas-Ustra (2019, p. 4) ao afirmarem que “é imprescindível o desenvolvimento do estágio de forma planejada e criteriosa, porque só assim o futuro professor terá a clareza do que ele enfrentará a cada dia, com condições de compreender e enfrentar os desafios”

Nesse contexto, no programa Inclusão em Movimento, o acadêmico passa a ter contato direto com a realidade da inclusão, tanto em ambiente escolar como em outro tipo de atividade, incluindo as atividades aquáticas e oficinas de esportes paralímpicos. Por fim, a sistematização do estágio resulta em um relato de experiência apresentado de diversas formas nas disciplinas de Estágio Supervisionado que constam da matriz curricular do curso de Licenciatura em Educação Física, os quais podem resultar em documentos científicos divulgados em eventos, constituindo-se outra via da articulação extensão – pesquisa – ensino, na formação inicial.

Em face do exposto, é possível afirmar que o programa Inclusão em Movimento tem se apresentado como uma via de contribuição fértil na formação inicial de acadêmicos, e um espaço integrador da tríade extensão – pesquisa – ensino do curso de Licenciatura em Educação Física no IFCE, *campus* Juazeiro do Norte.

Tal assertiva encontra-se expressa nas potencialidades (Quadro 1) e nos resultados (Quadro 2) apontados nos relatórios de finalização dos anos de 2015, 2017 e 2018 cadastrados no Sistema de Projetos da Pró-reitoria de Extensão do IFCE (SIGPROEXT). Os indicadores transcritos no Quadro 1 revelam as contribuições do programa Inclusão em Movimento para o desenvolvimento dos bolsistas, dos sujeitos beneficiários e para o IFCE.





Quadro 1 - Potencialidades expressas nos relatórios do programa Inclusão em Movimento no SIGPROEXT por ano de cadastro.

ANOS	POTENCIALIDADES
2015	Desenvolver a autonomia dos participantes.
	Contribuir para a melhoria do desenvolvimento motor dos participantes.
	Contribuir para a maior autoestima das pessoas com deficiência.
	Proporcionar experiência acadêmica na área de atividade motora adaptada e inclusão.
	Proporcionar a integração entre o grupo acadêmico e a comunidade.
2017	Atendimento à pessoa com deficiência.
	Flexibilização curricular dos acadêmicos.
	Integração da instituição com a comunidade.
2018	Criatividade dos bolsistas durante as atividades.
	Atendimento às metas estabelecidas.
	Bom relacionamento interpessoal (bolsistas/professores da escola/coordenação/participantes).
	Boa capacidade de desenvolver trabalho em equipe.
	Envolvimento nas atividades práticas e no grupo de estudos.
	Oportunidades de vivências de capacitação (Oficinas e Campeonato Cearense de Para-natação).
	Agregação de valores durante as vivências do projeto.

Fonte: Dados primários (SIGPROEXT, 2015-2018).

O Quadro 2, por sua vez, explicita as competências cognitivas desenvolvidas pelos acadêmicos, evidenciando a interface com a pesquisa e o ensino.

Quadro 2 - Atividades e resultados expressos nos relatórios do programa Inclusão em Movimento no SIGPROEXT por ano de cadastro.

ANOS	ATIVIDADES	RESULTADOS
2015	Planejar as aulas a serem ministradas, em conjunto com os demais bolsistas.	Planejamento semanal com aulas de Libras e elaboração de relatórios das aulas ministradas.
	Desenvolver atividades físicas para pessoas com deficiência – Natação.	Regência de aulas durante todo o período do projeto.
	Planejar a avaliação dos aspectos motores, de sociabilidade e autonomia.	Elaboração de calendário de avaliações utilizando filmagens das aulas e observações registradas nos relatórios de aula.
	Realizar avaliação dos aspectos motores, de sociabilidade e autonomia.	Avaliações utilizando filmagens das aulas e observações registradas nos relatórios de aula.
	Participar em grupos de estudo, da coleta de dados e elaboração de artigos.	Elaboração de monografia de conclusão de curso.
	Vivenciar experiência profissional supervisionada na área de atividade motora adaptada.	Regência de aulas durante todo o período do projeto. Participação no curso de natação promovido pela Associação Cearense do Esporte Adaptado (Acea.)
	Desenvolver atividades de pesquisa relacionadas aos procedimentos analíticos.	Elaboração de três artigos apresentados no IV Congresso Paradesportivo Internacional.
2017	Aulas de psicomotricidade em ambiente aquático (semanal).	Participação de 20 alunos da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental (Emef) Padre Cícero.
	Grupo de estudo (semanal).	Elaboração de planos de aula e estudos teóricos.
	Atividades lúdicas com os idosos deficientes da Casa de Referência para Implementação de Ações Socioassistenciais (Criasa).	Participação de 20 idosos da Criasa.





ANOS	ATIVIDADES	RESULTADOS
2018	Atividades motoras lúdicas com crianças da Escola Padre Cícero.	Melhora na autonomia, no desenvolvimento psicomotor, na atenção e interação entre as crianças.
	Planejamento das aulas.	Desenvolvimento acadêmico dos bolsistas na proposição de planos de aula e da criatividade na proposição das atividades.
	Grupo de estudo.	Desenvolvimento dos bolsistas no conhecimento específico necessário à área de Educação Física adaptada.
	Oficinas de capacitação.	Desenvolvimento acadêmico e profissional acentuado no contato com professores de outras instituições. Desenvolvimento pessoal por meio do fortalecimento de valores inclusivos, em especial no contato com as crianças e com os atletas de modalidades paralímpicas.

Fonte: Dados primários (SIGPROEXT, 2015-2018)

Observa-se no exposto nos Quadros 1 e 2 que a percepção dos alunos bolsistas sobre as potencialidades do programa Inclusão em Movimento está em consonância com os objetivos definidos para essa ação. Dessa forma, infere-se que as metodologias utilizadas nas atividades favorecem a reflexão sobre as respectivas ações.

As potencialidades e os resultados expressos pelos bolsistas permitem avaliar e retroalimentar o planejamento e as metas para as versões vindouras do programa Inclusão em Movimento e, também, subsidiar novas propostas para a área de inclusão no IFCE, *campus Juazeiro do Norte*. Nesse sentido, já na versão do ano de 2019, o programa passou a desenvolver oficinas de esportes adaptados em uma escola pública, de modo a divulgar o Movimento Paralímpico, ampliar o número de pessoas atendidas, diversificar o público beneficiário do programa e estabelecer um vínculo com a educação continuada.

Assim, ainda na perspectiva de ampliar o público atendido e também no sentido de uma aproximação com o Núcleo de Apoio às Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) do IFCE, *campus Juazeiro*,

o programa incluiu a oferta de aulas de natação adaptada para os alunos com deficiência do próprio *campus* e, encontrando-se em estudo a viabilidade de ofertar outras modalidades, tanto para a comunidade interna, quanto para o público externo, entre as quais Bocha Adaptada, Para-atletismo, Goalball e Para-powerlifting.

Dessa forma, as vertentes do programa vão se consolidando e novas oportunidades se delineando em um refletir e fazer contínuos para que a finalização de um ciclo seja sempre o início de outro e que as contribuições na formação inicial se ampliem para a formação continuada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A implantação e consolidação de um programa de extensão, ao longo do tempo, constitui um desafio contínuo que envolve ousadia, persistência e um exercício permanente de planejar, realizar, avaliar e tornar a planejar. Trata-se, prioritariamente, de um hábito de reflexão e autocrítica constantes, de modo que cada versão do mesmo programa mantenha as potencialidades e supere as dificuldades em um processo de inovar e se reinventar, considerando as demandas dos sujeitos, as necessidades sociais das comunidades e os pressupostos institucionais envolvidos.

É preciso continuar caminhando, apesar de todos os desafios e as dificuldades inerentes ao percurso. Há que se ter fé e acreditar. A título de conclusão, portanto, cabem as palavras de Gonzaguinha (1984):

[...] hoje é a semente do amanhã. Para não ter medo que este tempo vai passar. Não se desespere, nem pare de sonhar. Nunca se entregue, nasça sempre com as manhãs. Deixe a luz do sol brilhar no céu do seu olhar. Fé na vida, fé no homem, fé no que virá. Nós podemos tudo, nós podemos mais. Vamos lá fazer o que será.

E que venha a próxima década!





REFERÊNCIAS

COTTA, R. M. M.; COSTA, G. D.; MENDONÇA, E. T. Portfólios crítico-reflexivos: uma proposta pedagógica centrada nas competências cognitivas e metacognitivas. **Interface** (Botucatu) [on-line], [s.n.], 2015, v.19, n. 54.

DAMAZIO, M. S. M.; SILVA, F. P. O ensino da educação física e o espaço físico em questão. **Pensar a prática**, 11/2, p. 197-207, [S.l.: s.n.], maio/ago. 2008.

DE VITTA, F. C.; DE VITTA, F. A.; MONTEIRO, A. S. R. Percepção de professores de educação infantil sobre a inclusão da criança com deficiência. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.16, n.3, p. 415-428, set./dez. [S.l.: s.n.], 2010.

FERNANDES, M. M.; COSTA FILHO, R. A.; IAOCHITE, R. T. Autoeficácia docente de futuros professores de educação física em contextos de inclusão no ensino. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v. 25, n. 2, p. 219-232, abr./jun. [S.l.: s.n.], 2019.

GONZAGUINHA. **Nunca pare de sonhar**. Grávido [1984]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IHpuJ0ulvkM>. Acesso em: 21 jul. 2019.

GORGATTI, M. G. *et al.* Atitudes dos professores de educação física do ensino regular com relação a alunos portadores de deficiência. **R. Bras. Ci. e Mov.** Brasília, DF, v. 12, n. 2, p. 63-68, jun. 2004.

LIBÂNEO, J. C. Conteúdos, formação de competências cognitivas e ensino com pesquisa: unindo ensino e modos de investigação. **Cadernos Pedagogia**. v.11, São Paulo: Ed. Universitária, 2009.

LIMA, E. S., *et.al.* Benefícios do Pibid na formação de estudantes do curso de licenciatura em educação física: uma revisão bibliográfica. **Conex. Ci. e Tecnol**, Fortaleza, v. 13, n. 1, p. 15-22, [s.n.], maio, 2019.

MARQUES, M. F.; MARCOTTI, P. Educação inclusiva: formação e prática docente. **Revista de Pós-Graduação Multidisciplinar**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 77-86, mar. /jun., [s.n.]2017.

NASCIMENTO, P., VARGAS-USTRA, S. Dificuldades pedagógicas no estágio supervisionado e a necessidade da formação para o olhar investigativo. *Itinerarius Reflectionis*, 15(1), 1-20, [S.l.: s.n.], 2019.

PLETSCH, M. D.; SOUZA, F. F. Fórum permanente de educação especial da baixada fluminense: pesquisa e extensão na formação de professores. *Inc. Soc.*, Brasília, DF, v. 11, n.1, p. 46-55, jul./dez. 2017.

RIMMER, J. H. Building a future in disability and public health. *Disability and Health Journal*, 4(2011), p. 6 e11.

XAVIER, A. M.; STEIL, L. J. Formação superior rizomática: flexibilidade curricular proposta pela UFABC. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 44, e171355, [s.n.], 2018.

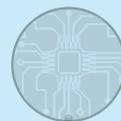
ZAGANELLI, M. V. *et al.* (org.). **Gestão pública**: responsabilidade e desafios contemporâneos – estudos interdisciplinares. Ed. Cenbec/Finom, Paracatu, 2018.

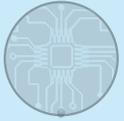


Ialuska Guerra

Professora efetiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE, *campus Juazeiro do Norte*); graduada em Educação Física (UFRN); mestre em Engenharia de Produção (UFPB); doutora em Geografia (UNESP/Rio Claro); possui experiência em Educação Física, prioritariamente, nos temas: Condições Ambientais e Termorregulação Humana; Educação Física Inclusiva; Atividades Motoras Adaptadas.

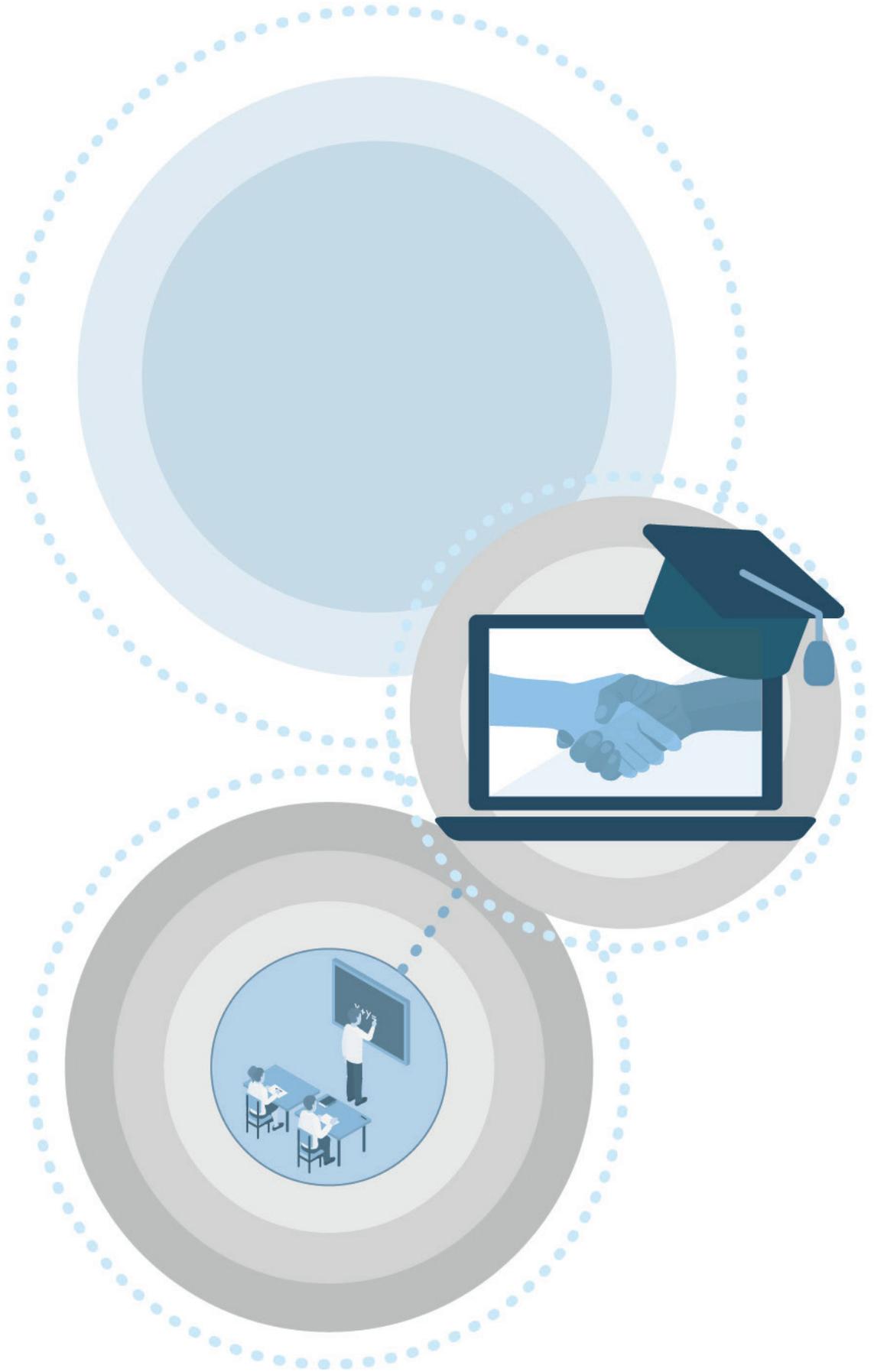
E-mail: ialuska@ifce.edu.br





TRANSFAZERES

DO ENSINO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA



A PESQUISA NO CURSO DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: uma experiência na disciplina currículos e práticas educativas

Natal Lânia Roque Fernandes

Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer e o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

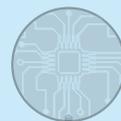
(FREIRE, Paulo, 1996, p. 32)

INTRODUÇÃO

“Não há pesquisa sem ensino, nem ensino sem pesquisa”, assim enunciou Paulo Freire (1996). Tal afirmativa leva-nos a refletir sobre os processos de ensino e aprendizagem da docência; sobre formador e formando; e indagar sobre como despertar a curiosidade epistemológica do futuro professor. Nossos aportes teóricos e os espaços-tempos¹ da experiência nos conduziram a apostar na atividade de pesquisa como princípio formativo da profissão docente.

Há algum tempo, a ideia da pesquisa nos processos formativos da docência é consolidada por vários pesquisadores e está presente nos marcos legais que determinam as diretrizes para a formação do professor. Acreditamos que a pesquisa tem o papel de contribuir para a autonomia do pensamento do professor, despertando a curiosidade epistemológica para compreender as nuances do cotidiano da sala de

1 Termo criado pela pesquisadora Nilda Alves, para indicar a necessidade de ir além dos limites herdados das ciências modernas.





aula. Nesses termos, a pesquisa configura-se como aliada para a compreensão da relação teoria e prática no processo formativo.

Com base no pressuposto, neste texto, intentamos refletir sobre a importância da pesquisa no currículo de formação de professor, a partir de experiências vivenciadas na disciplina Currículos e Práticas Educativas, dos cursos de Licenciaturas em Física, Matemática, e Teatro, do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologias do Ceará (IFCE), *campus* Fortaleza.

Os cursos de licenciaturas do IFCE foram implementados no ano de 2002 e desde o início têm sido desenvolvidos com base nas Diretrizes para Formação dos Professores, pautando-se nos princípios estabelecidos para os cursos de formação docente, dentre eles, a pesquisa com foco no processo de ensino e aprendizagem.

Concatenada com o projeto curricular do curso e com as referidas diretrizes, introduzimos, no currículo das Licenciaturas de Matemática, Física, e Teatro, a prática de pesquisa no cotidiano das escolas, com base na citada disciplina Currículos e Práticas Educativas.

Os alunos foram incentivados a realizar pesquisas nas escolas para compreender a relação do currículo com os temas previstos ou outros temas que norteiam os debates sobre educação na contemporaneidade e, conseqüentemente, o currículo escolar. O objetivo da atividade foi possibilitar ao discente compreender a relação entre teoria e prática, bem como desenvolver o espírito científico do futuro professor, tendo em vista a formação do professor pesquisador crítico.

Nessa perspectiva, intentamos realizar um trabalho teórico prático no qual os formandos apreendessem a importância de uma base teórica para o entendimento de questões do cotidiano escolar. Com isso, as discussões sobre as teorias curriculares foram vinculadas às reflexões sobre a vivência dessas teorias no cotidiano escolar.

A PESQUISA NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

Desde o final da década de 1980, a relação entre ensino e pesquisa tem norteado o campo de estudo sobre a formação de professores

no Brasil, representado pelo movimento que defende a concepção de professor pesquisador. O movimento a favor da formação do professor pesquisador/reflexivo foi influenciado pelo conceito de pesquisa-ação desenvolvido por Kurt Lewin, nas décadas de 1940 e 1950. O movimento tem origem nos estudos surgidos nas décadas de 1960 e 1970, por L. Stenhouse e Jonh Elliott, os quais consideravam os professores como produtores de conhecimento.

No final da década de 1960, quando se discutia o desenvolvimento curricular das escolas secundárias inglesas, os professores foram incentivados a participar, com especialistas em currículos, da análise de problemas e êxitos das mudanças propostas no currículo. A pesquisa-ação realizada por esses pesquisadores revelou que o “lugar de trabalho dos professores configura-se, desse modo, no contexto de aprendizagem para ambos, especialistas e práticos” (ELLIOTT, 2003, p. 138, grifos do autor).

De acordo com Dickel (2003, p. 51), “em um meio que desprezava o professor como produtor de conhecimentos capazes de dar conta das exigências das situações práticas, Stenhouse deflagra, na Inglaterra, o movimento do professor como pesquisador e como profissional”; e que, em sua prática, pode lançar o olhar de pesquisador para identificar problemas, refletir sobre eles e buscar soluções fundamentadas.

Na década de 1980, Donald Schön publica a obra *The Reflective Practitioner* (1983) e *Educating the Reflective Practitioner* (1987). Schön discute sobre uma nova epistemologia da prática, com ênfase no saber profissional e introduz a abordagem sobre a prática reflexiva. Na década de 1990, o pensamento de Donald Schön expande-se no espaço acadêmico brasileiro, influenciando o campo de estudo sobre a formação de professores. A partir do artigo Formar Professores como Profissionais Reflexivos, publicado no livro coordenado por António Nóvoa², em 1992, com base em seus estudos da década de 1980, dissemina a ideia do professor reflexivo, influenciando o campo de estudo sobre a formação de professor.

2 Os Professores e sua Formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.





Schön (2000) compõe a sua concepção de prática reflexiva com base em três processos: O conhecimento na ação, relativo ao conhecimento tácito do professor, deliberado espontaneamente, sem uma reflexão anterior; a reflexão na ação, que é o processo de refletir diante das situações conflitantes em suas atividades em sala de aula, problematizar as situações e reorganizar o pensamento na ação; a reflexão sobre a reflexão na ação, nesse processo, a reflexão é realizada posteriormente à ação. O professor faz uma retrospectiva de suas ações em situações problemáticas, interpreta as ações anteriores e reconstrói a sua prática.

Zeichner (1992, p. 127-128), diante das inúmeras inovações concebidas para a formação do professor, orientadas na ideia da prática reflexiva, alerta para as limitações de algumas versões, nesse processo. Uma delas é a “atitude narcísica em que as condições sociais e institucionais, que distorcem a compreensão que os professores têm de si próprios, são completamente ignoradas” e a outra “é a rejeição insensata de todo conhecimento exterior ou estímulo a uma reflexão pela reflexão, que não considera os princípios morais e éticos que determinam o modo de pensar dos professores.

A importância do movimento iniciado por Stenhouse foi colocar o professor no centro das reformas curriculares, como profissional produtor de conhecimento e não apenas executor das reformas pensadas por outrem. Nesse contexto, a pesquisa da prática em sala de aula torna-se uma aliada na compreensão da relação teoria e prática, na atividade do professor pesquisador. Dessa concepção prática, diferentes concepções em diferentes contextos foram construídas, dentre elas: professor pesquisador; práticos reflexivos; professor reflexivo; profissional reflexivo; professor pesquisador reflexivo.

As abordagens sobre professor pesquisador geraram discussões sobre pesquisa acadêmica e pesquisa educacional³; sobre os papéis de professores e acadêmicos. Zeichner (2003) pontua alguns posicionamentos existentes entre os pesquisadores sobre a “necessidade de uma epistemologia em pesquisa educacional que considere a investigação

3 O termo refere-se às pesquisas realizadas pelos professores no âmbito de sua prática profissional.

feita pelos professores como um meio distinto de estudar a prática (CHORAN-SMITH & LYTLLE, 1996)”.

O autor faz críticas à divisão existente nas discussões entre professores pesquisadores e pesquisadores acadêmicos, argumentando que muitos professores percebem irrelevante a pesquisa educacional coordenada por acadêmicos para seus trabalhos nas escolas; em contrapartida, muitos acadêmicos não aceitam a pesquisa dos professores das escolas por considerarem-na atórica e irrelevante para suas atividades de pesquisa. Além disso,

[...] a economia política de produção e utilização de conhecimentos que tem alto *status* premia algumas formas de produção de conhecimentos praticadas por acadêmicos e não outras, praticadas por professores (Carter, 1983). Até os próprios professores chegam a negar a legitimidade dos conhecimentos gerados através de suas investigações na escola. (ZEICHNER, 2003, p. 209).

Embora as discussões postas tenham sido realizadas em espaços-tempos diferentes, consideramos que continuam atuais, se verificada a realidade de trabalho e formação do profissional professor e as demandas por políticas educacionais e de fomentos para pesquisa na área de Educação.

Influenciados pelos referidos teóricos das pesquisas sobre professor-pesquisador, pesquisadoras brasileiras como Santos (2006), André (2006), Soares (1993), Lüdke (2006) e Mizukami (2004), dentre outros, têm evidenciado a importância da pesquisa na formação do professor, tendo em vista a formação de professores-pesquisadores em sua prática e como produtores de conhecimento.

As autoras têm ampliado o campo de estudos sobre a docência, construindo ideias e propostas sobre a formação, os conhecimentos, saberes, dilemas, a prática, o desenvolvimento profissional e a pesquisa dos professores. Dentre outros aspectos, os estudos apontam para a importância da pesquisa para o desenvolvimento profissional do professor (LÜDKE, 2006; ANDRÉ, 2006), como, também, para o papel da pesquisa, que vai além da questão de formar o professor reflexivo.





Como afirma Lüdke (2006, p. 51),

O futuro professor que não tiver acesso à formação e à prática da pesquisa terá, a meu ver, menos recursos para questionar devidamente sua prática e todo o contexto no qual ela se insere, o que o levará em direção a uma profissionalidade autônoma e responsável.

Sabemos que “as universidades privilegiam as atividades de pesquisa em virtude dos recursos públicos e privados que esse tipo de atividade proporciona e pelo *status* acadêmico que confere às instituições onde estas se realizam” (SANTOS, 2017, p. 6). Sabemos, também, que existem várias formas de articulação entre ensino e pesquisa na formação, mas que precisam ser democratizadas, de forma que o interessado em fazer pesquisa possa fazê-la. No entanto, é importante que a prática da pesquisa não fique restrita aos alunos que participam de programas de iniciação científica, mas seja iniciada a partir dos conteúdos curriculares; e os estudantes sejam incentivados a olhar para a sala de aula, também, como investigadores de sua prática, para refletir sobre ela e buscar formas que os ajudem a aperfeiçoar o próprio trabalho.

A ATIVIDADE DE PESQUISA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR

A formação de professor tem por finalidade a construção de saberes sobre ensinar e aprender, o que implica considerar todos os componentes que intervêm no currículo, interna ou externamente. Portanto, a inclusão da disciplina Currículos e Práticas Educativas na formação inicial de professores de diferentes áreas de conhecimento, além de proporcionar conhecimentos teóricos sobre o currículo, é um espaço de reflexão sobre o desenvolvimento curricular nas escolas de Educação Básica. Ampliar o conhecimento sobre o currículo escolar pode proporcionar aos futuros professores a compreensão de que o exercício da docência implica, também, o entendimento da prática cotidiana da escola.

A pesquisa foi uma aliada, portanto, no desenvolvimento da disciplina, a qual se caracteriza como um campo teórico denso, para os

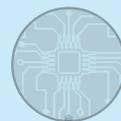
alunos que estão se formando para a docência em Matemática, Física e Teatro, no contexto do IFCE. Em alguns momentos, durante as aulas, os estudantes demonstraram identificação com os conteúdos específicos das áreas de seus cursos, valorizando-os como importantes conhecimentos para a futura docência, mais do que os conteúdos pedagógicos, políticos, sociais, históricos e psicológicos que fazem parte do currículo das licenciaturas oferecidas na instituição.

A disciplina Currículos e Práticas Educativas foi organizada em três partes: a primeira, teórico-conceitual, específica do campo de estudos curriculares; a segunda, sobre políticas curriculares, reformas e diretrizes curriculares para os Ensinos Fundamental e Médio; e, a terceira, a parte prática, na qual acontece a atividade de pesquisa, envolvendo, preferencialmente, a relação do currículo com temas atuais, como diversidade, globalização, tecnologia, inclusão, gênero, etnia, dentre outros. Momento em que se tenta estabelecer a relação da teoria com a prática, na disciplina, pois “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e, a prática, ativismo” (FREIRE, 1996, p.).

Esses temas são emergentes em nossa sociedade contemporânea, e as instituições de educação não podem se privar de discuti-los, visto que estão presentes no cotidiano escolar, trazidos pelos novos sujeitos escolares conectados com as novas tecnologias e relacionados em redes sociais, de forma que implantam novas culturas, reivindicam seus direitos e estabelecem novas relações em sala de aula, produzindo e praticando currículos. Portanto, são necessários ao currículo da formação inicial de professores, tendo em vista a prática educativa dos futuros professores.

Com base nesse pressuposto, os alunos foram envolvidos no processo de reflexão sobre o currículo escolar, para entendê-lo como elemento multifacetado, envolto em uma complexa rede de saberes e poderes.

O processo de investigação iniciava-se no início do semestre, no qual a disciplina é obrigatória. Como cada semestre tem sua peculiaridade contextual, as atividades eram realizadas de acordo com o ritmo do calendário escolar, da turma e outros aspectos que afetam





o cotidiano escolar. No entanto, em geral, usávamos a sequência⁴ a seguir indicada.

No primeiro momento, coletivamente, durante o contrato didático-pedagógico da disciplina, quando discutimos a finalidade da disciplina, os conteúdos, a metodologia, o processo avaliativo, entre outros aspectos, a atividade de pesquisa era proposta aos alunos com o objetivo de compreender a relação teoria e prática na disciplina e, ao mesmo tempo, experienciar e pesquisar a prática escolar.⁵

Nesse momento, algumas questões norteadoras eram debatidas: as questões curriculares discutidas em sala de aula, apresentadas pela literatura, estão presentes nas escolas públicas? Se estão, como são configuradas na prática curricular das escolas? Como se dão as relações do currículo escolar com os temas educacionais que permeiam o debate sobre currículo?

No segundo momento, em dupla, e sob a orientação da professora, os alunos escolhiam os temas, a realidade e o problema a ser pesquisado.

No terceiro momento, apresentavam a sugestão da literatura sobre o assunto; definiam o caminho a ser trilhado, ou seja, como teriam acesso à escola e quais os instrumentos de coleta das informações mais adequados.

No quarto, após o planejamento do estudo a ser realizado, os alunos iniciavam a investigação. Em seguida, com data marcada, apresentavam em sala de aula a realidade encontrada nas escolas e, em conjunto, refletiam sobre e delineavam novos caminhos, se fosse necessário.

O quinto momento envolvia a elaboração do relatório da investigação, em forma de artigo.

Por último, o artigo era apresentado para a turma.

4 A sequência era pensada para ser desenvolvida no semestre todo, paralelamente aos estudos dos conteúdos planejados. Eram destinadas três a quatro aulas para a orientação e discussão, e o acompanhamento da escrita ocorria on-line.

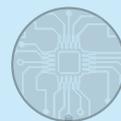
5 Como foi uma proposta discutida em classe, algumas turmas, ou alunos, optaram por fazer provas e não escrever artigos. Devido ao caráter democrático da discussão, em alguns semestres, a atividade não foi realizada.

A atividade foi realizada com várias turmas, em diferentes semestres e cursos, portanto, os resultados apresentados nos artigos foram diversos, dependendo das experiências de aprendizagem de cada aluno. Sabe-se que a maioria dos alunos que frequentam as licenciaturas tem um histórico escolar em que a escrita de textos e a autonomia de pensamento não foram incentivados, por variados motivos. E, ao chegar à universidade, são confrontados com a obrigatoriedade do desenvolvimento da escrita e do pensamento acadêmico. Além da falta de experiência na escrita, soma-se à carga horária de disciplinas a ser cumprida no semestre e à falta de tempo dos alunos, que, em alguns casos, trabalham.

Essa falta de tempo para cumprir as atividades de estudos é constantemente ressaltada nos discursos dos estudantes em sala de aula. Muitos alegam que são bastantes as leituras que precisam fazer, pois são vários os textos e as disciplinas em que estão matriculados, e que, na maioria das vezes, só dispõem do tempo em que se locomovem das suas casas ou do local de trabalho até a universidade. (FERNANDES; FERNANDES, 2007, p. 27).

No entanto, os alunos que se envolveram, conseguiram realizar todo o processo de uma pesquisa: definir um tema; encontrar um problema; conhecer a literatura, além da que foi sugerida na disciplina; escolher o dispositivo de coleta de dado adequado; analisar; elaborar um artigo; e fazer a comunicação em seminário na disciplina. O papel do professor formador é crucial para o amadurecimento do aluno, visto que esse é iniciante. Se os artigos resultantes da atividade são científicos, ou de outra categoria, não é uma questão de fundo, para o momento do estudo da disciplina. O importante é a aprendizagem do futuro professor em investigar a prática, levantar questionamentos e compreender teoricamente a realidade.

Como todo processo formativo, não é possível pontuar os resultados imediatos dessa vivência, pois as aprendizagens desse tipo são aprimoradas ao longo das práticas acadêmica e profissional. No entanto, os alunos demonstraram uma compreensão do estilo acadêmico de pesquisa, e, mais importante, conseguiram realizar uma análise crítica da realidade curricular das escolas.





Contudo, pode-se pontuar parte das aprendizagens e a importância da atividade de investigação, pautando-se nos alunos cujos artigos, frutos das investigações realizadas nas disciplinas, foram aceitos em eventos da instituição, como o Congresso Nacional de Educação e Práticas Interdisciplinares (Conepi) de 2006, 2007, 2008 e 2010, e o significado (Fiped) de 2008, como, também, um aluno e uma aluna que foram inseridos na iniciação científica, revelando-se ótimo/a pesquisador/a iniciantes.

Outros resultados indicam que algumas monografias defendidas tiveram como base os artigos produzidos, bem como um aluno teve seu artigo publicado, em 2019, na Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica (RBEPT), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Pode-se inferir que os resultados demonstraram a necessidade de ampliar o investimento na formação desses profissionais, instigando-lhes a autonomia de pensamento, a curiosidade epistemológica e o compromisso com a prática educativa e o desenvolvimento docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Formar o professor pesquisador é o desafio posto, desde a década de 1990, para nós, formadores de professores. Embora a proposta baseie-se na formação continuada de professores, com o objetivo de produzir conhecimento docente e proporcionar a melhoria no desenvolvimento curricular, a partir da investigação e reflexão do professor na e sobre sua prática em sala de aula, compreendemos que a formação inicial tem o papel de preparar o professor para essa atividade.

Compreendemos, também, que, na formação inicial, a maioria dos sujeitos formandos não tem experiência prática e, portanto, não pode refletir sobre ela, nem melhorá-la, mas, na medida em que constrói saberes sobre a investigação no cotidiano da escola, descortinando a realidade, o futuro professor terá possibilidade de iniciar sua prática com uma postura investigativa.

Trabalhar com pesquisa no currículo de formação implica enfrentar obstáculos impostos pela realidade do trabalho docente, com elevada carga horária e diferentes disciplinas sob a própria responsabilidade, o que não facilita a realização de atividades para além do conteúdo. Somando-se a essa realidade, a falta de estrutura física para promover estudos e orientações do professor dificulta o processo. O trabalho com pesquisa envolve a cooperação do professor com o aluno e da instituição com ambos. Dessa forma, é importante reconhecer a necessidade de condições mínimas para que o professor possa integrar a pesquisa ao seu trabalho cotidiano.

Para além das dificuldades enfrentadas, trabalhar com pesquisa no currículo de formação é sinônimo de aprendizagem colaborativa com o aluno. É entrar em um processo de autoformação, em busca de novos conhecimentos. É aprender enquanto ensina. Como sentenciam Paulo Freire (1996, p.12), “Não há docência sem discência, [...] quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém”.

Nosso maior desafio foi envolver alunos da Licenciatura em Física, Matemática e Teatro, numa discussão teórico-pedagógica, tendo em vista a histórica representação dos estudantes sobre o conhecimento das Ciências da Natureza e as Ciências Humanas e Sociais, tendo, o primeiro, mais importância para a maioria. No entanto,

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2006.

BRASIL. MEC. CNE. Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: jul. 2020





BRASIL.MEC.CNE. Resolução nº2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para formação continuada. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2007-psf/70431-res-cne-cp-02-03072015-pdf/file>>

BRASIL.MEC.CNE. Resolução CNE/CP nº2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192 . Acesso em julho. 2020>

DICKEL, Adriana. Que sentido há de se falar em professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate. *In*: GERALDI, Corinta M. G.; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete, M. de A. (orgs.). **Cartografia do trabalho docente**: professor(a)-pesquisadora(a). 3. reimpr., Campinas; São Paulo: Mercado das Letras; Associação de Leitura do Brasil (ALB), 2003.

ELLIOTT, John. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. *In*: GERALDI, Corinta M. G.; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete, M. de A. (orgs.). **Cartografia do trabalho docente**: professor(a)-pesquisadora(a). 3. reimpr., Campinas; São Paulo: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil (ALB), 2003.

FERNANDES, Dorgival G.; FERNANDES, Natal Lânia R. Sujeitos, saberes e formação docente: reflexões sobre as condições de estudos e aprendizagens dos sujeitos em processo de formação. *In*: OLINDA, Ercília M. B. de; FERNANDES, Dorgival G. **Práticas e aprendizagens docentes**. Fortaleza: Edições UFC, 2007.

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

LISITA, Verbena; ROSA, Dalva; LIPOVETSKY, Noêmia. Formação de professores e pesquisa: uma relação possível? *In*: ANDRÉ, Marli (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2006.

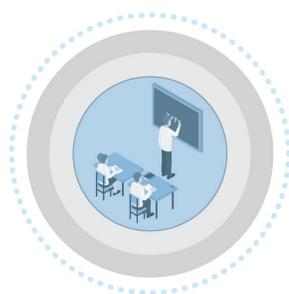
LÜDKE, Menga. A complexa relação entre o professor e a pesquisa. *In*: ANDRÉ, Marli (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papyrus, 2006.

MIZUKAMI, M. da G. N. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EDUFSCar, 2002.

SANTOS, Lucília L. C. P. Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa. *In*: ANDRÉ, Marli (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papyrus, 2006.

SOARES, Magda. As pesquisas nas áreas específicas influenciando o curso de formação de professores. *In*: ANDRÉ, Marli (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papyrus, 2006.

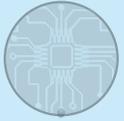
ZEICHNER, Kenneth M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. *In*: GERALDI, Corinta M. G.; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete, M. de A. (org.). **Cartografia do trabalho docente: professor(a)-pesquisadora(a)**. 3. reimpr., Campinas; São Paulo: Mercado das Letras; Associação de Leitura do Brasil (ALB), 2003.



Natal Lânia Roque Fernandes

Graduada em Pedagogia (UFPB), especialista em Novas Tecnologias na Educação (UFPB), mestre em Educação (UFSCar/SP); doutora em Educação (UFC). professora do curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica - PROFEPT, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. Líder do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa e Estudo da Educação (GIPEE) e do Grupo de estudo em (auto)biografia, currículo e identidade (BIOGRACI).





TRANSFAZERES

DO ENSINO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA



O USO DE METODOLOGIA ATIVA NO ENSINO DA FISIOLOGIA NO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DO IFCE, CAMPUS CANINDÉ

*Nilson Vieira Pinto
Raquel Felipe de Vasconcelos*

INTRODUÇÃO

Muitas são as funções envolvidas no trabalho docente, já que os professores são profissionais que procuram responder à sociedade, por meio de seus saberes, valores e habilidades na concretização da tarefa docente (ENS; GISI; EYNG, 2011). Desde o final do século XX e início deste século, os professores vêm sendo submetidos a um processo de mudança, chamado de globalização (OLIVEIRA, 2009). Nesse contexto, o processo de educar na contemporaneidade pressupõe um aluno com capacidade de autogerenciar seu próprio processo de formação. As transformações dos modelos pedagógicos de ensino visam motivar os alunos diante de questionamentos, estimulando-os a adquirirem conhecimento com autonomia; a detê-lo, examiná-lo e relacioná-lo com a sua própria história de vida; e ressignificar as suas descobertas (MITRE *et al.*, 2008).

A atuação do discente efetiva-se a partir do direcionamento docente, o que resulta na responsabilidade compartilhada no processo de ensino e aprendizagem (ANASTASIOU; ALVES, 2004). Os diferentes conteúdos e áreas de ensino exigem uma concepção particular do conhecimento e, dessa forma, diferentes estratégias de ensino devem acompanhar os processos de aprendizagem (BRASIL, 2008).





O processo histórico de ensino, ao longo dos anos, tem se manifestado de conteúdo, ou seja, baseado em livros didáticos e em tarefas destinadas à resolução de provas, frequentemente objetivas. Essas características conduzem o aluno a pensar que há apenas uma resposta correta e a desconsiderar qualquer outra situação ou problema que não se adéque a esse formato, assim desvalorizando o desenvolvimento da capacidade crítica desse aluno (MATTAR; AGUIAR, 2018).

Não obstante o fazer pedagógico tradicional, o ensino da Fisiologia tem se constituído em um modelo fragmentado de conhecimento, centrado na densa memorização de conteúdos e com pouca apreensão prática. Talvez, esses fatores contribuam para que essa disciplina seja uma das mais angustiantes e complexas na formação acadêmica dos profissionais de saúde.

Um novo olhar pedagógico no processo de ensino e aprendizagem da Fisiologia deve promover estratégias que potencializem a reflexão crítica de seus alunos, de modo a oportunizar a análise de conteúdos relativos às diversas situações e aplicabilidades; transformar esses cenários em poderosos meios de investigação, cooperação, aplicação e reflexão crítica de ideias e, dessa forma, promover a aquisição de um conhecimento consolidado; o desenvolvimento amplo de habilidades e competências, valores e comportamentos necessários para a atuação profissional.

As metodologias ativas de ensino e aprendizagem promovem a aproximação entre os conteúdos curriculares e a intervenção profissional, rompendo o modelo de ensino tradicional e reconstruindo o saber profissional de maneira reflexiva, crítica e coletiva, por meio da interação entre teoria e prática (FONSECA; NETO, 2017).

Diesel, Baldez e Martins (2017) descrevem que as metodologias ativas de ensino possuem alguns princípios norteadores. Esses princípios relatam que o aluno é o centro do ensino e da aprendizagem e o professor desempenha a função de mediador, facilitador, ativador desse processo, o qual deve estar pautado na autonomia, reflexão, no trabalho em equipe, na problematização da realidade e inovação.

Dessa forma, neste capítulo, são compartilhadas as experiências no uso das metodologias ativas no ensino das disciplinas de Fisiologia Humana e Fisiologia do Exercício do curso de Licenciatura em Educação Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) - *campus* Canindé.

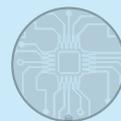
APRENDIZAGEM POR MEIO DE JOGOS

A utilização de jogos como uma alternativa metodológica ao ensino tradicional é a mais comum, nos diversos ambientes de educação. A ação didática, tomada de forma lúdica, permite o desenvolvimento do raciocínio, incentivando o trabalho em equipe, melhorando a relação entre professor e aluno, promovendo habilidades de pensamento crítico e de colaboração social, além de facilitar, ampliar e sedimentar a argumentação dos conceitos (ROMAN et al., 2017).

Jogo da memória

Os alunos foram divididos em equipes com a tarefa de organizar o seu próprio jogo de cartões. Nos cartões, estavam emparelhadas uma estrutura anatômica e a sua função correspondente. Após a confecção dos cartões de memória, as equipes compartilhavam os seus jogos no intuito de que todos experimentassem, ludicamente, cada elaboração.

Uma equipe de cada vez iniciava o jogo colocando os cartões virados para baixo sobre o chão. Cada membro da equipe poderia virar dois cartões e colocá-los para cima, para que todos os outros membros pudessem ver. Quando o jogador virava dois cartões não correspondentes, ambos eram virados para baixo novamente no mesmo local. Quando o jogador virava os cartões correspondentes, ganhava os cartões e podia jogar novamente. Vencia o jogo aquele membro da equipe que reunisse o maior número de cartões correspondentes.





Mímica com as Partes do Corpo

Uma estratégia simples e fácil de fazer, no jogo da mímica, dividimos a turma em quatro a cinco equipes, e cada equipe ficou responsável por elaborar vinte cartas contendo respostas fisiológicas agudas e crônicas ao exercício aeróbico. Na sequência, as equipes trocavam as suas cartas para garantir que cada grupo jogasse com uma alternativa inédita. A ordem do jogo era sorteada pelo facilitador. Um membro da equipe retirava uma carta para executar a mímica e o restante da equipe tinha dois minutos para adivinhá-la. Vencia a equipe que acertasse o maior número de mímicas.

Nessa estratégia, é interessante destacar que cada equipe tinha a autonomia de propor o nível de dificuldade que pudesse intervir no desempenho das demais equipes. Essa possibilidade caracterizava a necessidade de aprofundamento dos conhecimentos para que as cartas propusessem mímicas difíceis de serem realizadas ou adivinhadas.

Elaboração de paródias

A elaboração de paródias tem sido relatada como uma ferramenta metodológica de ensino com positiva repercussão no processo de ensino e aprendizagem, despertando o interesse e a motivação nos alunos (PAIXÃO et al., 2017; BACHUR et al., 2019; FERNANDES et al., 2018).

Duas experiências com paródias vivenciadas no curso de Licenciatura em Educação Física do IFCE, campus Canindé, envolveram a descrição do processo de contração musculoesquelética e com o conteúdo de tecido ósseo. Em ambas, os alunos foram divididos entre quatro a cinco equipes para que desenvolvessem livremente a sua paródia. O tempo médio de produção da paródia foi de trinta a quarenta minutos, e a apresentação em sala foi de aproximadamente dez minutos para cada equipe.

Nessa vivência, ficou evidenciada a construção coletiva e a participação ativa dos alunos que desempenharam uma atividade de forma criativa, explorando os conceitos e ampliando a compreensão do conteúdo. A seguir, apresentamos alguns trechos dessas paródias:

Música: Explode coração (Original)

Cantor: Gonzaguinha

Versão: Ocorre a contração

♪ *Miosina ativada, sítio da actina descoberto*

Não dá mais pra segurar, ocorre a contração. ♪

Música: Pesadão (Original)

Cantora: Iza

Versão: Contração

♪ *Oh oh oh oh, oh oh oh oh, oh oh*

É contração, contração-ção

Oh oh oh oh, oh oh oh oh, oh oh. ♪

Música: Ai que saudade d'ocê (Original)

Cantora: Elba Ramalho

Versão: Pra ocorrer a contração

♪ *Não se admire se um dia, o seu músculo contrair*

A miosina se ligar, a actina assim

Foi o cálcio liberado do retículo, que se ligou a actina

Liberou o sítio de ligação, pra ocorrer a contração. ♪

Música: Asa Branca (Original)

Cantor: Luiz Gonzaga

Versão: Osso Branco

♪ *O osso é um tecido vivo*

Com dinamicidade

Que se modela e remodela

Com muita facilidade

Quanto a composição e estrutura

Meu amigo vou te contar, o osso

É orgânico ou inorgânico

Cortical ou trabecular. ♪

Música: Tá Vendo Aquela Lua (Original)

Cantor: Exaltasamba

Versão: Tá Vendo Aquele Osso





*♪ Tá vendo o osso longo que tem na tua perna
O nome dele é fêmur e serve pra te sustentar
Ligado com a tibia, a fibula e a patela
Por fora ele é rígido e por dentro é trabecular. ♪*

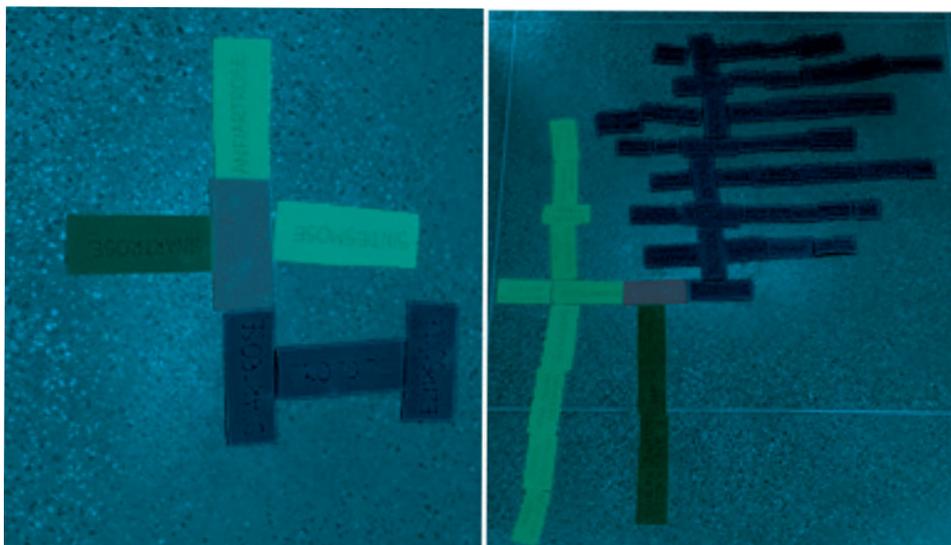
Jogo do Twister

Nesse jogo, as mãos e os pés são os principais contatos que devem se coordenar com as cores e com a destreza dos alunos. De início, foi montado um grande tabuleiro no chão com vinte círculos em quatro cores distintas. A cada resposta certa direcionada ao sistema digestório, os alunos acessavam os comandos da roleta com os quais seriam direcionados a posicionar a mão e o pé em um dos círculos do tabuleiro. Conforme as rodadas iam passando, e os malabarismos corporais aumentando, os alunos progrediam no tabuleiro. Foi sendo eliminado aquele que tirasse a mão ou o pé do círculo, ou caísse no chão, e vencendo aquele que ficasse por último.

Jogo de dominó

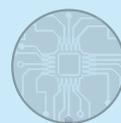
Nesse jogo, as regras imitavam as do jogo de dominó tradicional: baixar as peças na sequência correta e se consagrar vencedor quando eliminasse todas as peças de sua posse primeiro. Em sala de aula, os alunos foram divididos em três ou quatro grupos e distribuídas igualmente entre os grupos as peças do jogo de dominó previamente elaboradas pelo mediador. Essas peças, produzidas de etileno acetato de vinila (Ethylene Vinyl Acetate - EVA), continham informações sobre a classificação das articulações do corpo humano (Figura 1).

Figura 1 - Jogo de dominó de classificação das articulações



Fonte: Arquivo pessoal dos autores.

O mediador escolhia um líder de cada equipe que foi o responsável por baixar a peça escolhida por todo o grupo. O jogo inicia-se pela equipe que retirou a peça inicial na cor azul em que estava escrito CLASSIFICAÇÃO DAS ARTICULAÇÕES. A cada rodada, uma equipe ia baixando uma peça no chão, organizando de forma correta a classificação das articulações. O mediador era responsável por analisar, a cada jogada, se a peça baixada estava na posição correta da classificação. Caso estivesse correta, a peça era validada e a próxima equipe jogava. Caso estivesse errada, a peça voltava para a equipe e essa perdia a vez, não podendo jogar, novamente, nessa rodada. Assim, a cada rodada de jogada correta, as peças de cada equipe iam acabando e, no chão, ia se formando a classificação das articulações. Consagrava-se vencedora a equipe que primeiro baixasse, corretamente todas as suas peças. Ao final do jogo, os alunos fotografavam o esquema que eles mesmo montaram ao jogar e usavam como recurso de estudo em casa. O jogo durava aproximadamente sessenta a oitenta minutos.





APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS

O Ensino Superior já vem se utilizando da Aprendizagem Baseada em Problemas/Problem Based Learning (PBL), desde a década de 1960, nas disciplinas de cursos da área da saúde, inicialmente, nos cursos de Medicina e atualmente inserida nas escolas (FONSECA; NETO, 2017).

Na aplicação da abordagem PBL, o professor elabora problemas a serem resolvidos colaborativamente pelos alunos. Os problemas são propostos antes da apresentação dos conteúdos teóricos, no intuito de estimular os alunos à reflexão crítica sobre os conceitos, e buscar novos conhecimentos.

Um exemplo utilizado foi levantado no início, no início da aula, o questionamento sobre como um indivíduo hipertenso pode desenvolver uma resposta hipotensiva após a prática de exercício físico regular, se a resposta aguda dessa prática é hipertensiva. Antes da apresentação dos conteúdos teóricos, os alunos levantaram algumas hipóteses e exploraram o problema coletivamente, com base em seus conhecimentos prévios. Após a aula, em uma nova rodada de conversa, identificou-se a necessidade de pesquisar novas informações. Assim, as lacunas identificadas durante as discussões foram pontuadas e a turma, dividida em cinco equipes, saiu da aula com a tarefa de investigar, debater coletivamente e trazer, na aula seguinte, a resolução dessas questões. Essa estratégia promove no aluno uma trajetória autônoma de construção do conhecimento desenvolvida a partir de relações individuais e coletivas, no intuito de solucionar o problema.

O método PBL, também, foi utilizado para introduzir o conteúdo relativo às articulações dos membros inferiores. Na aula inicial de abertura do caso, a turma foi dividida em grupos de, no máximo dez alunos. Foram apresentados ao caso hipotético em momentos separados e sob a supervisão do mediador.

ABERTURA DO CASO: Uma dor que não passa!

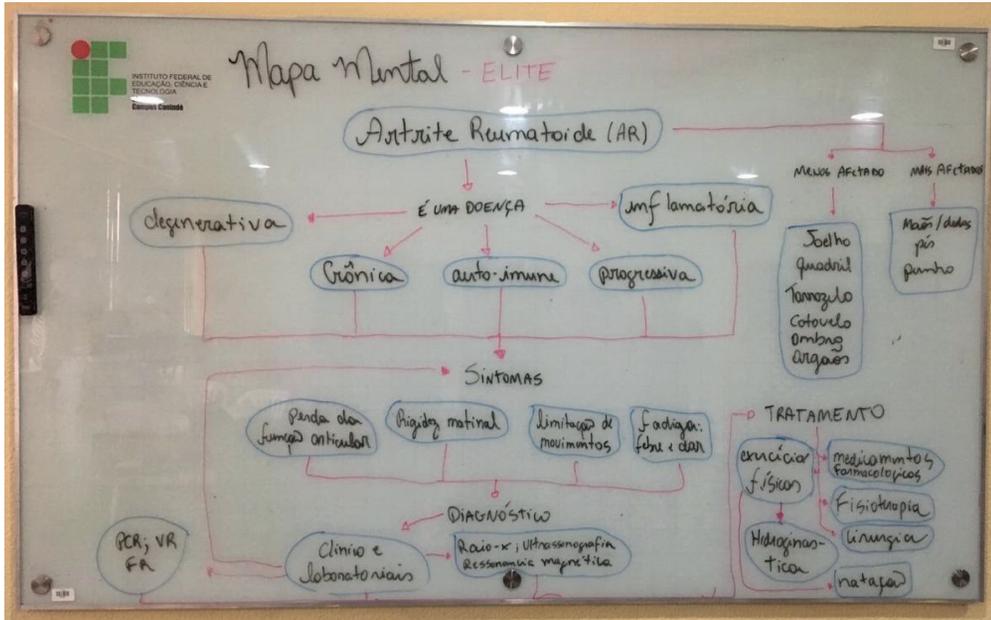
Joana P.F., 45 anos, moradora de Itatira, sedentária há 20 anos, com sobrepeso, dona de casa e mãe de 4 filhos, reclamava de “dor na bacia” do lado direito por uns 3-4 anos. A dor foi aumentando progressivamente e Joana falou com o médico sobre esta dor numa consulta no posto de saúde. Ela relatou o quadril direito “travado” ao acordar, inchaço na região e dor. O médico suspeitou que Joana esteja com uma doença degenerativa chamada artrite reumatoide na região do quadril direito. O médico solicitou exame de raio X do quadril e cintura pélvica e alguns exames laboratoriais. O médico, também, falou da importância do exercício físico para a saúde e pediu que ela fosse ao IFCE, Canindé, e se matriculasse nas aulas de natação ou hidroginástica, já que são com impacto reduzido, relatando que o equilíbrio entre o descanso e exercício serão importantes para melhora do quadro e também auxiliarão na perda de peso que sobrecarrega as articulações. Para alívio da dor, o médico prescreveu um analgésico e explicou que após os exames falaria melhor sobre o tratamento. Joana disse que as vezes tomava chá de sávia e alecrim e passava pomada de arnica que umas amigas haviam emprestado e sentia melhora. E fazia uns agachamentos em casa porque tinha visto na televisão que era bom se mexer. O médico pediu que ela retornasse com os exames realizados em um mês.

No momento da abertura do caso, também, foram passadas algumas orientações para instigar as discussões: elaborar hipóteses (quais as soluções que vocês apontam para o problema como profissional de Educação Física? Ou seja, se você recebesse essa aluna com esse diagnóstico para fazer suas aulas, qual seria a sua abordagem?); elaborar objetivos de aprendizagem (o que é preciso aprender, fazer, conhecer, investigar... Para solucionar esse problema?) e elaborar metas de estudo (o que mais precisamos conhecer? Como faremos para atingir os objetivos propostos? Quanto tempo precisamos para fazer isso?). Foi, também, solicitada a elaboração de um mapa mental coletivo (Figura 2) durante o desenrolar das discussões, com o objetivo de organizar os pensamentos do grupo e um outro mapa conceitual individual a ser entregue no dia do fechamento do caso (15 dias após a aula de abertura do caso).





Figura 2 - Mapa mental usado nas discussões de caso do método PBL.



Fonte: Arquivo pessoal dos autores.

Durante a aula inicial de abertura do caso, o professor mediador apenas observava e fazia anotações sobre cada aluno: participação; nível de conhecimento; dúvidas apresentadas. E sobre o grupo: conteúdos já apreendidos; informações a serem abordados e/ou aprofundadas posteriormente. Após a aula inicial, uma aula expositiva foi baseada nas informações que o mediador, previamente, observou no grupo e, após a aula expositiva, em outra aula de rodada de conversa, intitulada Fechamento do Caso, foi possível finalizar o conteúdo e explicar sobre dúvidas que ainda restavam.

APRENDIZAGEM POR SIMULAÇÃO

A aprendizagem por simulação tem sido uma estratégia pedagógica cada vez mais comum nos cursos da área da Saúde por ser um processo de ensino e aprendizagem que abrange o desenvolvimento de habilidades e comportamentos importantes aos futuros profissionais de Saúde. Diante de uma situação profissional simulada, o aluno pode demonstrar suas habilidades e competências profissionais de forma

segura, possibilitando a identificação de suas dificuldades e quais aptidões devem ser mais bem exploradas (ROMAN et al., 2017).

Entre as experiências de simulação profissional realizadas com os alunos do curso de Licenciatura em Educação Física, é exemplo o monitoramento cardiorrespiratório por meio do teste na esteira, na bicicleta, ou no banco, em que o aluno/avaliador é supervisionado pelo professor na aplicação do teste de esforço. Nessa estratégia, o aluno desenvolve suas habilidades e competências na aplicação, no acompanhamento e na interpretação dos resultados, devendo essa prática ser discutida, criticamente, de forma coletiva com toda a turma.

Outro exemplo de experiência de simulação profissional foi realizado com o conteúdo de sistema cardiorrespiratório com o uso de boneco para experimentação e aprendizagem do recurso de Reanimação Cardiopulmonar (RCP), visto que, como profissionais de Saúde, o futuro especialista de Educação Física, diante de um paciente/aluno em parada cardiopulmonar, deve proceder às manobras de RCP (COS-SOTE; SILVA; MIRANDA, 2015).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se que as experiências, no uso das metodologias ativas no ensino das disciplinas de Fisiologia Humana e Fisiologia do Exercício, do curso de Licenciatura em Educação Física do IFCE - campus Canindé, foram bastante exitosas. Essas experiências de ensino e aprendizagem promoveram mais participação e envolvimento dos alunos nessas disciplinas. Também, foi possível observar autonomia na busca de conhecimentos, reflexões mais embasadas, trabalho realizado efetivamente em equipe; além da problematização da realidade, interação entre teoria e prática e inovação, por parte dos alunos.

Dessa forma, considera-se que as metodologias ativas foram ferramentas valiosas no ensino da Fisiologia, desfazendo a imagem tradicionalmente construída de uma disciplina densa, de memorização de conteúdos e com pouca apreensão prática.





Essas experiências contribuíram, portanto, para a formação do futuro profissional de Educação Física, de forma mais efetiva, crítica, reflexiva e capaz de analisar os conteúdos e sua aplicabilidade nos diferentes cenários, promovendo a aquisição de um conhecimento consolidado, o desenvolvimento amplo de habilidades e competências, valores e comportamentos necessários para sua atuação profissional.

REFERÊNCIAS

BACHUR, Tatiana P. R. *et al.* Paródias e contação de história: formas lúdicas de ensinar parasitologia no ensino superior. **Revista de Ciências Médicas e Biológicas**, v.18, n.1, p. 79-88, [S.l.:s.n], 2019.

COSSOTE, Douglas F.; SILVA, Sheila A. P. dos Santos; MIRANDA, Maria Luiza de J. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 143-162, jan./jun. [s.n.], 2015.

ENS, R. T.; GISI, M. L.; EYNG, A. M. Formação de professores: possibilidades e desafios do trabalho docente na contemporaneidade. **Revista Diálogo Educacional**, v. 11, n. 33, p. 309-329, [S.l.:s.n], 2011.

FERNANDES, Viviane L. S. *et al.* O uso de paródias como estratégia de ensino-aprendizagem na disciplina de fisiologia humana. **Cadernos de Educação, Saúde e Fisioterapia**, v. 5, n.10, [S.l.:s.n], 2018.

FONSECA, S. M.; NETO, J. A. M. Metodologias ativas aplicadas à educação a distância: revisão de literatura. **Revista EDaPECI**, v. 17, n. 2, p. 185-197, [S.l.:s.n], 2017.

MATTAR, J.; AGUIAR, A. P. S. Metodologias ativas: aprendizagem baseada em problemas, problematização e método do caso. **Br. J. Ed., Tech. Soc.**, v.11, n.3, p. 404-415, [S.l.:s.n], 2018.

MITRE, Sandra M. *et al.* Metodologias ativas de ensino aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciência & Saúde Coletiva**, n.13, p. 2.133-2.144, [S.l.:s.n], 2008.

OLIVEIRA, D. A. Políticas educativas, crise da escola e a promoção de justiça social. In: FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A. **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 17-32.

PAIXÃO, Germana Costa *et al.* Paródias no ensino de microbiologia: a música como ferramenta pedagógica. **Revista Eletrônica de Comunicação, Informação e Inovação em Saúde**, v. 11, n. 1, 2017.

ROMAN, Cassiela *et al.* Metodologias ativas de ensino-aprendizagem no processo de ensino em saúde no Brasil: uma revisão narrativa. **Clinical and Biomedical Research**, Porto Alegre. v. 37, n. 4, p. 349-357, [s.n.], 2017.

Nilson Vieira Pinto

Professor efetivo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE, *campus* Fortaleza); graduado em Educação Física (UFC); especialista em Fisiologia do Exercício (UNIFESP/Escola Paulista de Medicina - EPM); mestre em Ciências Fisiológicas (UECE); doutor em Biotecnologia (UECE); líder/pesquisador do Grupo de Pesquisa Educação, Saúde e Exercício Físico do IFCE/Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

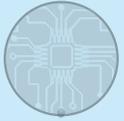
E-mail: nilsonvieira@ifce.edu.br

Raquel Felipe de Vasconcelos

Professora efetiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE, *campus* Fortaleza); graduada em Educação Física (UFC); especialista em Fisiologia e Biomecânica do Movimento (FIC/ESTÁCIO); mestre em Ciências Fisiológicas (UECE); doutoranda em Ciências Morfofuncionais (UFC); pesquisadora do Grupo de Pesquisa Educação, Saúde e Exercício Físico (IFCE/CNPq) e pesquisadora do Núcleo de Estudo e Pesquisa em Dor, Inflamação e Osteoimunologia (NEPDIO-UFC).

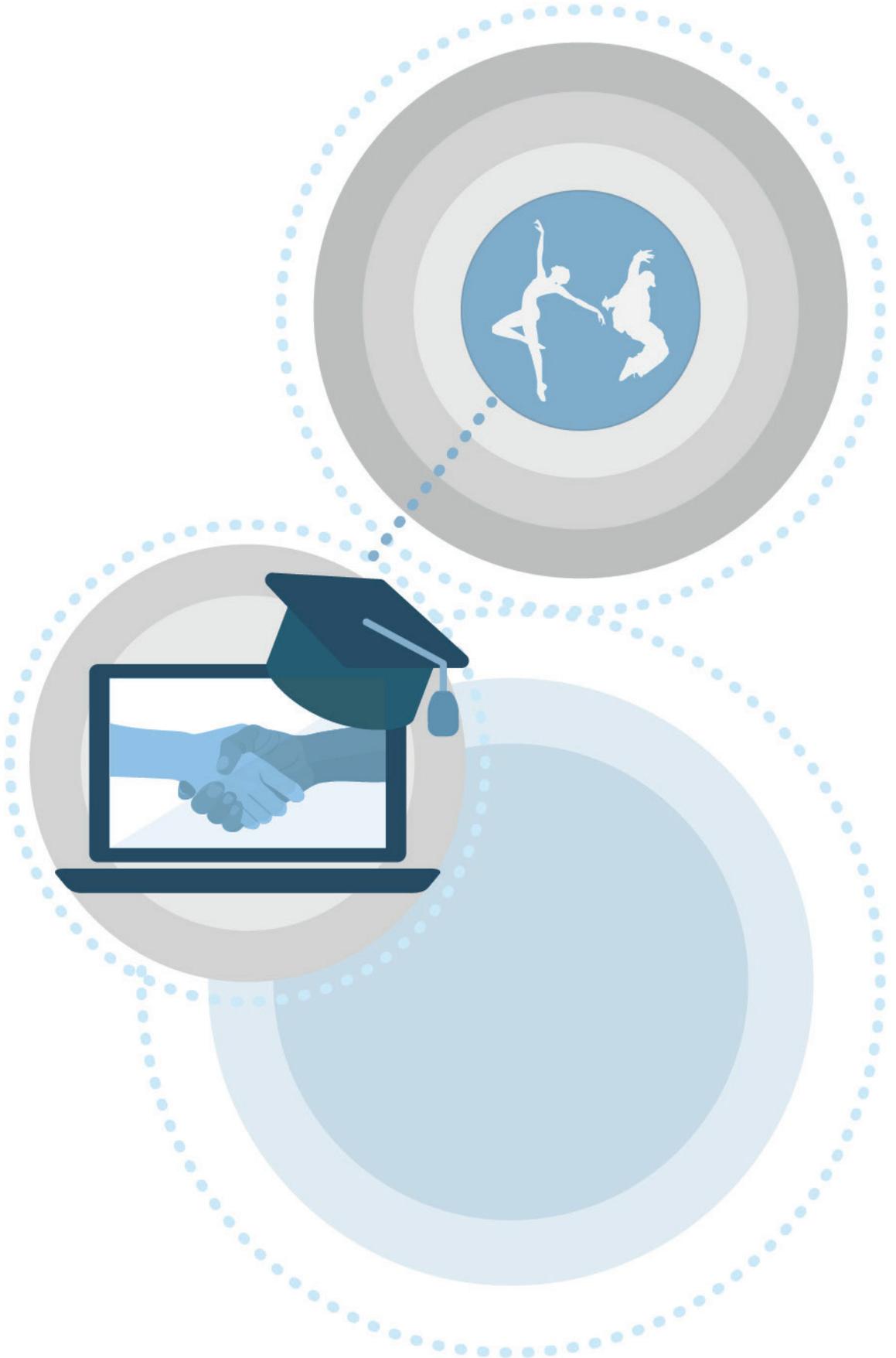
E-mail: raquelfelipe@ifce.edu.br





TRANSFAZERES

DO ENSINO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA



A ORIGEM DA DANÇA NO IFCE CAMPUS CANINDÉ

Patrícia Ribeiro Feitosa Lima

Eu tenho a mão que aperreia

Eu tenho o sol e areia

Sou da América, sul da América

South America

Eu sou a nata do lixo, eu sou do luxo da aldeia

Eu sou do Ceará

(Ednardo,1973)

INTRODUÇÃO

Do lixo ao luxo de ser cearense. Acostando-se na poesia atemporal de Ednardo (1973), que expressa o orgulho e a singularidade da identidade cearense, este texto é um relato de ensino emocionado, desenvolvido nos Sertões de Canindé, Ceará.

O cearense é um ser profuso, com interfaces corporais performáticas, autênticas, criativas e estéticas, que o fazem referência em todas as linguagens de arte, especialmente a coreológica. As potencialidades corpóreas são incitadas pela vida social expansiva, bem-humorada, densa, comunicativa e, talvez, por esse motivo, protuberantemente expressiva. Os cearenses são dançantes inatos. A partir dessa categorização delineada na observação, nos estudos e experimentos laborais de 35 anos em dança (contemporânea, moderna, jazz, afro, sapateado, balé, danças populares) como docente de academias e escolas na cidade de Fortaleza/CE, a autora expõe em um recorte transversal, que considera a im-





plantação da dança educativa nos Sertões de Canindé, especialmente a origem do ensino da dança no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), *campus* Canindé, situado na cidade de Canindé/CE. Este é um ensaio sobre dança educativa.

A ORIGEM DO CAMPUS

Enquanto a autora integrava o quadro dos cinco primeiros docentes do IFCE, *campus* Canindé, para a abertura do Curso de Licenciatura de Educação Física, cuja via de entrada se deu por concurso público, para ocupar o cargo de professora efetiva, no qual o objeto de estudo tematizava a subárea do conhecimento dança, intitulada Fundamentos Teórico-Metodológicos da Dança Escolar. A ideia centrava a dança na Educação Física para desenvolver esse conteúdo numa compreensão, predominantemente, educacional, compondo o currículo do Curso de Licenciatura em Educação Física, implicando conhecimentos epistêmicos, artísticos, estéticos e culturais, numa formação pedagógica crítico-reflexiva.

A data de posse do cargo de docente (20 de janeiro de 2010), assinalou a fase de maior expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, instituída pela Lei n. 11.892/2008, que, também, criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, a qual possibilitou um aumento considerável no número de suas unidades educacionais.

O IFCE, *campus* Canindé, foi inaugurado na expansão dos Institutos Federais (IFs), para proporcionar acesso à Educação Básica, Técnica e Superior, podendo ser de graduação tecnológica, licenciatura e/ou de bacharelado, além da pós-graduação *lato sensu*, ao público da microrregião dos Sertões de Canindé. O curso de Licenciatura em Educação Física do IFCE, *campus*, Canindé foi implantado, precisamente, em 15 de março de 2010 (Figura 1) e, naquele contexto, principiou-se uma história consistente de formação docente em Educação Física.

Figura 1 – Foto do primeiro dia de aula no IFCE, *campus* Canindé



Fonte: Boletim Informativo do IFCE, *campus* Canindé (2010).

A partir do ciclo profissional entre 2010 e 2013 efetivou-se o trabalho de dança educativa como uma das ações do ensino com metodologia, recursos, práticas pedagógicas, criações coreográficas e o acompanhamento dos egressos do IFCE, *campus* Canindé. Destacam-se, ainda neste escrito, as bases teórica e metodológica do ensino da dança na escola, as circunstâncias locais, enfim, incutimos algumas provocações para o fomento à reflexão de quem faz, estuda e ensina dança no âmbito da Educação Formal.

As aulas de dança na graduação no IFCE, Campus Canindé

A responsabilidade do ensino das disciplinas Atividades Rítmicas e Metodologia do Ensino da Dança e do Folclore na Escola, no Curso de Licenciatura em Educação Física do IFCE, *campus* Canindé, promoveu o interesse de alunos que tinham curiosidade em experimentar a dança para além de uma abordagem curricular. Tal fato deveu-se à adesão expressiva





às aulas práticas das disciplinas supracitadas, o que ocasionou um engajamento maior dos envolvidos, culminando em elaborações extraclasse.

Nesse sentido, a história do ensino da dança nas aulas de graduação em Educação Física dessa instituição verifica uma disparidade comportamental, quando o oposto, ou seja, a negação da dança na Educação Física, é um fato comum em alunos de Educação Física, conforme Lima e Carneiro (2011), apesar da mesma compor conteúdo nas diretrizes nacionais para a formação docente de Educação Física e já apresentar benesses asseguradas cientificamente.

As aulas de dança no Curso de Licenciatura em Educação Física no IFCE, campus Canindé, aconteciam nas disciplinas Atividades Rítmicas e Metodologia do Ensino da Dança e do Folclore na Escola, com carga horária de quarenta e oitenta horas, respectivamente, totalizando 120 horas na formação curricular. Com abordagem educativa, com foco numa formação integrada, sólida, crítica e reflexiva, não havia rigor nas performances avaliativas; e, talvez, por esse motivo, a participação espontânea dos alunos concretizava-se.

As aulas eram teórico-práticas e preconizavam a inclusão social e a pluralidade cultural como fundamentos pedagógicos na dança. Em meio ao curso das disciplinas, havia elaborações de festivais de dança como proposta de pesquisa em dança e experimentação coreográfica coletiva e individual. Esses momentos eram observados sob alguns critérios, como participação, criatividade, cooperação e conteúdo educativo, por exemplo.

O primeiro festival de dança do IFCE, campus Canindé, contou com cerca de cem alunos, todos eles das primeiras turmas dos cursos (Educação Física e Eventos – técnico integrado) desse campus. Terra Nordeste teve como roteiro a valoração da cultura regional nordestina (Fig. 2). A identidade verificada nos costumes, danças, contos, lazer, culinária, e modos próprios do povo que tem “sangue nos olhos”, tem sede de água, felicidade, mesa farta, conhecimento, de tudo...

Com o constructo de pelo menos sessenta dias de antecedência, a proposta do tema era concebida em sala de aula por uma provocação

docente a partir do contexto dos atores/alunos, e depois o roteiro era problematizado coletivamente. Desse modo, as ações eram deliberadas por meio de formações de pequenos grupos e as pesquisas temáticas pelos corpos e de campo, promoviam as subdivisões do conteúdo. Esse percurso era balizado por ensinamentos de Merleau-Ponty (2018), Freire (2005), Marques (2010), Laban (1978), Lima (2006; 2016), Nanni (2008), que tecem sobre o ensino pelo corpo sensível, emancipado, em contexto, criativo, inclusivo e educativo.

Os atores tinham a liberdade de criação; a proposta seguia uma elaboração coreográfica, com figurino, conteúdo, forma, técnica e projeção. Todos esses elementos eram entrelaçados, contudo, sem complexidade de movimentos, tampouco rigor técnico. Eram conhecimentos oriundos do repertório motor de cada aluno, o qual adicionava novas criações motivadas em aulas.

Figura 2 – I Festival de Dança do IFCE, *campus* Canindé – Terra Nordeste, junho de 2010.



Fonte: Arquivo pessoal da autora.





Concomitantemente com a prática desse evento, foram organizados encontros e vivências de dança extra-aulas. Surgiu, então, a Cia. de Dança do IFCE *Campus* de Canindé – Educadança. Os trabalhos foram iniciados desde o primeiro semestre da primeira turma do curso, em meados de abril de 2010.

A Cia. de Dança Educadança do IFCE, Campus Canindé

Esta companhia de dança objetivava desenvolver um trabalho educativo e artístico com os alunos numa formação da ideia de empoderamento corporal e que não tinham a oportunidade de fazê-la pela carência desse serviço na região. A Educadança começou a ter representatividade do *campus* no âmbito artístico-cultural e tinha a meta de proporcionar o autoconhecimento rítmico e coreográfico, como, também, experiências formativas coletivizadas em dança e popularizar e valorizar a área da dança educativa no IFCE e nas cidades que compõem os Sertões de Canindé, estado do Ceará.

As bailarinas

Esse grupo era composto por aproximadamente vinte alunas, todas do IFCE, *campus* Canindé, e de todos os cursos existentes nesse *campus* (Fig. 3). Começaram com interesse em aprender a dançar de um novo modo, sem experiências robustas, nem técnicas de dança.

Figura 3 – Alunas da Cia. de Dança – Educadança do IFCE, campus Canindé



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Essas alunas chegaram com raras memórias em danças sociais, algumas experiências de dança no lazer e danças populares regionais, como, por exemplo, forró e samba. As temáticas desenvolvidas na Educadança eram de cunho social, contextualizadas, e faziam refletir sobre a cultura de importação artística (visivelmente absorvida) e o fortalecimento da identidade local. A técnica era contemporânea e o processo criativo valorizava a matéria-prima do corpo de baile: o corpo de cada um e o movimento em si. Em consonância, Laban (1978) reconhece que as danças regionais são criadas pela repetição da qualidade de esforços e impulsos internos. Na medida em que são características da comunidade, mostram um repertório diverso cultivado pelos grupos sociais que vivem em um ambiente definido.





EPISTEMOLOGIA E MÉTODO DE ENSINO DA CIA. EDUCADANÇA

A concepção de dança por Laban (1978) demarcou, epistemologicamente, a Cia. Educadança, que insurgia da energia, do gesto significado do cotidiano, do gesto criativo e consciente. Esses elementos eram vivenciados, reinventados, experimentados e no domínio do movimento pela percepção cinestésica do corpo, pelo corpo no espaço, no tempo, com forma, peso e fluência.

A vida social era o cenário para criação. Paulo Freire (2005) ensinou o emergir da emancipação humana intermediada pela práxis pedagógica, crítica-reflexiva, aqui instrumentalizada pelo corpo com gesto significado de Laban (1978), anteriormente citado. A ação em dança era uma atividade consciente e adjunta à vida social dos atores. A seca, o tempo, a religiosidade, a alegria genuína, adquirida por situações de simplicidade da cultura interiorana; o forró e os costumes diários de cidadãos sertanejos, inspiraram movimentos simples, mas não simplórios, constituídos de significado e emoção. As jovens desvelavam movimentos até então desprezados ou despercebidos, possivelmente por ausência de estímulo ou orientação profissional. Repertórios e técnicas até então não explorados, não lembrados e não conhecidos foram adicionados com incremento da estética, elemento inerente à arte da dança.

No aprendizado em dança, para além das especificidades motoras, artísticas, técnicas, expressivas, culturais e pedagógicas, há o aprendizado do lidar, sobretudo, com o próprio corpo, com o corpo do outro e com o meio nas relações cotidianas. Com efeito, Merleau-Ponty (2018) explica que esse processo ocorre por meio da ação; a educação pela corporeidade, que é responsável pelas forças totalitárias dos corpos aprendizes, que se integram a eles mesmos e ao ambiente que os permeiam. Isso composto pelo movimento intencional, quando se relacionam corpo, sujeito e mundo.

As Aulas - as experimentações em dança

Cada aula revestia-se de olhos ávidos, corpos enérgicos, bocas que sorriam de nervosas; era a ansiedade, a alegria de conhecer o novo. Esses elementos designavam uma atmosfera favorável à criação do dançar pela sede de conhecer a si, aos outros e à própria gestualidade, que incontestavelmente era bela. Antes de começarmos a aula em si, uma conversa iniciava a partir do cotidiano: “Como foi o seu dia?”; “Como se sentem?” ou “Estão estressadas?”; “Vamos alongar para destravar!”. Tais frases eram subsídios introdutórios para gerar diálogos com os corpos. As tensões e os sentimentos precisavam ser observados, atenuados ou manifestados via catarse pela dança para debelar as afetações.

Trabalhava-se com frequência de dois encontros semanais, com duas horas de duração cada um, sendo uma hora para aula prática com exercícios técnicos, alongamentos, diagonais e sequências coreográficas, sequências de exercícios de força e resistência e outra hora para criações, experimentos coreográficos e ensaios. Nessas trocas de saberes, observando a intersubjetividade, abordávamos os aspectos éticos da dança, de valores, atitudes e decisões, verificadas na autonomia que corrobora a apreensão educativa da dança.

O aspecto da formação ética e do juízo moral confirmava-se pela referência de Piaget (1996) que demarca a importância da autonomia incorporada no desenvolvimento emancipatório.

Sobre o movimento consciente e crítico e reflexivo, a cada final de aula, havia uma roda de conversa, oportunizando voz a todas as participantes; realizando análise do movimento, do conteúdo apreendido, das dificuldades, percepções corporais e apreciação das conquistas obtidas a cada encontro. Era o momento de tomada de consciência (Fig. 4).





Figura 4 – Roda de conversa, tomada de consciência, da Cia. Educadança



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

A dança educativa, nacionalmente difundida por Nanni (2008), também norteou o trabalho, fez aproximações com estudos de pesquisa em dança, que culminaram em monografias das alunas da Cia. Educadança e dos alunos de graduação. Tais estudos eram explorados nessa temática e fundamentavam a prática de forma concomitante aos ensaios, às aulas e apresentações cênicas.

A expansão e a interrupção da proposta de extensão

A efetivação da companhia de dança propagou-se em parte pelas práticas pedagógicas frequentes, pelo chamamento artístico e engajamento dos atores em singelas exposições, com a ampliação do serviço à comunidade adstrita, transformando em um projeto de extensão do IFCE, *campus* Canindé. Toda a comunidade acadêmica teve acesso à dança, facilitada nesse projeto, e após três anos de atividade, a abordagem multiplicou-se pelos alunos egressos da Cia. Educadança e, por intermédio do Curso de Licenciatura em Educação Física, entre egressos e alunos.

As aulas eram elaboradas para atender a crianças, jovens, adultos e idosos, numa programação com monitores selecionados da Compa-

nha de Dança e do Curso de Educação Física, orientados pelos docentes do curso de Educação Física.

Contudo, foi identificada a pretensão de tornar esse projeto um programa institucionalizado e difundido amplamente na região. A ideia de crescimento e maturação da dança-educativa no IFCE, *campus* Canindé, não fluiu integralmente, por motivos distintos. Situações de afastamento docente para educação continuada (pós-graduação); colação de grau das alunas componentes da Cia. Educadança, causando um distanciamento das práticas em dança no IFCE, *campus* Canindé; e a alteração frequente dos participantes do grupo, configuraram uma indesejável rotatividade, o que não favoreceu o desenvolvimento de uma base sólida do referido projeto. Tais fatos não permitiram assegurar a feita inicial da Educadança para a devida continuidade e expansão.

Não obstante, no campo teórico-metodológico e de atuação profissional, há significativas projeções em andamento da concepção da dança educativa noutros espaços de desempenho da Educação Física e da dança, na cidade de Canindé, ramificadas por meio dos egressos iniciais da Cia. Educadança e da graduação em Educação Física do IFCE, *campus* Canindé.

Como objeto de questionamento, é pertinente indagar sobre as interrupções em dança: Como uma estrutura de trabalho coletivo e educativo, no âmbito de uma escola, se desintegra devido aos aspectos interpessoais e individuais, quando deveria ter a impessoalidade como premissa? Reflitamos.

As benesses do ensino da dança

Apesar do desalento devido à não continuidade da ação pretendida em dança, vale ressaltar as benesses formativas, enraizadas qualitativamente nos membros iniciais da composição da Educadança. Os efeitos ocasionados pelos festivais de dança, apresentações internas e externas ao IFCE e pelos experimentos corporais, propiciaram a autoestima elevada de alunas em formação de professores; a identidade cultural valorizada; promoção da saúde por meio de percepções de melhoria





dos aspectos físicos, motores, cognitivos, emocionais e interpessoais. Tais afirmativas, oriundas do conteúdo latente e manifesto, coadunam com as pesquisas de Lima (2006; 2016) que investigaram respectivamente o significado e as interfaces da dança na escola em Fortaleza/CE.

Valores como cooperação, empatia, participação, dedicação e coletividade; os aprimoramentos estéticos e repertoriais da musicalidade; as aprendizagens iniciais da técnica; os conhecimentos de acompanhamentos sonoros diferenciados; a prospecção de novas possibilidades corporais; além da alegria de aprender, facilitada no empenho da alegria de ensinar (ALVES, 2000). Destaca-se, na Figura 5, uma aula da companhia de dança Educadança no ano de 2010.

Figura 5 – Aula da companhia de dança Educadança



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Como apontado, a Cia. de Dança Educadança inaugurou o I Festival de Dança do IFCE, *campus* Canindé, com o tema Terra Nordeste. A

partir daí, outros festivais, a cada semestre, e novas possibilidades de dança deram visibilidade à dança que emergiu na cidade. Fortaleza, Quixadá, Canindé, Itatira, dentre outras cidades, foram palcos de expressões do corpo de baile que se descobria no IFCE.

A expressividade da dança em tela parametriza o sentido expressivo do movimento, que se manifestou, especialmente, nas trocas e percepções emocionais, impressões, gestos, ou pela própria singularidade corporal. Para Castro (2008), a dança é feita de movimentos significativos; entretanto, os movimentos da dança são abstraídos de padrões de sentimentos do dia a dia, tornando-se partes funcionais do símbolo expressivo. Esses movimentos são simbolicamente significativos somente quando se relacionam entre si dentro da criação do aluno.

Nessa perspectiva de expressão e vivência é que, geralmente, se apresenta o movimento humano na dança, como, por exemplo, apresenta a Figura 6, que traz um ensaio cujo conteúdo eram as mulheres do sertão no cotidiano da estiagem; as lavadeiras de roupa à beira de pequeno lago e suas latas d'água imaginárias na cabeça.

Figura 6 – Ensaio no IFCE, *campus* Canindé, em dezembro de 2010



Fonte: Arquivo pessoal da autora.





RATIFICANDO A CONCEPÇÃO DA DANÇA EDUCATIVA

Um dos esforços exigidos, durante esses anos de trabalho em dança no Ensino Superior (desde 2001), é clarificar para os alunos de graduação, as diferentes abordagens do ensino e discernir as funções da dança em cada abordagem. É comum eles atribuírem a dança ao ensino exclusivo do balé clássico e de danças eruditas. Esse entendimento inicial é um equívoco para o processo de aprendizagem e a formação de professores.

Por esse motivo, vale lembrar que o conceito da dança educativa, ora dialogada, extrapola o entendimento simplista de um movimento corporal estético e técnico. É elemento intrínseco no ser humano, que se manifesta pelo corpo com harmonia e senso rítmico, abrigando técnicas diversas, ou não. A dança pode revitalizar a alma e aquecer todo o nosso corpo, no amplo sentido da palavra. É inata nos humanos e pode ser acompanhada ou não por música, ou outros sons, e se desenvolve na educação formal e na informal. A dança faz parte da história da humanidade desde os primórdios da vida; foi cultivada em todas as civilizações, perfazendo o objeto de estudo mais antigo do ramo das Artes.

A dança é conteúdo destacado no bloco das manifestações rítmicas da Educação Física (PCN, 1997), e ainda é utilizada como instrumento de educação em saúde pela área da Saúde Coletiva (LIMA, 2006; 2016).

O objetivo das aulas de dança na escola é, antes de ensinar a dançar, ensinar a pensar sobre a dança, sobre os corpos que dançam e sobre a vida. Possibilitar aos alunos uma forma de pensar criticamente sobre o mundo, sobre o que fazem, sobre o que eles são e transformá-los em melhores pensadores da arte, da educação e da sociedade. A proposta aproxima-se do trabalho difundido por Paulo Freire (2005) quando defende a Educação como prática da liberdade. Ele discute e nega a condição de ensino no qual, de um lado, o professor repete interminavelmente lições e exercícios; e, de outro lado, um aluno passivo é submetido somente ao conhecimento do docente.

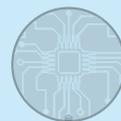
A dança na escola não prioriza a mostra ou competição, tampouco faz exigência de alunos talentosos. Há lugar para todos e esses terão o mesmo grau de importância nas aulas. Para Nanni (2008), a dança deve ser direcionada a todas as demandas de alunos, sem pré-requisitos técnicos ou estéticos e deve estar associada ao resgate de valores socioculturais do povo. Pode desenvolver e aprimorar a qualidade artística, servir de lazer e atividade lúdica, trazendo benefícios físicos, emocionais e cognitivos, além de contribuir para a formação de uma identidade do educando, tornando-o um ser mais crítico e reflexivo perante a sociedade.

No programa de dança educativa, consta a formação cidadã, em estratégia prevista pelo cooptação dança, educação e sociedade. O trabalho com o movimento do corpo, com a mente, a emoção, o ritmo e a expressão corporal, facilita a aprendizagem cognitiva, amplia o repertório motor e promove o autoconhecimento. Nessa perspectiva, propõe criticidade, ao observar, analisar, refletir sobre o dançar, fomentando discussões acerca do conteúdo trabalhado na aula, do meio em que está inserido, educando para a vida social (LIMA; FROTA, 2007; BRASIL 1997).

Enfatiza-se a adequação da dança nas diretrizes nacionais atuais, em especial na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018). A observação da dança situa-se na área de Linguagens e suas Tecnologias contempladas nas Artes e na Educação Física.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aspiração desse documento é compartilhar uma experiência genuína em dança educativa. O IFCE, *campus* Canindé, foi o cenário de uma ação pioneira no ramo da dança aqui manifestada, a qual integrou um plano de trabalho desenvolvido nessa instituição de ensino. Pode parecer ousado afirmar que esse período foi singular para todos os que, nesse empenho, se permitiram conhecer a si próprios, explorar seus movimentos e dançar, mas toma-se a liberdade, com respeito aos leitores, para essa consideração (im)pessoal.





REFERÊNCIAS

ALVES, R. *A alegria de ensinar*. Campinas: Papirus, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular - ensino médio**. Brasília, DF: MEC; Consed, 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: educação física**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

CASTRO, D. L. Expressão e criatividade de movimentos na escola: dançando uma conexão com o universo. **Revista Brasileira de Educação Física, Esporte, Lazer e Dança**, v. 3, n. 4, p. 158-162, [S.l.:s.n], dez. 2008.

EDNARDO. **Terral** [1973]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Cn-8yyxHad4>. Acesso em: 19 jun. 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

IFCE. **CAMPUS CANINDÉ. I Boletim Informativo do IFCE - campus de Canindé**. Edição n. 4, nov. 2010.

LABAN, R. **Domínio do movimento**. São Paulo: Summus, 1978.

LIMA, P. R. F. **Significado da dança na promoção da saúde de crianças do ensino público municipal de Fortaleza/Ceará**. 2006. 111f. Dissertação (Mestrado em Educação e Saúde) - Universidade de Fortaleza (Unifor), 2006.

LIMA, P. R. F.; CARNEIRO, D. S. Dança como conteúdo da educação física escolar: desafios de sua aplicação. **Fiep Bulletin**, v. 81, Special Edition, [S.l.], 2011.

LIMA, P. R. F.; FROTA, M. A. Dança - educação para crianças do ensino público: é possível? **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v.5 n.2, p. 137-144, 2007.

LIMA, P.R.F. **A obesidade e a aprendizagem da dança em escolas públicas municipais de Fortaleza-Ceará.** 2016. 130f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2016.

MARQUES, I. **O ensino da dança hoje.** 8. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção.** Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2018.

NANNI, D. **O ensino da dança.** Rio de Janeiro: Shape, 2008.

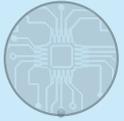
PIAGET, J. **Os procedimentos da educação moral.** Trad. Maria Suzana de Stefano Menin. In: MACEDO, L. Cinco estudos de educação moral. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p. 1-36. Originalmente publicado em 1930.

Patrícia Ribeiro Feitosa Lima

Professora efetiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE, *campus* Fortaleza); graduada em Educação Física pela Universidade de Fortaleza/CE (UNIFOR); especialista em Treinamento Desportivo (UVA/RJ); mestre em Educação em Saúde (UNIFOR); doutora em Educação (UNESP/São José do Rio Preto); docente permanente do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT); professora do Projeto de Professores de Educação Física Sem Fronteiras da Fédération Internationale d'Éducation Physique (FIEP); líder/pesquisadora do Grupo de Pesquisa Educação, Saúde e Exercício Físico (IFCE/Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq); editora Associada da revista *Research, Society and Development* da Universidade Federal de Itajubá (Unifei/MG).

E-mail: patriciafeitosa@ifce.edu.br





TRANSFAZERES

DO ENSINO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA



CAMINHOS E OS DESCAMINHOS DO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO IFCE, CAMPUS ITAPIPOCA

Raphaell Moreira Martins

INTRODUÇÃO

Desde a apresentação para toda a comunidade brasileira da primeira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em torno do mês de setembro, ainda no ano de 2015, um fato pode ser considerado favorável, para o momento, no caso, o de oportunizar o debate sobre o currículo (APPLE, 1998) por meios mais sistemáticos e democráticos. Principalmente os/as profissionais da área de Educação Física foram convocados/as a refletir sobre aspectos que, de certa forma, em outros componentes curriculares já tinham maturidade para discutir, tais como: a progressão do conhecimento e a complexidade dos conteúdos por toda a trajetória escolar. O/A professor/a de Educação Física não podia mais “engasgar” cada vez que fosse questionado/a sobre o que podia ensinar na Educação Básica. Os/As professores/as sentem muita dificuldade em responder a perguntas como: o que a Educação Física ensina na primeira série, ou na segunda? (FREIRE; SCAGLIA, 2004).

Este capítulo nasce dessa conjuntura do currículo da Educação Física no ambiente de ensino, tendo em vista que, para além das variadas discussões sobre matrizes, bases e organizações curriculares em uma lógica mais abrangente, existe o currículo da Educação Física no contexto da escola, que precisa garantir os direitos de aprendizagens essenciais que são consolidados nesses documentos gerais, como, tam-





bém, apresentar conexões com as demandas e nuances do local em que está sendo tematizada a Educação Física.

O objetivo desse capítulo, portanto, é apresentar os vários caminhos que o currículo da Educação Física atravessou no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), *campus* Itapipoca, analisando os rebatimentos que essas ações geram na imagem da componente curricular perante a comunidade escolar. Para tanto, utilizou-se, analogamente, a ideia de caminho e descaminho, por reconhecer que a discussão sobre o currículo da Educação Física, em todo o Brasil, não se dá de forma linear, ou por uma única via; pelo contrário, sempre a Educação Física fica às margens dessas propostas, e essas contradições também foram vistas na experiência da construção curricular no IFCE, *campus* Itapipoca.

Uma inquietação poderia ser suscitada sobre a relevância de tratar da construção de um currículo para a Educação Física no Ensino Médio em um *campus* específico do IFCE. No entanto, os/as professores/as em situações até constantes, são inseridos/as em ocasiões similares ao ocorrido no IFCE, *campus* Itapipoca, por exemplo, ao organizar as Unidades Temáticas nas três séries do Ensino Médio para a componente curricular Educação Física, isso sem contar que, geralmente, esses pedidos não dispõem de muito tempo para a entrega e análise dessas propostas. Em muitos casos, os/as professores/as sentem-se sozinhos/as para realizar essas atividades, que todos/as percebem ser fundantes para o engrandecimento e a manutenção da Educação Física como área pertinente ao Ensino Médio.

Um dos problemas da Educação Física escolar está em organizar e sistematizar os conteúdos a serem trabalhados ao longo da vida escolar, da Educação Infantil até o Ensino Médio (OLIVEIRA, 2002). Por essa razão, este texto se faz urgente, por explorar o ambiente em que os/as professores/as são convidados/as a pensar suas propostas de currículo, dentro de condições peculiares, como são a redução de carga horária de todo o componente curricular; a inexistência de material didático que contribua ao acesso tematizado das práticas corporais; as

condições objetivas de trabalho precárias; e a limitada formação continuada para tratar, colaborativamente, dessas questões que são próprias de quem está no ambiente escolar.

Dessa forma, este capítulo está dividido, metodologicamente, em três tópicos, que têm como função aprofundar os caminhos que o currículo percorre na escola e, em muitos casos, rebater na imagem como a Educação Física é representada pela comunidade escolar. Entretanto, uma discussão não pode ser diretamente ligada a outra, partindo-se do pressuposto de que a representação de uma área de conhecimento é feita por múltiplos fatores, entre eles, pedagógicos, políticos, sociais, econômicos e culturais.

Para dar conta da discussão, o capítulo está dividido nos seguintes tópicos: 1. A trilha escorregadia do desinvestimento pedagógico no currículo da Educação Física, em que se abordam os limites de quando não existe o menor rigor para construir e tratar do currículo da Educação Física; 2. A vereda apertada da negação do currículo da Educação Física. Já para esse tópico, a discussão trata da crescente diminuição do espaço da Educação Física no Ensino Médio; 3. A estrada pavimentada do currículo da Educação Física. Tópico no qual se discute uma proposta pensada para a Educação Física e que vem sendo tematizada atualmente no IFCE, *campus* Itapipoca.

A TRILHA ESCORREGADIA DO DESINVESTIMENTO PEDAGÓGICO NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

A imagem da trilha escorregadia para abordar o currículo que apresenta um sério desinvestimento pedagógico parece ser oportuna para a discussão das organizações curriculares, visto que, não se preocupar com o currículo e os direitos essenciais de aprendizagens, pode promover várias trilhas para o acesso tematizado da Educação Física. Os/As professores/as podem reinventar suas propostas curriculares a qualquer momento, tornando o currículo flexível por demais, como, também, pouco atrativo, ao compartilharem na escola os objetos de





conhecimento que são mais seguros na sua concepção de trabalho do que seria a Educação Física em suas concepções particulares.

Nesse aspecto, defende-se, para o ensino da Educação Física, a iniciativa de um currículo comum, ou seja, um programa mínimo de conteúdos e métodos para cada série escolar, com características flexíveis, para atender, principalmente, aos problemas de infraestrutura e material (KUNZ, 1994).

A ideia de um Projeto Curricular Guia (PCG) pauta-se no fato de que, se é impossível desenvolver um “modelo” de projeto curricular na área de Educação Física, para toda e qualquer escola, todo/a e qualquer professor/a, todo/a e qualquer aluno/a, é possível identificar um conjunto de princípios orientadores gerais, desenvolvidos de forma coletiva, que ajudará a pensar, pelo menos inicialmente, seus próprios projetos e desenvolver suas próprias propostas curriculares (GONZÁLEZ, 2006).

Por isso, entende-se que o currículo que promove o desinvestimento pedagógico promove o que, na prática pedagógica, foi considerado tradicionalmente de “aulas livres”, ou seja, a prática da “não-aula”, do mero ocupar os/as alunos/as com uma bola sem intervenção pedagógica intencional e efetiva (BRACHT, 2011). Quando o currículo não passa pelo crivo analítico dos princípios universais do que se espera que um/a estudante saiba em cada série de ensino na área de Educação Física, os desdobramentos desse currículo, na dimensão da aula propriamente implementada, podem ficar comprometidos. Mesmo sabendo que, na maioria dos casos, os/as professores rejeitam as propostas curriculares pelo simples fato de não conseguirem repercutir essa proposta em suas escolas, seja pela dificuldade de compreensão, ou pela limitação teórica desse material e acabam aplicando outras propostas curriculares (MAINARDES, 2006).

Para situar essa baixa adesão dos/as professores de Educação Física às propostas curriculares organizadas pelas redes de ensino, aponta-se o estudo de Impolcetto e Barroso (2017), que investigaram nove propostas de currículo estaduais e perceberam que poucas conseguem

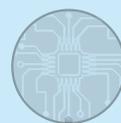
avançar para além do quadro de conteúdo por ciclo, ano e bimestre. Somente as propostas de Minas Gerais e do Paraná apresentam os principais temas que devem ser tratados em um documento de base curricular (contextualização histórica da área; orientações metodológicas; avaliação; explicação dos conteúdos/eixos temáticos; quadro de conteúdo por ciclo, ano, bimestre).

Nos Programas de Unidade Didática (PUD) dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio do IFCE, *campus* Itapipoca, que apresentam os elementos contidos no currículo da Educação Física, surgem os seguintes pontos: ementa da disciplina; objetivos; programa; metodologia de ensino; avaliação; e bibliografia básica. Esses tópicos devem ser formalizados para cada semestre e, no caso da Educação Física, aparecem em oito semestres, ou seja, deve-se ter oito PUD, tomando como referência o documento aprovado em 2015 para os cursos técnico-profissionais de Edificações e Mecânica.

A seguir, expressa-se a proposta de currículo para a Educação Física aprovada para as turmas dos cursos técnicos em Edificações e Mecânica integrados ao Ensino Médio, no ano de 2015¹. Com essa proposta curricular, as primeiras experiências com a componente curricular Educação Física foram compartilhadas no *campus*. Na proposta analisada, a Educação Física faz parte da BNCC e está inserida na área de Linguagens. Como a proposta inicial de Ensino Médio Integrado foi em quatro anos, pelo sistema de semestre de ensino, a Educação Física estava garantida por oito semestres, com uma carga horária de 40 horas-aula e duas aulas semanais por turma de ensino. A terminologia adotada pela componente curricular ficou bastante prática, ou seja, no primeiro semestre, cursa-se a Educação Física I; no segundo semestre, a Educação Física II; e assim por diante.

Destaca-se um fato consideravelmente intrigante acerca dessa proposta, compartilhada no Quadro 1. Não se obteve a informação de autoria dessa proposta curricular, apesar de exaustivas tentativas. Por

1 Disponível em: <https://ifce.edu.br/instituto/documentos-institucionais/resolucoes/2015/030-2015-aprova-a-criacao-do-curso-tecnico-integrado-em-edificacoes-no-campu-itapipoca.pdf>.



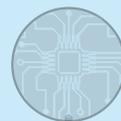


essa razão, não foi estabelecido nenhum tipo de inferência sobre as fundamentações teórica, política e pedagógica dessa proposta curricular para a área de Educação Física. Para esse tópico, o foco foi analisar os conteúdos/as unidades temáticas contemplados/as nos oito semestres em que se oportuniza a Educação Física.

Quadro 1 – Proposta de currículo inicial para a educação física no IFCE, campus Itapipoca.

SEMESTRE	UNIDADES TEMÁTICAS
1º Educação Física I	EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA Histórico e conceitos básicos da Educação Física Princípios básicos da Educação Física escolar Legitimação da Educação Física JOGOS E BRINCADEIRAS INTRODUÇÃO AO ESPORTE Conceitos Esporte-educação, Esporte-participação e Esporte- <i>performance</i> Princípios do Esporte Educacional Regras, tática e técnica no esporte ESPORTES INDIVIDUAIS E COLETIVO 4.1 Atletismo
2º Educação Física II	CONHECIMENTOS SOBRE CORPO E MOVIMENTO Anatomia do corpo humano Atividade física e sedentarismo Aptidão física relacionada à saúde GINÁSTICA ESPORTES INDIVIDUAIS E COLETIVOS Handebol EDUCAÇÃO FÍSICA E SOCIAL Ética Pluralidade cultural

SEMESTRE	UNIDADES TEMÁTICAS
3º Educação Física III	<p>CONHECIMENTOS SOBRE O CORPO E MOVIMENTO</p> <p>Condicionamento físico</p> <p>Conceitos e princípios do treinamento físico</p> <p>Principais capacidades e habilidades físicas e motoras</p> <p><i>Overtraining</i>, relação esforço <i>versus</i> descanso, alongamento</p> <p>Fisiologia do exercício</p> <p>Sistema circulatório</p> <p>Sistema respiratório</p> <p>MANIFESTAÇÃO DA CULTURA CORPORAL DE MOVIMENTO</p> <p>Lutas</p> <p>Dança</p> <p>ESPORTES INDIVIDUAIS E COLETIVOS</p> <p>3.1 Voleibol</p>
4º Educação Física IV	<p>EDUCAÇÃO FÍSICA E SOCIAL</p> <p>Temas locais: violência, histórico, cultura local etc.</p> <p>Orientação sexual</p> <p>PRIMEIROS SOCORROS E NUTRIÇÃO</p> <p>Noções de primeiros socorros</p> <p>Conceitos básicos de primeiros socorros</p> <p>Principais lesões no esporte</p> <p>Principais distúrbios respiratórios, circulatórios e neurológicos</p> <p>Técnicas de reanimação</p> <p>Nutrição</p> <p>Conceitos básicos de nutrição e principais nutrientes alimentares</p> <p>Alimentação, atividade física e hidratação</p> <p>Transtornos alimentares</p> <p>Suplementação e anabolizante</p> <p>ESPORTES INDIVIDUAIS E COLETIVOS</p> <p>Futsal</p>
5º Educação Física V	<p>AVALIAÇÃO FÍSICA</p> <p>Conceitos básicos de avaliação física</p> <p>Pressão arterial.</p> <p>MANIFESTAÇÕES DA CULTURA CORPORAL DE MOVIMENTO</p> <p>Esportes diversos</p> <p>ESPORTES INDIVIDUAIS E COLETIVOS</p> <p>Basquetebol</p>





SEMESTRE	UNIDADES TEMÁTICAS
6º Educação Física VI	EDUCAÇÃO FÍSICA E SOCIAL Meio ambiente Saúde ORGANIZAÇÃO E GERENCIAMENTO DE EVENTOS ESPORTIVOS DOENÇAS CRÔNICO-DEGENERATIVAS Características e fatores de risco ESPORTES INDIVIDUAIS E COLETIVOS Esportes radicais
7º Educação Física VII	ESPORTES INDIVIDUAIS E COLETIVOS 1.1 Lutas
8º Educação Física VIII	ESPORTES INDIVIDUAIS E COLETIVOS Musculação DANÇA POPULAR

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Edificações Integrado ao Ensino Médio.

Para estabelecer a reflexão de que a proposta de currículo para a Educação Física do IFCE, *campus* Itapipoca, apresentada anteriormente, representa uma “trilha escorregadia”, aponta-se que, em vários elementos expressados na proposta, observa-se um cumprimento do que se espera de um currículo para a Educação Física. No entanto, quando se pretende adotar essa organização de conteúdos como referência curricular para as aulas de Educação Física percebe-se que a trilha se tornou escorregadia.

Em recente estudo, Martins *et al.* (2018) analisaram, de forma comparada, as propostas curriculares para o Ensino Fundamental da área de Educação Física do município de São Paulo/SP e de Maracanaú/CE, analisando sua adequação à BNCC. Quando os autores observaram os conteúdos/eixos compartilhados nas duas propostas, o documento curricular de São Paulo/SP só apresentava uma subdivisão de conteúdos/eixos nas seis unidades temáticas exigidas na BNCC (esportes, lutas, danças, ginásticas, jogos e brincadeiras, práticas corporais de aventuras) (BRASIL, 2017).

Por outro lado, não ocorreu o mesmo com o currículo de Maracanaú/CE, que amplia a proposta em outros conteúdos/eixos diferentes

da BNCC. Esse processo foi fruto da autonomia dada na construção dos currículos locais, para formular seus percursos formativos a partir da sua própria realidade, incorporando as diversidades regionais e subsidiando a forma como as aprendizagens serão desenvolvidas em cada contexto escolar. Pode-se identificar que alguns desses eixos temáticos não são específicos da área Educação Física escolar. Como, por exemplo, o da nutrição, que não pode ser considerado um objeto de estudo específico da Educação Física escolar, mas que os/as professores/as de Maracanaú/CE decidiram incorporá-la ao currículo da área.

Defende-se que, na atual conjuntura da componente curricular Educação Física, a ampliação do acesso tematizado das práticas corporais seja uma ótima estratégia pedagógica, se consideradas as inúmeras experiências escolares fundamentadas no aprofundamento de alguns objetos de conhecimento da Unidade Temática dos Esportes. Com isso, não se quer afirmar que a diversificação de conteúdos isoladamente pode garantir maior interatividade para com a Educação Física. Todavia, como se está dissertando sobre aspectos do currículo, a variedade de objetos de conhecimento para a área de Educação Física é o maior trunfo para demarcar seu espaço em toda a Educação Básica.

Tomando como referência o estudo de Martins *et al.* (2018), observam-se quais conteúdos/eixos contidos na proposta do IFCE, *campus* Itapipoca, garantem o que preconiza a BNCC (BRASIL, 2017), como, também, se percebem os conteúdos/eixos que não são especificamente da área de Educação Física. Por último, verifica-se que a estrutura organizativa da proposta curricular compreende a progressão e complexidade dos conteúdos/eixos pelos oito semestres.

Adotando a terminologia amplamente divulgada na BNCC de Unidades Temáticas e Objetos de Conhecimento, verifica-se que o Esporte foi a primeira Unidade Temática contemplada na proposta do IFCE, *campus* Itapipoca. A nomenclatura adotada no documento ficou distante dos objetos de conhecimento da BNCC, tendo em vista que, no documento nacional, as lógicas interna e externa são os pontos de partida para acessar essa temática no ambiente escolar. Nessa pers-





pectiva, a terminologia Objetos de Conhecimento do Esporte baseia-se nessa lógica interna, como os esportes de invasão, esportes de campo e taco, esportes de marca, esportes de precisão, esportes de rede/paredes, e esportes técnico-combinatórios (BRASIL, 2017).

Na proposta do IFCE, *campus* Itapipoca, do ano de 2015, a Unidade Temática Esporte surge nos cinco primeiros semestres, sob a nomenclatura mais tradicional de Esportes Individuais e Coletivos. O documento comete alguns equívocos epistemológicos, ao associar o conteúdo/eixo Esportes diversos, no quinto semestre, mas não foi possível compreender, por meio dessa indicação de temática, qual prática corporal estava sendo apontada. A vinculação dos Esportes radicais, no sexto semestre da Unidade Temática dos Esportes, faz parte da Unidade Temática das Práticas Corporais de Aventura, como, também, o conteúdo/eixo Musculação, no sétimo semestre, vincula-se à área dos Esportes, e é objeto de conhecimento inserido na Ginástica de Condicionamento.

As outras Unidades Temáticas surgem somente uma única vez, em toda a proposta. Como o currículo foi organizado em semestres, se o conteúdo/eixo foi aprofundado, nesse período, não se considera uma limitação salutar para o documento. Mas se destaca que o termo adotado para classificar as demais práticas corporais foi de Manifestação da Cultura Corporal de Movimento. Independentemente da discussão terminológica, as Unidades Temáticas indicadas pela BNCC como direitos essenciais de aprendizagens para todos/as os/as alunos/as brasileiros/as surgem em algum momento, no documento do IFCE, *campus* Itapipoca. Considera-se um aspecto valoroso e favorável à proposta analisada.

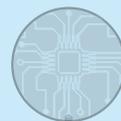
Um último aspecto interessante para se observar, nessa proposta de currículo para a Educação Física é a inclusão de conteúdos/eixos que não são tradicionais para a área e a estrutura geral da proposta. Podem-se citar os conteúdos/eixos da “Nutrição”, “Primeiros Socorros” e o que é citado no documento como Educação Física social, que, na prática, são os temas transversais do antigo documento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1997).

Em outro estudo, Silva, Peixoto e Martins (2018) identificaram que esses conteúdos são mais comuns no contexto da escola do que são previstos nos documentos gerais curriculares da área de Educação Física. Neste estudo, foram questionados 84 professores/as de Educação Física da Região Metropolitana de Fortaleza e ao serem consultados sobre quais conteúdos deveriam estar na BNCC, temáticas como Primeiros Socorros e Nutrição foram mais citadas do que as Práticas Corporais de Aventura, que, na realidade, é uma Unidade Temática defendida no documento nacional.

Para a estrutura do documento nos oito semestres, faltou um olhar do conjunto total na distribuição dos conteúdos/eixos em todo o currículo da Educação Física. Nos dois primeiros semestres e no sexto semestre, foram oportunizados quatro conteúdos/eixos para serem acessados. Já no terceiro, quarto e quinto semestres, a quantidade foi reduzida para três conteúdos/eixos. No entanto, no sétimo e oitavo semestres fica perceptível um esgotamento de conteúdos/eixos pois o documento, além de reduzir a quantidade de conteúdos, repete temáticas já abordadas em outros semestres sem se comprometer com algum tipo de progressão, ou complexidade de conteúdo. Portanto, nesses limites das propostas curriculares é que o/a professor/a encontram-se numa trilha escorregadia, tendo que inovar, pedagogicamente, durante dois semestres e com todas as Unidades Temáticas da Educação Física já compartilhadas, negociar com o grupo de estudantes, por exemplo, como resolver essa situação.

A VEREDA APERTADA DA NEGAÇÃO DO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

A opção de se fazer eufemismos com a ideia de caminho não foi por acaso, mas gerada em movimento constante e, nessa movimentação pôde-se analisar que, em alguns momentos, o caminho do currículo da Educação Física no IFCE, *campus* Itapipoca, foi para uma direção e, em determinados momentos, rumo ao lado oposto. Neste tópico,





discute-se a iniciativa do *campus* Itapipoca de reduzir a carga horária da componente curricular em 200 horas-aulas, no ano de 2018, ou seja, a Educação Física sairia de 320 horas-aulas, em oito semestres, para 120 horas-aulas, em somente três semestres, se mantidas a estrutura de 2 horas-aulas semanais por turma. A redução da quantidade de horas em que se acessa as temáticas da Educação Física, implica, diretamente, a reformulação educacional do Ensino Médio, e mais especificamente, nesse caso, na negação de direitos de aprendizagens da área de Educação Física.

Essas mudanças nas cargas horárias trazem à tona um conceito bastante utilizado nas teorias do currículo de que hoje existe um reconhecido movimento de debates e discussões sobre a descolonização do conhecimento. O currículo escolar ainda é colonizado, basta estabelecer a análise do programa de algumas disciplinas e seus conteúdos para logo perceber-se qual a sua finalidade para a sociedade. Por esse motivo, o currículo dificilmente será reconhecido como um artefato cultural socialmente construído, mas, sim, um dispositivo de reprodução e manutenção do *status quo* (SOARES, 2013).

Para explicar melhor esse fato ocorrido no IFCE, *campus* Itapipoca, deve-se olhar para fora do próprio IFCE. Essa conjuntura de desmonte da componente curricular Educação Física vem acontecendo no país e seus principais motivadores nos últimos anos têm sido: 1. A implementação do Novo Ensino Médio, pelo governo de Michel Temer (Partido do Movimento Democrático Brasileiro - MDB); 2. A representação social de que a Educação Física deve ser subjugada às outras áreas do conhecimento, na etapa do Ensino Médio.

Sobre o primeiro aspecto, relativo à reformulação do Ensino Médio, destaca-se que não somente a Educação Física aparece na linha de ataque dos reformadores do Ensino Médio. Outras áreas são constantemente afetadas com essas mudanças de currículo e de cargas horárias, entre elas, cita-se a Arte, Filosofia e Sociologia como principais áreas atingidas. A atenção que exige essa problemática é bastante séria, tendo em vista que alguns/mas professores/as pensam deter total

autonomia para decidir sobre suas propostas curriculares e o tempo destinado para acessar os objetos de conhecimento contidos no currículo em suas turmas de ensino. Por esse fato, explicar o caso do IFCE, *campus* Itapipoca, coloca-se como relevante, por envolver elementos internos ao próprio *campus*, como, também, elementos externos, que são muito maiores do que um colegiado de professores/as e a gestão do *campus*.

Para discutir esse assunto, faz-se urgente estabelecer um fato que vem sendo observado em outros países, o *Corporate reformers* – assim chamados os reformadores empresariais da educação nos Estados Unidos da América (EUA). O termo foi criado pela pesquisadora americana Diane Ravitch (2011), ao refletir acerca de uma coalizão entre políticos, mídia, empresários, empresas educacionais, institutos e fundações privadas e pesquisadores alinhados com a ideia de que o modo de organizar a iniciativa privada é uma proposta mais adequada para resolver a educação americana, do que as propostas feitas pelos educadores profissionais. Nos EUA, pode-se concluir que a disputa da agenda político-pedagógica entre educadores profissionais e reformadores empresariais da educação vem de longa data.

No Brasil, movimento semelhante tem coordenado a ação dos empresários no campo da educação e é conhecido como Todos pela Educação². O presidente do Conselho de Governança desse movimento é o megaempresário Jorge Gerdau Johannpeter, do Grupo Gerdau (FREITAS, 2012). Retomando a analogia da vereda apertada do currículo da Educação Física, na gestão do presidente Michel Temer, em 16 de fevereiro de 2017, foi sancionada a Lei nº13.415/2017, que ratifica a reforma do Ensino Médio proposta por meio de Medida Provisória elaborada pelo grupo político que tomou o poder do Estado brasileiro por meio de um movimento jurídico-parlamentar-midiático-empresarial, ocorrido no primeiro semestre de 2016.

Nesse contexto, legitimou-se definitivamente o processo de redução de cargas horárias e de espaço da Educação Física nos últimos

2 Site do Movimento. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/institucional/>.





anos na Educação Básica. De acordo com Martins (2017), no Ceará, após a publicação da Resolução 412/2006 do Conselho de Educação (CEARÁ, 2006), houve a forte redução da carga horária da Educação Física, que passou de duas horas-aulas para uma hora-aula semanal e, em grande parte das escolas, optou-se somente por aulas teóricas. Houve diminuição do investimento na infraestrutura das escolas e, principalmente, na construção de quadras esportivas e espaços para a vivência das práticas corporais.

Em outro estudo, Santos e Gurski (2016) analisaram a diminuição das aulas de Educação Física nas escolas públicas de Curitiba/PR e afirmaram que um possível fator para essa decisão deveu-se à forma de reconhecimento de uma disciplina para o currículo escolar e, também, que, para serem consideradas de qualidade, as escolas passam pela avaliação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), em que se privilegia, principalmente, as disciplinas de Português e Matemática, não incluindo a disciplina de Educação Física.

Em relato importante, Effgen e Santos (2016) comentam, ainda, acerca da redução de aulas de Educação Física no município de Cascavel/PR. Para os autores o movimento veio com a reformulação do currículo, que privilegiou as componentes curriculares Matemática e Português. Fatores comprovados quando, em 2013, a Secretaria Estadual do Estado do Paraná (Seed) por meio da Instrução Seed/Sued 020/2012, alterou o formato da nova matriz curricular de referência para os anos finais do Ensino Fundamental nas escolas da rede estadual de Educação Básica, e aumentou o número de aulas das disciplinas de Matemática e Português para cinco aulas semanais e deixou apenas 15 aulas para as sete disciplinas restantes ministrarem.

Essa mudança de currículo para privilegiar algumas áreas do conhecimento (Português e Matemática), em detrimento de outras, não resolve nenhum dos problemas que a escola enfrenta atualmente. Na prática, torna os/as estudantes mais cansados/as para acessar esses componentes curriculares que assumem um tempo gigantesco no período letivo, como, também, coloca as outras áreas em situação

de negar grande parte dos objetos de conhecimento que deveriam ser acessados na escola. As evoluções nos índices das avaliações externas nem sempre melhoram, com essas mudanças. Por outro lado, pode acentuar uma diferença de acesso ao conhecimento entre as escolas públicas e as unidades privadas.

Já a Lei 13.415/2017, de Reforma do Ensino Médio, apresenta situações-limite reais para a Educação Física, que fica secundarizada perante outras disciplinas no currículo escolar, pois, diferentemente de Português e Matemática, não está claro em que momento dos três anos a Educação Física será obrigatória. De concreto, a Lei determina sua obrigatoriedade em 60% da BNCC (não necessariamente em 100% desse total), além disso, os estudantes terão um currículo flexível, com opção de escolha sobre o itinerário formativo sobre os outros 40% do currículo, mas se o aluno optar pela Educação Profissional, não terá a Educação Física, já que a disciplina se encontra na área de Linguagens (BASTOS; JUNIOR; FERREIRA, 2017).

Nesse mote é que o segundo ponto motivador da redução da carga horária da Educação Física surgiu. Quando o IFCE, *campus* Itapipoca, definiu por organizar seu currículo para o Ensino Médio Integrado de quatro para três anos e com um teto máximo de horas para todos os componentes curriculares, a representação social de que a Educação Física deve ser subjugada as outras áreas do conhecimento, na etapa do Ensino Médio, apareceu. A comissão que estabeleceu essa decisão era formada pela gestão do *campus*, servidores docentes e servidores técnico-administrativos.

Argumentos dos mais variados surgiram para definir o novo currículo para o IFCE, *campus* Itapipoca, desde que “as ciências devam ser privilegiadas”, e, por coincidência, essas ciências eram componentes curriculares da área das Ciências da Natureza, desse ponto de vista, as demais áreas não eram consideradas ciências. Como, também, a ideia de que as disciplinas componentes curriculares da BNCC deveriam subsidiar os cursos técnico-profissionais compartilhados no *campus*.





Assim, a Educação Física não seria a primeira opção de componente curricular a auxiliar outras áreas técnico-profissionais.

Pode-se analisar como um período muito conflituoso no *campus*, tendo em vista a dificuldade de “negociar” as cargas horárias entre os pares docentes. Na prática, todos/as os/as professores/as desejavam manter o espaço destinado aos seus componentes curriculares no novo formato de currículo, e, para atender a esse anseio, defendiam com veemência sua área de atuação curricular e, de forma velada, colocavam outras áreas em situação de risco com a redução de espaço no novo currículo.

O elemento divisor desse contexto foi a falta de entendimento da função social do currículo escolar e, mais alarmante ainda, compreender a importância e a legitimidade da Educação Física no IFCE. Por essa vereda apertada é que a Educação Física se colocou como uma componente curricular que não se “curva” ao desmonte da Educação. Nesse ponto, a Educação Física pode ser uma disciplina fundamental para se pensar em um novo modelo escolar, em uma sala de aula “outra”, em que as práticas corporais sejam elemento central, fazendo com que o jovem compreenda sua realidade e seja capaz de transformá-la. Esse, sem dúvida, é o lugar que professores/as que têm a crítica em sua gênese, desejam para a Educação Física no Ensino Médio (BUNGENSTAB; FILHO, 2017).

Após extenso debate, conseguiu-se manter a carga horária de duas horas semanais para a Educação Física em todos os semestres. Após nova recomendação do Ministério da Educação (MEC), vários componentes curriculares, inclusive a Educação Física, tiveram que se readequar. Assim, atualmente, no IFCE, *campus* Itapipoca, a Educação Física está sendo ofertada em cinco semestres, com duas horas-aulas semanais.

A experiência do IFCE, *campus* Itapipoca, estabelece um convite reflexivo para a área de Educação Física no Ensino Médio. Com a reforma do Ensino Médio em curso nas escolas, a readequação das cargas horárias na primeira parte do currículo ficou decidida. No entanto, quando os estudantes optarem pelo itinerário formativo da área de Linguagens,

o espaço oportunizado para a Educação Física pode ser restrito e, pior ainda, pode ocorrer uma deformação da função social da componente curricular na escola e ser ofertado algo mais parecido com o ensino de esportes, do que o acesso tematizado às práticas corporais.

A ESTRADA PAVIMENTADA DO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

O último ponto abordado sobre os caminhos e descaminhos do currículo da Educação Física no IFCE, *campus* Itapipoca, foi a análise da atual proposta de currículo da Educação Física formulada pelo professor de Educação Física, Raphaell Moreira Martins, no ano de 2018, em um curto período de uma semana, tendo em vista que o debate acerca da carga horária findou e, logo depois, foi solicitada a proposta de currículo para a Educação Física em seis semestres; e, posteriormente, reduzida para cinco semestres³.

A sustentação teórica dessa proposta de currículo foram a BNCC (BRASIL, 2017); o documento anterior de Projeto Pedagógico do curso técnico em Edificações/Mecânica integrado ao Ensino Médio de 2015; a proposta de currículo construída pelos/as professores/as de Maracanaú/CE, no ano de 2017, para as séries finais do Ensino Fundamental (MARTINS *et al.*, 2018), o documento elaborado para a rede estadual do Ceará, denominado Metodologias de Apoio (CEARÁ, 2009). Todavia, a proposta foi inspirada, em sua maioria, na BNCC e na proposta colaborativa dos/as professores/as de Maracanaú/CE.

O objetivo deste tópico foi estabelecer o mesmo olhar apresentado para a primeira versão de currículo da Educação Física no IFCE, *campus* Itapipoca, ou seja, analisar os conteúdos das unidades temáticas contemplados/as na atual proposta de currículo da Educação Física para o Ensino Médio Integrado em cinco semestres. Para tanto, apresenta-se, no Quadro 2, a organização dos conteúdos para posteriormente iniciar a análise.

3 Disponível em: <https://ifce.edu.br/instituto/documentos-institucionais/resolucoes/2018/resolucao-no-128.pdf>.





Quadro 2 – Proposta atual de currículo para a educação física do IFCE, *campus* Itapipoca, para o ensino médio integrado

SEMESTRES	UNIDADES TEMÁTICAS
1º Educação Física I	Unidade Temática 1: Histórico da Educação Física Objeto de Conhecimento: Tendências e evolução da Educação Física escolar Unidade Temática 2: Jogos e brincadeiras Objetos de Conhecimento: Origens dos jogos e brincadeiras; jogos das culturas popular e regional; jogos das culturas africana e indígena; jogos cooperativos e jogos competitivos; jogos do Brasil e do mundo; jogos eletrônicos; construção de brinquedos Unidade Temática 3: esportes de marca Objeto de Conhecimento: Atletismo Unidade Temática 4: Princípios do treinamento das práticas corporais Objetos de Conhecimento: tipos de treinamento para o esporte e outras práticas corporais; excessos no treinamento
2º Educação Física II	Unidade Temática 1: Promoção da saúde Objetos de Conhecimento: Práticas corporais, exercício físico e atividade física; exercício aeróbio e anaeróbio; qualidade de vida e saúde coletiva; obesidade, diabetes, hipertensão e sedentarismo; noções básicas de primeiros socorros Unidade Temática 2: Ginástica Objetos de Conhecimento: ginástica de demonstração; ginástica de condicionamento; ginástica de consciência corporal; ginástica circense Unidade Temática 3: Esporte de invasão, handebol Objetos de Conhecimento: Regras básicas; fundamentos técnicos; Concepções táticas; Histórico e evolução do esporte Unidade Temática 4: Esportes adaptados Objetos de Conhecimento: Regras básicas; fundamentos técnicos; Concepções táticas; Histórico e evolução do esporte adaptado

SEMESTRES	UNIDADES TEMÁTICAS
3º Educação Física	<p>Unidade Temática 1: Conhecimento sobre o corpo Objetos de Conhecimento: anatomia humana; capacidade física; cinesiologia; postura corporal; distúrbios da imagem corporal</p> <p>Unidade Temática 2: Lutas Objetos de Conhecimento: Lutas nos contextos comunitário e regional; lutas no Brasil e no mundo; lutas indígenas e africanas; jogos de combate; princípios das lutas</p> <p>Unidade Temática 3: Esportes de rede divisória Objetos de Conhecimento: Badminton; tênis de mesa; tênis; futmesa</p> <p>Unidade Temática 4: Esportes de invasão, basquetebol Objetos de Conhecimento: Regras básicas; fundamentos técnicos; Concepções táticas; Histórico e evolução do esporte</p>
4º Educação Física IV	<p>Unidade Temática 1: Nutrição Objetos de Conhecimento: Alimentação saudável; nutrientes e macronutrientes; alimentação e práticas corporais</p> <p>Unidade Temática 2: Dança Objetos de Conhecimento: Danças regional e comunitária; dança no Brasil e no mundo; dança de matrizes africana e indígena; danças folclóricas; danças de salão e urbanas</p> <p>Unidade Temática 3: Esportes de invasão, frisbee Objetos de Conhecimento: Regras básicas; fundamentos técnicos; Concepções táticas; Histórico e evolução do esporte</p> <p>Unidade Temática 4: Xadrez Objetos de Conhecimento: Regras básicas; histórico e evolução do esporte</p> <p>Unidade Temática 5: Esporte de precisão Objetos de Conhecimento: Bocha; curling; boliche; arco e flecha; dardo</p>





SEMESTRES	UNIDADES TEMÁTICAS
5º Educação Física	Unidade Temática 1: Esporte de rede divisória, voleibol Objetos de Conhecimento: Regras básicas; fundamentos técnicos; Concepções táticas; Histórico e evolução do esporte Unidade Temática 2: Práticas corporais de aventura Objetos de Conhecimento: Práticas corporais no meio urbano; práticas corporais no meio da natureza; segurança nas práticas corporais de aventura; influência da mídia nas práticas corporais de aventura; práticas corporais de aventura e meio ambiente Unidade Temática 3: Lazer Objetos de Conhecimento: Espaços para o lazer; lazer e práticas corporais; lazer e o mundo do trabalho Unidade Temática 4: Esportes de invasão, futsal Objetos de Conhecimento: Regras básicas; fundamentos técnicos; Concepções táticas; Histórico e evolução do esporte

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio.

Antes de estipular um olhar analítico sobre o currículo da Educação Física no IFCE, *campus* Itapipoca, deve-se reconhecer que o tempo exíguo para a elaboração do documento foi um aspecto limitador da atual proposta. O ideal, nesse tipo de atividade, é a construção coletiva entre os especialistas da área, inclusive com docentes da área de Educação Física de outros *campi*; fóruns de discussão com os/as estudantes do *campus*; consulta pública com a comunidade de Itapipoca/CE; disponibilização do documento em portal na internet para incrementos e fechamento final do documento, com prazo para novas reformulações, tendo em vista que o documento não pode ser uma produção inflexível.

Assim, divide-se esta análise em aspectos positivos e aspectos limitantes da proposta curricular. Inicia-se pela análise dos aspectos que deixam a desejar, na proposta de currículo do IFCE, *campus* Itapipoca. Observa-se como uma falha repetida em propostas de currículo para componentes da BNCC em organizações para o Ensino Médio Integrado, a falta de Unidades Temáticas integradoras, tanto a sua área de concentração, no caso da Educação Física, a área de Linguagens, como, também, a falta de articulação com o curso técnico-profissional ofertado no *campus*. No caso do IFCE, *campus* Itapipoca, o currículo não

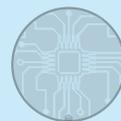
apresenta nenhuma iniciativa integrativa aos cursos de Edificações, Informática e Mecânica.

A sugestão para cada semestre é incluir uma temática que integre a Educação Física à área de Linguagens, e outra temática que integre a Educação Física ao curso técnico-profissional que os/as estudantes estão cursando. Além de tornar o aprendizado mais próximo de um ensino contextualizado, esse modelo de Unidade Temática de caráter integrativo possibilita algo que ainda não se observa muito no *campus* Itapipoca, na área de Educação Física, que são as estratégias interdisciplinares, em que duas ou mais disciplinas curriculares se envolvem em uma intervenção pedagógica.

Na proposta como um todo, os critérios de complexidade e aprofundamento progressivo não ficam devidamente claros. Rangel (2010) explica que a complexidade dos conteúdos para a organização curricular, é a necessidade de que os conteúdos sejam desenvolvidos de modo diferente, no decorrer das séries escolares, dos níveis de complexidade e do aprofundamento progressivo. Por exemplo, iniciar a Educação Física I com a Unidade Temática do Histórico da Educação Física, pode fazer certo sentido para explicar o percurso da componente curricular e qual seu atual papel pedagógico. Todavia, esse assunto não retorna em nenhum outro semestre da proposta com algum tipo de aprofundamento. Esse mesmo caráter foi analisado em outras Unidades Temáticas. Fica passivo que são conteúdos inseridos em uma área maior, como no caso da Unidade Temática dos Esportes, em que, no primeiro semestre, surge o objeto de conhecimento dos Esportes de Marca e a opção de trabalho é o Atletismo.

Se o objeto do conhecimento for bem explorado pelo grupo, essa crítica pode ser assombreada. Mas, se o objeto do conhecimento não for devidamente trabalhado, pode ficar uma proposta com muitos objetos de conhecimento, porém, com baixa acumulação e apropriação dessas práticas corporais abordadas.

Já para os aspectos analisados como positivos, apresenta-se o primeiro aspecto apontado como algo valoroso na proposta. Diferente de





outras propostas curriculares, como no caso do currículo para a Educação Física para o Ensino Fundamental do município de São Paulo (SÃO PAULO, 2017), que manteve igualmente as Unidades Temáticas da BNCC, a proposta do IFCE, *campus* Itapipoca, apresentou outras Unidades Temáticas que não as clássicas da área de Educação Física, como são os Primeiros Socorros, Nutrição e Lazer. Retomou a utilização da Unidade Temática do Conhecimento sobre o Corpo, que foi apresentado nos PCNs para a Educação Física (BRASIL, 1997).

Neira (2015) analisou as propostas curriculares de vários estados, publicadas no período de 2008 a 2014 – no Acre, em Alagoas, Mato Grosso, Pernambuco, São Paulo, e Paraná. Um achado importante do estudo foi a comprovação dos PCNs como maior influência nas propostas curriculares estaduais. Além de perceber que, mesmo organizadas por grupos diferentes, há elementos comuns em todas as propostas.

Aspecto observado como favorável para a atual proposta de currículo da Educação Física para o Ensino Médio Integrado do IFCE, *campus* Itapipoca, foi sua estreita relação com a BNCC (BRASIL, 2017). Se um dos objetivos do Ensino Médio é dar continuidade e aprofundar os estudos, ao acessar a Educação Física no Ensino Médio Integrado, o/a estudante vai ter garantidos todos os direitos essenciais de aprendizagens definidos na BNCC.

O último ponto percebido como positivo foi a importância de manter uma carga horária maior do que foi definida inicialmente no momento de reformulação do currículo. Com essa quantidade de Unidades Temáticas e Objetos de Conhecimento, em três semestres, não seria possível o/a estudante ter garantido o acesso tematizado de todas as práticas corporais que a Educação Física aborda. O ideal seria continuar nos seis semestres, mas, do que foi anunciado, a Educação Física conseguiu manter um lugar de destaque. Não por ser melhor do que outras áreas do conhecimento, mas por deixar claro que existem Unidades Temáticas que somente a Educação Física pode tratar no ambiente escolar e que são fundantes para a formação integral dos/as estudantes.

OS CAMINHOS FINAIS

Os últimos caminhos dessa longa caminhada do currículo da Educação Física no IFCE, *campus* Itapipoca foi para reconhecer o sentido universal dessa rica experiência: observar com certa “vigilância epistemológica”, ao reconhecer o cuidado permanente com as condições e os limites da validade da técnica adotada e do próprio conceito de trabalho colaborativo, ou seja, as atitudes de repensar cada operação da proposta e da pesquisa em curso, no desejo de proceder ao rigor da crítica dos princípios e das análises da ciência (BOURDIEU *et al.*, 1990).

Essa vigilância epistemológica foi necessária para clarificar que a proposta inicial de currículo para a Educação Física não era adequada e atualizada, porém, deveria ser experimentada como uma forma mais criteriosa de estabelecer uma crítica mais bem articulada sobre o documento. Em seguida, a vigilância epistemológica foi exigida na defesa de um espaço ampliado para ensinar a Educação Física, quando o *campus* pensou em reduzir drasticamente o currículo da Educação Física.

Nesse sentido, a vigilância epistemológica persiste, ao tecer novas críticas à atual proposta de currículo da Educação Física do IFCE, *campus* Itapipoca, tornando o currículo um objeto contínuo de formulações e reformulações. Não se considera interessante modificar o currículo a todo momento, mas a proposta deve sempre atravessar o crivo da análise acadêmica para garantir seu objetivo maior, que é tematizar de forma crítica e reflexiva as práticas corporais inseridas na cultura corporal de movimento.





REFERÊNCIAS

APPLE, M. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1989.

BASTOS, R. S.; FERREIRA, M.; JÚNIOR, O. G. dos S. Reforma do ensino médio e a educação física: um abismo para o futuro. **Motrivivência**, v. 29, p. 38-42, 2017.

BRACHT, V. Dilemas no cotidiano da educação física escolar: entre o desinvestimento e a inovação pedagógica. **Salto para o Futuro**, v. 21, n. 11, p. 14-20, [S.l.:s.n], 2011.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: educação física**. Brasília, DF: MEC, 1997.

BRASIL. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.

BUNGENSTAB, G. C.; FILHO, A. L. A educação física no – novo - ensino médio: a ascensão do notório saber e o retorno da visão atlética e – esportivizante - da vida. **Motrivivência**, v. 29, p. 19-37, 2017.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Metodologias de apoio: matrizes curriculares para ensino médio**. Fortaleza: Seduc, 2009.

EFFGE, D. P.; SAMPAIO, A. A. Implicações no processo pedagógico pela redução de aulas de educação física. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE. **Cadernos PDE**, 2016.

FREIRE, J. B.; SCAGLIA, A. J. **Educação como prática corporal**. São Paulo: Ed. Scipione, 2003.

FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade** (impresso), v. 33, p. 379-404, [S.l.:s.n], 2012.

GONZÁLES, F. J. Projeto curricular e educação física: o esporte como conteúdo escolar. In: REZER, R. (org.). **O fenômeno esportivo: ensaios críticos-reflexivos**. Chapecó: Argos, p. 69-109, 2006.

IMPOLCETTO, F. M.; BARROSO, A. Currículos estaduais: o que nos dizem sobre a Educação Física no Ensino Médio brasileiro? *In: DARIDO, Suraya Cristina (org.). Educação física no ensino médio: diagnóstico, princípios e práticas.* Ijuí: Editora Unijuí, 2017, v. 1, p. 111-134.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte.** Ijuí: Unijuí, 1994.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise das políticas educacionais. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. [s.n], 2006.

MARTINS, R. M. **Relação entre a teoria e a prática no ensino da educação física no ensino fundamental:** um trabalho colaborativo com o uso do Facebook. 2017. Tese (Doutorado) -Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, Rio Claro, 2017.

MARTINS, R. M.; FERREIRA JUNIOR, J. R.; POMPEU, M. R. P.; SILVA, M. E. H.; PEIXOTO, R. B.; SILVA, A. J. F.; MESQUITA, N. P. Currículo e seus atos: a trajetória de uma construção curricular colaborativa e seus desdobramentos. *In: XIX ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO - XIX ENDIPE, 2018, Salvador. Para onde vai a didática? Anais [...], Salvador: EDUFBA, 2018. v. 1. p. 1-1.*

NEIRA, M. G. Análise dos currículos estaduais de educação física: inconsistências e incoerências percebidas. *Cadernos Cenpec*, v. 5, p. 233-254, 2015.

OLIVEIRA, A. B. Apresentação. *In: GRESPLAN, M. R. Educação física no ensino fundamental: primeiro ciclo.* Campinas: Papirus, 2002.

RANGEL, I. C. A. **Educação física na infância.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2010.

RAVITCH, D. **A morte e vida do grande sistema escolar americano.** Porto Alegre: Sulina, 2011.

SANTOS, E. dos; GURSKI, L. de L. A diminuição de aulas de educação física nas escolas públicas de Curitiba de ensino fundamental anos finais.



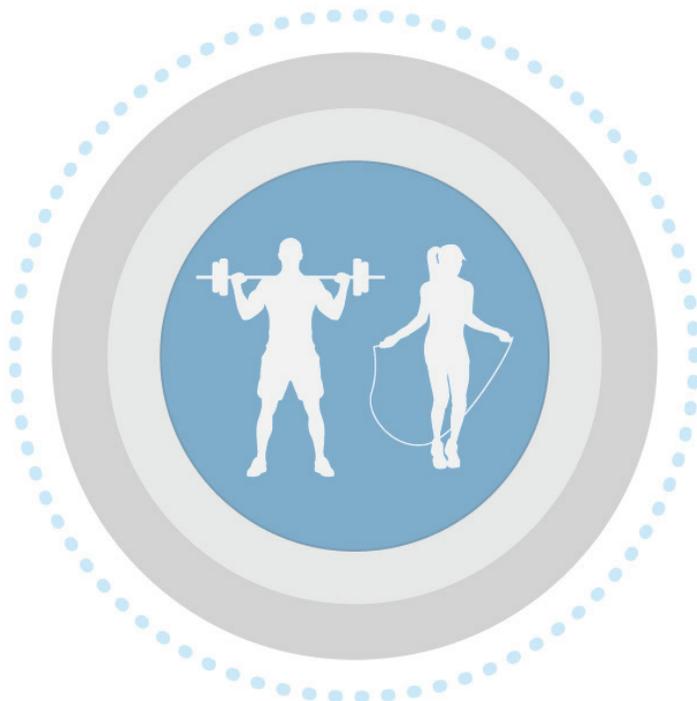


XI EVINCI — Centro Universitário Autônomo do Brasil — UniBrasil, 2016, **Anais [...]**, 2016.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade: ensino fundamental: educação física.** SME/Coped, 2017.

SILVA, A. J. F.; MARTINS, R. M.; PEIXOTO, R. B. O que pensam os professores de educação física sobre a BNCC. *In: VII CONGRESSO NORDESTE DE CIÊNCIAS DO ESPORTE*, 2018, Fortaleza. **Anais [...]** Fortaleza: IFCE, 2018, v. 1. p. 1-1.

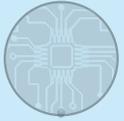
SOARES, J. V. O currículo escolar e os atos do currículo: contribuições no processo de formação de identidades. **Espaço do Currículo**, v. 6, n. 1, p.7-19, [S.l.:s.n], 2013.



Raphaell Moreira Martins

Professor efetivo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE, *campus* Baturuté); licenciado em Educação Física (UVA); especialista em Educação Física Escolar (Centro Universitário Unifanor Wyden); mestre em Educação Brasileira (UFC); doutor em Desenvolvimento Humano e Tecnologias (UNESP); membro do Grupo de Pesquisa Educação, Saúde e Exercício Físico (IFCE/Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq).

E-mail: raphaell.martins@ifce.edu.br



TRANSFAZERES

DO ENSINO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA



OS ENTRELUGARES DA VIDA E FORMAÇÃO NA EXPERIÊNCIA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NO PIBID DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO IFCE

*Samara Moura Barreto de Abreu
Andreyson Calixto de Brito*

INTRODUÇÃO

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), em implicação no âmbito da formação de professores para a Educação Básica, assume, em seu projeto institucional, a implantação e o fortalecimento de cursos de Licenciatura em diferentes áreas do conhecimento, nos mais diversos territórios do Ceará, como premissa de transformação da realidade educativa brasileira, participando em programas institucionais, fomentados pelas esferas governamentais com destaque para o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

Lançado em 2007, pelo Ministério da Educação (MEC)/Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) (BRASIL, 2007), o (PIBID) foi destinado, inicialmente, para licenciaturas de Física, Química, Biologia e Matemática, pela carência de profissionais no magistério nessas áreas. Apenas, em 2009, o programa foi ampliado para atender às demais licenciaturas, incluindo a Educação Física (PINTO, 2014).

Vem se colocando como uma ação afirmativa fecunda no campo da formação de professores em construto de uma rede colaborativa entre universidade-escola (FARIAS; ROCHA, 2002; PINTO, 2014; ABREU;





BRITO; FECHINE, 2018), ao mesmo tempo em que sofre ataques econômicos advindos das políticas neoliberais (MEDEIROS *et al.*, 2017).

Em fortalecimento desse projeto formativo, no âmbito da formação docente, o IFCE tem participado e aprovado suas propostas, apresentadas desde 2009 ao (PIBID). No Edital n. 07/2018, da Capes, foi inserida a proposta institucional (Re)construindo Territórios de Aprendizagem na Formação Docente, cuja aprovação foi obtida, possibilitando a consolidação de 19 subprojetos no IFCE em diferentes áreas do conhecimento, dentre eles, o subprojeto de Educação Física.

Pautou-se como um dos objetivos do subprojeto de Educação Física desenvolver uma itinerância aprendente de pesquisa-formação a partir da experiência reflexiva sobre a práxis no (PIBID), em ideação de processos de (auto)formação docente, utilizando dispositivos pedagógicos, como as narrativas autobiográficas, em que se tomou a apreensão desse objetivo como mote dialógico.

Dessa maneira, foi centrada a atenção neste trabalho para o modo de narrar os ‘entrelugares’ da vida e formação docente em Educação Física pelas experiências de subjetivação. Significa, portanto, uma retroação reflexiva em conformação dialética de pensar a experiência de iniciação à docência e extrair dela os sentidos para o ser/fazer no devir da profissionalidade docente.

Define-se como entrelugares um terreno de experiências de subjetivação singular ou coletiva que dão início a novas marcas identitárias, focalizando momentos ou processos que são produzidos na articulação de diferenças culturais (BHABHA, 2013). Dito isso, aporta-se o olhar para a cultura docente por meio da experiência de ingresso no (PIBID), entendendo que a cultura docente “sintetiza e engloba o âmbito do trabalho e do não trabalho, entre o sujeito que ensina e o sujeito que ri, que joga e que vive”. (MOLINA NETO, 1997, p. 35). Assim, delinea-se como objetivo deste estudo narrar os entrelugares da vida e formação na experiência de iniciação à docência no (PIBID) de Educação Física do IFCE.

Nos memoriais de formação de bolsistas de Iniciação à Docência (ID), distinguem-se as recordações-referências como retroação reflexiva do pensar a experiência vivida e extrair dela os sentidos para o ser/fazer em torno de uma identidade docente compósita, para um devir da profissionalidade docente.

AS DISPOSIÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA NARRATIVA DE SI

Caminha-se por um estudo empírico, de natureza qualitativa, delineado para o método autobiográfico, que conduz os pesquisadores a reconhecer os saberes, com o outro, em conversação, em narrativas (FERRAROTTI, 2004).

A utilização do método autobiográfico coloca-se como escolha teórico-metodológica no campo da formação docente pela possibilidade de um duplo movimento - a investigação sobre o processo de formação e a compreensão subjetiva de sentimentos e representações dos atores sociais de sua autoformação pela narrativa de si (SOUZA, 2006), aqui definida pela experiência formativa no (PIBID).

Assume-se, desse modo, a centralidade no processo formativo, tendo em vista que a narrativa dá sentido à experiência vivida, uma vez que o sujeito toma a si mesmo como objeto de reflexão, colocando-se no centro do discurso narrativo, conforme expõe Souza (2004, p. 54):

[...] a centralidade do sujeito no processo de investigação-formação sublinha a importância da abordagem compreensiva e das apropriações da experiência vivida, das relações entre subjetividade e narrativa como princípios, que concede ao sujeito o papel de ator e autor de sua própria história.

Corroborando com Ardoino (1995, p. 8), evidencia-se, dessa maneira, que os fenômenos educativos devem ser susceptíveis de transparência, ou seja,

[...] algo mais que só aquilo que pode ser atravessado pelo olhar, abarcado, totalmente descrito, definido ou inspecionado



segundo o sentido corrente, e incluir o que pode ser construído efetivamente, fisicamente, segundo a necessidade, mas ainda desconstruído (decomposto) e reconstruído, idêntico, com todas suas propriedades, pelo espírito conhecedor.

Toma-se a narrativa a partir dos memoriais de formação produzidos por três bolsistas de ID do (PIBID), do subprojeto de Educação Física do IFCE, *campus* Canindé, considerando as marcas do vivido na experiência de ID (2018-2020).

Os memoriais formativos foram produzidos ao longo do período de 18 meses da trajetória formativa do (PIBID) (agosto de 2018 a fevereiro de 2020), em que se tomou como *corpus* por meio de uma análise interpretativo-compreensiva (RICOEUR, 1996) em disposição hermenêutica crítica.

Aportamos na hermenêutica crítica em fundamento “de uma pesquisa crítica que tenta relacionar os problemas cotidianos enfrentados pelos indivíduos com as questões públicas do poder, da justiça e da democracia” (KINCHELOE; MCLAREM, 2006, p. 291), e que traz no seu cerne a desconfiança de qualquer modelo de interpretação que alegue revelar a verdade final, a essência de um texto, ou de qualquer forma de experiência, supondo que o significado da experiência humana nunca possa ser plenamente revelado, como realidade de totalidade. Portanto, depreende-se uma interpretação que anuncia uma representação de um fenômeno educativo em uma dada singularidade, entendida, também, como uma práxis social.

EXPERIÊNCIAS DE SUBJETIVAÇÃO NOS ENTRELUGARES DA VIDA E FORMAÇÃO: o devir da profissionalidade docente

As experiências de subjetivação desvelaram-se em torno de uma perspectiva histórica, ao considerar que “o presente se enraíza no passado e se projeta no futuro” (SAVIANI, 2013, p. 4), cujas enunciações do vivido nos entrelugares da vida e formação sugerem um caminhar



para si com vistas ao devir da profissionalidade docente. Conforme Josso (2010, p. 83-84):

a escolha do verbo caminhar sugere que se trata, de fato, da atividade de um sujeito que empreende uma viagem ao longo do qual ela vai explorar o viajante, começando por reconstituir seu itinerário e os diferentes cruzamentos com os caminhos de outrem, as paragens mais ou menos longas no decurso do caminho, os encontros, os acontecimentos, as explorações e espaço-tempo do aqui e agora, mas ainda, compreender o que o orientou, fazer o inventário da sua bagagem, recordar os seus sonhos, contar as cicatrizes dos incidentes de percursos, descrever as suas atitudes interiores e os seus comportamentos. Em outras palavras, ir ao encontro de si visa à descoberta e a compreensão de que viagem e viajante são apenas um.

Nessa perspectiva, foram evidenciados processos de subjetivação que trazem assunções reflexivas para o ser e fazer na docência em Educação Física, numa perspectiva emancipatória, de humanização e da práxis social evocadas pelos/as bolsistas de ID, considerando as recordações-referências, ou seja, experiências que “são simbólicas do que o autor compreende como elementos construtivos da sua formação. [...] significa, ao mesmo tempo, uma dimensão concreta ou visível que apela para emoções, sentimentos, ou valores [...]” (JOSSO, 2004, p. 29).

Nesse ínterim, percebe-se a resiliência, o empoderamento da vida e dos sonhos que se apresentam por meio da significação identitária da história de vida de entes familiares que exerciam a docência como processo de espelhamento, em uma dada relação de experiência retrospectiva e prospectiva, conforme aponta a bolsista ID 1:

Sempre quis ser professora, desde criança eu nutria esse desejo. Inspirei-me muito na minha mãe e minhas tias que são professoras, sempre quis ser como elas. Quando eu podia, acompanhava minha mãe em suas aulas e cada dia que passava mais eu queria ser como ela. Como quase toda criança, eu também queria exercer outras profissões, mas fui crescendo e percebendo que ser professora era a que eu realmente queria exercer. Sempre fui muito apaixonada por esporte e me interessava muito na área da saúde. (Bolsista ID 1, Memorial de Formação, outubro de 2018).





Como âncora dessa ideação, Dominicé (1988) reitera que a trajetória de escolarização, numa dimensão relacional e como conhecimento de si, revela lembranças e aprendizagens sobre a formação construída nos espaços familiar e escolar.

Identifica-se, também, a superação de dilemas educacionais relativos às vulnerabilidades sociais manifestadas acerca do vivido por uma licencianda, inserida num mesmo lócus escolar de formação em tempos distintos: a experiência discente na Educação Infantil e no Ensino Fundamental (2002 a 2013) e, atualmente, na experiência de ID no (PIBID) (2018-2020), reverberando sobre a potência do “ser mais” (FREIRE, 2010), e conduzindo ao desejo de se afirmar como docente:

Jamais imaginei ser docente na escola onde estudei a vida inteira e hoje por meio do (PIBID) retornei à escola Caic. Fazendo jus ao ditado “um bom filho à casa torna”, em meio a tantas dificuldades fiz desse lugar o ponto de partida para minhas conquistas. Ao me deparar com crianças me chamando de tia ou professora, ao me deparar com os pais que me viram crescer e terem o respeito em cumprimentar como professora, aumentou ainda mais o desejo de repassar conhecimentos que venho adquirindo e de me tornar uma excelente profissional. Como aluna, tinha uma visão de que meus professores eram pessoas comuns, hoje, que me vejo na iniciação à docência, lembro-me daqueles seres e fortaleço a admiração, pois ministram aulas em um lugar onde crianças e jovens estão desmotivados pela marginalização e mesmo assim contribuem para a progressão dos alunos. (Bolsista ID 2, Memorial de Formação I, dezembro de 2018).

Conforme aponta Freire (2010, p. 107), o “ser mais” é a vontade dotada de potência que os educandos e os educadores devem procurar em atitudes, para fazer emergir uma educação digna, amorosa e consciente, como realidade humanescente.

A complexidade do agir pedagógico sobre o chão da escola transmitiu vários sentimentos aos licenciandos/as, em relevo para o medo, a insegurança diante do novo, do se perceber professor em iniciação:

Ao chegar na escola como Pibidiana, senti insegurança, ansiedade, muitos sentimentos foram despertados, pois é algo novo e coisas novas sempre nos dão um frio na barriga. Ao conhecer os alunos, ao realizar a primeira prática com meus colegas Pibidianos, fui perdendo essa insegurança aos poucos. Percebemos nos alunos o interesse em participar dessas oficinas, a vontade de estar se movimentando e de poder participar de coisas novas. (Bolsista ID 1, Memorial de Formação I, dezembro de 2018).

No dia do lançamento do programa, quando tive o primeiro contato com os alunos como Pibidiana, um misto de sentimentos de expectativa, empolgação e um pouco de insegurança emergiram em mim, mas logo, com o passar dos minutos, foi se tornando algo bastante prazeroso. Lembrei-me de todas as reuniões que antecederam a inserção na escola e de tudo que foi falado e orientado pelos professores e logo o nervosismo foi embora. A proximidade com os alunos me fez reconhecer os seus comportamentos, necessidades e desejos na aula, além disso, pude ver como era o relacionamento dos alunos com o professor-orientador e a maneira como nos receberam, o que foi de fundamental importância para mim. (Bolsista ID 3, Memorial de Formação I, dezembro de 2018).

Ao longo dessa trajetória no PIBID, percebe-se a diminuição do medo e da insegurança sobre a profissionalidade docente, além da maturação sobre os sentidos e significados da Educação Física Escolar, revelada acerca de uma práxis social pautada na humanização, numa implicação sensível que anseia a transformação educativa dos sujeitos que dela participam:

A partir das experiências no Pibid vejo que a Educação Física escolar é muito importante na vida dos alunos. Ela vai muito além da promoção de saúde, bem-estar e lazer. Muitos alunos passam por dificuldades em casa e a Educação Física na escola se torna uma maneira de problematizar essa realidade. Antes eu não via a importância que era a Educação física na vida desses alunos, eu não enxergava as dificuldades existentes do cotidiano das escolas e nem os desafios presentes. Ao estar inserida nesse cotidiano tive uma ampliação no olhar. (Bolsista ID 1, Memorial de Formação II, agosto de 2019).





Diante de uma realidade complexa, ao agir sobre aquele chão escolar, surgiram vários receios; como docente, temos o poder de mudar a vida de uma criança, pois o papel do professor vai além de repassar um conteúdo. Retornar como docente está sendo um exemplo, pois respirei o mesmo ar, usufruí do mesmo material e transitei pelos mesmos professores. Adentro a Iniciação à Docência com a mesma persistência de quando estive aluna. (Bolsista ID 2, Memorial de Formação II, agosto de 2019).

É possível sentir, conforme aponta Josso (2004, p. 43), que “a narrativa de um percurso intelectual e de práticas de conhecimento põe em evidência os registros da expressão dos desafios de conhecimento ao longo de uma vida. Esses registros são conhecimentos elaborados em função de sensibilidades particulares em um dado período”.

Acerca de outras aprendizagens para a docência, identifica-se a manifestação dos saberes docentes que se afirmaram em espaço de trocas intersubjetivas nos atos de planejamento participativo e ação didático-pedagógica, conforme narra a Bolsista ID 3:

O PIBID contribuiu bastante no fortalecimento da minha formação como docente em diversos aspectos desde o planejamento das aulas à execução; através da troca de experiências entre professor supervisor/bolsista e bolsista/alunos; planejamento participativo; a produção coletiva de saberes; na possibilidade de experimentar diversas formas didáticas, de como desenvolver métodos de ensinar; vivenciar atividades importantes para a construção da identidade docente, além da troca de saberes entre universidade e escola pública. (Bolsista ID 3, Memorial de Formação III, fevereiro de 2020).

Além disso, foram apontadas as situações-limite, no âmbito da formação docente, no que se refere ao distanciamento entre teoria e prática cuja experiência no PIBID buscou aproximar mais essa relação, com a superação de problemas que emergem no cotidiano:

A experiência no PIBID produziu um novo pensamento sobre a Educação Física Escolar e sobre a Formação Docente. Fez-me enxergar com outros olhos esse âmbito escolar. Vi os desafios e dilemas enfrentados pelo professor de educação física, tais como: a falta de materiais na escola, o contexto socioeconômico, a estrutura da escola e a realidade dos alunos. A teoria que vemos na faculdade é bem diferente na prática. O planejamento muitas vezes não sai como queremos, pois o contexto do ensino superior é diferente da educação básica. (Bolsista ID 1, Memorial de Formação III, fevereiro de 2019).

Conforme orienta Mizukami (2010), a aprendizagem docente deve ser mediatizada nas implicações sobre os problemas da prática em competência reflexiva, tomada por conhecimentos e atitudes, realidade vivida no PIBID como disposição de um ensino reflexivo.

Pela experiência vivida, é possível presenciar elementos formativos que se expressam fortemente para um devir qualitativo da profissionalidade docente, uma vez que a identidade docente, em desvelamento, alcança traços de significações afirmativas:

A partir da minha experiência de bolsista no PIBID, percebo que novos caminhos e desejos se abrem no que se refere à formação docente em Educação Física, é uma experiência enriquecedora. Eu, como futura docente, desejo dar o meu melhor aos meus futuros alunos; desejo ser inovadora, criativa e procurar sempre ser melhor, além de viver muitas experiências formativas como esta. Foi de suma importância para minha formação docente, me sinto mais preparada para lidar com a realidade do âmbito escolar. (Bolsista ID 1, Memorial de Formação III, fevereiro de 2020).

O PIBID despertou uma paixão pela docência, da mesma forma como a formação acadêmica desperta mais amor pela minha profissão, seja como for, hoje, eu quero ser professora. E isso me motiva a cada dia ir em busca de mais conhecimentos, quero aprender um pouco de tudo como educadora física. (Bolsista ID 2, Memorial de Formação III, fevereiro de 2020).





A partir da experiência de bolsista do programa Pibid, pude ter a certeza de que escolhi o curso certo, quero ser professora de Educação Física, quero poder compartilhar todo conhecimento que adquiri e adquiero e aprender juntamente com os alunos para que cresçamos juntos. E melhorar a qualidade de ensino da educação básica. Sempre me especializando para me tornar a profissional que eu pretendo ser. (Bolsista ID 3, Memorial de formação III, fevereiro de 2020).

As experiências de subjetivação, desse modo, potencializam o “viver sua singularidade, a partir do investimento em sua interioridade e no conhecimento de si, através dos questionamentos sobre suas identidades” (SOUZA, 2006, p. 296), reconhecendo a trajetória histórica. Conforme Nóvoa (1992), a construção de identidades é um processo complexo de apropriação do sentido da sua história pessoal e da profissional. Assim, torna-se relevante evidenciar a experiência e os saberes decorrentes da trajetória formativa, que apontam para o dever da profissionalidade docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências de subjetivação produziram um movimento de reflexividade pela evocação de sentidos que apontam para a superação de dilemas educativos, significados sobre o pensar e agir docente, como dimensão da futura profissionalidade, cuja experiência no PIBID tem se apresentado em fertilidade na constituição da identidade docente. É preciso fortalecer uma cultura docente em Educação Física implicada a uma práxis humana e, também, social que estejam imbuídas de ações pedagógicas pautadas na emancipação e nas lutas sociais, cuja produção de saberes estabeleça relações com a vida, formação e profissão docentes.

REFERÊNCIAS

ABREU, S. M. B.; BRITO, A. C. de B.; FECHINE, B. R. A. Experiências autoformadoras de licenciados em Educação Física no Pibid: aprendizagens de si para docência. **Motricidade**. Edições Desafio Singular, v. 14, SI, p. 60-65, [S.l.], 2018,.

ARDOINO, J. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: BARBOSA, J. G. (Coord.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: UFScar, 1998, p. 24-41.

BHABHA, H. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2013.

DOMINICÉ, P. A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa, PT: MS/ DRHS/CFAP, 1988.

FARIAS, I. M. S. de; ROCHA, C. C. T. PIBID: uma política de formação docente inovadora? **Revista Cocar**, n. 6, v.11, p. 41-49, [S.l.:s.n], 2012.

FERRAROTI, F. **História e histórias de vida: o método biográfico nas ciências sociais**. Tradução Galvão, C. E. & Passegi, M. Natal: Edufrn, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa**. 42. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, M. C. **Caminhar para si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

KINCHELOE, J. L.; McLAREN, P. Repensando a teoria crítica e a pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 281-314.

MEDEIROS. T. N. *et al.* Pibid e formação para a educação física escolar: notas de uma etnografia. **Pensar a Prática**, n. 20, v. 4, [S.l.:s.n], 2007.





MIZUKAMI, M. G. N. (Ed.). **Escola e aprendizagem da docência: processo de investigação e formação**. São Carlos: EDuFSCAr, 2010.

MOLINA NETO, Vicente. A cultura do professorado de educação física das escolas públicas de Porto Alegre. **Movimento**, Porto Alegre, v. 4, n. 7, 1997, p. 34-42, [s.n.]

NÓVOA, A. A formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

PINTO, C. S. **A formação do professor crítico-reflexivo na educação física: realidades e possibilidades no âmbito do Pibid IFCE**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, Brasil, 2014.

RICOEUR, P. **Teoria da interpretação**. Trad. de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1996.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2013.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores**. 2004. 344 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

SOUZA, E. C. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: Uneb, 2006.



Samara Moura Barreto de Abreu

Professora efetiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE, *campus* Fortaleza); mestra em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE); membro dos Grupos de Pesquisa: Educação, Saúde e Exercício Físico (IFCE) e Educação, História e Saúde Coletiva (UECE).

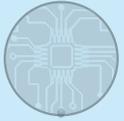
E-mail: samara.abreu@ifce.edu.br

Andreyson Calixto de Brito

Professor efetivo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE, *campus* Fortaleza); doutor em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC); coordenador institucional do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid)/IFCE.

E-mail: andreysoncalixto@ifce.edu.br





TRANSFAZERES

DO ENSINO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA



A FORMAÇÃO DOCENTE NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: EXPERIÊNCIAS E AÇÕES INOVADORAS

Thaidys da Conceição Lima do Monte

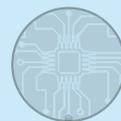
Maria de Lourdes da Silva Neta

INTRODUÇÃO

As pesquisas acerca do processo formativo e profissionalidade dos docentes apontam para a necessária revisão das práticas pedagógicas, que vão mobilizar os saberes profissionais (NUNES, 2001). Considera-se, assim, que o professor, em sua trajetória, constitui e reconstitui seus conhecimentos conforme a necessidade de utilização em suas experiências cotidianas.

O processo formativo pode subsidiar a reflexão sobre a teoria, a prática pedagógica, bem como aprofundar os saberes docentes, pois se formar com o outro e para o outro contribui para a aprendizagem e o ensino nos âmbitos da Educação Básica e do Ensino Superior. O ambiente formativo escolar, especificamente a sala de aula, deve ter significado para os envolvidos, e a escola apresentar como objetivo a criação de um contexto de aprendizagem, no qual se partilham e constroem significados que devem resultar na educação de qualidade, no desenvolvimento dos profissionais e na aprendizagem dos estudantes.

As formações continuada e contínua apresentam-se como meios essenciais para manter atualizados os professores em exercício para que possam acompanhar os avanços da sociedade e as mudanças na educação, no ensino e em sua profissão docente, além de proporcio-





narem momentos de aprendizagem, reflexão e investigação sobre as práticas em sala de aula.

As ações de formação inicial, continuada e contínua, portanto, são fundamentais para os docentes e, conseqüentemente, para seu trabalho nas instituições formadoras. Assim, em fevereiro de 2018, o Ministério da Educação (MEC), em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), implementou o Programa Residência Pedagógica (PRP), ação que integra a Política Nacional de Formação de Professores articulada aos demais programas da Capes destinados à formação docente no Brasil.

As relações que se constroem em um processo formativo, bem como as experiências vivenciadas, contribuem para uma formação significativa, agregando sentido para todos os sujeitos envolvidos; propiciando uma reflexão, que se apresenta após a ação; e constituindo um acúmulo de conhecimento mais coletivo e dinâmico.

Considerados esses motivos, o objetivo desta escrita foi investigar o conhecimento gerado pelas experiências e ações inovadoras descritas pelos preceptores do PRP sobre o contexto de formação contínua, proporcionado pela Instituição de Ensino Superior (IES) na primeira etapa do programa.

As perguntas norteadoras para este estudo foram: como se constituiu o processo de formação contínua realizada pelos preceptores para o início das atividades no PRP? Que conhecimentos e experiências adquiridos na licenciatura foram pautados pelos professores preceptores como indispensáveis para o início da profissão docente? Que ações inovadoras poderão contribuir para a formação dos residentes aproximando IES e escolas-campo?

É importante revelar os elementos sobre a formação de professores da Educação Básica, e de modo específico os preceptores dos núcleos de Educação Física. Os momentos formativos envolveram acompanhamentos pedagógicos, orientações, supervisões, planejamentos e avaliações, necessários para ampliar as discussões acerca das políticas nacional, regional, estadual, e, principalmente, institucional, de formação docente,

realizada a partir dos programas e do plano de educação, pautando as especificidades das atividades contidas no PRP dos *campi* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE).

Este escrito, portanto, é composto pelo percurso metodológico utilizado para a efetivação da pesquisa e pela descrição dos passos seguidos nesse caminhar investigativo. O tópico a seguir revela os elementos teóricos da pesquisa bibliográfica e a análise dos dados coletados mediante o acesso ao Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) Moodle formativo dos preceptores.

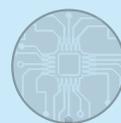
METODOLOGIA

O caminho metodológico desta investigação ancorou-se em uma abordagem qualitativa transversal, e matizada pela interpretação e as reflexões sobre a realidade do contexto formativo vivenciado no PRP ofertado aos professores preceptores. A abordagem qualitativa, segundo Minayo (2002, p. 21):

trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Aliadas à abordagem qualitativa, recorreremos às técnicas de coleta de dados bibliográficos, documentais e empíricos. Na pesquisa bibliográfica, recorreremos aos aspectos teóricos destinados à formação docente. Conforme esclarece Boccato (2006, p. 266), “[...] a pesquisa bibliográfica busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas”. Em relação aos documentos, nos detemos na análise das indicações descritas no Edital Capes nº 06/2018, no projeto institucional que continha o plano de formação dos preceptores.

Segundo Lakatos e Marconi (2001), a pesquisa documental envolve a coleta de dados em fontes primárias, como documentos escritos ou não, de arquivos públicos ou particulares de instituições e





domicílios, incluindo fontes estatísticas. Para a pesquisa empírica, buscaram-se os dados no AVA Modlle, especificamente as atividades realizadas pelos preceptores dos núcleos de Educação Física que participaram do curso Formação de Professores, Prática Preceptora e a Melhoria da Qualidade da Educação no Ceará.

Os sujeitos da investigação foram seis preceptores do PRP, docentes da Educação Básica, que atuam nas escolas-campo e estão implicados nesse processo formativo. O *locus* da pesquisa foram os *campi* do IFCE. particularmente, o curso de formação de preceptores do PRP.

A análise dos dados foi feita por meio de uma leitura reflexiva e crítica, tendo como base o paradigma interpretativista organizado em três categorias, a saber: Formação de professores, profissão docente, e ações inovadoras. Além disso, destacamos o respeito aos sujeitos, preservando a identidade de cada um, uma vez que cuidamos dos aspectos éticos, atentando para as indicações da Resolução 506/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS). Ao revelar os aspectos descritos na formação de preceptores do PRP/IFCE, acerca das três categorias mencionadas, a palavra professor é apresentada seguida de numeral.

DESENVOLVIMENTO

O PRP constitui a Política Nacional de Formação de Professores, descrita no Edital Capes 06/2018, que define a Residência Pedagógica por atividade formativa realizada por um discente regularmente matriculado em curso de licenciatura e desenvolvida numa escola pública de Educação Básica, denominada escola-campo. A formação desenvolvida no PRP é destinada aos licenciandos, a partir da segunda metade do curso; apresenta-se como relevante para estreitar a parceria entre as IES e as escolas da Educação Básica, objetivando induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão dos futuros professores nas escolas de Educação Básica.

O PRP tem por finalidade, portanto, fortalecer a parceria dos ambientes formativos universidade e escola, com o intuito de consolidar

os aspectos teórico-práticos, tendo como público-alvo os licenciandos. Os objetivos do PRP são:

- I. Aperfeiçoar a formação dos discentes dos cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e que conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias;
- II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica;
- III. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e aquelas que receberão os egressos das licenciaturas, além de estimular o protagonismo das redes de ensino na formação de professores; e
- IV. Promover a adequação dos currículos e das propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). (BRASIL, EDITAL CAPES 06/2018).

Verificados os objetivos do PRP, considera-se que a proposta apresenta possibilidades, bem como finalidades que precisam ser repensadas. No campo das possibilidades, destaca-se o foco na formação inicial docente, vinculando os aspectos teóricos e práticos a partir de projetos e no fortalecimento da relação IES e escolas; incentivando o protagonismo das redes de ensino, isto é, beneficiando os discentes dos cursos de licenciatura; como, também, os professores que atuam nas redes de ensino da Educação Básica federal, estadual e municipal.

Os pontos criticados por gestores das IES, associações, pesquisadores da área da educação, trouxeram à baila a reformulação dos estágios supervisionados, com base na experiência inicial do programa, ou seja, sem explicitar as proposições e os critérios que serão considerados para pautar a reformulação dos Estágios, os componentes curriculares nos quais os licenciandos têm contato com os ambientes de trabalho, ou seja, com as escolas e situações de ensino. Outro alvo de críticas foram as indicações para adequar os currículos e propostas pedagógicas dos cursos de licenciatura às orientações da Base Nacional





Comum Curricular (BNCC). Considerando-se os dois aspectos críticos mencionados, algumas IES deixaram de aderir ao Programa Residência Pedagógica, o PRP.

A seleção das IES ocorreu por meio do edital público nacional, com a apresentação de projetos institucionais de residência pedagógica. O PRP é desenvolvido em colaboração com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, bem como as escolas da rede federal. Desse modo, as instituições participantes organizavam seus projetos próprios, estabelecendo uma articulação com a proposta pedagógica das redes de ensino que receberão os seus licenciandos.

O regime de colaboração foi efetivado pela formalização de Acordo de Cooperação Técnica (ACT) firmado entre o Governo Federal, por meio da Capes, e os estados, por intermédio das secretarias estaduais de educação. A participação do Governo Municipal foi efetivada pelo Termo de Adesão ao ACT, firmado pela Secretaria de Educação.

A formalização do ACT ocorreu por meio de um trabalho de articulação com a participação da coordenação institucional do PRP/IFCE, em reuniões com os representantes da Secretaria de Educação do Ceará (Seduc), com o presidente da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) do Ceará. Os professores do IFCE, responsáveis pelos núcleos, por sua vez, organizaram reuniões com os secretários de educação dos municípios e cidades circunvizinhas aos campi, para apresentar o PRP e solicitar a assinatura do termo.

Os sujeitos participantes do PRP são os residentes, discentes das licenciaturas, que podem ser bolsistas, ou voluntários, com matrícula ativa em curso de licenciatura, que tenham cursado no mínimo 50% do curso, ou estejam cursando a partir do 5º semestre, e possam cumprir no mínimo 440 horas de atividades nas escolas-campo e na IES. Também, fazem parte o coordenador institucional, que é o docente da IES responsável pelo PRP; o docente orientador dos estágios dos residentes, relacionando teoria e prática; e o professor preceptor, docente da escola de Educação Básica para acompanhar os residentes na

escola-campo. Esses sujeitos fazem parte do projeto e a partir do 4º ou 5º semestre, os licenciandos iniciam o estágio supervisionado.

Ressalta-se que o coordenador institucional, docente orientador e preceptor, são professores em exercício, e geriram as atividades do PRP nas cinco etapas iniciadas em agosto de 2018, com a preparação do residente para participar do programa e da formação do preceptor; em seguida, realizaram a orientação conjunta (orientador/preceptor) para a ambientação do residente na escola e preparação do plano de atividade; posteriormente, foi realizada a imersão na escola, em sala de aula com o mínimo de 120 horas de regência de classe; em seguida, a elaboração dos relatórios permitiu avaliar e socializar as experiências no PRP na IES e nas escolas-campo.

O professor da Educação Básica, preceptor no PRP, foi selecionado mediante editais publicados nos núcleos do PRP de cada curso do IFCE, atendendo aos requisitos estabelecidos pela Capes, a saber: ser aprovado no processo seletivo do programa realizado pela IES; ser licenciado no componente curricular ou curso do subprojeto; ter experiência mínima de dois anos no Magistério na Educação Básica; ser docente na escola-campo e atuar em sala de aula no componente curricular ou na etapa correspondente à habilitação concedida pelo curso integrante do subprojeto; declarar que possui disponibilidade de tempo necessário para realizar as atividades previstas para sua atuação no projeto; e assinar o termo de compromisso.

Além desses critérios pautados para a seleção dos preceptores do PRP descritos no Edital Capes 06/2018, as IES precisavam elaborar um projeto de formação em que deveria constar o projeto institucional, para compor a proposta formativa destinada aos docentes da Educação Básica e que realizariam a preceptoria; demonstrar alinhamento com as expectativas nas redes de ensino e com a avaliação que os professores das escolas-campo faziam de sua própria formação inicial, de suas expectativas e sugestões para a formação prática de professores e aderência às orientações formativas e pedagógicas.





Nesse sentido, o projeto formativo dos preceptores do PRP/IFCE foi intitulado Formação de Professores, Prática Preceptora e a Melhoria da Qualidade da Educação no Ceará, com carga horária de 60 horas-aulas, para oportunizar aos partícipes a competência pedagógica de ensinar aos residentes sob sua responsabilidade a prática de ensinar por meio de sequências didático-pedagógicas inovadoras com determinados objetivos e metas e, principalmente, incentivando a reflexão acerca do processo formativo, buscando integrar os conceitos e valores da escola-campo e do curso de licenciatura ao qual o residente estava vinculado, no caso de nossa investigação: a licenciatura em Educação Física.

Um processo de formação é elemento basilar para uma reflexão sobre a prática pedagógica e, também, para a constituição dos saberes docentes, formando-se com o outro e para o outro, contribuindo para a aprendizagem e o ensino no âmbito dos cursos de licenciatura do IFCE e por meio do PRP. A oferta do Curso de Formação de Preceptores justificou-se, em primeiro lugar, por ser atividade integrante do Projeto Institucional de Residência Pedagógica/IFCE e por ser um momento formativo gerador de conhecimento, proporcionando a troca de experiências de forma a fortalecer o trabalho coletivo entre a IES e as escolas de Educação Básica.

Objetivava fomentar nos preceptores e docentes orientadores o aprofundamento das bases teórico-metodológicas da organização do trabalho pedagógico, na constituição dos saberes e imersão nos *campi* e em escolas de Educação Básica cearense para o desenvolvimento das ações do PRP, em busca das seguintes competências: capacitar os licenciandos residentes nas escolas-campo e na IES; identificar oportunidade de aprendizagem e de utilização de estratégias de ensino e aprendizagem nas situações cotidianas das instituições de formação com os licenciandos residentes, em parceria com as IES; e, gerar conhecimento dos programas, com atividades que demandam preceptores/professores parceiros nas escolas.

Os procedimentos metodológicos utilizados na formação, com vistas a contribuir para o processo formativo dos participantes, con-

templaram diferentes ações didático-pedagógicas, com o emprego de diversas estratégias metodológicas, em encontros presenciais, com 12 horas-aulas, mediante a composição de grupos de discussão com exposição verbal dialogada; plenárias/rodas de conversa.

No intento de valorizar os conhecimentos e as experiências, minimizar as fronteiras geográficas, otimizar o tempo e oportunizar vivências na modalidade de Ensino a Distância (EaD), os momentos virtuais, ofertados com carga horária de 48 horas/aulas, no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), disponibilizado na plataforma Moodle, promoveram as interações a partir de ferramentas síncronas e assíncronas, como fórum, *chats*, *wikis*, *webfólios*, dentre outros, com a mediação dos docentes orientadores.

A formação inicial contínua dos preceptores do PRP/IFCE atendeu às indicações do Edital Capes 06/2018, relacionando-se com a continuidade, que parte de um início e se processa em ato contínuo como posto por Veiga (2012, p. 15): “O processo de formação é multifacetado, plural, tem início e nunca tem fim”.

O viés formativo entre preceptores, docentes orientadores e preceptores, no PRP, coaduna com o exposto por Nóvoa (2009, p. 36): “A formação de professores deve passar para «dentro» da profissão, isto é, deve basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens”. Assim, a troca de saberes, experiência e vivências, acontece entre aqueles que possuem experiência docente, por meio das atividades desenvolvidas nas escolas, em IES e pelos residentes, que estão em processo de formação para se constituírem professores.

Partindo do pressuposto de que é necessário avaliar o processo de formação inicial para a docência, no intento de sugerir alterações nas políticas, em uma das atividades formativas dos preceptores, questionou-se acerca dos conhecimentos e das experiências adquiridos na licenciatura, requisitos considerados indispensáveis para o início da profissão docente. Apresentam-se, a seguir, trechos das respostas dos preceptores ao questionamento feito.





[...] um professor bem qualificado exerce de forma melhor o papel de cidadão, em um contexto social atua como um agente multiplicador de conhecimentos, contribui com a formação de mais cidadãos participativos e possuidores de espírito crítico. (Professor 1).

[...] se faz preciso também o aprofundamento em estudos sobre temas sociais, políticos, filosóficos e contemporâneos, que contextualizam a educação e a sociedade e se relacionam diretamente com o cotidiano no futuro docente. (Professor 2).

Apreende-se, nas falas dos professores 1 e 2, que a formação inicial vivenciada se constitui em um processo do contexto social, baseado em um aprofundamento dos estudos para assim formar professores mais críticos e participativos. Esses elementos destacados pelos professores remetem aos objetivos do PRP, uma vez que se busca contribuir com a formação em um contexto com aspectos social, crítico e reflexivo. Para Freire (1994), a consciência reflexiva deve ser estimulada, pois constitui uma forma de o educando pensar sobre a realidade na qual está inserido e comprometer-se a buscar soluções e transformar o seu contexto.

As buscas por melhores práticas de formação de professores têm progredido nos diversos cursos de licenciatura. Novas políticas e estratégias metodológicas têm surgido, de forma a fortalecer a formação inicial dos docentes universitários no nosso país. A busca é por superar os modelos até então desenvolvidos nas formações acadêmicas, onde os docentes vivenciam recortes da dinâmica escolar e que pouco desenvolvem a relação teórico-prática, dissociando assim esse processo na sua formação inicial. (Professor 5).

Vivenciar as mudanças que atendam à nossa conjuntura educacional, e aos avanços propostos pelas formatações dos convívios sociais, estão ancoradas na aceitação de diferentes propostas de recomeçar com outras possibilidades, causando rupturas em práticas que até então são consideradas ultrapassadas. (Professor 6).

Os professores 5 e 6 fazem alusão ao contexto formativo desenvolvido em uma perspectiva teórico-prática. Uma vez que a prática se constitui de um processo que se abre para além da resolução de problemas, de acordo com determinados fins, mas geradora da reflexão sobre quais devem ser os fins, qual o seu significado concreto em situações complexas conflituosas (CONTRERAS, 2012). Destaca-se que o PRP intenta aproximar os residentes desse ambiente teórico-prático, vivenciando as situações da dinâmica do ser professor em um ambiente escolar, dinâmico e complexo e proporciona ao docente da Educação Básica a reflexão acerca das práticas e estratégias adotadas para o desenvolvimento do seu trabalho e o redimensionamento das ações formativas.

Por serem parceiros do percurso de aprendizagens e desafios no PRP, sondou-se dos preceptores as indicações de ações inovadoras que possibilitassem contribuir na formação dos residentes e aproximassem os *campi* do IFCE das escolas de educação básica. Foram obtidas as seguintes respostas:

Cada profissional da educação deve se perceber como protagonista do processo educativo e atuar como tal, em favor de uma educação que provoca aprendizagens por meio de processos inovadores, colaborativos e interativos. (Professor 1).

Essa relação residente-escola-preceptor não possibilita apenas a formação do residente. O preceptor terá possibilidade de trocar experiências e retornar o estudo de aspectos teóricos atuais, além de aprender junto dos residentes. Os alunos da escola também aprenderão junto metodologias inovadoras e conteúdos que estão sendo trabalhados atualmente na universidade, trazidos pelos residentes. (Professor 2).

Dentro da sala de aula, é extremamente importante que os professores saibam como ministrar as aulas da melhor maneira possível. Por mais que a escola seja um





ambiente de profissionalismo, é muito importante que os docentes mostrem que estão dispostos a ajudar e a ensinar os estudantes da melhor maneira possível, em diversos âmbitos. Os residentes pedagógicos do PRP farão uma troca de experiência com alunos, professores e preceptores sobre conhecer a realidade dos mesmos. (Professor 3).

Na perspectiva do professor 3, é importante a troca entre os docentes que já estão atuando na escola, e possuem mais experiência docente com os residentes, que estão ainda em processo inicial de formação, contribuindo para a compreensão de práticas que são pertinentes ao contexto educacional, como aponta Charlot (2005, p. 90): “Formar alguém é torná-lo capaz de executar práticas pertinentes a uma dada situação, definida de maneira restrita (função no trabalho) ou ampla (em referência a um setor de trabalho encarregado de um processo de produção)”.

Trabalhar também com atividades lúdicas que desenvolvam o companheirismo, a socialização. Tentar desenvolver atividades em espaços fora da escola, que tenham uma aproximação com o bairro onde a escola está localizada, como praças, campos e ginásios. Passeios em espaço abertos onde atividades como corridas e caminhadas possam ser apresentadas para os alunos como forma de lazer, socialização e atividade física. Brincadeiras como “mata-mata”, “pega corrente”, “siga o mestre”, por exemplo, também podem ser feitas nesses espaços. (Professor 4).

As dificuldades para o desenvolvimento do PRP já existem, como mostra a pesquisa realizada e também por experiências próprias vivenciadas nos estágios supervisionado, porém vejo o Programa de Residência Pedagógica como um projeto mais encorpado e transformador, envolvendo os agentes responsáveis em uma teia, provocando discussões e debates sobre assuntos referentes à formação docente e chamando as instituições para o novo e real processo de formação de professores. (Professor 5).

Para finalizar, é possível, ainda, que, nesses programas de residência, haja a promoção de uma formação continuada estendida aos demais profissionais da área que atuem na escola por meio do desenvolvimento de grupos de estudos, fomentados pela parceria universidade-escola, onde o professor preceptor atuaria enquanto mediador in loco, para que se aproveite todo o conhecimento e a riqueza das vivências de cada profissional inserido na instituição escolar. (Professor 6).

As ações inovadoras, na concepção dos preceptores, podem contribuir para a formação dos residentes, ao aproximar IES e escolas-campo. Destaca-se o exposto pelo professor 6 que enfatiza a formação continuada promovida pelo PRP ao fomentar uma parceria entre universidade e escola. Compreende-se que esse processo de formação contínua se constitui como elemento importante no PRP, um programa de formação docente que, também, incentiva o desenvolvimento dos professores envolvidos. Para Imbernón (2010), a formação continuada proporciona os desenvolvimentos pessoal, profissional e institucional dos professores, elevando o seu trabalho para a transformação de uma prática.

O professor 4 apontou como processo inovador, em sua perspectiva, as atividades desenvolvidas fora dos muros da escola, o que possibilita a aproximação com a comunidade na qual a escola está inserida, ampliando, de certo, modo as vivências formativas dos residentes e o uso de outros espaços para as aulas. Segundo Teixeira (2010), uma inovação educacional efetiva-se a partir de suas contribuições para que sejam superados os desafios surgidos na escola, com base na análise e reflexão que se fazem do contexto sociocultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a investigação, foi possível entender quão fundamentais são as ações que instigam a formação contínua, visto que proporcionam aos professores conhecimentos, assim como instigam-os a rever





suas práticas pedagógicas, descobrir e remodelar o ensino dos conteúdos das disciplinas que ministram. No PRP, os professores preceptores contribuem para o direcionamento dos residentes, em parceria com o docente orientador. Nas escolas-campo, os residentes, docentes orientadores e preceptores pensam estratégias para solucionar as dificuldades na aprendizagem e repassar, ao longo de sua jornada como professor, experiências em sala de aula, principalmente, nos contextos escolar e social.

O processo de formação contínua, realizada pelos preceptores para o início das atividades no PRP, atendeu às exigências da Capes e gerou subsídios para o direcionamento das ações teóricas e práticas nos subprojetos do PRP de Educação Física. Os preceptores evidenciaram que os cursos de licenciatura precisam ir além da formação restrita aos aspectos “técnico-teóricos” da área de conhecimento, pois é preciso conhecer os aspectos sociais, políticos, filosóficos e contemporâneos que contextualizam a educação e que se vinculam à sociedade no cotidiano, no início, no decorrer e no futuro da profissão docente.

Parcerias entre escolas e instituições formadoras são relevantes para o fortalecimento da oferta de cursos de licenciatura pautada nas aprendizagens, buscando superar os desafios de cada etapa e modalidade de ensino na Educação Básica, bem como oportunizar a formação contínua dos professores, pautada na troca de vivências e gerar aprendizagens entre todos os envolvidos nesse processo, estreitando, assim, os laços entre aqueles que formam e são formados nas IES e aqueles que vivenciam, diariamente, na escola o contexto da atuação docente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. Resolução n. 510, de 7 de abril de 2016. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510GM.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2018.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes. **Programa de residência pedagógica**. Chamada pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. Edital n. 6/2018. Brasília, DF, 2018.

BOCCATO, V. R. C. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. **Rev. Odontol. Univ. Cidade São Paulo**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, [S.l.:s.n.], 2006.

CHARLOT, Bernard. Ensinar, formar: lógica dos discursos constituídos e lógica das práticas. In: CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005, p. 89-99.

CONTRERAS, José. O docente como profissional reflexivo. In: CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

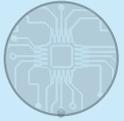
IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MINAYO, M. C. de S., *et al.* **Pesquisa social**: teoria método e criatividade. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

NÓVOA, Antonio. **Professores**: imagens do futuro presente. Portugal: Educa. 2009.

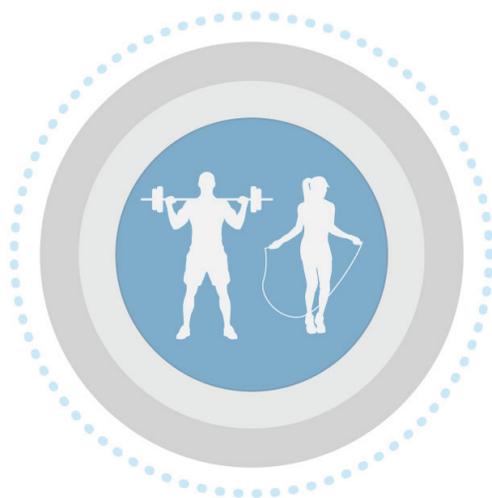




NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educ. Soc.** v.22, n.74, Campinas [S.l.:s.n.], **2001**.

TEIXEIRA, F. A. Materiais e infraestrutura nas aulas de educação física. *In*: II ENCONTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR DA UFSJ: FORMAÇÃO PEDAGÓGICA, SABERES E EXPERIÊNCIAS. **Anais [...]**. São João Del-Rei, Minas Gerais, 2010. v. 01, p. 10-11.

VEIGA I. P. A. Docência como atividade profissional. *In*: VEIGA, I. P. A.; D'ÁVILA, C. (org.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas, [s.n.], 2012.



Thaidys da Conceição Lima do Monte

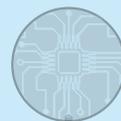
Professora efetiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE, *campus* Canindé); graduada em Educação Física (UESPI); especialista no Ensino de Educação Física (FFB); mestra em Educação (PPGE/UECE); doutoranda em Educação (PPGE/UECE); membro do Grupo Estudos e Pesquisa em Educação Física Escolar (GEPEFE/UECE); membro do Grupo de Pesquisa Educação, Saúde e Exercício Físico (GPESEF/IFCE).

E-mail: thaidys.monte@ifce.edu.br

Maria de Lourdes da Silva Neta

Pedagoga efetiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE, *campus* Maranguape); graduada em Pedagogia e Administração (UECE); especialista em Administração Escolar e Gestão de Recursos Humanos e Planejamento, Implementação e Gestão de Cursos a Distância (UFF); mestre em Educação (PPGE - UECE); doutora em Educação (PPGE - UECE);

E-mail: lourdes.neta@ifce.edu.br





SOBRE OS ORGANIZADORES

Nilson Vieira Pinto



Professor efetivo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE); graduado em Educação Física (Universidade Federal do Ceará - UFC); especialista em Fisiologia do Exercício (Universidade Federal de São Paulo - Unifesp/Escola Paulista de Medicina - EPM); mestre em Ciências Fisiológicas (Universidade Estadual do Ceará - UECE); doutor em Biotecnologia (Universidade Estadual do Ceará - UECE); líder/pesquisador do Grupo de Pesquisa Educação, Saúde e Exercício Físico do IFCE/Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

E-mail: nilsonvieira@ifce.edu.br

Patrícia Ribeiro Feitosa Lima



Professora efetiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), campus Fortaleza; graduada em Educação Física pela Universidade de Fortaleza/CE (UNIFOR); especialista em Treinamento Desportivo pela Universidade Veiga de Almeida (UVA/RJ); mestre em Educação em Saúde pela UNIFOR; doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP); docente permanente do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT); professora do Projeto de Professores de Educação Física Sem Fronteiras da Fédération Internationale d'Éducation Physique (FIEP); líder/pesquisadora do Grupo de Pesquisa Educação, Saúde e Exercício Físico (IFCE/Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq); editora associada da Revista Research, Society and Development da Universidade Federal de Itajubá (Unifei/MG).

E-mail: patriciafeitosa@ifce.edu.br

Raphaell Moreira Martins



Professor efetivo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE); licenciado em Educação Física pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (Ueva); especialista em Educação Física Escolar pelo Centro Universitário Unifanor Wyden; mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC); doutor em Desenvolvimento Humano e Tecnologias pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP); membro do Grupo de Pesquisa Educação, Saúde e Exercício Físico (IFCE/Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq).
E-mail: raphaell.martins@ifce.edu.br





INSTITUTO DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE O
DESENVOLVIMENTO DO ESTADO DO CEARÁ
INESP

João Milton Cunha de Miranda
Diretor Executivo

EDIÇÕES INESP

Ernandes do Carmo
Orientador da Célula de Produção e Edição Gráfica

José Gotardo Filho e Valdemice Costa (Valdo)
Equipe de Design Gráfico

Mário Giffoni
Técnico de Diagramação

**Cleomarcio Alves (Márcio), Francisco de Moura,
Edson Frota, Hadson França e João Alfredo**
Equipe de Acabamento e Montagem

Aurenir Lopes e Tiago Casal
Equipe de Produção em Braile

Lúcia Jacó e Vânia Soares
Equipe de Revisão

Site: www.al.ce.gov.br/inesp
E-mail: inesp@al.ce.gov.br
Fone: (85) 3277-3701

Assembleia Legislativa do Estado do Ceará
Av. Desembargador Moreira 2807,
Dionísio Torres, Fortaleza, Ceará
Site: www.al.ce.gov.br
Fone: (85) 3277-2500



Assembleia Legislativa do Estado do Ceará

Mesa Diretora 2019-2020

Deputado José Sarto
Presidente

Deputado Fernando Santana
1º Vice-Presidente

Deputado Dannel Oliveira
2º Vice-Presidente

Deputado Evandro Leitão
1º Secretário

Deputada Aderlânia Noronha
2ª Secretária

Deputada Patrícia Aguiar
3ª Secretária

Deputado Leonardo Pinheiro
4º Secretário



Escaneie o QR CODE
e acesse nossas
publicações

Apoio institucional:



INSTITUTO FEDERAL
Ceará