

Formação docente **na contemporaneidade**

desafios, inovações e perspectivas

Francéli Brizolla
Organizadora

 **Triálogo**

Francéli Brizolla

Organizadora

Formação docente na contemporaneidade: desafios, inovações e perspectivas

Título

Formação docente na contemporaneidade:
desafios, inovações e perspectivas

Organizadora

Francéli Brizolla

Responsável editorial

Marcelo Duarte

ISBN: 978-65-982325-7-3

DOI: 10.29327/5428826

Publicado por

Triálogo

Rua General Neto, 71, Sala 404, Caixa Postal 194,
Moinhos de Vento, Porto Alegre, RS, Brasil

www.trialogo.com.br

contato@trialogo.com.br

Primeira publicação: Setembro de 2024

Conselho Editorial

Prof. Dr. Edward Pessano

Universidade Federal do Pampa

Prof.ª Dr.ª Lucia Giraffa

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Prof. Dr. Edson Massayuki Kakuno

Universidade Federal da Integração Latino-Americana

Prof.ª Dr.ª Francéli Brizolla

Universidade Federal do Pampa

Prof. Dr. Valdo José Cavallet

Universidade Federal do Paraná

Prof.ª Dr.ª Vaneza Silva da Rosa

Secretaria de Educação de Santa Cruz do Sul/RS

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Lumos Assessoria Editorial

F724 Formação docente na contemporaneidade : desafios, inovações
e perspectivas [recurso eletrônico] / organizadora
Francéli Brizolla. — Porto Alegre : Triálogo, 2024.
Dados eletrônicos (pdf).

Inclui bibliografia.
ISBN 978-65-982325-7-3

1. Professores – Formação. 2. Prática de ensino.
3. Educação – Finalidades e objetivos. I. Brizolla,
Francéli.

CDD23: 370.710981

Bibliotecária: Priscila Pena Machado – CRB-7/6971

Direitos Autorais

© 2024 por Triálogo e autores individuais de cada capítulo. Obra de livre acesso para leitura e compartilhamento, desde que a obra original não seja modificada e/ou utilizada comercialmente. Nenhuma parte deste livro pode ser reproduzida ou utilizada de qualquer forma ou por qualquer meio além do permitido sob esta licença sem a autorização escrita de cada autor do capítulo ou da editora, exceto para fins de ensino, pesquisa e/ou extensão.

Sumário

Apresentação Discutindo a formação docente para uma educação transformadora <i>Francéli Brizolla</i>	5
A experiência do estágio docência: percepções sobre a permanência na formação de professores <i>Rafaela Melo Ferreira e Crisna Daniela Krause Bierhalz</i>	7
A importância das Habilidades Sociais na formação do “ser” professor e sua relação com o currículo das licenciaturas <i>Silviane Paz Pacheco, Lisete Funari Dias, Francéli Brizolla e Joice Neves</i>	15
Alfabetização e letramento na Educação do Campo: cartas pedagógicas como instrumento de ensino <i>Ana Cristina da Silva Rodrigues, Tiago Ramires e Nilza Soares dos Santos Peraça</i>	23
Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Formação Docente: desafios para uma Educação Inclusiva <i>Diogo Almeida e Silva e Lésle Amanda da Silva</i>	33
Formação Docente no Século XXI: Desafios, Inovações e Perspectivas <i>Marilene Vaz Silveira, Josefa Oliveira de Souza e Rita Luciana Saraiva Jorge</i>	45
Impactos da Sala de Aula Invertida no aprendizado e bem-estar discente: uma abordagem integrada à Educação Positiva <i>Anna Elizandra Sonego Fernandes, Pablo Ferreira Pereira, Valesca Brasil Irala e Leandro Blass</i>	53
“Quando não estou bem comigo mesma eu não consigo...”: o papel do (auto)conhecimento na experiência e sucesso acadêmicos no ensino superior <i>Mégui Mascarelo Sudo e Valesca Brasil Irala</i>	63
Uma análise de objetivos educacionais no Ensino de Física sob a óptica da Taxonomia de Bloom <i>Joice Martins Neves, Lisete Funari Dias e Silviane Paz Pacheco</i>	83
Sobre as autoras e autores	93

Apresentação

Discutindo a formação docente para uma educação transformadora

A formação de professores, mais do que um processo de desenvolvimento de competências, envolve a construção de uma identidade profissional que dialogue com os desafios contemporâneos da educação. No cenário atual, as demandas vão muito além da transmissão de conteúdos; elas abarcam o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, a mediação de conflitos, a incorporação de tecnologias e a criação de um ambiente inclusivo. Ao refletirmos sobre essas questões, torna-se evidente que o papel do professor exige uma constante atualização e uma capacidade de adaptação que nem sempre é fácil de alcançar. No entanto, é exatamente essa complexidade (Morin, 2020) que oferece oportunidades únicas para a reinvenção do espaço educacional.

Este livro, portanto, convida à reflexão sobre como a formação docente pode e deve responder a esses desafios. Através de uma série de capítulos que exploram temas fundamentais para a prática educativa contemporânea, a obra se propõe a trazer contribuições teóricas e práticas que auxiliem na formação de professores capazes de atuar em um contexto em constante transformação.

No primeiro capítulo, **A experiência do estágio docência: percepções sobre a permanência na formação de professores**, as autoras discutem a experiência de estágio docente no curso de Licenciatura em Ciências da Natureza da Universidade Federal do Pampa, destacando a evasão e os desafios de permanência dos alunos. As dificuldades identificadas incluem conciliar trabalho, estudo e vida pessoal, além da falta de apoio institucional. Para enfrentar esses obstáculos, são sugeridas ações como o fortalecimento do senso de pertencimento, incentivo à participação em eventos acadêmicos e a criação de espaços de acolhimento e convivência, com vistas à redução da evasão.

O segundo capítulo, **A importância das Habilidades Sociais na formação do ‘ser’ professor e sua relação com o currículo das licenciaturas**, discute a importância das habilidades sociais na formação de professores, com ênfase em competências como empatia, assertividade e resolução de problemas. O desenvolvimento dessas habilidades é essencial para a atuação docente, promovendo uma educação humanizada e voltada para a vida em sociedade. A pesquisa analisa como essas competências são integradas ao currículo das licenciaturas, relacionando-as à Base Nacional Comum para a Formação de Professores e propondo ações que ampliem a formação social e emocional dos futuros docentes.

No terceiro capítulo, **Alfabetização e letramento na Educação do Campo: cartas pedagógicas como instrumento de ensino**, destaca-se a importância da utilização das cartas pedagógicas como instrumento de ensino para promoção de uma educação participativa e emancipatória, fortalecendo a identidade cultural e o senso de cidadania dos estudantes. Ao promover o diálogo e a troca de correspondências, as cartas auxiliam no processo de alfabetização de forma lúdica e contextualizada, respeitando o tempo e as experiências dos alunos. O estudo enfatiza a relevância de práticas pedagógicas que integrem os saberes do campo e valorizem a diversidade social.

O quarto capítulo, **Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Formação Docente: desafios para uma Educação Inclusiva**, apresenta uma análise dos desafios da BNCC para a educação inclusiva no Brasil, destacando a ausência de diretrizes específicas para a educação especial. O texto traça um panorama histórico da educação especial no país, passando pela evolução das políticas

públicas e ressaltando a importância de uma formação docente adequada para garantir uma educação inclusiva de qualidade. Aponta-se também a necessidade de uma abordagem mais inclusiva e prática é fundamental para superar as barreiras educacionais.

No quinto capítulo, **Formação Docente no Século XXI: Desafios, Inovações e Perspectivas**, as autoras exploram como a pandemia de COVID-19 impactou a formação docente e acelerou as transformações no ensino. A partir de um estudo de caso, o texto aborda as fases de adaptação de professores ao ensino remoto, destacando os desafios emocionais e estruturais enfrentados. Também analisa o ensino híbrido, que emergiu como tendência no pós-pandemia e a importância da formação continuada para garantir que os docentes desenvolvam competências digitais e pedagógicas, reforçando a necessidade de uma educação mais flexível, com integração tecnológica e a promoção da inovação pedagógicas.

O sexto capítulo, **Impactos da Sala de Aula Invertida no aprendizado e bem-estar discente: uma abordagem integrada à Educação Positiva**, investiga os impactos da SAI no aprendizado e no bem-estar dos estudantes, relacionando essa metodologia com os preceitos da Educação Positiva. A SAI promove maior autonomia e engajamento, permitindo que os alunos se tornem protagonistas do próprio aprendizado. Essa abordagem, ao favorecer o desenvolvimento socioemocional, fortalece habilidades como resiliência e autoeficácia, oportunizando a melhoria do desempenho acadêmico e criando um ambiente mais colaborativo e que impacta os índices de permanência.

No sétimo capítulo, **‘Quando não estou bem comigo mesma eu não consigo...’: o papel do (auto)conhecimento na experiência e sucesso acadêmicos no ensino superior**, as autoras discutem a importância do autoconhecimento e da saúde mental no sucesso acadêmico, enfatizando a Psicologia Positiva e suas aplicações na experiência universitária. A análise investiga os fatores que promovem o bem-estar dos estudantes, como resiliência, autogestão e planejamento pessoal, e destaca o papel das instituições de ensino na criação de ambientes propícios ao desenvolvimento emocional e profissional. Propõe-se o uso de ferramentas de *Coaching* de Psicologia Positiva para melhorar o desempenho acadêmico.

Encerrando esta obra, o oitavo capítulo, **Uma análise de objetivos educacionais no Ensino de Física sob a óptica da Taxonomia de Bloom**, analisa a aplicação da TBR no ensino de Física, utilizando a ementa de um componente curricular e um exercício sobre a 2ª Lei de Newton como exemplos. A pesquisa destaca como a TBR pode ser utilizada para alinhar os objetivos educacionais com as habilidades cognitivas que os estudantes devem desenvolver, como lembrar, aplicar e analisar. A reformulação dos objetivos educacionais busca promover uma aprendizagem mais profunda e incentivar os alunos a compreenderem a aplicação de conceitos científicos de forma contextualizada.

A partir da diversidade de temáticas inseridas na discussão da formação docente, esta obra é um ponto de partida para outras reflexões diante dos desafios contemporâneos. Deixamos, o convite para que cada leitora e leitor permita-se questionar, inovar e, acima de tudo, agir como um agente de transformação dentro e fora da sala de aula.

Boa leitura!

Francéli Brizolla¹

¹ Doutora em Educação (UFRGS). Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Federal do Pampa. (PPGE/Unipampa). Vice-Reitora da Unipampa para o período de 2023-2027.

² MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. 2. ed. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

A experiência do estágio docência: percepções sobre a permanência na formação de professores

Rafaela Melo Ferreira

Universidade Federal do Pampa, rafaelasantos@unipampa.edu.br

Crisna Daniela Krause Bierhalz

Universidade Federal do Pampa, crisnabierhaz@unipampa.edu.br

Introdução

O estágio supervisionado de docência no ensino superior, é um componente curricular complementar da matriz curricular do Mestrado Acadêmico em Ensino, da Universidade Federal do Pampa - Unipampa e oportuniza observar diferentes contextos do ensino superior e desenvolver estratégias de ensino em componentes que promovam aprendizagens relacionadas a pesquisa em desenvolvimento. Este momento formativo é regido pela Portaria nº 76/2010 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), definido como “parte integrante da formação do pós-graduando, objetivando a preparação para a docência, e a qualificação do ensino de graduação” (Brasil, 2010, p. 32).

Considerado que esta experiência também se consolida como uma possibilidade de vivenciar o cotidiano de um curso de Licenciatura, foi traçada como meta, discutir temas relacionados ao projeto de dissertação, a saber: evasão, avaliação educacional, concepções da avaliação, avaliação e construção do conhecimento e as rubricas avaliativas.

Sendo assim, a experiência foi desenvolvida no segundo semestre de 2023, no componente de Prática Pedagógica V: Avaliação Educacional, ministrada no 6º semestre do Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza (LCN), na Universidade Federal do Pampa, no *Campus* Dom Pedrito, no Rio Grande do Sul, com onze estudantes matriculados (2 homens e 9 mulheres).

Este componente tem uma carga horária de 60 horas, as aulas ocorrem no turno da noite, e

estabelece como ementa a discussão de:

Pressupostos epistemológicos e vertentes teóricas da avaliação educacional. Avaliação como política numa perspectiva histórica e conceitual. Níveis, tipos e modalidades de avaliação de sistemas, organizações, programas e projetos educacionais. Aspectos metodológicos de avaliação educacional. Avaliação e a construção do conhecimento. Avaliação e o processo educativo. Desenvolvimento de Instrumentos avaliativos. Pesquisa sobre avaliação escolar. (Unipampa, 2017, p. 97).

O método de intervenção adotado foi a aula dialógica, abordagem dinâmica, que visa proporcionar troca de informações e experiências, bem como promover uma participação ativa dos estudantes. A perspectiva Freireana da dialogicidade na educação, busca promover o exercício da ação-reflexão-ação, para tal prima por princípios como: senso crítico, pensar autônomo, humildade, problematização, curiosidade, entre outros (Morais, 2023).

Para o presente relato de experiência, elencou-se como objetivo: descrever a experiência de estágio de docência orientada e analisar as percepções dos estudantes da licenciatura em Ciências da Natureza, da Unipampa, *Campus* Dom Pedrito a respeito da permanência.

O desenvolvimento do estágio de docência

O estágio de docência orientada seguiu a organização descrita na Tabela 1.

Tabela 1. Organização do Estágio Docência.

DATA	RESUMO DAS ATIVIDADES REALIZADAS EM AULA		
	Atividade	Conteúdo	Recursos(s)
05/10/2023	Dinâmica de integração dos alunos, diálogo sobre o conceitos, os fatores da evasão, suas vivências da Universidade, elaboração de um memorial reflexivo sobre o tema abordado e nuvem de palavras	Evasão	Slides, Quadro, Post-its, caneta colorida, folhas de ofício, celular, computador.
19/10/2023	Elaboração de um memorial reflexivo sobre a temática e quiz	Concepções de avaliação	Slides, artigo, celular, computador, papel, caneta
26/10/2023	Seminários em duplas, elaboração de um mapa mental sobre as metodologias ativas	Avaliação e construção do conhecimento	Slides, quadro, papel, caneta, folha colorida, computador
09/11/2023	Construção de rubricas avaliativas e preenchimento e debate sobre a rubrica de avaliação do estágio	Rubrica	Folhas de papel, slides, computador, caneta.

Fonte: Autores (2024).

Este relato terá como foco a primeira aula, que iniciou com a dinâmica de integração: Piquenique. A referida técnica consiste em convidar os alunos a escreverem seus nomes em uma folha de ofício, e destacarem a letra inicial. Na sequência cada aluno diz o que levaria para o piquenique,

sendo que serão autorizados a levar apenas algo que comece com a letra do seu nome. Esta regra é um segredo, e aqueles que acertam não precisavam participar novamente. A dinâmica acaba quando todos conseguem desvendar a regra e acertam o que podem levar ao piquenique. Ao final, os alunos comentaram sobre a atividade, manifestando o potencial no acolhimento e na motivação dos alunos, incentivando a promoção da participação ativa em sala de aula.

Na sequência apresentamos alguns dos cards, elaborados no Canva, com questões provocadoras do debate relacionado à evasão.

Figura 1. Exemplos de Cards utilizado na atividade



Fonte: elaborado pelas autoras (2023).

A primeira questão buscou saber se na visão da turma havia evasão na LCN. A maioria dos estudantes relatou não haver este fenômeno no curso.

Na sequência lançamos uma nova questão: “Então você lembra quantos ingressaram com você? Foi neste momento que os estudantes começaram a compreender que o fenômeno evasão é uma realidade no Curso da LCN. Os alunos relataram que suas turmas de ingresso tinham em torno de 50 a 55 alunos, e agora no 6º semestre a maioria estava cursando disciplinas em semestres diversos. Ainda mencionaram que dos colegas que haviam ingressado no mesmo ano, restavam em torno de 14, e perceberam que poucos permaneceram.

A fim de não identificarmos os alunos, os nomeamos de A1 até A11. Na sequência, foram questionados se sabiam ou tinham hipóteses a respeito das causas que levaram os colegas a desistirem, se conseguiam identificar as dificuldades encontradas no percurso acadêmico. Foram elencadas algumas barreiras, descritas na sequência:

- “Gravidez, bebê pequeno, é difícil conciliar” (A1)
- “Conciliar trabalho com estudos, por mais que o curso seja noturno é cansativo” (A2)
- “Área muito desvalorizada a dos docentes” (A3)
- “Vencer os prazos impostos para realização das demandas exigidas” (A4)
- “A maratona casa-estudo-trabalho-família são fatores que dificultam a trajetória” (A5)
- “Falta de flexibilidade por parte dos docentes” (A6)
- “Na minha família o estudo não é uma questão cultural, muitos dizem que tem é que trabalhar” (A7)
- “As dificuldades que encontrei, tenho 45 anos, um exemplo são as mídias, fico no vazio” (A8)
- “Investimento de 5 anos para cursar uma licenciatura, será que vale a pena” (A9)
- “Falta didática para os docentes” (A10)
- “Conseguir estágio” (A11)

Percebemos que, são muitas as dificuldades enfrentadas no percurso acadêmico, e quando os estudantes não encontram apoio, seja dos colegas, professores, coordenadores e até mesmo dos gestores, eles tendem a romper o vínculo com a universidade.

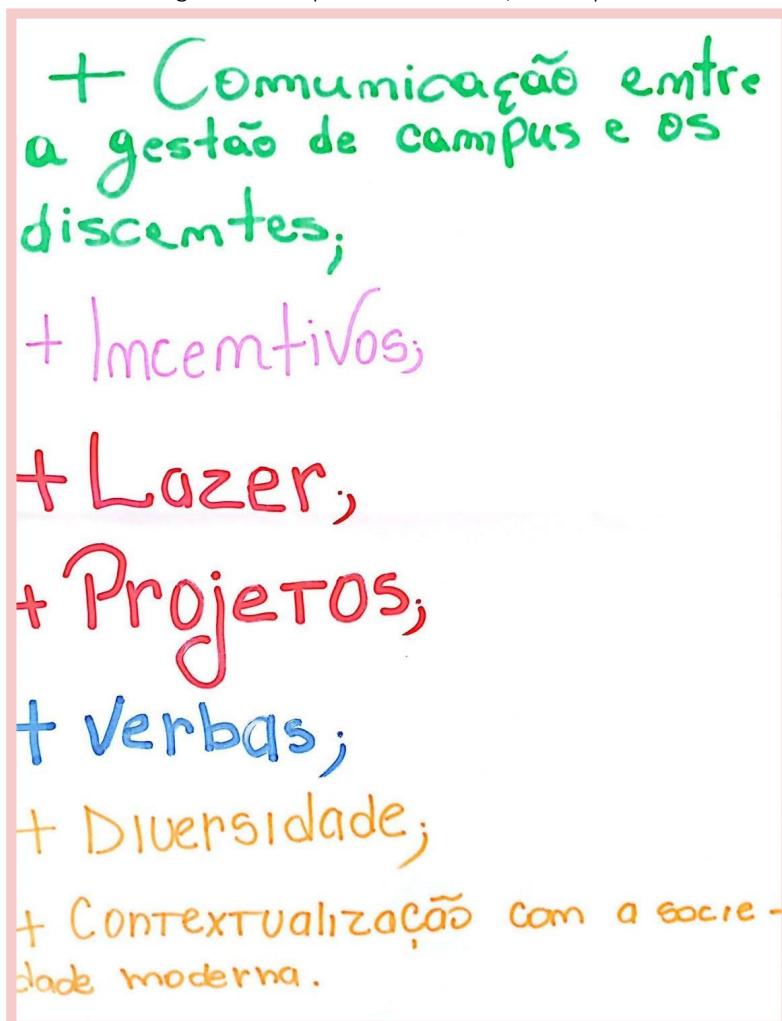
Além disso, quando questionados se já havia pensado em desistir, foram diversas as colocações e os contextos que envolvem as dificuldades me permanecer em um curso de licenciatura, elencadas e serão descritas na sequência:

- “Falta de união” (A3)
- “Eu não sabia o que era o curso, para ser professora” (A5)
- “Pensei em desistir, mas a turma é muito importante na permanência” (A10).

Para Vicent Tinto (2015), a persistência estudantil é um sentimento que pode sofrer mudanças durante o percurso acadêmico, conforme as experiências vivenciadas dentro da instituição. Este autor, criou a Teoria da Motivação da Persistência, e afirma que para persistir é necessário que alguns construtos estejam em níveis elevados, dentre eles o senso de pertencimento. Para Tinto (2015), o senso de pertencimento é a capacidade do indivíduo sentir que faz parte e que sua presença é importante para a comunidade acadêmica. Nesse sentido, o fortalecimento do pertencimento estudantil, a fim de fomentar a criação de vínculos que sustentem os alunos perante as dificuldades encontradas, deve ser um dos temas discutidos nos cursos com ações implementadas.

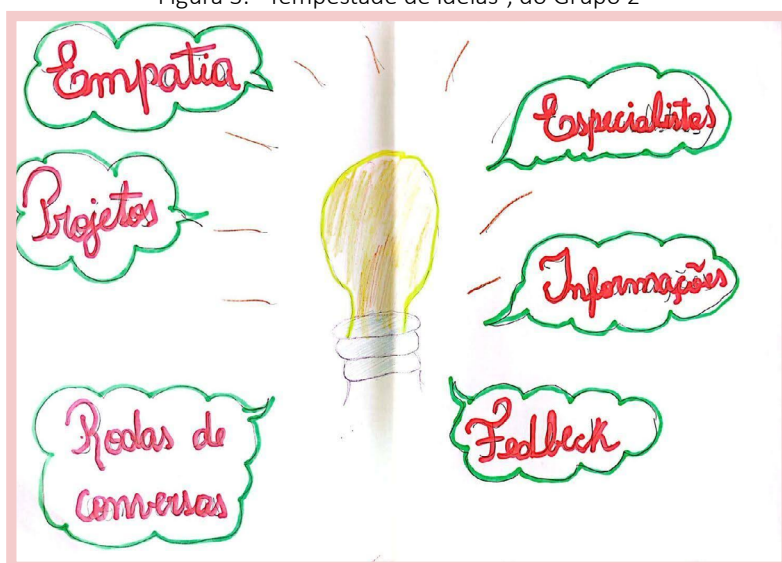
Na sequência, foi proposta a atividade Tempestade de ideias. A turma foi dividida em 2 grupos, e tinham como desafio elencar estratégias para minimizar a evasão. A produção dos grupos consta nas Figuras 2 e 3.

Figura 2. “Tempestade de ideias”, do Grupo 1



Fonte: Grupo 1 (2023).

Figura 3. “Tempestade de ideias”, do Grupo 2



Fonte: Grupo 2 (2023).

Para o encerramento da aula os alunos mostraram as suas tempestades de ideias e cada grupo apresentou as suas reflexões sobre cada item para os demais colegas.

No que concerne a comunicação entre a gestão do Campus, foi relatado questões relacionadas ao fluxo das informações, quantidade de emails, a necessidade de um espaço de publicização e a importância de um espaço de acesso aberto nas tomadas de decisões.

No que diz respeito aos incentivos, expressaram a importância de destinar esforços para ações de desenvolvimento da escrita acadêmica. Este aspecto foi justificado na dificuldade encontrada por eles na elaboração de um trabalho para um evento científico, pois afirmaram, que em muitos casos, não sabem sequer por onde começar. Além disso, mencionaram a necessidade de incentivar todos a escreverem, participar de eventos, fazer com que cada um se sinta capaz e parte da universidade. Para grande parte dos alunos, o incentivo para participação é quase que exclusivamente direcionado aos bolsistas. Neste mesmo sentido, mencionaram as verbas, em específico o auxílio permanência para os estudantes de fora do município do campus, que em suas opiniões pode ser repensado, pois os custos na cidade são altos e esses estudantes acabam sendo os primeiros a evadir.

No que diz respeito ao lazer, mencionam a precarização dos espaços de aconchego, que oportunizem descontração, o momento para tomar um cafezinho, conversar, jogar, fazer amigos, etc. Sinalizam para a urgência de um espaço para diálogo, que implica a escuta atenta, o que em suas opiniões, envolve psicólogos para promover rodas de conversas, bem como outros profissionais que possam sanar dúvidas, bem como sejam fontes de apoio.

Dois aspectos aparecem interligados: “Projetos” e “Diversidade”. Os estudantes indicam ser necessário a universidade investir na discussão de temas diversos, que contemplem a cultura e a diversidade do nosso país. Em sua opinião, a instituição é um local de encontro, e falar sobre esta pluralidade promove o acolhimento e o senso de pertencimento.

Ademais, sobre a sociedade moderna, os estudantes relataram que há uma necessidade da universidade não ser só um espaço de transmissão de conhecimento, mas sim de abordar as diferentes perspectivas e nuances da qual a nossa sociedade vive, preparando o profissional para os desafios que vai encontrar.

Resultados

A evasão atinge tanto as instituições públicas quanto privadas. Alguns dados explicitam que as maiores taxas estão nos cursos das áreas das ciências exatas, e das licenciaturas. Neste sentido, urge a preocupação principalmente com a formação de professores para docência na educação básica. O Instituto Semesp (2022) apresentou a pesquisa intitulada Risco de “apagão” de professores no Brasil, na qual aponta que, há uma perspectiva de que no ano de 2040 o déficit de professores para atuarem na educação básica poderá atingir 235 mil, também apontam que, a situação é mais preocupante na formação de professores para atuarem em Biologia, Química, Educação Física e Letras.

Percebe-se que a situação é preocupante em todo o país, e quando olhamos para dentro da Unipampa a situação não é diferente da realidade apontada pelo Semesp. Bruno (2023), em seu trabalho de conclusão de curso sobre a evasão nos cursos de graduação da Unipampa, no Campus Dom Pedrito, analisando os anos de 2019, 2020, 2021 e 2022, aponta que os índices de evasão na LCN correspondem respectivamente a 26,34%, 38,80%, 42,78% e 44,68%, demonstrando que o fenômeno no referido curso está em uma crescente nos últimos anos e urge um olhar atento para cada investigar as causas em nível micro, relacionados ao curso.

Durante o estágio de docência foi possível perceber, que são muitas as barreiras enfrentadas, mas algumas se destacam no referido contexto de pesquisa: demandas exigidas extraclasse e o pouco tempo para atendê-las considerando que os estudantes são trabalhadores e responsáveis pela subsistência da família e a dificuldade em conciliar os estudos com as demais demandas pessoais.

Entre os aspectos aparece a didática dos docentes, e a importância destes na decisão do estudante permanecer ou evadir pesquisa realizada pela Andifes (2019), sobre o perfil dos estudantes do ensino superior, mostra que entre os alunos que já pensaram em desistir, foram elencadas como barreiras: questões financeiras (32,7%), a quantidade de atividades exigidas (29,7%) e as dificuldades em conciliar estudos e trabalho (23,9%).

Vargas e de Paula (2013, p. 468) afirmam “que grande parte das dificuldades e mesmo do insucesso escolar de nossos estudantes recaem sobre a dificuldade de conciliação entre estudo e trabalho”. Já Tavares et al. (2022) alertam que essa dificuldade independe do turno de oferta do curso, mas que para os alunos do noturno é mais acentuado pois envolve outros elementos de superação, como a sobrecarga de atividades, tempo para realizar demandas extraclasse, realização de estágios, além do que não conseguem participar de eventos complementares, pois a maioria acontece no contraturno das aulas, e quando é no horários da aula dependem da flexibilidade docente de liberá-los para participarem.

É importante destacar que para minimizar os desafios que perpassam a jornada de formação dos futuros professores, se faz necessário implementar estratégias para fomentar a permanência estudantil. Os estudantes compreendem que algumas ações podem contribuir neste sentido, são elas: a formação de redes de apoio, o fomento ao bem estar, a implementação de espaços de convivência, acolhimento e escuta. Estes espaços precisam priorizar a exposição das dificuldades dos estudantes a gestão institucional, para que esta consiga propor ações que contemplem as especificidades de cada curso de graduação.

Além disso, é importante voltar o olhar aos alunos dos cursos noturnos, que em grande parte trabalham durante todo o dia. Estes muitas vezes possuem dupla ou tripla jornada, dividindo o tempo ao máximo para conciliar estudos x trabalho x família. Estes quando se deparam com excesso de atividades exigidas no percurso acadêmico, se vêem desprovidos de motivação e perspectiva de sucesso e acabam se perdendo no caminho.

Considerações finais

Compreendemos que a trajetória dos futuros professores é complexa, e envolve diversos acontecimentos durante a sua jornada, e a instituição pode ser tanto um terreno fértil no desenvolvimento

dos estudantes, quanto pode se tornar um espaço de adoecimento, que pode ser desencadeado devido às inúmeras pressões e demandas. Para promover a permanência o apoio especializado e espaços de escuta se fazem eminentes nesse contexto.

Em suma, são inúmeras as barreiras que podem interferir na trajetória dos licenciados, elas perpassam situações financeiras, organizacionais, falta de organização e suporte, dentre outras. Nesse sentido, são necessárias ações efetivas de fomento à permanência dos alunos.

Com o intuito de, superar as dificuldades, é urgente um apoio institucional, estratégias de autoajuda e espaços de desenvolvimento das habilidades dos discentes. Desta forma, para fomentar a permanência dos alunos principalmente das licenciaturas, urge um olhar multifacetado com os envolvidos na formação docente, sejam eles os professores, os coordenadores de curso ou os gestores, todos precisam estar atentos a realidade dos estudantes a fim de que a implementação de estratégias seja efetiva perante cada realidade.

Referências

- ANDIFES. V. **Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação**. Brasília, 2019.
- BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). **Portaria nº 76 de 14 de abril de 2010**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 19 abr. 2010. Seção 1, p. 31-32.
- BRUNO, J.C. **Evasão nos cursos de graduação na Universidade Federal do Pampa - Campus Dom Pedrito**. 2023. TCC (Licenciatura) - Campus Dom Pedrito, Universidade Federal do Pampa, Dom Pedrito, 2023.
- MORAIS, M. **A perspectiva dialógica Freiriana na educação: ação-reflexão-ação na prática docente**. São Paulo: Dialética, 2023.
- SEMESP. **Risco de apagão de professores no Brasil**. 2022. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2022/09/pesquisa-semesp-1.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2024
- TAVARES, F. J. P.; COSTA, A. R., ILHA, F. R. da S.; CARDOZO, P. L.; RIGO, L. C. Evasão no Ensino Superior: em pauta os cursos de Licenciatura em educação Física da UFPEL. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, v. 27, n. 3, p. 571-590, dez. 2022. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772022000300010>. Acesso em: 15 jun. 2024.
- TINTO, V. Through the Eyes of Students. **Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice**, [S. l.], v. 19, n. 3, p.254-269, 2015.
- VARGAS, H.M.; PAULA, M. F.C. A inclusão do estudante-trabalhador e do trabalhador-estudante na educação superior: desafio público a ser enfrentado. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, v. 18, n. 2, p. 459-85, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/VmmLwb3h8zbnsKVnJRJKqDz/>. Acesso em: 30 jul. 2024.

A importância das Habilidades Sociais na formação do “ser” professor e sua relação com o currículo das licenciaturas

Silviane Paz Pacheco

Universidade Federal do Pampa, silvianepacheco.aluno@unipampa.edu.br

Lisete Funari Dias

Universidade Federal do Pampa, lisetedias@unipampa.edu.br

Francéli Brizolla

Universidade Federal do Pampa, francelibrizolla@unipampa.edu.br

Joice Neves

Universidade Federal do Pampa, joiceneves.aluno@unipampa.edu.br

Introdução

No processo de formação de professores é discutida a necessidade de uma complexidade de saberes que advém dos conhecimentos técnicos apreendidos na formação acadêmica. A construção da formação como docente nos cursos de licenciatura está além do aprendizado tecnicista visto que vislumbra a transformação social de todos (Carvalho; Silva; Santos, 2021).

A Educação Superior envolve desenvolver competências, valores, conhecimentos e habilidades para desempenhar a nova profissão. No que se refere às licenciaturas, a universidade deve proporcionar condições para que o estudante desenvolva competências a partir dos seus recursos pessoais, sócio afetivos e éticos políticos. Nesse sentido, deve oportunizar situações que potencializam o desenvolvimento do discente além do conhecimento técnico (Marinho-Araújo; Almeida, 2016).

A Resolução CNE/CP Nº 2 define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação de Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Consta no 8º do art. 62 da LDB que os currículos dos cursos da formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC-Educação Básica) (Brasil, 2019).

A escolha para essa discussão dá-se por entender que o processo de formação de docente fundamenta-se muito além das competências gerais dos professores, mas que as competências específicas como: o conhecimento profissional, a prática profissional e o engajamento profissional do docente como uma necessidade para o desenvolvimento de competências específicas e habilidades correspondentes.

Dada a relevância da formação de professores, torna-se importante relacionar as habilidades sociais com as mudanças curriculares visando a aprendizagem para todos a partir do desenvolvimento de competências para a vida.

As habilidades sociais podem ser melhor descritas em classes e subclasses que agrupam os comportamentos para caracterizá-los reunindo em classes como por exemplo de “empatia”, de “assertividade” e de “resolução de problemas”. A classe “empatia” agrupa comportamentos sociais esperados e desejáveis para alguém que se encontre em dificuldade. A classe de “assertividade” reúne comportamentos esperados em situações que comportamentos passivos ou ativos possam estar presentes. Já a classe de resolução de problemas reúne comportamentos de autocontrole e de manejo para propor alternativas e soluções (Del Prette; Del Prette, 2017).

Portanto, o objetivo da pesquisa é apresentar teoricamente a relação entre as habilidades sociais nos cursos de formação inicial de professores.

Referencial Teórico

É sabido que a educação afeta diretamente os processos de formação do humano-social, sendo que, somente competências técnicas não contemplam somente a socialização do conhecimento, mas a concepção de consciência para o agir social. Assim sendo, o trabalho do docente na educação básica apresenta complexidades que devem considerar os contextos multiculturais e as diversidades as quais está inserido (Gatti, 2017).

Para tanto, evidencia-se que a formação de professores deve estar voltada para uma educação que contemple o desenvolvimento de capacidades humanas. Aborda-se a importância de uma escola justa que atenda, tanto aos critérios de qualidade social, quanto de qualidade pedagógica. Para isso, a visão de escola e currículo vai além de uma perspectiva de educação voltada para resultados

mercadológicos buscando uma educação humanizada (Libâneo; Santos; Marques, 2023).

Levando em consideração o processo de ensino-aprendizagem na relação professor-aluno, o impacto educacional não se restringe apenas às questões técnico-científicas, mas o desenvolvimento de outras competências que devem ser contextualizadas socialmente, culturalmente e economicamente onde este indivíduo esteja inserido (Marinho-Araújo; Almeida, 2016).

O desenvolvimento das habilidades sociais educativas, embora, seja estudado a partir de diversas perspectivas teóricas como a Antropologia, a Sociologia e a Psicologia, também tem sido estudado no campo teórico-prático das habilidades sociais (Del Prette; Del Prette, 2017).

O conceito de habilidades sociais refere-se ao conjunto de comportamentos, atitudes e competências que uma pessoa utiliza para interagir de forma eficaz e satisfatória com os outros em diferentes contextos sociais. Essas habilidades envolvem a capacidade de se comunicar de maneira clara, expressar sentimentos e opiniões de forma adequada, ouvir ativamente, resolver conflitos, cooperar, mostrar empatia, ser assertivo, entre outras aptidões sociais (Del Prette; Del Prette, 2018).

As habilidades sociais são imprescindíveis para o desenvolvimento saudável e bem-estar emocional de um indivíduo, pois influenciam diretamente a qualidade dos relacionamentos interpessoais. Elas desempenham um papel crucial na construção de amizades, na resolução de problemas, na adaptação a diferentes situações sociais e no estabelecimento de vínculos interpessoais positivos.

É importante ressaltar que as habilidades sociais podem ser aprendidas e aprimoradas ao longo da vida por meio de treinamentos, prática e conscientização. Desenvolver habilidades sociais eficazes pode ajudar as pessoas a se relacionarem de forma mais saudável, resolverem conflitos de maneira construtiva e alcançarem maior bem-estar emocional.

As habilidades sociais são comportamentos que estão de acordo com respeito mútuo dentro de um determinado contexto ou comunidade que tenham boas probabilidades de gerar impactos positivos entre os envolvidos. Dessa forma, um determinado papel social, como por exemplo professor, requer um determinado repertório de habilidades sociais aplicadas àquele contexto (Del Prette; Del Prette, 2017).

Cabe frisar que, as habilidades sociais possuem caráter situacional-cultural, podendo ser adequada a cultura e o contexto social existente. Pensando no contexto de formação inicial de professores é importante pensar em quais habilidades sociais seriam necessárias para estes futuros professores, por exemplo de “empatia”, de “assertividade” e de “resolução de problemas” que são as discutidas na pesquisa intervenção pedagógica com formação inicial de professores e levada a uma dissertação de mestrado. (Del Prette; Del Prette, 2017).

Além das classes e subclasses foi elaborado um Portfólio de habilidade sociais gerais, conforme Quadro 1, que consiste em uma listagem de classes e subclasses de habilidades sociais que sejam relevantes e pertencentes às tarefas e papéis sociais.

Quadro 1. Portfólio de habilidade sociais gerais.

1. Comunicação: Iniciar e manter conversação, fazer e responder perguntas, pedir e dar feedback, elogiar e agradecer elogio, dar opinião, a comunicação tanto ocorre na forma direta (face a face) como na indireta (uso de eletrônicos); na comunicação direta, a verbal está sempre associada à não verbal, que pode complementar, ilustrar, substituir e às vezes contrariar a verbal.
2. Civilidade: Cumprimentar e/ou responder a cumprimentos (ao entrar e ao sair de um ambiente), pedir “por favor”, agradecer (dizer “obrigado/a”, desculpar-se e outras formas de polidez normativas na cultura, em sua diversidade e suas nuances).
3. Fazer e manter amizades: Iniciar conversação, apresentar informações livres, ouvir/fazer confidências, demonstrar gentileza, manter contato, sem ser invasivo, expressar sentimentos, elogiar, dar feedback, responder a contato, enviar mensagem, convidar/aceitar convite para passeio, fazer contatos em datas festivas (aniversário, Natal, etc), manifestar solidariedade diante de problemas.
4. Empatia: Manter contato visual, aproximar-se do outro, escutar (evitando interromper), tomar perspectiva (colocar-se no lugar do outro), expressar compreensão, incentivar a confiança (quando for o caso), demonstrar disposição para ajudar (se for o caso), compartilhar alegria e realização do outro (nascimento do filho, aprovação no vestibular, obtenção de emprego etc.)
5. Assertivas: Por se tratar de uma classe ampla com muitas subclasses, são aqui destacadas entre as mais importantes: - Defender direitos próprios e direitos de outrem - Questionar, opinar, discordar, solicitar explicações sobre o porquê de certos comportamentos, manifestar opinião, concordar, discordar - Fazer e recusar pedidos - Expressar raiva, desagrado e pedir mudança de comportamento - Desculpar-se e admitir falha - Manejar críticas: - Aceitar críticas (ouvir com atenção até o interlocutor encerrar a fala, fazer perguntas, pedir esclarecimento, olhar para o interlocutor, concordar com a crítica ou com parte dela, pedir desculpas; - Fazer crítica (falar em tom de voz pausada e audível, manter contato visual sem ser intimidatório, dizer o motivo da conversa, expor a falha do interlocutor, pedir mudança de comportamento; - Rejeitar críticas: (ouvir até o interlocutor encerrar a fala, manter contato visual, solicitar tempo para falar, apresentar sua versão dos fatos, expor opinião, relacionar a não aceitação da crítica em relação à veracidade do acontecimento). - Falar com pessoa que exerce papel de autoridade: cumprimentar, apresentar-se, expor motivo da abordagem, fazer e responder perguntas, fazer pedidos (se for o caso), tomar nota, agendar novo contato (se for o caso), agradecer, despedir-se.
6. Expressar solidariedade: Identificar necessidades do outro, oferecer ajuda, expressar apoio, engajar-se em atividades sociais construtivas, compartilhar alimentos ou objetos com pessoas deles necessitadas, cooperar, expressar compaixão, participar de reuniões e campanhas de solidariedade, fazer visitas a pessoas com necessidades, consolar, motivar colegas e fazer doações.
7. Manejar conflitos e resolver problemas interpessoais: Acabar-se exercitando autocontrole diante de indicadores emocionais de um problema, reconhecer, nomear e definir o problema, identificar comportamentos de si e dos outros associados à manutenção ou solução do problema (como avaliam, o que fazem, qual a motivação para a mudança), elaborar alternativas de comportamentos, propor alternativas de solução, escolher, implementar e avaliar cada alternativa ou combinar alternativas quando for o caso.
8. Expressar afeto e intimidade (namoro, sexo): Aproximar-se e demonstrar afetividade ao outro por meio de contato visual, sorriso, toque, fazer e responder perguntas pessoais, dar informações livres, compartilhar acontecimentos de interesse do outro, cultivar o bom humor, partilhar de brincadeiras, manifestar gentileza, fazer convites, demonstrar interesse pelo bem-estar do outro, lidar com relações íntimas e sexuais, estabelecer limites adequados quando necessário.
9. Coordenar grupo: Organizar a atividade, distribuir tarefas, incentivar a participação de todos, controlar o tempo e o foco na tarefa, dar feedback a todos, fazer perguntas, medir interações, expor metas, elogiar, parafrasear, resumir, distribuir tarefas, cobrar desempenhos e tarefas, explicar e pedir explicações, verificar compreensão de problemas.
10. Falar em público: Cumprimentar, distribuir o olhar pela plateia, usar tom de voz audível, modulando conforme o assunto, fazer/responder perguntas, apontar conteúdo de materiais audiovisuais (ler apenas o mínimo necessário), usar humor (se for o caso), relatar experiências pessoais (se for o caso), relatar acontecimentos (incluir subclasses do inter anterior), agradecer a atenção ao finalizar.

Fonte: (Del Prette; Del Prette, 2017).

A relação da BNC-Formação de Professores com as habilidades sociais educativas

Nesta seção apresenta-se a relação da BNC-Formação com as habilidades sociais educativas nas competências específicas a serem desenvolvidas nos cursos de licenciaturas, sendo previsto que o professor comprometa-se com o aprendizado dos estudantes e coloque em prática o princípio de que todos são capazes de aprender e, para tanto, algumas habilidades ressaltam a temática desta pesquisa sobre habilidades sociais detalhadas no quadro abaixo.

Já as competências específicas se referem a três dimensões fundamentais, as quais, de modo

interdependente e sem hierarquia, se integram e se complementam na ação docente. São elas o conhecimento profissional; a prática profissional; e o engajamento profissional. É neste contexto que a dimensão do conhecimento profissional dos professores estabelece as competências específicas e as habilidades esperadas. No Quadro 2, ainda relacionado às competências e habilidades descritas na Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), a primeira e segunda coluna foram copiadas do documento oficial sendo adicionada uma terceira coluna, que após a análise, foram identificadas as habilidades sociais educativas de assertividade, empatia e resolução de problemas necessárias para as competências e habilidades das dimensões do conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional.

Quadro 2. Relação da BNC- Formação com as habilidades sociais educativas.

1. Dimensão do conhecimento profissional		
Competências específicas	Habilidades	Habilidades sociais educativas necessárias
1.1 dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los	1.1.3 dominar os direitos de aprendizagem, competências e objetos de conhecimento da área da docência estabelecidos na BNCC e no currículo.	Empatia
	1.1.5 compreender e conectar os saberes sobre a estrutura disciplinar e a BNCC, utilizando este conhecimento para identificar como as dez competências da base podem ser desenvolvidas na prática, a partir das competências e conhecimentos específicos de sua área de ensino e etapa de atuação, e a interrelação da área com os demais componentes curriculares	Empatia
	1.1.6 dominar o conhecimento pedagógico do conteúdo (CPC) tomando como referência as competências e habilidades esperadas para cada ano ou etapa.	Empatia
1.2 demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem	1.2.2 demonstrar conhecimento sobre as diferentes formas diagnóstica, formativa e somativa de avaliar a aprendizagem dos estudantes, utilizando o resultado das avaliações para: (a) dar devolutivas que apoiem o estudante na construção de sua autonomia como aprendiz; (b) replanejar as práticas de ensino para assegurar que as dificuldades identificadas nas avaliações sejam solucionadas nas aulas.	Empatia Assertividade Resolução De Problemas
	1.2.3 conhecer os contextos de vida dos estudantes, reconhecer suas identidades e elaborar estratégias para contextualizar o processo de aprendizagem.	Empatia Assertividade
	1.2.4 articular estratégias e conhecimentos que permitam aos estudantes desenvolverem as competências necessárias, bem como favoreçam o desenvolvimento de habilidades de níveis cognitivos superiores.	Resolução de problemas
	1.2.6 adotar um repertório adequado de estratégias de ensino e atividades didáticas orientadas para uma aprendizagem ativa e centrada no estudante.	Assertividade
1.3 reconhecer os contextos	1.3.1 identificar os contextos sociais, culturais, econômicos e políticos das escolas em que atua.	Empatia
1.4 conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais	1.4.3 conhecer a BNCC e as orientações curriculares da unidade federativa em que atua.	Empatia

Competências específicas	Habilidades	Habilidades sociais educativas necessárias
2.1 planejar ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens	2.1.3 adotar um repertório diversificado de estratégias didático-pedagógicas considerando a heterogeneidade dos estudantes (contexto, características e conhecimentos prévios).	Empatia
	2.1.6 propor situações de aprendizagem desafiadoras e coerentes, de modo que se crie um ambiente de aprendizagem produtivo e confortável para os estudantes.	Resolução de problemas
	2.1.7 interagir com os estudantes de maneira efetiva e clara, adotando estratégias de comunicação verbal e não verbal que assegurem o entendimento por todos os estudantes.	Assertividade
2.2 Criar e saber gerir ambientes de aprendizagem	2.2.2 Criar ambientes seguros e organizados que favoreçam o respeito, fortaleçam os laços de confiança e apoiem o desenvolvimento integral de todos os estudantes.	Empatia
2.3 Avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino	2.3.3 Dar devolutiva em tempo hábil e apropriada, tornando visível para o estudante seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.	Assertividade
2.4 Conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, das competências e habilidades	2.4.1 Desenvolver práticas consistentes inerentes à área do conhecimento, adequadas ao contexto dos estudantes, de modo que as experiências de aprendizagem sejam ativas, incorporem as inovações atuais e garantam o desenvolvimento intencional das competências da BNCC.	Resolução de problemas
3. Dimensão do engajamento profissional		
Competências específicas	Habilidades	Habilidades sociais educativas necessárias
3.1 Comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional	3.1.2 Engajar-se em práticas e processos de desenvolvimento de competências pessoais, interpessoais e intrapessoais necessárias para se autodesenvolver e propor efetivamente o desenvolvimento de competências e educação integral dos estudantes.	Resolução de problemas
	3.1.3 Assumir a responsabilidade pelo seu autodesenvolvimento e pelo aprimoramento da sua prática, participando de atividades formativas, bem como desenvolver outras atividades consideradas relevantes em diferentes modalidades, presenciais ou com uso de recursos digitais.	Empatia
3.2 Comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender	3.2.1 Compreender o fracasso escolar não como destino dos mais vulneráveis, mas fato histórico que pode ser modificado.	Empatia
	3.2.2 comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender.	Empatia
	3.2.3 Conhecer, entender e dar valor positivo às diferentes identidades e necessidades dos estudantes, bem como ser capaz de utilizar os recursos tecnológicos como recurso pedagógico para garantir a inclusão, o desenvolvimento das competências da BNCC e as aprendizagens dos objetos de conhecimento para todos os estudantes	Resolução de Problemas
	3.2.5 Construir um ambiente de aprendizagem que incentive os estudantes a solucionarem problemas, tomar decisões, aprender durante toda a vida e colaborar para uma sociedade em constante mudança	Resolução De Problemas

3.3 Participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos	3.3.1 Contribuir na construção e na avaliação do projeto pedagógico da escola, atentando na prioridade que deve ser dada à aprendizagem e ao pleno desenvolvimento do estudante.	Empatia
3.4 Engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade	3.4.3 Saber comunicar-se com todos os interlocutores: colegas, pais, famílias e comunidade, utilizando os diferentes recursos, inclusive as tecnologias da informação e comunicação.	Assertividade
	3.4.4 Compartilhar responsabilidades e contribuir para a construção de um clima escolar favorável ao desempenho das atividades docente e discente.	Empatia Resolução de Problemas

Fonte: Autora (2024), adaptado de Brasil (2019).

Dada a relevância da formação de professores, torna-se importante relacionar as habilidades sociais educativas com as mudanças curriculares visando a aprendizagem para todos a partir do desenvolvimento de competências para a vida.

Neste sentido, é sabido que a educação afeta diretamente os processos de formação do humano-social, sendo que, somente competências técnicas não contemplam somente a socialização do conhecimento, mas a concepção de consciência para o agir social. Assim sendo, o trabalho do docente na educação básica apresenta complexidades que devem considerar os contextos multiculturais e as diversidades as quais está inserido (Gatti, 2017).

Para tanto, evidencia-se que a formação de professores deve estar voltada para uma educação que contemple o desenvolvimento de capacidades humanas. Aborda-se a importância de uma escola justa que atenda, tanto aos critérios de qualidade social, quanto de qualidade pedagógica. Para isso, a visão de escola e currículo vai além de uma perspectiva de educação voltada para resultados mercadológicos buscando uma educação humanizada (Libâneo; Santos; Marques, 2023).

Levando em consideração o processo de ensino-aprendizagem na relação professor-aluno, o impacto educacional não se restringe apenas às questões técnico-científicas, mas o desenvolvimento de outras competências que devem ser contextualizadas socialmente, culturalmente e economicamente onde este indivíduo esteja inserido (Marinho-Araújo; Almeida, 2016).

Considerações finais

O objetivo desta etapa da pesquisa, que é teórica, foi apresentar a relação entre as habilidades sociais nos cursos de formação inicial de professores e, para tanto, foi enfatizado o referencial teórico sobre habilidades sociais, aproximando-o ao documento da BNC-Formação, onde constam as competências e habilidades a serem adquiridas pelos futuros professores.

Na continuidade da pesquisa, pretende-se desenvolver uma intervenção pedagógica em cursos de licenciatura do Campus Bagé-Unipampa, para colocar em prática a ideia de construir elementos que promovam discussão entre formadora/pesquisadora, cuja profissão é psicóloga, e os discentes das licenciaturas,

provocando neles a reflexão sobre a importância de compreensão das habilidades sociais de “empatia”, de “assertividade” e de “resolução de problemas” na sua carreira profissional.

Referências

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 20 de dezembro de 2019. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2019.

CARVALHO, O. F.; SILVA, G. M.; SANTOS, J. L. O currículo para formação de professores: tensões, disputas e perspectivas. **Revista Espaço do Currículo**, v. 14, n. 3, p. 1-20, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.15687/rec.v14i3.60874>.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Competências sociais e habilidades sociais**: manual teórico-prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

GATTI, Bernadete. Didática e formação de professores. **Cad. Pesquisa.**, v. 47, n. 166, oct./dez. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053144349>. Acesso em: 10 mar. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos; SANTOS, Fabiano Antonio dos; MARQUES, Hellen Jaqueline. As finalidades educativas e a formação de professores no Brasil: por uma escola socialmente justa. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 25, n. 00, p. e023061, 2023. DOI: 10.20396/etd.v25i00.8671371. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8671371>. Acesso em: 29 mar. 2024.

MARINHO-ARAUJO, C. M.; ALMEIDA, L. S. Abordagem de competências, desenvolvimento humano e educação superior. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 32, n. esp., p. 1-10, e32ne212, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-3772e32ne212>.

Alfabetização e letramento na Educação do Campo: cartas pedagógicas como instrumento de ensino

Ana Cristina da Silva Rodrigues

Universidade Federal do Pampa, anacristina@unipampa.edu.br

Tiago Ramires

Universidade Federal do Pampa, ramireshistoriador@gmail.com

Nilza Soares dos Santos Peraça

Universidade Federal do Pampa, nilzasoaresdossantosperaca@gmail.com

Introdução

A experiência de alfabetização proporciona aos alunos o desenvolvimento da oralidade e do pensamento, tornando-os capazes de buscar soluções para as dificuldades, como também, da relação interpessoal que proporciona ao estudante entender o significado do respeito mútuo e a autonomia na sua trajetória educacional. Pensar na importância do processo de alfabetização é indispensável no relacionamento entre pessoas, estimulando a criatividade.

Devemos salientar que para realização de atividades em uma escola é salutar identificarmos a identidade da comunidade escolar. Portanto, para compreender as atividades desenvolvidas em uma escola de campo, se faz necessário compreender o conceito de educação no campo. Quando refletimos sobre educação, potencializamos o direito de todo cidadão brasileiro ter acesso a uma educação digna e de qualidade, garantido na constituição federal. Esse direito fortalece a democracia e auxilia na consolidação do processo de aprendizagem, gerando uma capacidade de construção crítica onde o cidadão é o sujeito da sua própria educação, não o objeto dela (Freire, 2016).

Pensando na educação como uma ferramenta política de empoderamento do cidadão que reflete sobre a assimetria em uma sociedade desigual, enxergar a educação e seus aspectos teóricos e práticos é um exercício que nos aproxima da luta de movimentos sociais populares do campo e da cidade.. Ao resistirem e se organizarem para a luta coletiva, os sujeitos sociais criam suas pedagogias e afirmam uma forma de ser e estar no e com o mundo.

A escolha pela construção desta investigação se dá pela potencialidade que as cartas pedagógicas revelam na construção coletiva possibilitando um diálogo horizontal que permite a libertação dos sujeitos envolvidos no que se refere às opressões econômicas e sociais impostas pela estrutura da sociedade brasileira.

Então, ao longo desta pesquisa, apresentaremos as possibilidades e limites das cartas como um instrumento de ensino que possibilita uma ação participativa e emancipatória, pois - propondo um diálogo, que resulta de um exercício de aprender, educar e pesquisar, fecunda e fertiliza os saberes, fator fundamental para uma educação libertadora no campo (Brandão, 1986).

As cartas pedagógicas como instrumento de ensino

Apresentamos o conceito de cartas pedagógicas dialogando com Camini (2012, p. 12), que as define como aprendizados que se entrecruzam e se comunicam, mencionando que “[...] estes relatos se configuram como fontes originais de uma realidade social, política, pedagógica e religiosa, que perpassa o seu tempo” (Camini, 2012, p. 12). Para a autora, as cartas pedagógicas devem propor ao leitor uma conversa de cunho pedagógico, em que é apresentado pelo escritor da carta suas ideologias, suas memórias, seus sonhos e suas experiências vividas.

Uma carta não pode cansar, mas encantar o mensageiro. Infelizmente, são ainda poucos os que se dedicam à escrita, a construir literatura, a narrar experiências de vida, a registrar práticas sociais para posterior reflexão. (Camini, 2021, p. 4).

Camini (2021) ainda propõe um olhar mais atento para a importância das cartas pedagógicas nas pesquisas, pois, segundo a autora:

Inquieta e feliz com tanto conhecimento humano verbalizado nessas cartas, resta-me entender porque essa metodologia é tão pouco conhecida e apreciada nos meios acadêmicos, por vezes até desprezada e deixada no esquecimento. A meu ver, seria preciso valorá-la, dar-lhe o verdadeiro sentido que cabe a um instrumento metodológico eficaz, sugerindo novas formas de registro e sistematização do conhecimento pretendido, compartilhado (Camini, 2021, p. 15-16).

Para Paulo Freire (2013), uma carta pedagógica tem o caráter de provocar respostas, propor uma reflexão, dialogar apresentando suas convicções políticas, perceber as relações humanas e auxiliar

a entender os desafios da sociedade. Na sua obra *Cartas a Guiné Bissau*, Freire (2013, p. 13) fala:

Se toda dicotomia entre ensinar e aprender, de que resulta que quem ensina se recusa a aprender com aquele ou aquela a quem ensina, envolve uma ideologia dominadora, em certos casos, quem é chamado a ensinar algo deve aprender primeiro para, em seguida, começando a ensinar, continuar a aprender.

As cartas revelam em sua intencionalidade princípios epistêmicos que são fundamentais para a educação popular que emancipa o sujeito, pois elas fomentam a dialogicidade e a participação pois, na sua construção uma carta pedagógica anuncia um diálogo horizontal que provoca reflexão e fecunda a autonomia social e política dos sujeitos em todas as esferas do cotidiano, propondo sempre uma análise pedagógica e aguçando os olhares da vida para as diversas demandas sociais.

As cartas pedagógicas são uma grande ferramenta de ensino, e auxiliam de forma significativa não somente na comunicação dos sujeitos, como também, no processo de emancipação do cidadão.

Fazer a aula com Cartas Pedagógicas é uma proposição metodológica que resulta do conhecimento e reinvenção do legado de Paulo Freire, em diálogo com outros autores e autoras (Freitas, 2021, p. 9).

A Educação do Campo

A Educação do Campo, nos últimos anos, vem ganhando atenção na agenda de debates da educação brasileira.

Fazendo um exercício de resgate da educação no nosso país, percebe-se que as comunidades que compõem a zona rural, historicamente, vêm sendo desprivilegiadas. Isto porque, de acordo com Arroyo, Caldart e Molina (2004), a educação no meio rural, foi tratada como um subproduto do sistema educacional, que privilegiou uma elitização do acesso à educação, renegando à população camponesa o direito à educação e o reconhecimento dos saberes produzidos no campo.

Com o processo de redemocratização do Brasil, os movimentos sociais ganham mais força e, nesse cenário, os segmentos ligados à busca de igualdade social na área rural cumprem papel fundamental no debate da educação do campo. Os movimentos sociais advogam que o campo não é somente um espaço geográfico da zona rural, mas, sim, uma zona fértil, produtora de saberes e tensionamentos políticos que proporcionam aos cidadãos oriundos do campo uma identidade cultural composta pela valorização do conhecimento, que floresce no campo e alimenta a educação do campo.

Por muito tempo foi utilizado no Brasil o termo Educação Rural. Por trás desse conceito se apresentava uma desvalorização da educação para os povos camponeses, pois com um projeto de modernização do país, a zona rural era vista como um lugar de atraso que enfrentava um descaso no que tange às políticas públicas (Arroyo; Fernandes, 1999). A ruptura do conceito não se faz somente

na etimologia da expressão educação rural, mas, para além disso, ela se dá na organização de projetos políticos pedagógicos que atendam às inquietações da população do campo nas práticas pedagógicas realizadas nas escolas, valorizando o cotidiano campestre e, principalmente, enaltecendo questões muito caras para a zona rural, como por exemplo, a agricultura familiar, a sustentabilidade, a reforma agrária, a soberania alimentar, a multiculturalidade, entre outros aspectos fundamentais para o entendimento do campesinato brasileiro.

Para construirmos um melhor entendimento da educação do campo, faz-se necessário compreender que a zona rural está em eterno movimento, proporcionando a nossa sociedade movimentos socioculturais que enaltecem os saberes da identidade campestre brasileira, humanizando as práticas pedagógicas desenvolvidas na educação básica do campo. De acordo com Benjamin e Caldart (2000, p. 42),

Precisamos aprender a potencializar os elementos presentes nas diversas experiências, e transformá-los em um movimento consciente de construção das escolas do campo como escolas que ajudem neste processo mais amplo de humanização, e de reafirmação dos povos do campo como sujeitos de seu próprio destino, de sua própria história.

Atualmente, os avanços para uma educação do campo de qualidade são muito lentos devido à despreocupação de políticas públicas voltadas às práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas do campo. Um exemplo para esse descaso são as prescrições da Base Nacional Comum Curricular de 2017, que não tratam sobre educação do campo em seu texto e, portanto, não elucidam possibilidades de melhorias. Pensar, discutir e problematizar a realidade atual da educação do campo em nosso país se faz necessário na busca por direitos para a população campestre.

Letramento e alfabetização

A palavra letramento foi incorporada ao vocabulário educacional há pouco tempo. Com a introdução desta palavra, surge um debate sobre o significado do letramento para os educadores e educandos na atualidade. A palavra letramento tem sua origem inspirada no termo inglês *Literacy*, onde em sua tradução revela a condição de ser letrado” (Soares, 2009). Essa condição de ser letrado expressa não somente o processo de alfabetização, mas sim uma etapa que o indivíduo se apropria da leitura e, com isso, contempla as demandas sociais referentes à leitura, na sua interpretação do seu espaço sociocultural.

Em sua trajetória de crescimento, a criança constrói uma bagagem de conhecimentos através das diversas situações vividas em seu dia a dia. Quando chega na etapa escolar, para se efetivar o processo de alfabetização e letramento, o professor deve reconhecer essas experiências e através das práticas pedagógicas estimular as curiosidades do aluno, desenvolvendo o processo da leitura e escrita,

privilegiando a identidade do sujeito para assim, garantir uma inserção social. Sendo assim, o educador deve estar sempre atento para o mundo ao redor da criança, pois as capacidades que são desenvolvidas com a efetivação do processo de alfabetização e letramento possibilita uma ação que tem como principal resultado a construção de cidadãos críticos com capacidade de contribuir de forma significativa para uma sociedade mais justa e igualitária. A efetivação da alfabetização e do letramento é um instrumento valiosíssimo para fomentar o direito à cidadania de todos e todas.

Nesse processo de alfabetização e letramento, deve ser levado em conta a realidade social e econômica do indivíduo, pois segundo a obra *Abordagem histórica do letramento: ecos da memória na atualidade*, Tfouni, Serrat e Martha destacam que:

É preciso levar em consideração que aprender a ler e escrever não é tarefa fácil para os membros da classe pobre. Além da exigência de dominar a norma padrão (que não é aquela que usam no cotidiano), há toda a questão da simbolização do código escrito, das regras escolares, das exigências, às vezes absurdas, do discurso pedagógico; enfim, é como se o aprendiz entrasse em outro país, onde se fala outra língua e onde há regras de comportamento diferentes. (Tfouni; Serrat; Martha, 2013, p. 33).

Então, acreditamos que promover a alfabetização e o letramento é uma forma de combater as mazelas existentes na nossa sociedade, pois é um fator fundamental para o desenvolvimento não somente intelectual mas também social da criança e diminuir as disparidades encontradas na teia social de nosso país.

Práticas pedagógicas

Com intuito de investigar o processo de alfabetização e letramento de duas escolas do campo, situadas em município pequeno do interior, no estado do Rio Grande do Sul, propomos a realização de uma pesquisa que utiliza as cartas pedagógicas como ferramenta de ensino, para analisar o impacto destas no processo de alfabetização e letramento. As bases metodológicas deste estudo são guiadas pelo princípio da pesquisa-ação, pois dois dos professores pesquisadores fazem parte das comunidades escolares que são o contexto desta pesquisa. Além disso, a proposta deste estudo é escutar os sujeitos e trazê-los para a ação, fazendo com que estes protagonizem as práticas pedagógicas que estão sendo desenvolvidas. Nossa pretensão, através dessa pesquisa, é desenvolver a consciência da cidadania através da alfabetização e do letramento, levando em consideração a identidade das comunidades escolares que participam do estudo. Segundo Thiollent,

Na pesquisa-ação os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas. Sem dúvida, a pesquisa-ação exige uma estrutura de relação entre pesquisadores e pessoas da situação investigada que seja de tipo participativo. (Thiollent, 2003, p. 15).

Quanto à avaliação das ações a proposta não tem como finalidade a classificação dos sujeitos, e, sim, os avanços do processo e a participação dos indivíduos na ação. Nossa proposta de avaliação é ir ao encontro da emancipação do cidadão (Luckesi, 2005), de maneira formativa, propondo para a comunidade escolar a avaliação do desenvolvimento de cada atividade, para, então, obtermos avanços significativos na construção do processo de alfabetização e letramento.

Nosso estudo está sendo organizado em ações com crianças das séries iniciais do ensino fundamental. O ponto de partida do estudo foi a observação das duas turmas e, com isso, a identificação da dificuldade de alfabetização dos alunos.

A partir dessa constatação elaboramos um planejamento para utilizar as cartas pedagógicas como instrumento de ensino, pois

O ato pedagógico que valoriza as pessoas em suas particularidades e potencialidades deve escapar do individualismo e da seriação da educação, valorizando o que cada pessoa é e o que pode ser, não o que deve ser. a pessoa humana, a constituição do sujeito histórico, social e cultural deve ser o motivo central de um processo de formação. (Barea, 2023, p. 91).

Para trazer um caráter lúdico e fomentar o encantamento nos educandos, a primeira atividade após o período de observação foi uma roda de conversa com uma história contada e cantada sobre as diferentes formas de se comunicar.

Figura 1. Contação de história cantada.



Fonte: acervo dos autores.

Subsequente a contação de história foi elaborada pelos alunos, de cada escola, uma caixa de correspondência. Essas caixas foram fixadas na sala de aula de cada turma.

Como o intuito do estudo é alcançar resultados significativos no processo de alfabetização e letramento dos alunos utilizando as cartas pedagógicas como instrumento de estudo, e acreditando que cada educando tem seu tempo e suas experiências, nossas ações práticas começaram com desenhos dos alunos, para eles identificarem os aspectos que compõem suas identidades. Esses desenhos foram trocados pelas duas turmas em questão, como uma espécie de carta de apresentação- convite, com a finalidade de despertar neles a vontade de contar suas histórias para colegas de outras escolas. A aceitação das duas turmas nesta atividade, foi muito positiva, revelando até uma empolgação peculiar que habita o mundo infantil.

Para dar andamento a pesquisa, exploramos o código ortográfico e fonológico da língua portuguesa através de situações do cotidiano deles. Outra alternativa pedagógica significativa foi o uso de cartões postais pedagógicos, com desenhos feitos pelas crianças da paisagem da sua região com textos curtos, com poucas palavras, enviados para os colegas da outra escola. Cada vez que acontece a troca de correspondência, os cartões postais pedagógicos são depositados nas caixas e, após isso, em formato de roda todos, com auxílio dos professores, lêem as correspondências recebidas e comentam sobre a mesma.

Porque trabalhamos na perspectiva da permanente articulação entre os processos de alfabetização e de letramento, defendemos o trabalho com diferentes portadores e gêneros textuais na alfabetização. O sujeito não demanda estar alfabetizado no sentido restrito do conceito para que interaja e explore diferentes gêneros textuais, daí a importância da troca de cartas e cartões pedagógicos.

Para fim de encaminhamento desta primeira etapa da pesquisa destacamos como resultados provisórios, a importância do conhecimento e distinção entre os conceitos de alfabetização e letramento, a necessidade da inserção das situações cotidianas de leitura no planejamento das atividades e práticas alfabetizadoras, o reconhecimento da capacidade comunicativa nos instrumentos carta e cartão postal pedagógico. Também se destaca através da exploração destes instrumentos o reconhecimento, em sentido ideológico de letramento, que não é obrigatoriamente necessário que um sujeito seja alfabetizado para ser letrado, ou demonstrar certo nível de letramento.

Como convite à permanência da reflexão sobre o tema, convidamos os leitores e leitoras a dialogarem conosco também, através e a partir de uma carta pedagógica de despedida.

Considerações finais - Carta de Encerramento: a grande aventura da Alfabetização e Letramento através das cartas pedagógicas

Queridos Leitores e Leitoras,

À medida que chegamos ao final deste capítulo, é com um misto de gratidão e reflexão

que nos dirigimos a vocês. A jornada que percorremos juntos neste espaço de páginas foi uma rica exploração dos fundamentos da alfabetização e do letramento que está sendo realizada. Um caminho que, embora possa parecer acadêmico em sua essência, está intrinsecamente ligado às experiências diárias e às vidas das pessoas que o vivem.

Alfabetização e letramento são mais do que meros processos de aprendizado; são portas abertas para um mundo repleto de possibilidades. É com grande satisfação que estamos vendo diariamente como essas portas se desdobram, revelando não apenas a importância da leitura e da escrita, mas também a profundidade do impacto que essas habilidades têm no desenvolvimento pessoal e na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Neste capítulo, exploramos não só reflexões que sustentam a prática pedagógica, mas também a beleza que as cartas pedagógicas nos oferecem. Utilizar as cartas pedagógicas é dar voz aos diversos sujeitos envolvidos nesse processo, é narrar as histórias inspiradoras dos alunos que transformam a teoria em realidade. Vimos que a alfabetização não é um objetivo em si, mas um ponto de partida para um contínuo processo de letramento, onde cada palavra lida e escrita é um passo em direção ao empoderamento e ao conhecimento. Agradecemos profundamente a cada um de vocês que dedicou seu tempo e energia a esta leitura. Esperamos que as ideias e reflexões compartilhadas aqui tenham ressoado em vocês, oferecendo novas perspectivas e incentivando um olhar mais atento para o papel que a alfabetização e o letramento desempenham em nossas vidas e comunidades.

À medida que fechamos este capítulo, convidamos vocês a levar adiante o estudo das cartas, e com isso, pensar sobre como cada um de nós pode contribuir para um mundo onde todos tenhamos a oportunidade de desenvolver habilidades de leitura e escrita através da dialogicidade e aproveitamos para convidar cada leitor a acompanhar os próximos passos deste estudo.

Como vocês seguem em suas jornadas, lembrem-se de que cada leitura é uma nova oportunidade e cada palavra escrita é um passo em direção a novos horizontes. Que a paixão pela alfabetização e pelo letramento continue a guiá-los e a inspirá-los.

Nos despedimos com sincera gratidão e os melhores votos para suas futuras aventuras literárias e pedagógicas.

Ana Cristina da Silva Rodrigues

Tiago Ramires

Nilza Soares dos Santos Peraça

Referências

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BENJAMIN, Cesar; CALDART, Roseli Salete. **Projeto popular e escolas do campo**. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 2000. Coleção Por uma educação Básica do Campo, n. 3.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação Popular**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CAMINI, Isabela. Cartas Pedagógicas - aprendizados de uma vida. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 65, p. 1-23, 2021.

CAMINI, Isabela. **Cartas Pedagógicas: aprendizados que se entrecruzam e se comunicam**. São Paulo: Outras Expressões, 2012.

CAMINI, Isabela; BAREA, Rudimar (Orgs.). **Cartas pedagógicas: como prática de ensino e pesquisa**. Passo Fundo, RS: Saluz, 2023.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné Bissau** [recurso eletrônico]: registros de uma experiência em processo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Fazer a aula com Cartas Pedagógicas: legado de Paulo Freire e experiência de reinvenção no ensino superior. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 11, e035283, p. 1-20, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2021.35283>.

LUCKESI, Carlos C. Planejamento e Avaliação na Escola: articulação e necessária determinação ideológica. In: LUCKESI, Carlos C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 102-119.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

TFOUNI, Leda Verdiani; SERRAT, Dionéia Motta Monte; MARTHA, Diana Junkes Bueno. A abordagem histórica do letramento: ecos da memória na atualidade. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 17, n. 32, p. 23-48, 2013.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Formação Docente: desafios para uma Educação Inclusiva

Diogo Almeida e Silva

Universidade Estadual de Maringá, diogopesquisador@gmail.com

Léslie Amanda da Silva

Universidade Estadual de Maringá, pesquisadoraleslie@gmail.com

Introdução

A educação especial inclusiva é uma modalidade educacional no sistema de ensino brasileiro, que está em plena discussão por suas características específicas e por sua importância singular. A política de educação inclusiva tem como objetivo a eliminação da exclusão social e educacional e que seja respeitada a diversidade de raça, classe social, etnia, religião, gênero e habilidades que os alunos e as alunas trazem de suas vivências e principalmente de que a educação é um direito de todos, sendo este princípio respeitado, fundamentalmente a sociedade se tornaria mais justa e solidária.

A história da educação especial na perspectiva da educação inclusiva se inicia com os movimentos em prol da inclusão de pessoas com deficiência, no ambiente escolar regular. Um destaque para essa trajetória é a Conferência Mundial de Salamanca (Unesco, 1994) que endossou a ideia da educação inclusiva, este é o documento internacionalmente mais significativo que mobilizou entidades, movimentos e instituições educacionais a lutarem por uma educação especial inclusiva a Declaração de Salamanca é a precursora de discussões, debates, outras conferências e demais documentos na área da educação especial.

Desse modo, esse trabalho enfatiza em seu primeiro tópico a história da educação especial no Brasil. O objetivo é traçar um panorama com as datas marcantes, principais apoiadores, primeiras

escolas de educação especial, principais documentos dentre outros fatores, com o objetivo de evidenciar os avanços e as conquistas nessa modalidade de educação.

As políticas educacionais de inclusão, promulgadas e divulgadas no período pós década de 1990 e pré Base Nacional Comum Curricular - BNCC - (Brasil, 2018), asseguram a obrigatoriedade de todos os alunos estarem matriculados nas escolas regulares, evidenciando a educação inclusiva, de modo as crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, sejam atendidas no sistema regular de ensino, local no qual elas devem ter seus direitos de aprendizagem efetivados.

Porém, observamos que a BNCC (Brasil, 2018), deixa ausente as diretrizes e/ou normas educacionais para a educação especial, bem como de todas as outras modalidades educacionais. Nesse caso, no segundo tópico propomos uma análise de como a BNCC aborda a educação especial, com a finalidade de entender o porquê da contenção e/ou silenciamento dessa modalidade educacional.

No terceiro tópico, propomos reflexões acerca dos/as profissionais que atuam com crianças da educação especial inclusiva, na rede de ensino regular brasileira. Consideramos que estes são os principais agentes da inclusão, logo é importante que tenham formação adequada para cumprir tal função com conhecimento, humanidade e sensibilidade. Assim, com essa organização, este trabalho objetiva sintetizar uma análise sobre como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), enquanto uma política educacional pública, aborda e orienta a educação especial inclusiva na educação básica brasileira.

Histórico da Educação Especial no Brasil: um panorama

A história da educação inclusiva no Brasil se inicia no governo Imperial, em 1854, com fundação do Instituto dos Meninos Cegos, atual Instituto Benjamin Constant e do Instituto dos Surdos-Mudos hoje, Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, em 1857, ambos na cidade de Rio de Janeiro. Visto que nos períodos anteriores a esse, as pessoas com deficiência eram abandonadas ou ficavam submetidas aos cuidados em suas casas, já que o Brasil caminhava sob a orientação das leis de Portugal.

Em 1874, em Salvador, iniciam-se os atendimentos de pessoas com deficiência mental e a partir do século do início XX, outras instituições como essas são fundadas no Rio de Janeiro e em São Paulo

Com a estruturação da república e o acesso de crianças à escola, era necessário preparar profissionais para nela atuar, desse modo em 1930 chega ao Brasil a psicóloga e educadora Helena Antipoff, para suprir essa necessidade. Além disso, Antipoff fundou os serviços de diagnósticos e classes especiais nas escolas públicas, primeiro em Minas Gerais e que mais tarde veio a se estender por todo o território do país. Helena Antipoff também foi uma figura essencial para a fundação da Sociedade Pestalozzi, para deficientes mentais. Ela iniciou, em 1945, o atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação, e contribuiu para a fundação da APAE (Associação de

Pais e Amigos Excepcionais), em 1954 no Rio de Janeiro.

Dessa forma, a partir da década de 1940, observa-se um crescimento considerável de instituições voltadas para o atendimento de pessoas com algum tipo de deficiência, em 1949 estimava-se cerca de 40 estabelecimentos estruturados para atender pessoas com deficiência. Em 1959, já tínhamos mais de 190 instituições espalhadas pelo território brasileiro. Em 1961, o atendimento às pessoas com deficiência passou a ser fundamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Na década de 1990, documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990), aprovada na Conferência de Jomtien, na Tailândia em 1990, e a Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e prática na área das necessidades educativas especiais (Unesco, 1994) passam a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva no Brasil. Nesse sentido, observamos que a partir desse momento e da influência desses documento,

[...] intensificou-se o discurso humanitário em favor do combate à pobreza e a exclusão social e da universalização da educação como alicerce da construção de uma sociedade inclusiva. Solidariedade, cooperação, tolerância, educação inclusiva tornaram-se bandeiras de luta de organismos internacionais (Ferreira; Bogatschov, 2019, p. 33).

As autoras evidenciam o discurso humanitário e sensibilizador que tais documentos apresentam, porém tal discurso é carregado de interesses financeiros de organismos internacionais¹ e do setor privado. As declarações foram bases influenciadoras de políticas públicas nos diversos países que participaram das conferências. Esses países, entre eles o Brasil, assumem diversos compromissos para o campo educacional do país, como erradicar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental pelo seu território.

De acordo com Ferreira e Bogatschov (2019), podemos citar outras convenções e documentos que contribuíram para o fortalecimento da perspectiva da educação inclusiva, como: Convenção de Guatemala, em 1999; Carta para o Terceiro Milênio, em Londres no ano de 1999; Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão, do Canadá em 2001; Orientações para a Inclusão: garantindo o acesso à educação para todos, da UNESCO em 2005; Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da ONU (Organização das Nações Unidas) em 2007; Relatório sobre a Deficiência, do Banco Mundial e da OMS (Organização Mundial da Saúde) em 2011; por fim, a Declaração de Incheon, resultado do Fórum Mundial de Educação, na Coreia do Sul em 2015.

No âmbito nacional, as políticas públicas e os documentos oficiais elaborados para tornar o sistema educacional inclusivo, seguem as orientações dessas conferências e declarações internacionais. A Constituição Federal de 1988, a lei máxima do território brasileiro define a educação como um direito de todos e garante o pleno desenvolvimento da pessoa, dessa forma, as pessoas com algum tipo de deficiência,

¹ Entendemos por organismos internacionais ou multilaterais o “Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)” (Ferreira; Moreira; Volsi, 2020, p. 14).

têm o mesmo direito à educação como qualquer outra pessoa, assim pontua Sartoretto (2011):

O fundamento filosófico mais radical para a defesa da inclusão escolar de pessoas com deficiências é, sem dúvida, o fato de que todos nascemos iguais e com os mesmos direitos, entre eles o direito de convivermos com os nossos semelhantes. Não importam as diferenças, não importam as deficiências: o ser humano tem direito de viver e conviver com outros seres humanos, sem discriminação e sem segregações odiosas. E quanto mais “diferente” o ser humano, quanto mais deficiências ele tem, mais esse direito se impõe (Sartoretto, 2011, p. 1).

Após a Declaração Mundial de Educação para Todos (Unesco, 1990) e com a contribuição dos outros eventos e documentos que destacamos anteriormente entre as décadas de 1990 e 2000, se intensificou os estudos e debates referentes à educação inclusiva, com a ampliação de leis e políticas públicas que assegurem o direito de todas as pessoas com algum tipo de deficiência estarem inseridas no ensino regular.

Afinada com as Diretrizes de Jomtien e de Salamanca, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Brasil, 1996, Art. 58) que destaca a Educação Especial enquanto uma “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.”

Observamos que em alguns momentos da história da educação especial, algumas tentativas de integração do público desta modalidade no ambiente escolar, resultaram em segregação, deixando-os em sistemas separados das escolas regulares, surgiram as chamadas escolas especiais. Recentemente esses sistemas foram questionados, tanto do ponto de vista dos direitos humanos, como da sua eficácia ao desenvolvimento desses indivíduos como pessoa. Seria preciso naturalmente, a aplicação de práticas humanísticas dos envolvidos no contexto educacional dentro do processo de ensino aprendizagem para respeitar as limitações e as potencialidades que trazem de suas vivências. Nesse sentido, de acordo com a Declaração de Salamanca:

“[...] escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos”(Unesco, 1998, p. 1).

A declaração defende os vários benefícios da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Sugere que as escolas regulares com orientações de educação inclusivas, podem proporcionar uma educação de qualidade para a maioria das crianças, o que melhora sua eficácia e contribui para o custo-benefício de todo o sistema educacional. Nessa mesma perspectiva, a Resolução do CNE/CEB Nº 2, de 11 de Fevereiro de 2001, que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, em seu artigo 2º determina que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as

condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (MEC/SEESP, 2001, p. 1).

Essa resolução traz ao todo 22 artigos, com várias diretrizes para a modalidade da educação especial na educação básica brasileira, tratando do seu entendimento, seu público alvo, currículo e programas pedagógicos, como as escolas e os profissionais da educação devem se portar diante das mudanças naquele momento histórico, entre vários outros assuntos relacionados ao tema. Em seu artigo 7º evidencia que, “O atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica” (MEC/SEESP, 2001, p. 2), explicitando a perspectiva da educação inclusiva.

Nesse percurso histórico, observamos vários avanços e conquistas que foram configurando o desenvolvimento de uma concepção educação especial inclusiva, explorando diferentes formas de atender a criança com deficiência, com necessidades educacionais especiais, com transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, de forma a superação a segregação e os preconceitos dentro da instituição educacional.

É neste contexto, que se torna necessário analisarmos as políticas públicas destinadas a essa modalidade de educação. Mesmo que a Constituição Federal de 1988 assegure os direitos das pessoas com deficiência, com transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação, ainda é necessário uma luta organizada por professores/as, famílias e representantes desse grupo de pessoas por melhores condições de educação e por escolas mais igualitárias.

Atualmente, observamos que esse progresso da educação especial inclusiva tem sido “freado” e silenciado nos documentos oficiais, já que na nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017; 2018) o termo educação especial é ofuscado do texto oficial, é sobre esse assunto que discutiremos no próximo tópico.

BNCC e a contenção da Educação Especial

Após três versões preliminares, divulgadas respectivamente em setembro de 2012, maio de 2016 e abril de 2017, é aprovada a versão final da Base Nacional Comum Curricular - BNCC em dezembro de 2017, para a educação infantil e o ensino fundamental e em dezembro de 2018 para o ensino médio. Um documento normativo para a educação escolar brasileira, e suas diversas modalidades nas escolas públicas e privadas. Com a inserção desse documento, espera-se alcançar “[...] a superação das desigualdades educacionais brasileiras, a construção de uma escola que respeite às diferenças e às diversidades e, por conseguinte, uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (Ferreira; Moreira; Volsi, 2020, p. 12).

Observamos que o padrão do discurso humanista e sensível continua presente nas políticas públicas educacionais, desde as conferências e declarações internacionais dos anos 1990, percorrendo a virada do milênio até os dias atuais, mas, é importante destacar a influência dos organismos internacionais

e de seus próprios interesses incutido nesses documentos. Esse tipo de discurso fica evidente e se mostra contraditório quando refletimos acerca da educação especial à luz da BNCC.

De acordo com Ferreira, Moreira e Volsi (2020), as versões finais da Base (2017 e 2018), não contemplam a educação especial com o destaque e com a importância que lhe é específica.

[...] a expressão educação especial é mencionada apenas duas vezes nas versões aprovadas: na introdução e no texto introdutório do componente curricular Ciências do ensino fundamental, sendo a mesma redação em ambas. Na introdução, afirma-se que o conjunto de decisões que precisam ser tomadas para adequar as proposições da BNCC à realidade local deve ser considerado na organização de currículos e propostas adequados às diferentes modalidades de ensino, dentre elas, a educação especial. Na parte do componente curricular ciências, na etapa do ensino fundamental, propõe-se que nos anos iniciais, as crianças “[...] desenvolvam atitudes de respeito e acolhimento pelas diferenças individuais, tanto no que diz respeito à diversidade étnico-cultural quanto em relação à inclusão de alunos da educação especial (Ferreira; Moreira; Volsi, 2020, p. 17).

Ou seja, o discurso humanístico, bonito e sensível da BNCC, dos organismos internacionais e do setor privado, entra em contradição com o próprio texto do documento ao omitir a concepção de educação especial e suas especificidades de um documento que normatiza o sistema de educação a nível nacional. É interessante que a ausência da educação especial não é um fato singular, pois as demais modalidades de educação como: educação de jovens e adultos, educação do campo, educação escolar indígena e educação escolar quilombola também não foram pertinentemente contempladas. Nesse sentido, concordamos que esse cenário,

[...] enfraquece, portanto, os debates e a luta em relação aos direitos do público alvo da educação especial. Embora a BNCC levante a bandeira do respeito às diferenças e à diversidade e da inclusão, é insignificante a abordagem desse documento sobre a educação especial [...]” (Ferreira; Moreira; Volsi, 2020, p. 16).

Diante disso, observamos que os avanços e as conquistas da educação especial na perspectiva da educação inclusiva estão em “xeque”, ou seja, estão em processo de desconstrução pelo próprio documento normatizador da educação básica brasileira. A BNCC, atua na contramão de seu dever de evidenciar e reforçar a importância e as especificidades da educação especial bem como de todas as modalidades educacionais presentes no sistema de ensino do Brasil.

Observamos que esse processo está sendo construído ou desconstruído em um panorama internacional. De acordo com as autoras supracitadas, os organismos internacionais estão em movimento de reforma, teste e padronização do campo educacional para adequar as escolas às necessidades dos novos processos de produção da indústria.

É possível exemplificar esse fato na criação da própria BNCC, pois não há identificação da participação de entidades ou movimentos de/ou para pessoas do público alvo da educação especial, e de nenhuma das outras modalidades de educação. Segundo Ferreira, Moreira e Volsi (2020), há

indicações de muitos sujeitos individuais, porém sem detalhar a área de conhecimento, instituição ou localização. Nesse sentido, é nítido que o documento foi elaborado por representantes dos organismos internacionais, fundações e representantes do setor privado em consonâncias com seus próprios interesses políticos e econômicos. Em relação a isso e as ausências de representantes das escolas e entidades e/ou movimentos dos público alvo da BNCC, as autoras revelam que,

Essas ausências e a forma em que as informações estão dispostas nessas fichas, sem detalhamento sobre os sujeitos envolvidos, escondem as correlações de forças, as disputas e as contradições no processo de elaboração da BNCC. Aparentam uma falsa ideia de consenso e de harmonia e camuflam os conflitos e as lutas que produzem o movimento da história (Ferreira; Moreira; Volsi, 2020, p. 16-17).

Em conformidade com essas constatações, Aguiar (2018), assegura que o processo de elaboração da BNCC foi de forma centralizado, vertical e autoritário, de modo que predominaram os interesses privados em desfavor dos interesses da classe trabalhadora, que consequentemente desconsiderou o potencial das comunidades escolares e educacionais. Até mesmo as manifestações críticas de escolas e universidades públicas e outros movimentos de representação educacional foram silenciados.

A contenção e/ou silenciamento da educação especial na BNCC se dá por conta da forma com ela foi elaborada. Ao ausentar os sujeitos, entidades e movimentos que representam a essa modalidade, seus interesses foram jogados a margem e sua abordagem se deu de forma superficial, ou seja, o documento priorizou “[...] as vozes privilegiadas [...] que visam uma formação pragmática que legitima a hegemonia burguesa, disfarçada pelo discurso em prol da construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (Ferreira; Moreira; Volsi, 2020, p. 26).

Frente a essas constatações, e por meio do discurso contraditório da BNCC, podemos indagar quais os reais objetivos da Base Nacional Comum Curricular, em relação à educação especial, ao se implantar na educação básica brasileira. Observamos que a BNCC, está envolvida em um contexto e em um discurso hegemônico da atual fase do capitalismo, o que revela os interesses do mesmo para a formação de mão de obra, para a garantia de um bom emprego, geração de renda e crescimento econômico. Ou seja, a formação do trabalhador para o mercado de trabalho.

Esses objetivos estão alinhados aos conhecimentos, habilidades e competências que são objetivadas na BNCC, que de acordo com Ferreira, Moreira e Volsi (2020), estão atrelados aos quatro pilares de educação do relatório Delors de 1996. Nesse sentido, com esses conhecimentos “[...] Requer-se a aprendizagem constante de novas habilidades para a empregabilidade e de competências sociais para gerir conflitos e tensões sociais; requisitos da fase atual de acumulação flexível do capital” (Ferreira; Moreira; Volsi, 2020, p. 22).

A proposta da BNCC é uma educação que garanta a aprendizagem de habilidades para a sobrevivência do trabalhador e de competências para que o mesmo consiga se adequar às mudanças do competitivo mercado de trabalho, contido em uma sociedade capitalista e individualista. É nítido que,

[...] essa educação não corresponde à promoção de uma educação emancipadora para além do capital, mas restringe-se a uma educação capaz de, contraditoriamente, garantir a inclusão dos excluídos na própria sociedade capitalista que os exclui como forma de reproduzir o processo de acumulação do capital (Ferreira; Moreira; Volsi, 2020, p. 23).

Parte desse processo, ou desse tipo de educação que o capital está construindo é a desconstrução das modalidades educacionais que atendem aos grupos marginalizados pela própria sociedade capitalista. Infelizmente a educação especial na perspectiva de educação inclusiva está nesse grupo e tende a sofrer com sua descaracterização e sua redução a algo insignificante.

Contrários e críticos com a forma que a BNCC aborda a educação especial, salientamos que a mesma é indispensável para a inclusão de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na escola regular, com potencial de superar a segregação da educação especial como um sistema colateral de ensino. Acreditamos que,

a Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular (Brasil, 2008, p.16).

Nesse sentido, corroborando com a Declaração de Salamanca (1994), asseguramos que a educação especial inclusiva é acolhedora, que trata bem a criança independentemente de sua condição física, intelectual, social, etc. É dever da escola regular se adequar para reconhecer e atender as necessidades individuais de cada criança, zelando pelo respeito às diversidades e diferenças.

Desafios da formação docente para uma educação inclusiva

A Constituição de 1988 (Brasil, 1988), fundamenta a defesa da educação inclusiva preconizada nos princípios da dignidade da pessoa humana e da cidadania, no princípio da não discriminação e da solidariedade, assim, a educação tem como objetivo, o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.

Nas últimas décadas observa-se uma intensificação nas discussões e debates sobre a educação inclusiva na rede regular de ensino, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (Brasil, 1996), em seu Capítulo V, Artigo nº 58 aborda a oferta dessa modalidade de educação para a pessoa com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades/superdotação. Esse mesmo artigo, fala sobre atendimento às crianças da educação inclusiva e assegura que quando necessário, haverá serviço de apoio especializado, para atender as peculiaridades das mesmas, bem como o atendimento em classes, escolas ou serviços especializados, quando não for possível sua integração nas classes comuns de ensino regular.

O Artigo nº 59 da LDB (Brasil, 1996), assegura os direitos dos alunos e alunas da modalidade de educação especial, o texto diz:

- I - Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
- II - Terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
- III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
- IV - Educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;
- V - Acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (Brasil, 1996).

Constata-se muitos avanços na concepção de educação especial na perspectiva de educação inclusiva, no plano legislativo e em políticas públicas para essa modalidade da educação, porém observamos que na prática, essas teorias, dos documentos e das leis, infelizmente não se materializam por completo. Concordamos que:

[...] a educação inclusiva tem se transformado em uma realidade no plano das leis, mas permanecem várias resistências na convivência com as diferenças, na efetivação nas práticas e projetos institucionais que favoreça o acesso e participação de todos. Instalam-se diversas formas de exclusão quando o principal objetivo da Educação Inclusiva é a construção da escola que acolhe, agrega conhecimentos e valores morais, onde não existem mecanismos de discriminação (Carvalho *et al.*, 2017, p. 10503).

Dessa forma, há uma preocupação iminente quanto à formação do/da profissional que atua em classe, da escola regular, com alunos e alunas da educação inclusiva. A LDB (Brasil, 1996) assegura que a presença de “[...] professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”, mas se observamos as salas de aula, constatamos que isso não acontece em sua totalidade.

Sabemos que há uma parte de profissionais com a formação adequada e que estão em formação continuada, permanentemente, para melhorar sua atuação com a educação especial. Mas verifica-se ainda que uma grande parcela desses profissionais estão despreparados, com formação mínima, sem o anseio de propor o melhor para seus alunos e alunas. Professores e professoras que “cumprem” suas funções apenas para atender as necessidades do sistema, deixando as responsabilidades das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação apenas para o PAEE (Profissional de Atendimento Educacional Especializado), o qual deve ser um apoio para

que o/a professor/a regente tenha possibilidade de atender às necessidades educacionais de toda a turma². Nesse sentido, é importante refletirmos que:

A formação de professores não deve se restringir às novas tecnologias, aos métodos, metodologias e recursos utilizados para a aprendizagem, mas na sua postura em sala de aula e com os alunos, nas atitudes no meio escolar [...] aponta para a necessidade de uma formação que sensibilize os professores, desenvolvendo a capacidade de atender as diferenças de aprendizagem dos seus alunos (Carvalho *et al.*, 2017, p. 10507).

Assim, é possível superar situações constrangedoras e que desmotivam as crianças dentro da sala de aula. Cria-se um ambiente motivador e de aprendizagem. Pesquisadores da educação inclusiva, asseguram que o trabalho colaborativo é uma ferramenta essencial para a efetivação da modalidade educação inclusiva, pois as conversas, estudos e discussões entre especialista na área e profissionais que estão nas salas regulares podem resultar em uma formação continuada mais próxima da realidade das escolas e em práticas pedagógicas mais eficazes.

Pensando na formação adequada para os/as profissionais que provavelmente irão atuar com educação inclusiva na escola regular, é necessário que:

Essa formação deve superar o tecnicismo, deve levar o professor a assumir uma postura investigativa e de atitudes democráticas, na superação da ideia reducionista de formação unicamente para a produção e reprodução social. [...] que as formações devem acontecer no lócus do trabalho possibilitando o diálogo sobre os problemas concretos enfrentados e construindo soluções possíveis a partir da realidade vivenciada (Carvalho *et al.*, 2017, p. 10512-10513).

A formação teórica sobre a educação especial, sua história, suas políticas, suas especificidades devem ser de conhecimento do professor e professora da rede regular, pois cada vez mais esses profissionais estão em contato com alunos da educação especial. Assim, “[...] é preciso proporcionar uma formação qualificada que possibilite ao docente formar seu pensamento de modo científico e que esse pensamento reverta em melhoria de ensino” (Mendonça, 2017, p. 89).

Portanto, para que o/a educador/a estabeleça melhor vínculo com o conteúdo e com as formas de ensino é fundamental a aquisição de novos conceitos teóricos. A formação teórica é primordial para que se obtenha um bom retorno durante o processo de ensino e aprendizagem. Sabemos que a problemática que está em discussão é um fenômeno que infelizmente tem aumentado diariamente. Entretanto, não podemos nos conformar com o que nos é sugerido, é preciso analisar o cenário em sua totalidade e discutir formas de superação dos problemas enunciados.

2 Podemos constatar esse fato por meio de nossa formação inicial em Pedagogia entre os anos de 2015 e 2019. Pois os temas “educação especial” e “educação inclusiva”, e conteúdos relacionados, são poucos abordados nas discussões em sala de aula. Com os estágios supervisionados foi possível observar as relações entre alunos/as e professores/as e a educação especial inclusiva.

Considerações finais

A educação especial inclusiva na sua curta história de desenvolvimento, já teve muitos avanços e várias conquistas, porém a luta dos da entidades, movimentos e dos sujeitos que representando o público alvo da modalidade tende a percorrer por anos, já que observamos a contenção e o silenciamento da educação especial na Base Nacional Comum Curricular (2017 e 2018).

É notório a contradição entre a educação especial que almejamos e o que é posto na BNCC, visto que o documento só cita o termo “educação especial” duas vezes. Ele não a conceitua, não a caracteriza, não diz quem é o público alvo, não normatiza as diretrizes para a educação inclusiva nas escolas brasileiras. Nesse sentido, constatamos o retrocesso e a contenção do crescimento, da importância e da especificidade dessa modalidade de ensino.

Por meio das discussões que apresentamos sobre a formação docente em prol de uma educação inclusiva, observamos o quanto precisamos avançar para tornar realidade essa perspectiva de educação que acolhe as crianças independentemente de sua condição física, mental, emocional, social, econômica, entre outros fatores.

Observamos a necessidade de mobilização dos/as profissionais da educação, para que conheçam os conceitos e características básicas da educação especial inclusiva. Compreender que há formas alternativas de comunicação, que há os meios pedagógicos para auxiliar a mediação do conhecimento como os recursos da tecnologia assistiva, dentre outros fatores sobre a educação especial. Esse é o primeiro passo para que a educação seja realmente inclusiva, conhecer tais características e especificidades para saber como se relacionar e como trabalhar, ou ainda saber aonde recorrer quando necessário, tornando a escola um lugar de inclusão e fazer com que essa modalidade saia do plano legislativo.

Além disso, é importante que os professores e professoras tenham sensibilidade, amor e escolha essa profissão consciente dos desafios que serão enfrentados, para que não estejam apenas bem formados e preparados para sua atuação, mas que sejam criativos e inovadores ao desenvolver as atividades com os educandos, principalmente com os alunos da modalidade inclusiva, que requerem mais especialidades pedagógicas para a apropriação do conhecimento.

É nítido que a BNCC não está interessada nesse tipo de educação inclusiva, por mais que ela tenha uma discurso humanístico, o objetivo de sua educação são as competências e habilidades para formar um sujeito para “[...] garantir a inclusão dos excluídos na própria sociedade capitalista que os exclui como forma de reproduzir o processo de acumulação do capital” (Ferreira; Moreira; Volsi, 2020, p. 23).

Notamos a necessidade de superar a ideia de que a educação inclusiva é apenas um espaço de socialização, ou a ideia de colocar a criança com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na classe regular. A educação inclusiva vai muito além, precisamos incluir esses alunos e alunas no planejamento de aula, na metodologia de ensino, isso é dar a possibilidade e mediar o desenvolvimento dele, para que se cumpra o que diz as legislações. Mas antes de tudo, é necessário ter mais que um discurso humanístico nas políticas públicas educacionais, é imprescindível uma inclusão dessa pessoa na sociedade, para que essa inclusão se reflita na escola, pois uma sociedade inclusiva favorece uma educação inclusiva.

Referências

- AGUIAR, M. A. da S. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos. In: AGUIAR, M. A. da S.; DOURADO, L. F. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE. 2018. p. 8-22
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Diário Oficial da União, Brasília, 5 out. 1988. Seção 1, p. 29514. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 15 de jan. de 2021.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 de jan. 2021.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf> Acesso em: 12 de jan. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Resolução CNE/CEB 02/2001, publicada no DOU 14/09/2001, Seção 1, p. 39.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SECADI, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva05122014&Itemid=30192>. Acesso em: 12 jan. 2021.
- CARVALHO, Maria Aparecida A.S. *et al.* A formação de professores para educação inclusiva. In: **EDUCERE – XIII Congresso Nacional de Educação**, 13ª edição, 2017. Curitiba.
- Delors, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XX. Brasília: Unesco; MEC; São Paulo: Cortez, 1998.
- FERREIRA, G. M.; BOGATSCHOV, D. N. A educação especial inclusiva no Brasil: influência do Banco Mundial e da Unesco. In: OLIVEIRA, M.; PEIXOTO, R. **Diálogos: Temáticas em Educação III**. Curitiba: CRV, 2019. 33-47.
- FERREIRA, G. M.; MOREIRA, J. A. da S.; VOLSI, M. E. F. Políticas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva no Brasil: em discussão a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Revista Inclusiones**, v. 7, n. 1, p. 10-34, 2020.
- MENDONÇA, Fernando Wolf. A organização da atividade de ensino como processo formativo do professor alfabetizador: contribuições da Teoria Histórico Cultural. Maringá, 2017.
- MOREIRA, J. A. da S. Políticas para educação infantil e a Agenda 2030 no Brasil. **Revista da FAEEBA**, v 28, n. 54, 2019.
- SARTORETTO, M. L. **Os fundamentos da educação inclusiva**. 2011. Disponível em: <https://assistiva.com.br/Educa%C3%A7%C3%A3o_Inclusiva.pdf> Acesso em: 21 de jan. de 2021.
- UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, 1990, 8p.
- UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca, 1994, 4p. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>> Acesso em: 15 jan. 2021.

Formação Docente no Século XXI: Desafios, Inovações e Perspectivas

Marilene Vaz Silveira

Centro Universitário da Região da Campanha, marilenesilveira@urcamp.edu.br

Josefa Oliveira de Souza

Centro Universitário da Região da Campanha, josefasouza@urcamp.edu.br

Rita Luciana Saraiva Jorge

Centro Universitário da Região da Campanha, ritajorge@urcamp.edu.br

Introdução

Este capítulo oferece uma visão abrangente sobre como os professores tiveram que se adaptar ao longo das diferentes fases da pandemia, destacando os desafios enfrentados e as novas perspectivas para a educação no pós-pandemia.

A pandemia de COVID-19 trouxe desafios sem precedentes para a educação, impactando profundamente a prática docente. Este capítulo explora como os professores se adaptaram ao cenário educacional em três momentos distintos: antes, durante e após a pandemia, destacando as transformações necessárias para garantir a continuidade e a qualidade da educação.

A Preparação Docente para o Século XXI

Antes da pandemia, o campo da educação já passava por mudanças significativas, com a incorporação gradual de tecnologias e metodologias ativas de ensino. Segundo Kenski (2012), “os professores começaram a reconhecer a necessidade de integrar as TICs (Tecnologias da Informação

e Comunicação) em suas práticas pedagógicas para responder às demandas de um mundo cada vez mais digitalizado”. Contudo, essa transição ainda era lenta e enfrentava resistências, tanto por parte dos educadores quanto das instituições de ensino.

O Centro Universitário da Região da Campanha - URCAMP é uma instituição comunitária, que no decorrer dos seus cinquenta e cinco anos, atua na formação de profissionais atendendo as necessidades da região. E ao longo desses anos significativas mudanças no processo de ensino até chegar na implementação do ensino por competências.

Em nossa ICES, a URCAMP, ocorreu uma readequação dos cursos visando atender exigências expressas nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), iniciada com a implementação das Atividades Integradoras e culminou na reestruturação resultou no projeto institucional denominado Graduação I, que tem por objetivo formar profissionais empreendedores, competitivos e colaborativos para atuar no exigente mercado do século XXI. Ocorreu uma profunda modificação na proposta pedagógica curricular e na metodologia de ensino dos docentes, pois como salienta Sacristán (1999, p. 61) “O currículo é a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre o conhecimento e cultura herdados e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria (ideias, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições”.

Assim, a presente reflexão procura demonstrar a importância das Atividades Integradoras, como preparatórias para implantar o ensino por competências que culminou na Graduação I.

A URCAMP implantou em 2019 a Graduação I, uma proposta inovadora cuja metodologia fundamenta-se no ensino por competências, com módulos formados por componentes curriculares interconectadas, desenvolvimento de competências pessoais e profissionais específicas, projetos integradores voltados para a solução de problemas reais propostos pela comunidade, que são acompanhados por mentores (profissionais atuantes no mercado).

Desafios estruturais e pedagógicos no pré-pandemia

Embora houvesse um movimento em direção à modernização das práticas docentes, muitos professores ainda operavam em um modelo tradicional de ensino, baseado em aulas expositivas e avaliações padronizadas. Como apontam Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), “o sistema educacional, em muitas regiões, permanecia preso a estruturas rígidas que dificultavam a inovação pedagógica”. Esses desafios estruturais se tornaram ainda mais evidentes quando a pandemia forçou uma mudança abrupta para o ensino remoto.

Para construir o projeto da Graduação I, os gestores da URCAMP oportunizaram aos coordenadores, NDEs e professores formações com os consultores Norma Viapiana e Fausto Camargo e o MBA em Educação Híbrida, Metodologias Ativas e Gestão da Aprendizagem, com docentes de Uniamérica.

As Atividades Integradoras, desenvolvidas de 2012 a 2018, se constituíram na época como uma inovação pedagógica cuja finalidade era alterar a concepção dos cursos, tornando-os mais próximos das relações práticas da vida profissional e da realidade do mercado. Destinam-se, sobretudo, à atualização curricular - com conteúdo programático variáveis - pela incorporação de temas novos e de relevância científica, mas que não se desenvolvem em disciplinas autônomas.

Relatos de experiências

“As atividades integradoras foram uma inovação no ensino superior. Lembro que os alunos e professores resistiram num primeiro momento, mas foi um marco importante pois agregava uma nova maneira de ver o ensino. Me parece que foi difícil para os professores romperem com o ensino tradicional naquele momento e um novo conceito de transmitir conhecimento”. (Prof.^a do Curso de Direito - Bagé, 08/08/20).

“Para os alunos e professores, ficou o aprendizado de associar a prática as teorias vivenciadas em sala de aula, além de fazer a associação da interdisciplinaridade dos conteúdos de aula”. (Prof. do Curso de Ciências Contábeis - Santana do Livramento, 26/08/2020).

As avaliações das atividades interdisciplinares eram realizadas mediante atividade em sala de aula, na qual os acadêmicos relatavam os resultados de suas pesquisas, culminando com um seminário que envolvia toda comunidade acadêmica. E, ao final do semestre, ocorria uma socialização dos resultados sob a forma de Mostra de Iniciação Científica nos seminários integradores. Esses momentos eram extremamente significativos e enriquecedores.

Figura 1. Mostra de Iniciação Científica de 2014.

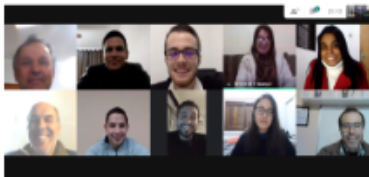


Fonte: acervo das autoras.

A transição para o ensino remoto durante a pandemia

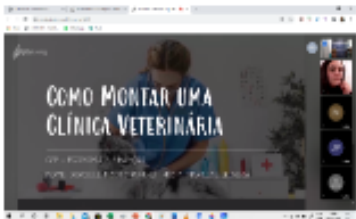
Com o fechamento das escolas em 2020, os professores tiveram que se adaptar rapidamente ao ensino remoto, muitas vezes sem a preparação adequada. De acordo com Carvalho e Schlemmer (2020), “a pandemia acelerou a digitalização da educação, mas expôs as desigualdades e as dificuldades dos professores em lidar com novas tecnologias”. Os educadores precisaram aprender a usar plataformas de videoconferência, desenvolver materiais digitais e encontrar maneiras de engajar os alunos à distância. Na URCAMP, o docente teve que se reinventar. A seguir, apresentam-se algumas experiências que demonstram a diferença entre as práticas pré e pós-pandemia.

Quadro 1. Diferenças nas práticas na etapa do TCC.

Práticas anteriores em relação ao TCC, até final de 2019	
	Orientações: Presenciais, de acordo com cronograma.
	Avaliação: Apresentação presencial, os 3 professores que compõem a Banca se reúnem, discutem os pontos que devem ser melhorados, sugestões. Preenche a ficha de avaliação.
Práticas alternativas em relação ao TCC, a partir de 2020	
	Orientações: <i>Online</i> . De acordo com o cronograma, foi gerado um link para atendimento do aluno, preenchimento da ficha e enviado pelo sistema ao coordenador do curso. WhatsApp como meio de comunicação.
	Avaliação: Apresentação online, a Banca se reúne online e discute os pontos que devem ser melhorados, com as sugestões. Preenche a ficha de avaliação.

Fonte: elaborado pelas autoras.

Quadro 2. Diferenças em sala de aula e avaliações.

Práticas em sala de aula e avaliação da aprendizagem	
	Aula prática presencial: custo unitário para produzir uma pizza. Trabalho desenvolvido no laboratório-cozinha industrial.
	Aula prática on-line: montar seu gabinete de trabalho após formado. Deve apresentar: Estrutura financeira do empreendimento; Identificar as fontes dos recursos financeiros para o empreendimento; Custo total da implantação do empreendimento.
	Verificação da aprendizagem presencial: a composição da nota será feita pela nota da prova (60%) e avaliações das atividades desenvolvidas em sala de aula (40%). Está prevista uma avaliação complementar com o objetivo de recuperar nota do conteúdo em que o estudante não tenha alcançado êxito na aprendizagem durante o semestre letivo. Sala de aula prova presencial
	Verificação da aprendizagem online: Em razão da Pandemia Covid-19 os instrumentos a serem utilizados para a realização das avaliações são disponibilizados de forma remota a partir do Ambiente Virtual de Aprendizagem - Moodle, por exemplo por meio do Google Forms.

Fonte: elaborado pelas autoras.

Desafios psicológicos e emocionais durante a pandemia

Além das questões técnicas, os professores também enfrentaram desafios emocionais

significativos. A incerteza sobre o futuro, o isolamento social e a carga de trabalho aumentada contribuíram para o esgotamento emocional. Segundo Lima e Moreira (2021), “o estresse e a ansiedade tornaram-se comuns entre os educadores, que tiveram que equilibrar suas responsabilidades profissionais com as demandas pessoais em um contexto de pandemia”.

A URCAMP, através do Núcleo de Apoio ao Docente e Discente - NADD, composto por psicólogos e psicopedagogos e estruturado por meio do núcleo central e os subnúcleos. A equipe técnica trabalha em conjunto, numa perspectiva centrada na pessoa e com visão sistêmica das situações de ensino aprendizagem. O apoio psicopedagógico, estruturado pelo NADD, tem como objetivo contribuir no processo de aprendizagem do aluno e nas relações interpessoais e se faz necessário pois representa uma demanda de discentes e familiares que procuram espontaneamente o serviço, e pelo corpo docente, na medida em que sentem necessidade de resolver situações pedagógicas que extrapolam os limites da sala de aula.

O híbrido como nova realidade no pós-pandemia

No cenário pós-pandemia, o ensino híbrido, que combina aulas presenciais e remotas, emergiu como uma tendência duradoura. Conforme indicam Bacich e Moran (2021), “o ensino híbrido permite uma flexibilização das práticas pedagógicas, oferecendo aos professores a oportunidade de inovar e adaptar suas metodologias para atender melhor às necessidades dos alunos”. A adaptação a esse novo modelo exige dos professores uma formação contínua e o desenvolvimento de novas competências digitais e pedagógicas.

A importância da formação continuada

A pandemia ressaltou a necessidade de uma formação docente contínua e adaptável às mudanças. De acordo com Nóvoa (2021), “a formação continuada deve ser um processo permanente, que permita aos professores refletirem sobre suas práticas e se adaptarem às novas realidades educacionais”. Esta formação deve focar não apenas no domínio das tecnologias, mas também em práticas pedagógicas que promovam a inclusão e o bem-estar dos alunos.

A ICES URCAMP possui uma equipe multidisciplinar para desenvolver a formação continuada. O Núcleo de Aperfeiçoamento Pedagógico (NAP) planeja, coordena e organiza a efetivação de capacitações docentes buscando o aperfeiçoamento contínuo na relação ensino-aprendizagem.

As principais ações desenvolvidas pelo NAP são: realizar o acolhimento dos docentes; motivar os docentes para o exercício das suas atividades profissionais; promover estratégias que possam ser adotadas pelos professores visando estimular ações que motivem os acadêmicos; desenvolver um processo de

sensibilização sobre o ensino superior e a importância do acadêmico e do docente; capacitação docente para operacionalização de sistemas e efetivação da utilização de metodologias ativas.

O NAP desenvolve, anualmente, o seminário Boas Práticas Docentes com o objetivo de destacar metodologias que busquem tornar o aluno protagonista, atuando de maneira ativa na construção do seu conhecimento e o docente sendo o facilitador, orientador e supervisor deste processo.

A formação docente continuada é crucial para garantir que os educadores se mantenham atualizados em relação às novas práticas pedagógicas, tecnologias educacionais e teorias de aprendizagem. Esse processo de formação contínua não apenas aprimora as habilidades e competências dos docentes, mas também os capacita a lidar com a diversidade de necessidades dos alunos em sala de aula.

Além disso, a formação continuada promove a reflexão crítica sobre a prática educativa, incentivando a inovação e a adaptação às mudanças do contexto educacional. Dessa forma, contribuindo para a construção de uma educação de qualidade, preparando os alunos para os atuais desafios em um mundo dinâmico e incerto.

Conclusão

A adaptação dos professores antes, durante e após a pandemia de COVID-19 revelou a resiliência e a capacidade de inovação dos educadores diante de desafios sem precedentes. À medida que o sistema educacional se transforma para incorporar as lições aprendidas, é essencial que os professores continuem a se adaptar, buscando formação contínua e novas estratégias pedagógicas que garantam a qualidade da educação em qualquer contexto.

A capacitação docente é fundamental para a melhoria da qualidade da educação, pois permite que os professores desenvolvam novas habilidades e conhecimentos, atualizando-se sobre metodologias de ensino e inovações pedagógicas. Isso não apenas enriquece a prática docente, mas também impacta diretamente o aprendizado dos alunos, promovendo um ambiente de ensino mais dinâmico e eficaz. Além disso, a formação contínua dos educadores contribui para a valorização da profissão, estimulando a reflexão crítica e a troca de experiências entre os profissionais da área, o que é essencial para enfrentar os desafios contemporâneos da educação de forma continuada.

Por fim, destacamos que, segundo as experiências relatadas desenvolvidas em período de pandemia (COVID-19), que o ensino não será mais o mesmo. Deverá se adaptar à nova realidade, um ensino que mescle o ensino presencial e propostas de ensino online, agregando Educação à Tecnologia, que já estão inseridos em diversos aspectos da vida do estudante. As aulas no ensino remoto são ricas no sentido que os alunos são mais assíduos, mais argumentativos, mas falta a convivência presencial onde eles desenvolvem o trabalho em equipe, a comunicação entre eles, treinamento de habilidades sociais.

E para atuar nesse cenário o professor deverá estudar, aperfeiçoar-se, deve estar em constante transformação, fazendo com que possa ter um leque de opções para realizações diferenciadas em sala de aula, o ensino presencial e propostas de ensino online.

Referências

BACICH, L.; MORAN, J. **Ensino Híbrido**: Personalização e Tecnologia na Educação. Porto Alegre: Penso, 2021.

CARVALHO, A. L.; SCHLEMMER, E. **Ensino Remoto**: Desafios e Possibilidades. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020.

KENSKI, V. **Educação e Tecnologias**: O Novo Ritmo da Informação. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar**: Políticas, Estruturas e Organização. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, L.; MOREIRA, A. **Pandemia e Educação**: Impactos e Transformações. Curitiba: CRV, 2021.

NÓVOA, A. **O Futuro da Profissão Docente**: Perspectivas e Desafios. Lisboa: Educa, 2021.

SACRISTAN, J. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

Impactos da Sala de Aula Invertida no aprendizado e bem-estar discente: uma abordagem integrada à Educação Positiva

Anna Elizandra Sonego Fernandes

Universidade Federal do Pampa, annaelizandra@outlook.com

Pablo Ferreira Pereira

Universidade Federal do Pampa, pablo.ferreirap@outlook.com

Valesca Brasil Irala

Universidade Federal do Pampa, valescairala@unipampa.edu.br

Leandro Blass

Universidade Federal do Pampa, leandroblass@unipampa.edu.br

Introdução

A contemporaneidade nos apresenta uma diversidade de métodos e estratégias de ensino e aprendizagem. Se antes o foco era a abordagem tradicional, que se constitui como uma técnica transmissiva e sem muito protagonismo discente, há atualmente a inserção de inúmeras metodologias ativas de ensino-aprendizagem, principalmente, no Ensino Superior. Com isso, voltado aos novos paradigmas educacionais, fazemos o seguinte questionamento: quais os possíveis benefícios ofertados através da Sala de Aula Invertida para os preceitos da Educação Positiva?

A Sala de Aula Invertida (SAI), que coloca o protagonismo nos discentes – o qual era direcionado ao professor, permite com que o docente seja um orientador, tendo a oportunidade de avaliar os estudantes de forma contínua durante todo o processo de aprendizagem. Desta forma, para

aqueles estudantes que possuem mais dificuldades, o professor tem a oportunidade de oferecer suporte (Bergmann; Sams, 2012).

Através da Educação Positiva, a qual é uma abordagem que enfatiza o bem-estar discente, há a promoção de inúmeras habilidades, dentre elas, a resiliência. Dentre os conceitos interligados à prática positiva, a resiliência emerge como relevante para a manutenção do bem-estar. O indivíduo resiliente, em síntese, demonstra a capacidade de superar adversidades e refaz a sua vida em diferentes esferas, incluindo a acadêmica (Raymundo; Leão, 2014).

Portanto, por meio dos principais preceitos que guiam a conceitualização da Sala de Aula Invertida, objetivamos investigar como ela contribui para o aprendizado e o bem-estar discente. O trabalho faz parte do projeto de pesquisa “Aprendizagens ativas e colaborativas: análise da percepção docente, do engajamento discente, da autorregulação e do processo avaliativo”, o qual está inserido no Grupo de Pesquisa sobre Aprendizagens, Metodologias e Avaliação (GAMA), vinculado à Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA).

Nos tópicos seguintes, será apresentada a contribuição teórica direcionada a trabalhos recentes que contemplam os temas abordados no estudo. Na sequência, pontuam-se as considerações finais do estudo.

Sala de Aula Invertida

A Sala de Aula Invertida tem como principal característica a inversão em relação à sala de aula tradicional, na qual a aprendizagem do estudante, que era realizada somente em sala, inicia-se em um momento online, em que o estudante faz um estudo prévio dos conceitos sobre o material disponibilizado pelo professor. Os estudantes podem assistir e/ou ler o material em qualquer lugar onde se sintam confortáveis, o que facilita para aqueles com rotinas mais difíceis. Além disso, eles têm a possibilidade de pausar, retroceder e fazer anotações nos vídeos disponibilizados pelo professor quantas vezes desejarem (Bergmann; Sams, 2012).

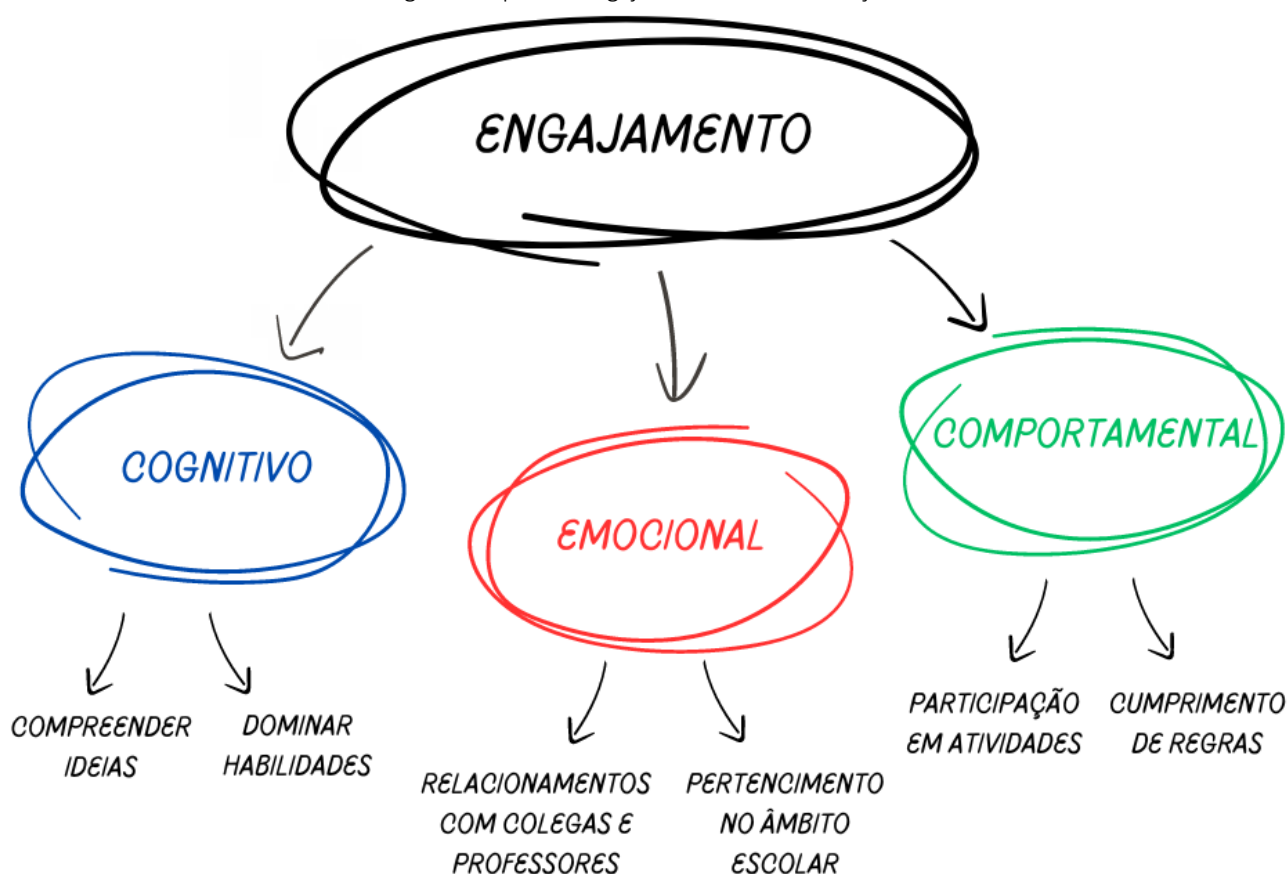
O ambiente acadêmico pode gerar ansiedade e constrangimento para os estudantes ingressantes, especialmente para os mais tímidos. Entretanto, a SAI oferece uma oportunidade de adaptação, promovendo sentimentos positivos e ajudando a desenvolver segurança e bem-estar nas questões mencionadas. Porém, através do estudo prévio impulsionado através da SAI, o estudante sabe o que será apresentado no momento presencial; portanto, acaba desenvolvendo mais segurança no momento dos estudos (Steen-Utheim; Foldnes, 2018).

Quanto ao período destinado para a realização das atividades, que anteriormente eram feitas em casa, agora elas são realizadas nos encontros em sala de aula, tanto individualmente quanto coletivamente. Dessa forma, o professor consegue auxiliar e fornecer feedback contínuo enquanto os acadêmicos realizam as atividades. Além disso, o professor pode auxiliar os estudantes que possuem

mais dificuldades, construindo uma melhor relação com eles (Bergmann; Sams, 2012).

De acordo com Li e Li (2022), a Sala de Aula Invertida melhora o desempenho dos estudantes e promove diferentes tipos de engajamento, que se dividem em: engajamento cognitivo, emocional e comportamental (Fredrick; Blumenfeld; Paris, 2004). A Figura 1 representa os principais aspectos das concepções de engajamento abordadas.

Figura 1. Tipos de engajamento e suas definições.



Fonte: elaborado pelos autores (2024) com base em Fredricks, Blumenfeld e Paris (2004) e Cevikbas e Kaiser (2022).

Os tipos de engajamentos apresentados estão relacionados a questões físicas e psicológicas, ao quanto o estudante está disposto a dedicar-se na realização das atividades no âmbito acadêmico (Irala; Ribeiro, 2023). Entretanto, essa tríade de engajamentos se apresenta de acordo com o contexto no qual o estudante está inserido (Steen-Utheim; Foldnes, 2018). O engajamento cognitivo é impulsionado quando os estudantes começam a fazer mais perguntas, tirando dúvidas, esforçando-se para entender os conceitos apresentados, permitindo com que entendam os conteúdos de forma mais aprofundada. Além disso, o engajamento emocional, o qual está relacionado a questões de caráter afetivo e de

pertencimento, são expoentes na SAI, pois o aluno entende o seu papel em sala de aula, sabendo que faz parte de um grupo e que as suas contribuições podem ajudar os colegas. Já quanto aos momentos destinados às tarefas realizadas em grupos, os estudantes tendem a engajar-se comportamentalmente, com o viés de alcançar o objetivo proposto, sentindo-se mais confortáveis em tirar dúvidas com os colegas e professores (Steen-Utheim; Foldnes, 2018).

Diante do exposto, após explorarmos os diversos tipos de engajamento potencializados pela Sala de Aula Invertida, é fundamental adentrarmos no universo da Educação Positiva. Essa abordagem não apenas enfatiza a criação de ambientes que favoreçam o bem-estar, mas também se destaca por promover emoções positivas, aspecto crucial no contexto deste estudo, principalmente se considerarmos que a difusão de metodologias ativas tem também como intuito gerar condições para a aprendizagem em ambiente favorável para os alunos e menos padronizado, como no ensino tradicional, que tende a neutralizar as especificidades de cada pessoa.

Integrar a sala de aula invertida com os princípios da educação positiva pode criar um ambiente de aprendizado mais envolvente, colaborativo e satisfatório, onde os alunos não apenas aprendem conteúdos acadêmicos, mas também desenvolvem habilidades socioemocionais e um senso de bem-estar. Essa abordagem combinada pode levar a melhores resultados educacionais e a uma experiência de aprendizado mais rica e gratificante.

Educação Positiva: conceitos e potencialidades

Para que os conceitos que permeiam a Educação Positiva sejam compreendidos em sua totalidade, torna-se necessário partir do pressuposto conceitual que viabiliza a constituição da Psicologia Positiva. De acordo com Oliveira (2020), ela se caracteriza como uma abordagem de viés psicológico que visa o estudo epistemológico dos aspectos positivos relacionados às características individuais de cada sujeito. Atualmente, reconhecemos os estudos propulsores da Psicologia Positiva como os preceitos que caracterizam o conceito de resiliência (Raymundo; Leão, 2014). Quando abordamos o contexto educacional, a Psicologia Positiva avança com vistas a agregar novas perspectivas de ensino (Silva; Clemente, 2023). Em paralelo à construção da aprendizagem, ela tende a desenvolver estratégias socioemocionais nos protagonistas educacionais.

Favorecendo os momentos de trabalho desenvolvido em grupos como uma das estratégias mencionadas no parágrafo anterior, a Educação Positiva promove a empatia entre os pares e, para tanto, durante as atividades, o tutor aplica práticas educativas que promovam discussões quanto aos conceitos que conduzem até a Educação Positiva, como a resiliência e a autoeficácia. De acordo com Heng e Chu (2023), as crenças de autoeficácia estão ligadas à confiança que os estudantes têm em sua capacidade de alcançar objetivos desejados, mesmo diante das adversidades que possam surgir.

No estudo de Jorge (2008), foi revelado que os discentes, quando possuem pessoas confiáveis para os apoiar no processo de aprendizagem, conseguem impactar a sua resiliência. Além do mais, se os professores ou orientadores demonstrarem apoio ao aluno, reconhecendo suas potencialidades e habilidades, haverá a manutenção da autoestima.

Em outra amostra, Menezes (2023) realizou um estudo com sessenta e três acadêmicos no contexto do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Objetivando investigar a interação entre experiências afetivas positivas com a autoeficácia e satisfação discente, como resultado mais expoente, quando há a promoção de experiências afetivas positivas durante o Estágio Supervisionado, o aluno consegue impulsionar a sua autoeficácia, bem como, o entusiasmo quanto a carreira docente.

No contexto do Ensino Superior, o qual exige novas possibilidades de ajustes emocionais para suprir os conteúdos aplicados, a resiliência, conectada com o bem-estar e seus conceitos correlacionados, permite com que o discente sinta-se parte do ambiente acadêmico e, através de situações de ensino que dialoguem com a melhora da aprendizagem – como as ofertadas pela Sala de Aula Invertida, evite a evasão do aluno.

Na graduação, para Menezes (2023), é frequente os desafios emocionais, os quais se caracterizam como ansiedade, estresse e insegurança. Além de prejudicarem o desempenho do estudante, favorecem o aparecimento de outros agravantes, os quais, somados aos desafios e prazos a cumprir, desencadeiam o isolamento social, bem como baixo senso de autoestima e autoeficácia (Archanjo; Rocha, 2019).

Para redirecionar o exposto, a Educação Positiva promove o pertencimento do discente no Ensino Superior, favorecendo a aprendizagem através de estratégias emocionais de caráter positivo, bem como, facilitando a relação entre os pares, visando estabelecer grupos de apoio durante o ciclo.

A conexão entre a Sala de Aula Invertida e a Educação Positiva: impulsionando a aprendizagem

Primeiramente, torna-se necessário ressaltar a escassez de estudos que utilizem os preceitos elencados neste trabalho em uma perspectiva empírica. Portanto, cabe-nos relacioná-los por meio de concepções teóricas que se baseiam em preceitos positivos quanto à aplicabilidade dos conceitos em conjunto. Possibilitando a inter-relação entre a SAI e a Educação Positiva, na sequência, através da Figura 2, representamos os principais expoentes das concepções em voga.

Porém, quanto ao caminho que direciona à educação as concepções positivas, Archanjo e Rocha (2019) conceitualizam que ela previne o estresse acadêmico, valorizando as emoções positivas presentes em cada aluno. Em relação aos preceitos de aplicabilidade da SAI, ela contribui para o bem-estar mediante ferramentas potencializadoras de engajamento e autoeficácia.

Figura 2. Potencialidades da aplicabilidade da SAI para o bem-estar discente.



Fonte: elaborado pelos autores (2024).

Na perspectiva metodológica de ensino ativo, o aluno está na centralidade do processo; porém, não se isenta da importância do docente enquanto mediador para a aprendizagem. Para tanto, permeando a condução do ensino, a Educação Positiva, além de facilitar os momentos de trabalho em grupo, favorece o desenvolvimento de emoções positivas, as quais elevam o bem-estar acadêmico.

Como resultado, quando o estudante amplia os seus conceitos relacionados ao bem-estar que estão envolvidos na Educação Positiva, confere a noção de pertencimento ao meio acadêmico, o que impacta os níveis de permanência no Ensino Superior. Ademais, o desempenho também é elevado, já que o engajamento é um propulsor para a obtenção de notas mais altas.

Especificamente, quando adota-se a abordagem de Educação Positiva atrelada à SAI, conotam-se possibilidades de aprendizagem social e ativa (Steen-Utheim; Foldnes, 2018). Em

um estudo voltado ao Ensino Superior, Steen-Utheim e Foldnes (2018), através da Análise de Conteúdo, notaram que a SAI fomenta temas construtivos quanto ao engajamento, dele eles: o compromisso desempenhado entre os pares, a diminuição dos níveis de ansiedade e a melhora do relacionamento entre os agentes educacionais.

Através da potencialidade permeada pela SAI quanto aos trabalhos realizados em grupos, remonta-se que, além da potencialidade ativa e autodirigida nos momentos destinados aos estudos realizados fora do ambiente físico da academia, a troca de aprendizagens e as relações interpessoais possibilitam o sentimento de pertencimento. Uma das principais metas da SAI, segundo Steen-Utheim e Foldnes (2018), é a promoção da aprendizagem social e efetiva, esta impulsionada através da ação de grupos fixos de trabalho, auxiliando na relação entre aluno-professor e, principalmente, entre colegas.

Além disso, a autoeficácia é impulsionada através da SAI, uma vez que questões sobre a organização do indivíduo e o conhecimento de suas capacidades (Archanjo; Rocha, 2019) são despertadas nos parâmetros ativos de ensino previstos na SAI. Na metodologia exposta, o estudante precisa entender o seu papel ativo, no qual ele precisa organizar seus estudos, entender quais estratégias deverá adotar para chegar à aula preparado e, assim, participar das dinâmicas propostas em sala de aula (Bergmann; Sams, 2012).

Em síntese, temos aqui as principais sinergias entre a SAI e a educação positiva:

- a. Engajamento: a Sala de Aula Invertida promove maior engajamento ativo dos alunos, pois eles se tornam responsáveis por seu próprio aprendizado fora da sala de aula e participam ativamente de atividades em grupo e discussões durante as aulas. Esse engajamento é um componente crucial da Educação Positiva, que enfatiza a importância do envolvimento e da participação ativa no processo educacional.
- b. Autonomia e responsabilidade: a Sala de Aula Invertida proporciona mais autonomia e responsabilidade. Esse aumento na autonomia é congruente com os objetivos da Educação Positiva, que valoriza o desenvolvimento da autossuficiência e da capacidade de autodireção nos alunos.
- c. Interação social e colaboração: a Educação Positiva valoriza relacionamentos positivos e habilidades sociais. Na Sala de Aula Invertida, o tempo em sala é destinado fundamentalmente a trabalhos colaborativos e discussões em grupo, que promovem a interação social e a construção de relacionamentos saudáveis.
- d. *Feedback* e apoio: na Sala de Aula Invertida, o professor tem mais oportunidade de fornecer *feedback* personalizado e apoiar os alunos individualmente durante as atividades práticas. Esse *feedback* contínuo é um aspecto importante da Educação Positiva, que busca criar um ambiente de aprendizado de suporte e encorajamento.

- e. **Motivação intrínseca:** a Sala de Aula Invertida pode contribuir para o aumento da motivação intrínseca, uma vez que os estudantes vêem a relevância e a aplicação prática do que estão aprendendo. A Educação Positiva também enfatiza a importância da motivação intrínseca, ajudando os alunos a encontrar significado e propósito em suas atividades educacionais.

A partir desses cinco elementos (não esgotando apenas a eles), podemos referendar que práticas docentes que se valham dos princípios adotados tanto pela Sala de Aula Invertida quanto da Educação Positiva podem ser úteis na busca de soluções para problemas como reprovações excessivas, desinteresse e abandono estudantil, tão presentes na atualidade do Ensino Superior.

Considerações finais

Concluimos que, através da integração dos conceitos da Sala de Aula Invertida com a Educação Positiva, promove-se um ambiente de ensino-aprendizagem holístico, não visando apenas o sucesso acadêmico, mas o desenvolvimento pessoal e social dos discentes. Já que ainda existe uma carência científica quanto ao rigor da aplicabilidade da Educação Positiva no contexto do Ensino Superior (Silva; Clemente, 2023), torna-se necessário desenvolver investigações empíricas que integrem a aplicabilidade dos conhecimentos teóricos à prática, impulsionando a caracterização de evidências.

Como a Educação Positiva tem em vista apoiar o desenvolvimento emocional e social dos estudantes, advoga-se que ela favorece a inserção dos estudantes no Ensino Superior, o qual exige novas habilidades para a compreensão do conteúdo, bem como de permanência. Além disso, as relações de trocas interpessoais e de estudo autodirigido presentes dentro da Sala de Aula Invertida, são importantes para que o aluno sinta-se engajado no âmbito acadêmico e, para que esses desenvolvimentos possam ser utilizados posteriormente nas demandas que esse indivíduo encontrar, aspectos direcionados ao bem-estar acadêmico permitem o impacto à habilidades como resiliência e autoeficácia.

Portanto, quando utiliza-se a SAI através dos preceitos da Educação Positiva, com vistas ao bem-estar acadêmico, os estudantes tendem a se relacionar de maneira distinta, através de atitudes que promovam o desempenho – principalmente impulsionado pelos pares, bem como, impactando os índices de permanência no Ensino Superior por sentirem-se pertencentes ao contexto.

Agradecimentos

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela bolsa concedida aos dois primeiros autores do trabalho.

Referências

- ARCHANJO, Viviane de Paula; ROCHA, Fátima Niemeyer Da. Estresse acadêmico e o olhar da Psicologia Positiva. **Revista Mosaico**, v. 10, n. 1, p. 11-19, 2019.
- BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. **Flip your classroom: reach every student in every class every day**. Eugene, Or: International Society for Technology in Education, 2012.
- CEVIKBAS, Mustafa; KAISER, Gabriele. Student Engagement in a Flipped Secondary Mathematics Classroom. **International Journal of Science and Mathematics Education**, v. 20, n. 7, p. 1455–1480, 2022. Disponível em: <https://link.springer.com/10.1007/s10763-021-10213-x>.
- FREDRICKS, Jennifer; BLUMENFELD, Phyllis; PARIS, Alison. School Engagement: potential of the Concept, State of the Evidence. **Review of Educational Research**, v. 74, n. 1, p. 59-109, 2004.
- HENG, Qingzhi; CHU, Lina. Self-efficacy, reflection, and resilience as predictors of work engagement among English teachers. **Frontiers in Psychology**, [s. l.], v. 14, p. 1160681, 2023. Disponível em: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2023.1160681/full>.
- IRALA, Valesca Brasil; RIBEIRO, Everton Silveira. Uso de rubricas para análise do engajamento discente: experiência com problem-based learning no formato post-holing. **Revista Docência do Ensino Superior**, v. 13, p. 1–17, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/39841>.
- JORGE, Ana Maria. Resiliência em estudantes do Ensino Superior. **International Journal of Developmental and Educational Psychology**, v. 2, n.1, p. 261-272, 2008.
- LI, Zhiyong; LI, Jiaying. Using the Flipped Classroom to Promote Learner Engagement for the Sustainable Development of Language Skills: A Mixed-Methods Study. **Sustainability**, v. 14, n. 10, p. 5983, 2022. Disponível em: <https://www.mdpi.com/2071-1050/14/10/5983>.
- MENEZES, João Paulo Cunha. Influência do afeto positivo, autoeficácia e satisfação no entusiasmo dos estudantes durante o estágio curricular supervisionado. **Formação Docente: Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 15, n. 34, p. 111–124, 2024.
- OLIVEIRA, Jonatã Silva De. Por uma educação mais positiva: psicologia positiva aplicada à educação. **Revista de Psicologia da UNESP**, v. 19, n. 2, p. 128–133, 2020.

RAYMUNDO, Rosana Salles; LEÃO, Marluce Auxiliadora Borges Glaus. Resiliência e educação: um panorama dos estudos brasileiros. **Revista Ciências Humanas**, v. 7, n. 2, 2014.

SILVA, Anselmo Gonçalves Da; CLEMENTE, Bianca Jussara Borges. Ensino de/para “felicidade” em universidades brasileiras: reflexões com a educação positiva. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 17, p. 1-18, e4824027, 2023.

STEEN-UTHEIM, Anna Therese; FOLDNES, Njål. A qualitative investigation of student engagement in a flipped classroom. **Teaching in Higher Education**, v. 23, n. 3, p. 307-324, 2018. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13562517.2017.1379481>.

“Quando não estou bem comigo mesma eu não consigo...”: o papel do (auto) conhecimento na experiência e sucesso acadêmicos no ensino superior

Mégui Mascarelo Sudo

Universidade Federal do Pampa, teachermegui@gmail.com

Valesca Brasil Irala

Universidade Federal do Pampa, valescairala@unipampa.edu.br

Introdução

A experiência acadêmica constitui um importante momento da vida dos indivíduos e é determinante na concepção de si, sucesso e felicidade. Espadeiro (2018) discute, nesse sentido, a visão de Lipovetsky (1994), a qual atrela o desenvolvimento pessoal ao modo como se percebe e se avalia a própria vida, e a pesquisa de Coleta e Coleta (2006), a qual aponta para a conquista acadêmica como um elemento significativo para a felicidade por diversos brasileiros. Nesse estudo (Coleta; Coleta, 2006), os autores verificam que, entre o público participante da pesquisa, sendo universitários ou não, a educação é identificada como uma questão de grande preocupação. Portanto, tratar uma instituição de ensino somente como um ambiente de construção de conhecimento teórico e prático não é suficiente para atender as demandas de acadêmicos inseridos em uma sociedade cada vez mais complexa, que demanda tanto habilidades técnicas como pessoais de seus membros, incluindo seu autoconhecimento.

Há menos de uma década, Bauman (2016) em uma entrevista a Marcelo Lins, declarou que estamos passando pelo que ele chama de interregno, o qual representa um período de transição

em que as formas tradicionais de lidar com os desafios da realidade e de organizar a vida coletiva já não funcionam mais, enquanto as novas formas ainda estão em desenvolvimento e são incertas. Durante esse tempo, vivemos em um estado de desordem, reagindo às crises momentâneas, sem uma visão clara de longo prazo.

Reconhecendo esse contexto, é importante compreender como as emoções se desenvolvem e influenciam nossa autopercepção em relação ao papel que desejamos desempenhar ou que se espera que desempenhemos. Nesse sentido, o próprio autor aprofunda o conceito de vulnerabilidade - o sentimento de incerteza e ameaça constante à autoestima, resultante de um processo de individualização forçada e flexibilização das nossas posições sociais e responsabilidades, tornando nossas conquistas instáveis e nossos medos indefinidos e difíceis de suportar, conforme Bauman (2016).

Lidar com essas instabilidades, vulnerabilidades, incertezas, ameaças - representativos do mundo VUCA (ou, em português, VICA) (Raghuramapatruni; Kosuri, 2017) - não é uma tarefa fácil e nem sempre há acesso a uma orientação voltada ao bem-estar e saúde mental eficiente e eficaz por meio de serviços públicos, dada a grande procura por serviços nessa área. A exemplo disso, podemos mencionar o estudo de Onock-Campos (2019), que traz um breve histórico dos avanços, retrocessos e desafios enfrentados pelo serviço público de saúde mental ao longo dos anos. A autora apresenta diversos estudos em ordem cronológica, reconhecendo a importância da implementação de programas comunitários brasileiros de atendimento psicossocial, como os Centros de Atenção Psicossocial (CAPS) nas modalidades I, II e III. Ressalta, por outro lado, desafios enfrentados referentes a distribuição, integração, financiamento dos serviços e qualificação dos profissionais.

A transição do ambiente escolar ou familiar para o acadêmico, por sua vez, representa, conforme Sudo e Irala (2024), uma mudança crucial que impacta várias dimensões da vida do indivíduo, desde aspectos emocionais e relacionais até profissionais e intelectuais. Todas essas questões abordadas anteriormente moldam a cosmovisão, os valores, o repertório de experiências e a forma como cada indivíduo enfrenta desafios, incluindo a experiência acadêmica. Por essa razão, concorda-se com Martin Seligman (2012), principal representante da Psicologia Positiva, teoria aqui adotada para a compreensão do Bem-estar e Florescimento acadêmicos, que concebe as instituições de ensino como espaço de florescimento.

Apesar de o autor se referir ao ambiente escolar, ao realizarmos uma pesquisa com relatos de alunos do curso de Licenciatura em Letras de uma universidade pública na região sudoeste do Rio Grande do Sul, verificou-se que a instituição de ensino superior também exerce influência sobre pilares que compõem o bem-estar e florescimento sob o prisma da Psicologia Positiva. Mas do que se trata o Florescimento? Qual é a relação desse conceito com o Bem-estar na perspectiva da Psicologia Positiva? É mister que se discorra, para fins de contextualização teórica, acerca dos dois termos e, assim, seja possível visualizar a importância do autoconhecimento na experiência acadêmica, conceitos esses que também serão aprofundados. Começamos por Bem-estar e, em seguida, apresentamos o

Florescimento, ambos com base em Martin Seligman (2012), autor do livro *Florescer: Uma nova compreensão sobre a natureza da felicidade e do bem-estar*.

O presente artigo tem o objetivo de, por meio de um levantamento de comentários fornecidos por alunos de um curso de licenciatura na região da campanha, investigar, à luz da Psicologia Positiva, que aspectos da vida se representam como sabotadores ou pontos fortes para a experiência e sucesso acadêmicos. A partir dessa análise, propõe-se a elaboração de uma ferramenta de autoconhecimento e planejamento fundamentadas no Coaching de Psicologia Positiva no contexto da graduação. Para atingir o primeiro objetivo, além da contextualização teórica mencionada, discutimos também os conceitos de experiência acadêmica e autoconhecimento e realizamos uma análise temática (Braun; Clarke, 2006) para identificar, em comentários produzidos pelos alunos do curso, os padrões de forças pessoais que podem estar ao alcance do respondente desenvolver. Para o segundo objetivo, busca-se descrever a metodologia do Coaching da Psicologia Positiva (Biswas-Diener; Dean, 2007) e adaptar ferramentas provindas desse campo (Richter-Killenberg et al., 2021) para a promoção do autoconhecimento e planejamento com base em ferramentas já existentes.

Após a análise, procedemos com a adaptação das ferramentas aplicadas ao contexto acadêmico e, por fim, com a discussão dos resultados. Vale ressaltar que este estudo não tem a pretensão de estabelecer ferramentas definitivas ou impor uma prescrição de como o processo de autoconhecimento deve ocorrer, em qualquer que seja a esfera de sua utilização. Na próxima seção, adentramos os referenciais teóricos sobre experiência acadêmica, autoconhecimento e Coaching da Psicologia Positiva.

Bem-estar e Florescimento na perspectiva da Psicologia Positiva

Em seu livro, *Florescer*, Martin Seligman (2012) apresenta uma atualização de sua teoria da felicidade autêntica, a qual consistia no entendimento de que a felicidade, objetivo da Psicologia Positiva, estaria apoiada em três importantes elementos: emoções positivas, engajamento e sentido. Esse tripé da teoria pode ser traduzido em sentimentos, entrega e pertencimento e serviço, respectivamente. Compreende-se, nessa visão, que podemos fazer algo pelo simples fato de isso nos provocar uma emoção positiva, ou porque apesar de não nos causar nenhuma sensação particular de prazer, representar uma atividade envolvente e que demanda de nossas habilidades ou consistir em algo que contribui para um propósito maior, impactando positivamente a o contexto onde estamos inseridos.

Ao conduzir a perspectiva por um novo caminho, Seligman (2012) então passa a reconhecer uma outra definição, um outro objetivo para a Psicologia Positiva e os seus elementos constituintes. No Quadro 1, retirado da referida obra, é possível verificar as diferenças entre a teoria original e a corrente.

Quadro 1. Contraste entre a Teoria da Felicidade Autêntica e a Teoria do Bem-estar.

Teoria da Felicidade Autêntica	Teoria do Bem-estar
Tema: Felicidade	Tema: Bem-estar
Padrão de mensuração: satisfação na vida	Padrão de mensuração: emoção positiva, engajamento, sentido, relacionamentos positivos e realização
Objetivo: aumentar a satisfação na vida	Objetivo: aumentar o florescimento pelo aumento da emoção positiva, do engajamento, do sentido, dos relacionamentos positivos e da realização

Fonte: Seligman (2012, p. 21).

A Psicologia Positiva, conforme descrito por Seligman (2012), é uma corrente científica e profissional que se dedica a entender os fatores que conferem significado à vida e a promover o desenvolvimento pleno do indivíduo. Diferentemente da psicologia convencional, que se concentra em tratar doenças, a Psicologia Positiva enfatiza a promoção do bem-estar, felicidade, gratidão, crescimento pessoal e relacionamentos saudáveis. O bem-estar é estruturado em cinco componentes, conhecidos pela sigla P.E.R.M.A. (Emoções Positivas, Engajamento, Relações Positivas, Sentido e Realização). Além disso, Seligman (2012) destaca 24 forças pessoais agrupadas em seis virtudes que sustentam esses componentes (Peterson; Seligman, 2004).

A Psicologia Positiva busca o florescimento humano, promovendo sentimentos de felicidade, fluidez, propósito e desenvolvimento. Para a caracterização do florescimento, além dos cinco componentes principais do bem-estar, Huppert e So (2009) incluem características adicionais como autoestima, otimismo, vitalidade, autodeterminação, relacionamentos positivos e resiliência. Seligman (2012) afirma que a aplicação da Psicologia Positiva em diversos contextos, incluindo a educação, pode aumentar a felicidade das pessoas. A Educação Positiva, derivada dessa abordagem, tem sido adotada em escolas e universidades, com destaque para o projeto da Geelong Grammar School (GGS) na Austrália, que incorpora princípios da Psicologia Positiva no currículo e capacita os professores (Norrish, 2015; Cintra; Guerra, 2017; Reppold, 2021).

Uma revisão de escopo (Sudo; Irala, 2023) destacou a importância de considerar, além dos pilares invariáveis da Psicologia Positiva, elementos específicos do ambiente acadêmico que impactam o bem-estar e florescimento dos estudantes. Onze pilares foram identificados, incluindo pertencimento, diferenças culturais, autorreflexão, liderança, felicidade, ambiente de convivência, relações interpessoais, sucesso acadêmico, estado emocional/físico, papel do professor e organização institucional. Esses pilares, combinados com os conceitos da Psicologia Positiva de Seligman, fundamentaram a coleta de dados em 2023. A articulação desses conceitos com o *Coaching* de Psicologia Positiva fornece embasamento para desenvolver ferramentas de autoconhecimento e

planejamento que otimizam o potencial acadêmico e pessoal dos estudantes.

Neste estudo, entende-se a experiência acadêmica como multidimensional, abrangendo a relação entre expectativas e vivências, bem como a avaliação de serviços e eventos impactantes (Neves; Stephenson, 2023). A partir das perspectivas de Bondía (2002) e Scott (1999), a experiência é vista tanto como um processo de construção de saber e autoconhecimento, moldado por contextos históricos, quanto como uma categoria de análise, onde significados compartilhados são refletidos. Essas abordagens são essenciais para compreender como expectativas e realidades interagem durante a graduação, e fundamentam o desenvolvimento de ferramentas de autoconhecimento e planejamento baseadas no *Coaching* de Psicologia Positiva. Na próxima seção, discorreremos acerca do conceito de autoconhecimento.

Concepção de autoconhecimento e o seu papel no bem-estar e florescimento acadêmicos

A promoção da saúde mental e o autoconhecimento desempenham papéis fundamentais na experiência e no sucesso acadêmico dos alunos, influenciando diversos aspectos de seu desenvolvimento pessoal e acadêmico. A partir da revisão de Ferreira *et al.* (2022) sobre autoconhecimento, apesar de o estudo ser voltado a verificação de aspectos teóricos e metodológicos, focalizando a formação psicológica de crianças e adolescentes, é possível reconhecer, nas concepções apresentadas, pontos de convergência com a Psicologia Positiva, inclusive na fase adulta.

Primeiramente, a promoção da saúde mental vai além da simples ausência de transtornos; ela inclui o cultivo de emoções positivas, uma boa qualidade de vida percebida e um forte senso de pertencimento (McAllister; Knight; Withyman, 2017). Em um contexto acadêmico, esses fatores são essenciais para criar um ambiente propício ao aprendizado e ao crescimento pessoal. Alunos que se sentem bem consigo mesmos e com seu ambiente tendem a enfrentar os desafios acadêmicos com maior resiliência e motivação, o que pode levar a um desempenho acadêmico mais sólido e a uma experiência universitária mais satisfatória.

O autoconhecimento, por sua vez, é uma ferramenta crítica nesse processo, ajudando os alunos a reconhecer e compreender suas próprias emoções, pontos fortes e limitações (*World Health Organization* [WHO], 1997). Essa consciência permite que eles manejem melhor o estresse, desenvolvam empatia e melhorem suas habilidades de comunicação e relacionamento (Aránega; Sánchez; Pérez, 2019; Del Prette; Del Prette, 2017). Alunos com um bom nível de autoconhecimento são capazes de identificar e abordar suas dificuldades com mais eficácia, o que pode contribuir para a superação de obstáculos acadêmicos e para uma maior adaptação ao ambiente universitário.

Além disso, a habilidade de se autoavaliar e ajustar comportamentos e estratégias é crucial para o sucesso acadêmico. O autoconhecimento permite que os alunos construam a confiança em si mesmos, o que é benéfico para o enfrentamento de situações do dia-a-dia (Subasree; Nair, 2014),

ajustem suas abordagens de estudo, melhorem sua gestão do tempo e estabeleçam metas realistas (Vazire; Wilson, 2012). Ao entender melhor seus próprios processos internos e necessidades, eles podem tomar decisões mais informadas e eficazes, promovendo assim um desempenho acadêmico mais consistente e bem-sucedido.

Em resumo, ao integrar a promoção da saúde mental e o autoconhecimento no cotidiano acadêmico, os alunos podem criar uma base sólida para enfrentar os desafios do curso de licenciatura, o que não só melhora seu bem-estar geral, mas também potencializa seu sucesso acadêmico e profissional. Na próxima seção, abordamos os aspectos teóricos e metodológicos do *Coaching* de Psicologia Positiva, que orientam a proposta de ferramentas voltadas para o desenvolvimento de habilidades relacionadas.

Aspectos teóricos e metodológicos do *Coaching* da Psicologia Positiva

A procura por fontes teóricas e metodológicas para o *Coaching* da Psicologia Positiva (ou *Coaching* Positivo, ou *Coaching* Baseado em Forças Pessoais¹) compreende uma extensa tarefa de abstração com base em diferentes estudos, mais comumente aplicados ao contexto escolar, como é o caso de Madden, Green e Grant (2010), ou conforme indica a revisão de Schiavon *et al.* (2020). Este último apresenta, também, ainda que em menor número, estudos no âmbito do ensino superior. Ao se realizar uma busca por artigos em uma determinada base de dados amplamente propagada e utilizada, aplicando-se os termos “Positive Psychology” AND “Coaching” AND “Higher Education”, foi possível encontrar um único artigo, o qual tem como população estudantes já graduados (Steurer; Van der Vaart; Rothmann, 2023). Em outro estudo recentemente publicado (Wang *et al.*, 2023), verifica-se a análise de uma abordagem específica empregada a alunos de pós-graduação. A partir desses resultados, compreende-se que a aplicação e avaliação de intervenções de *Coaching* em Psicologia Positiva para alunos de graduação constituem áreas que ainda necessitam de uma exploração mais aprofundada.

Por essa razão, decidimos apresentar um resumo das perspectivas teóricas e práticas utilizadas na aplicação de intervenções embasadas na Psicologia Positiva que visam ao desenvolvimento de habilidades pessoais por meio do autoconhecimento, resultando em fortalecimento do bem-estar e florescimento acadêmicos. Além disso, faz-se necessária a menção do relevante trabalho de Richter *et al.* (2021) sobre técnicas e ferramentas do *Coaching* da Psicologia Positiva, ainda que não se refira ao contexto acadêmico propriamente dito. Ainda assim, entendemos que esse trabalho tem muito a colaborar com os objetivos deste estudo, especificamente em relação à proposta de ferramenta de *Coaching* aplicado ao contexto aqui selecionado. No Quadro 2, apresentamos um resumo das referências empregadas para o desenvolvimento deste trabalho.

¹ Essas terminologias ainda demandam definições mais precisas, visto que, apesar de serem frequentemente usadas como sinônimos, podem trazer nuances mais ou menos explícitas.

Quadro 2. Resumo das perspectivas teóricas.

Concepção Teórica	Autor(es)	Definição
As perspectivas teóricas e metodológicas de aplicação de intervenções do " <i>Strengths-based Coaching</i> " (Madden, Green; Grant, 2010).	Kauffman (2006); Linley e Harrington (2006); Peterson e Seligman (2004)	Essa abordagem se fundamenta na Psicologia Positiva, que promove o fortalecimento de qualidades humanas, virtudes e forças pessoais, como caminho para aumentar o bem-estar, a motivação, e o desempenho dos indivíduos. A aplicação dessa teoria no <i>Coaching</i> busca identificar e maximizar as forças dos alunos, proporcionando um ambiente de aprendizagem que valoriza suas capacidades individuais e fomenta o engajamento.
Andragogia	Knowles, Holton III; Swanson (2009)	A andragogia é o conjunto de princípios e práticas voltados para a educação de adultos. Segundo Knowles, Holton III e Swanson (2009), essa abordagem reconhece a necessidade dos adultos de compreenderem o porquê do que estão aprendendo, valoriza o autoconceito e a experiência prévia do aprendiz, e enfatiza a prontidão e a motivação para aprender, alinhando o processo educativo aos interesses e à realidade dos alunos.
Teoria da Aprendizagem Consciente (<i>Mindful Learning</i>)	Langer (1997); Kabat-Zinn (1994)	A Teoria da Aprendizagem Consciente propõe que o aprendizado deve ocorrer em um estado de atenção plena, caracterizado por um engajamento ativo no presente e uma abertura para novas informações e perspectivas. Essa abordagem sugere que, ao estarmos conscientes e presentes durante o processo de aprendizagem, somos capazes de perceber mais nuances, desenvolver maior flexibilidade mental e adaptar melhor nosso aprendizado às mudanças e desafios.
Teoria da Autodeterminação (SDT)	Ryan; Deci (2000)	A Teoria da Autodeterminação destaca que o bem-estar psicológico e o funcionamento ideal dos indivíduos dependem da satisfação de três necessidades básicas: autonomia, competência e relacionamentos. A motivação autônoma, que ocorre quando os indivíduos se engajam em atividades que são alinhadas aos seus valores e interesses pessoais, é crucial para a promoção de um estado de bem-estar e para o sucesso a longo prazo.
<i>Coaching</i> de Psicologia Positiva e <i>Mindfulness</i>	Seligman (2011); Langer (1997)	Esta abordagem combina princípios da Psicologia Positiva e do <i>mindfulness</i> para desenvolver intervenções de <i>Coaching</i> que promovem a autoeficácia, a autoconsciência e a autorregulação. Seligman enfatiza o uso das forças pessoais como um caminho para o florescimento, enquanto Langer (1997) complementa ao sugerir que a prática da atenção plena pode ajudar os indivíduos a lidar melhor com os desafios, mantendo um foco equilibrado e consciente nas suas ações e escolhas.

Fonte: Autoras, com base nos estudos mencionados (2024).

Na próxima seção, vamos analisar, no corpus textual resultante dos comentários escritos, fornecidos pelos alunos participantes da pesquisa à pergunta: “Escreva uma pequena reflexão sobre sua experiência acadêmica, ressaltando os aspectos trazidos nas questões anteriores que mais se fazem presentes e que você acha relevantes compartilhar”. Com base nessa análise, objetiva-se identificar quais aspectos da vida atuam

como sabotadores ou pontos fortes na experiência e no sucesso acadêmico. Essas informações servirão de guia para desenvolver uma ferramenta de autoconhecimento e planejamento, fundamentada no *Coaching* de Psicologia Positiva, direcionada ao contexto da graduação.

Metodologia

Para a extração dos dados sobre os aspectos que conduzem alunos a experienciarem o bem-estar e o florescimento acadêmicos, decidimos por empregar a Análise Temática. Conforme apresentada por Braun e Clarke (2006), é um método qualitativo flexível utilizado para identificar, analisar e relatar padrões (temas) dentro de um conjunto de dados. Esse método é amplamente utilizado em pesquisas qualitativas por sua capacidade de organizar dados em detalhes ricos e possibilitar uma análise interpretativa profunda.

O processo de análise temática envolve várias fases importantes. Inicialmente, o pesquisador se familiariza com os dados, transcrevendo, lendo e relendo-os, enquanto faz anotações sobre ideias preliminares. Em seguida, realiza-se a codificação sistemática dos dados, identificando aspectos interessantes que serão agrupados em códigos. Esses códigos são então organizados em temas potenciais, que capturam padrões significativos. A fase seguinte envolve a revisão e refinamento dos temas, garantindo que sejam coerentes e representem bem os dados. Após isso, os temas são claramente definidos e nomeados, com nomes que refletem sua essência. Finalmente, a análise é consolidada na produção do relatório, onde os temas são apresentados com exemplos ilustrativos, criando uma narrativa analítica que conecta os temas às perguntas de pesquisa e à literatura existente (Braun; Clarke, 2006).

Este método destaca a importância da flexibilidade e da imersão do pesquisador no processo de análise, permitindo uma exploração rica e detalhada dos dados qualitativos. Nesta pesquisa, a Análise Temática auxilia na organização e interpretação dos dados coletados através de comentários dos alunos, permitindo uma exploração profunda das experiências e percepções acadêmicas. Ao seguir as seis fases da análise, podemos identificar padrões relevantes que informam o desenvolvimento de ferramentas de autoconhecimento e planejamento, fundamentadas no *Coaching* de Psicologia Positiva. Isso contribui diretamente para a busca por compreender os fatores que influenciam o bem-estar e o florescimento acadêmico, possibilitando intervenções mais eficazes e personalizadas no contexto da graduação, de modo ainda mais específico, mas não exclusivo, no curso de licenciatura aqui considerado.

Na próxima seção, apresentamos a análise conduzida de acordo com a metodologia selecionada, onde consideramos o código do comentário com base na ordem de participação e o código da análise referente ao grupo temático com base em resultados que estão dentro do controle do indivíduo. Esse último item colabora com a compreensão de aspectos que podem ser desenvolvidos com o apoio de profissionais da área da saúde e/ou instituição de ensino e compor alvos do processo de *Coaching* da Psicologia Positiva aplicada ao autoconhecimento na experiência acadêmica.

Análise temática

Nesta seção, apresentamos o corpus e o procedimento realizado para a definição dos temas resultantes da referida análise. O corpus textual consistia em 28 comentários coletados em uma pesquisa realizada no início do primeiro semestre de 2023, com discentes de um curso de graduação na área da Licenciatura em uma universidade federal na Região da Campanha. A questão era: “Escreva uma pequena reflexão sobre sua experiência acadêmica, ressaltando os aspectos trazidos nas questões anteriores que mais se fazem presentes e que você acha relevantes compartilhar”. Apesar de 29 alunos terem respondido o formulário de levantamento, um aluno preferiu não responder à referida pergunta.

Com relação ao tratamento do corpus, primeiramente, realizou-se a leitura de cada um dos comentários e apontamentos informais sobre cada um deles, tendo em vista as suas características, ameaças e pontos fortes e a verificação de quais elementos poderiam estar no controle do discente, uma vez que ele passa pelo processo de autoconhecimento. O processo realizado consistiu em comentários acrescentados às células no arquivo formato Google Planilhas, o qual resultou do formulário online aplicado no início do primeiro semestre de 2023 no curso de Licenciatura em Letras da Universidade em questão.

Posteriormente, foram estabelecidos dois códigos: um referente ao número do comentário produzido pelo aluno e, outro, referente ao tema, que focaliza os pontos sob controle. É possível acessar a tabela na íntegra por meio do link: [Análise temática](#) ou do código QR apresentado na Figura 1.

Figura 1. Código QR com acesso à planilha com análises dos comentários fornecidos pelos alunos.



Fonte: Autoras (2024).

A seguir, apresentamos os resultados da análise conduzida, ressaltando os principais pontos identificados, mas não desconsiderando a análise em sua totalidade, a qual está disponível no link fornecido no parágrafo anterior ou no código QR (Figura 1).

Resultados

Dado o contexto de apresentação dos resultados, faz-se necessário um resumo dos dados, onde podemos evidenciar os dois temas predominantes nos comentários (relativos aos pontos que estão no controle do indivíduo), os quais foram “Desenvolvimento de Habilidades e Planejamento” e “Autogerenciamento e Equilíbrio”. Os principais resultados, considerando o código do comentário, o

comentário² em si, o código do tema (relacionado ao ponto de controle³) e aos possíveis obstáculos, encontram-se representados no Quadro 3.

Quadro 3. Principais resultados da análise temática dos comentários fornecidos pelos discentes.

Código do Comentário	Comentário	Ponto de controle	Possíveis obstáculos
COM2	Está sendo uma experiência incrível, com que eu estou aprendendo e o que eu vou aprender mais. Espero mais pra frente seja uma ótima professora e consiga ter clareza, amizade com meus alunos, e apoiá-los.	CONT2. Desenvolvimento de Habilidades e Planejamento	Incerteza sobre o futuro
COM11	O aprendizado está sendo de suma importância para minha vida, pessoal e profissional, de certa forma está melhorando minhas habilidades e meus conceitos na área profissional. Acredito que essa nova experiência me proporcionou conexão comigo mesmo, de entender onde eu quero ir e o que eu quero fazer.	CONT2. Desenvolvimento de Habilidades e Planejamento	Incerteza sobre o futuro
COM17	Quando entrei na faculdade eu não sabia se era isso que eu queria como curso, por não ser minha primeira opção. A universidade me transformou, formou uma das minhas faces, amo ser professora, amo ser aluna da Unipampa e tenho muito orgulho dessa instituição. Me sinto acolhida, segura e certa de que estou fazendo parte de coisas maravilhosas, com pessoas maravilhosas (professores e colegas) e construindo um mundo melhor. Hoje em dia, não me vejo fazendo nada além disso, quero seguir a profissão na docência, quero estar dentro da universidade para sempre.	CONT2. Desenvolvimento de Habilidades e Planejamento	Incerteza inicial sobre o curso
COM18	Agora que me encontro praticamente na reta final do curso, percebo muitos impactos, positivos e negativos, que a vida acadêmica teve até o momento. Revi muitos conceitos e inclusive a minha maneira de agir antes da faculdade. Fiz amizades que espero levar para a vida, tanto de colegas como de professores. Aprendi lições valiosas também para a vida. No entanto, levei quase oito semestres para começar a me preocupar com o meu futuro profissional.	CONT2. Desenvolvimento de Habilidades e Planejamento	Preocupações tardias com o futuro
COM24	Eu acredito que o aspecto que mais se sobressai é minha autorreflexão acerca das minhas competências, os professores me ajudam bastante a evoluir em diferentes etapas - podemos dizer assim - então, percebo que cresço a cada semestre, tanto como profissional quanto como pessoa.	CONT2. Desenvolvimento de Habilidades e Planejamento	Desafios nas etapas de crescimento

Continua na próxima página

² Transcritos com correção de digitação apenas. A estrutura e o vocabulário foram mantidos.

³ Ponto de controle é uma forma abreviada de nos referirmos aos fatores que estão ao alcance do aluno desenvolver por meio de atividades de autoconhecimento e planejamento.

Começa na página anterior

COM3	Acredito que estar em um ambiente acadêmico é crescimento pessoal em todos os níveis, dentro e fora da Universidade!	CONT3. Autogerenciamento e Equilíbrio	Possível pressão acadêmica
COM10	Acredito que cursando o curso de línguas adicionais é uma experiência muito boa, mesmo que às vezes possa ser um pouco confuso ter que estudar duas línguas ao mesmo tempo, mas ressalto a importância de sensibilidade na questão da saúde mental tanto para os discentes quanto para os docentes.	CONT3. Autogerenciamento e Equilíbrio	Desafios na aprendizagem
COM13	Por um bom tempo a vida acadêmica foi o centro da minha vida porque eu queria terminar a faculdade de qualquer forma, mas me frustrei muito sentindo que se terminasse a faculdade de qualquer forma não seria uma boa profissional e que eu tinha um tempo diferente de avançar nos semestres do que os meus outros colegas. Até eu chegar a esse fato, sofri um pouco porque, ao contrário dos meus colegas, eu tinha que trabalhar nas horas vagas do curso para poder estudar, o que, de certa forma, também atrapalhava a minha produtividade e resultado no curso.	CONT3. Autogerenciamento e Equilíbrio	Sobrecarga e frustração
COM25	Durante esse um ano de curso, fiz muitos amigos, amigos próximos mesmo. Conheci muitas pessoas também. Me sinto muito feliz em saber que estou cursando o que amo e tendo a certeza de que isso é o que realmente quero, mas durante esse período também senti bastante medo, medo de falhar, ansiedade para conseguir exceder em tudo. Às vezes sinto que é um ambiente competitivo, onde todos estamos um contra os outros para ver quem se sai melhor, o que ao meu ver acaba prejudicando um pouco o acolhimento que deveria existir em sala de aula, especificamente num curso de línguas, onde é muito necessário um espaço confortável para que tu possa cometer erros e aprender com eles naturalmente.	CONT3. Autogerenciamento e Equilíbrio	Medo de falhar e ansiedade
COM28	Sempre gostei de idiomas e o curso de LA é uma etapa necessária para meu objetivo. Tive altos e baixos no curso, especialmente durante a pandemia. Não me adaptei às aulas online, sofro de ansiedade e tive momentos bem complicados. Conheci pessoas que gosto bastante, mas não acredito numa amizade pós-universidade.	CONT3. Autogerenciamento e Equilíbrio	Dificuldade de adaptação e ansiedade

Fonte: Autoras (2024).

Essa recorrência preeminente denota a importância da relação entre a qualificação que o curso oferece e o futuro profissional, bem como do gerenciamento de expectativas. Essas necessidades da experiência acadêmica dialogam com problemáticas apontadas por Espadeiro (2018), que, inclusive, conduzem, direta ou indiretamente, à busca por estratégias - nem sempre saudáveis - de amenização de sintomas psicológicos. A autora aborda pesquisas que indicam que o desempenho acadêmico é

uma das principais preocupações dos estudantes. Nessas investigações, os principais fatores de estresse identificados incluem exames universitários, o medo de falhar em tarefas específicas e decisões relacionadas à carreira (Benjamin, 1987). Além disso, as situações que os estudantes percebem como estressantes foram categorizadas em aspectos acadêmicos, financeiros, relacionados à gestão do tempo e à saúde autoimposta (Goodman, 1993; Misra *et al.*, 2000).

Outra constatação digna de menção é que os pontos sob controle dos indivíduos contêm, direta ou indiretamente, palavras associadas a uma ou mais das 24 forças pessoais propostas por Peterson e Seligman (2004) (veja alguns exemplos no Quadro 4; tabela completa disponível no link ou no código QR no início desta seção). Isso sugere que a aplicação da Psicologia Positiva, por meio de ferramentas adaptadas do coaching, é altamente relevante para o desenvolvimento ou fortalecimento dessas características e, conseqüentemente, para o bem-estar e florescimento acadêmico, conforme os cinco pilares do modelo P.E.R.M.A. Compreender esses pontos sob controle contribui para o mapeamento de práticas pedagógicas e universitárias mais assertivas. Além disso, familiarizar-se com as forças pessoais relacionadas a esses pontos auxilia no reconhecimento de elementos específicos ligados aos pilares do bem-estar e florescimento, facilitando a identificação de pontos fortes e ameaças à experiência acadêmica do estudante. Isso, por sua vez, orienta a tomada de decisões em relação à abordagem pedagógica, psicológica e institucional mais adequada para cada caso.

Quadro 4. Exemplos de comentários com elementos associadas a uma ou mais forças pessoais.

Código do Comentário	Pontos Sob Controle do Indivíduo	Forças Pessoais Associadas
COM1	Persistência e foco nos aspectos positivos	Perseverança, Honestidade (Coragem), Esperança (Transcendência)
COM2	Ação para desenvolver habilidades de ensino	Amor, Gentileza (Humanidade)
COM3	Autogerenciamento e equilíbrio	Autorregulação (Temperança), Prudência
COM4	Engajamento contínuo	Perseverança (Coragem)

Fonte: Autoras (2024).

Vale também mencionar que, dentre as ameaças ao bem-estar e florescimento dos discentes estão, em sua maioria, relacionados a incertezas, seguido de ansiedade, desafios na aprendizagem, pressão e frustração. Por essa razão, a prática do autoconhecimento e planejamento podem contribuir com o gerenciamento de rotina e, conseqüentemente, dos elementos que desencadeiam emoções negativas (Sahão; Kienen, 2021), entendendo que esse efeito não é alcançado instantaneamente, mas após certo período de consistência nessa prática.

De acordo com Sahão e Kienen (2021), em sua revisão de literatura, embora muitos fatores estejam fora do controle do estudante, o aluno pode aprender a lidar com as dificuldades do ensino superior, reduzindo impactos negativos na saúde mental e prevenindo problemas como abandono do curso e baixo desempenho (Teixeira; Castro; Piccolo, 2007; Teixeira *et al.*, 2008). Para isso, é crucial que os estudantes desenvolvam comportamentos eficazes diante de situações-problema, e não apenas discutam soluções teóricas (Kubo; Botomé, 2001), focando em temas como resiliência, desenvolvimento pessoal e gestão do tempo (Bore *et al.*, 2016; Oliveira; Santos; Dias, 2016). Entender o conceito de resiliência não basta; é necessário saber como agir de forma resiliente nas vivências acadêmicas, destacando a importância de pesquisas que detalhem os comportamentos necessários para enfrentar essas situações.

Na próxima seção, abordamos a aplicação do *Coaching* da Psicologia Positiva para a aprendizagem de habilidades pessoais que alavanquem os possíveis pontos fortes do indivíduo que se encontra no percurso formativo no âmbito da graduação.

Aplicação do *Coaching* da Psicologia Positiva para uma experiência de autoconhecimento, bem-estar e florescimento acadêmicos

A presente análise fornece dados norteadores para a produção de ferramentas de *Coaching* da Psicologia Positiva, a qual, segundo Richter *et al.* (2021), consiste em um “‘paradigma’ popular para praticantes interessados no desenvolvimento profissional das pessoas” focalizando as forças pessoais (2021, p. 1, tradução nossa), uma vez que em algumas respostas, foi expressa a falta de clareza quanto ao percurso formativo ou ao futuro profissional, bem como a identificação de diversos desafios que podem se transformar em obstáculos para a continuidade na graduação, podendo resultar, inclusive, em evasão. Nesse sentido, uma instituição de ensino que cultiva uma cultura organizacional comprometida com o desenvolvimento profissional e pessoal dos discentes, e que se preocupa com seu bem-estar e florescimento, é capaz de promover ações intencionais e assertivas, pois dispõe de dados claros e detalhados sobre os fatores que moldam a experiência acadêmica de seus alunos.

Dada a crescente ênfase no desenvolvimento e aplicação da Psicologia Positiva nos últimos anos, diversos estudos têm sido conduzidos para identificar um modelo eficaz para o processo de *Coaching* baseado nessa abordagem. van Zyl *et al.* (2020) realizaram uma revisão sistemática da literatura com o objetivo de identificar os elementos comuns da Psicologia Positiva, baseando-se nas ferramentas e práticas utilizadas, para assim propor um modelo consolidado. Esse modelo é representado por cinco etapas principais focadas no empoderamento do cliente por meio de reforço e reestruturação cognitiva.

As fases, de acordo com essa estrutura (van Zyl *et al.*, 2020), incluem a criação do relacionamento, com o esclarecimento de expectativas, criação de rapport e de um ambiente positivo; o perfilamento de forças e *feedback*, onde se avaliam as forças, personalidade e valores do cliente;

o desenvolvimento de uma visão ideal do “melhor eu possível”; a definição de metas, estratégias e execução baseadas em forças; e a conclusão do relacionamento, com a possibilidade de um novo contrato. Elementos de suporte, como a transferência de aprendizagem, que envolve atividades autoadministradas, e o acompanhamento contínuo, garantem a aplicação eficaz e a avaliação constante das ações ao longo do processo de *Coaching*.

Para que haja clareza e eficácia na realização desse modelo, é necessário o processo de autoconhecimento, que, no contexto da graduação, pode-se dar com a combinação da Roda da Vida (composta por alguns dos conceitos relacionados ao bem-estar e florescimento acadêmicos, como mencionado anteriormente) e pelos cinco pilares do Bem-estar (Seligman, 2012), para avaliação do cenário do aluno no dado momento quanto à sua experiência acadêmica. O modelo encontra-se na página “Ferramenta de *Coaching* PP” no arquivo Análise temática. Posteriormente, a fim de mapear as forças e ameaças que podem ser trabalhadas na perspectiva do *Coaching* da Psicologia Positiva, sugere-se aplicar a Matriz SWOT, principalmente para os itens da Roda da Vida que receberam menores pontuações. Essa abordagem poderia ser aplicada em um dos primeiros encontros, onde a atenção deve ser voltada para o processo de autoconhecimento. Posteriormente, outras técnicas podem ser aplicadas, principalmente para atingimento de metas, quando essas são definidas. Com a finalidade de construir um plano de ação para trabalhar, de modo especial, intencional e assertivo, os pontos fortes e que estão no controle do aluno, recomenda-se o emprego da ferramenta GROW. Para o atingimento de metas, por exemplo, sugere-se a aplicação da ferramenta Meta SMART. No Quadro 5, exibimos um resumo explicativo sobre as referidas ferramentas.

Quadro 5. Apresentação das ferramentas Roda da Vida, SWOT, GROW e Meta SMART.

Ferramenta	Apresentação
Roda da Vida	A Roda da Vida, desenvolvida na década de 1960 por Paul J. Meyer, é uma ferramenta de autoconhecimento e definição de objetivos, criada para ajudar as pessoas a obterem uma visão equilibrada da vida, considerando suas diversas áreas sem negligenciar nenhuma delas (Santos <i>et al.</i> , 2020; Marques, 2023).
Matriz SWOT	A Análise SWOT, criada por Albert Humphrey em 1960, é uma ferramenta estratégica da qualidade composta por quatro áreas: forças e fraquezas, que estão relacionadas ao ambiente interno e podem ser controladas pela empresa, e oportunidades e ameaças, que pertencem ao ambiente externo e estão fora do controle da empresa. (Leite; Gasparotto, 2018)
GROW	O modelo GROW, criado por Graham Alexander e adotado por John Whitmore (2012) (Costa; Brum, 2019), é uma ferramenta amplamente utilizada no coaching para resolução de problemas, definição de metas e maximização de resultados, conforme apontado pela Performance Consultants International (2016). O modelo GROW é composto por quatro etapas: definição de metas (Goal), análise da realidade atual (Reality), exploração de opções (Options), e comprometimento com um plano de ação (Will). Essas etapas guiam o coachee desde a clarificação do objetivo até a execução das ações necessárias para alcançá-lo. (Whitmore, 2012).
Meta SMART	A técnica de Estabelecimento de Metas SMART, adaptada do livro de Wagner (2003), fornece orientações para criar metas claras e precisas, oferecendo dicas para ajudar na organização. SMART é uma sigla em inglês que representa as características essenciais de uma meta: específica, mensurável, atingível, relevante e com um prazo definido. Esses cinco atributos são fundamentais para aumentar a probabilidade de atingir os objetivos estabelecidos (Marcílio <i>et al.</i> , 2021).

Fonte: Autoras, com base nos estudos mencionados (2024).

Essas são algumas das ferramentas que, se bem empregadas, desempenham um papel fundamental no desenvolvimento do autoconhecimento, planejamento e melhoria da experiência acadêmica, todos beneficiados pela Psicologia Positiva de Martin Seligman, que enfatiza o bem-estar e o florescimento. A Roda da Vida permite que os indivíduos obtenham uma visão equilibrada de suas vidas, identificando áreas que precisam de atenção e alinhando objetivos pessoais e acadêmicos. A Matriz SWOT ajuda a identificar forças e fraquezas internas, além de oportunidades e ameaças externas, permitindo um planejamento estratégico que fortalece o desempenho acadêmico. O modelo GROW guia os estudantes na definição de metas claras, análise da realidade, exploração de opções e comprometimento com ações concretas, promovendo um desenvolvimento contínuo e focado. Por fim, a técnica de Metas SMART facilita a criação de objetivos específicos, mensuráveis e atingíveis, aumentando as chances de sucesso acadêmico e pessoal. Juntas, essas ferramentas apoiam a construção de uma experiência acadêmica mais satisfatória, alinhada aos pilares do bem-estar e florescimento propostos por Seligman.

Considerações finais

Este estudo teve como objetivo investigar, à luz da Psicologia Positiva, quais aspectos da vida acadêmica são percebidos como pontos fortes para a experiência e o sucesso de alunos de graduação. A análise dos comentários fornecidos pelos estudantes revelou a importância do autoconhecimento, da resiliência e do desenvolvimento de habilidades para o bem-estar e florescimento acadêmicos. Os resultados indicam que as principais forças identificadas nos comentários dos alunos estão associadas a satisfação geral com a graduação, clareza de objetivos e um forte senso de desenvolvimento integral, tanto pessoal quanto profissional. Assim, os estudantes que conseguem identificar e utilizar suas forças pessoais, bem como gerenciar eficazmente suas expectativas e emoções, tendem a experimentar maior satisfação e sucesso em seus estudos. Esse achado está em consonância com as teorias de Seligman (2012) e Peterson e Seligman (2004), que sugerem que o uso consciente das forças pessoais contribui significativamente para o bem-estar e o desenvolvimento pessoal.

Entretanto, o estudo também destacou a necessidade de intervenções direcionadas para apoiar os estudantes que enfrentam desafios relacionados à gestão do tempo, ansiedade e adaptação ao ambiente acadêmico. A aplicação de ferramentas de *Coaching* da Psicologia Positiva se mostrou uma estratégia promissora para ajudar os alunos a lidar com essas dificuldades, promovendo um ambiente de aprendizado mais saudável e propício ao desenvolvimento integral.

Ao realizarmos esta análise, refletimos sobre a relevância de discussões em torno da execução dessas atividades de autoconhecimento e planejamento, considerando o tempo certo, a frequência e a abordagem apropriada para engajar equipes (administrativas, pedagógicas e de apoio) e alunos de uma maneira que não seja imposta, uma vez que um dos princípios do *Coaching* é a não-imposição de tarefas ou respostas. Ademais, o tratamento desses dados é um tema de significativa necessidade, uma vez que se deve prezar pela confidencialidade (que pode ser absoluta, quando em uma atividade individual, ou relativa, quando em

atividades realizadas em grupo - ainda que mantida a confidencialidade como regra desse grupo). Por fim, mas não menos importante, é essencial que constante diálogo seja cultivado com professores, pois são estes os membros da comunidade acadêmica com quem os alunos mais têm contato, e, portanto, detêm maior influência para o encorajamento e orientações sobre a realização de seu processo de autoconhecimento, planejamento acadêmico e participação em intervenções fundamentadas no *Coaching* da Psicologia Positiva, as quais podem ser oferecidas, direta ou indiretamente, dentro dos componentes curriculares, ou em atividades em componentes especificamente elaborados para esse fim.

Apesar das contribuições relevantes, por estarmos ainda no campo investigativo, este estudo apresenta algumas limitações, como a ausência de um grupo de controle e a dependência de auto-relatos dos estudantes, o que pode introduzir vieses nas respostas. Além disso, o foco em um único curso pode limitar a interpretação e aplicação dos resultados para outros contextos acadêmicos. Futuras pesquisas poderiam explorar a eficácia das intervenções de *Coaching* da Psicologia Positiva em diferentes contextos educacionais, bem como investigar o impacto dessas práticas ao longo de um período mais prolongado. Outra recomendação seria a inclusão de métodos quantitativos e qualitativos complementares para uma análise mais robusta dos efeitos das intervenções.

Em suma, este estudo reforça a relevância da Psicologia Positiva no contexto educacional e sugere que o desenvolvimento de estratégias focadas no autoconhecimento e na promoção das forças pessoais pode ser fundamental para melhorar a experiência acadêmica e o bem-estar dos estudantes. As instituições de ensino, ao adotarem essas práticas, podem criar ambientes mais favoráveis ao desenvolvimento pessoal e acadêmico, contribuindo para o sucesso dos seus alunos e para a formação de profissionais mais preparados e equilibrados.

Referências

- ARÁNEGA, A. Y.; SÁNCHEZ, R. C.; PÉREZ, C. G. Mindfulness' effects on undergraduates' perception of self-knowledge and stress levels. **Journal of Business Research**, v. 101, p. 441-446, ago. 2019. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0148296319300268>. Acesso em: 14 ago. 2024.
- BENJAMIN, L. Understanding and Managing Stress in the Academic World. **ERIC/CAPS Digest**. Ann Arbor, MI: The University of Michigan, ERIC Clearinghouse on Counseling and Personal Services, 1987. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=ED291017>. Acesso: 14 ago. 2024.
- BISWAS-DIENER R, D. B. **Positive Psychology Coaching**: Putting the Science of Happiness to Work for Your Clients. Hoboken, NY: Wiley, 2007.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDx/>. Acesso em: 10 ago. 2024.
- BORE, M. *et al.* Predictors of psychological distress and well-being in a sample of Australian undergraduate students. **Higher Education Research & Development**, v. 35, n. 5, p. 869-880, fev. 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/294104200_Predictors_of_psychological_distress_and_well-being_in_a_sample_of_Australian_undergraduate_students. Acesso em: 15 ago. 2024.

- BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, v. 3, p. 77-101, 2006. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/235356393_Using_thematic_analysis_in_psychology. Acesso em: 14 ago. 2024.
- CINTRA, C. L.; GUERRA, V. M. Educação Positiva: A aplicação da Psicologia Positiva a instituições educacionais. **Psicol. Esc. Educ.**, v. 21, n. 3, 2017 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/Y8Z7fc66J5nsG8Wn49zty6B/#>. Acesso em: 09 ago. 2024.
- COLETA, J. A. D.; COLETA, M. F. D. Felicidade, bem-estar subjetivo e comportamento acadêmico de estudantes universitários. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 11, n. 3, p. 533-539, set./dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/D3hXTw5pXdRSnN5LPBZQYPP/?format=pdf>. Acesso em: 04 ago. 2024
- COSTA, E.; BRUM, V. Coaching e mentoring no processo de gestão de carreira: um estudo sobre a ferramenta GROW e sua aplicabilidade no contexto empresarial. **Revista de Carreiras e Pessoas (ReCaPe)**, v. 9, n. 1, 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/330099631_Coaching_e_mentoring_no_processo_de_gestao_de_carreira_um_estudo_sobre_a_ferramenta_GROW_e_sua_aplicabilidade_no_contexto_empresarial. Acesso em: 18 ago. 2024.
- DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. **Competência social e habilidades sociais**: manual teórico-prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- ESPADEIRO, T. B. D. F. Bem-estar na universidade: relações de desempenho, estresse e uso de psicotrópicos entre estudantes da graduação. **Revista Idealogando**, v. 2, n. 1, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/idealogando/article/view/234645>. Acesso: em 01 ago. 2024.
- FERREIRA, I. M. F. et al. Do autoconhecimento ao autoconceito: revisão sobre construtos e instrumentos para crianças e adolescentes. **Psicol. Estud.**, v. 27, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/XQrsmHHnN7g7SSkYGpcPjqb/#>. Acesso em: 08 ago. 2024.
- FRONTEIRAS. A fluidez do mundo líquido de Zygmunt Bauman. Entrevista a Marcelo Lins. **Fronteiras do Pensamento**, 29 abr. 2016. Disponível em: <https://www.fronteiras.com/entrevistas/a-fluidez-do-mundo-liquido-de-zygmunt-bauman>. Acesso: 04 ago. 2024.
- GOODMAN, E. D. How to handle the stress of being a student. **Imprint**, v. 40, n. 2, p. 43, 1993.
- HUPPERT, F. A.; SO, T. T. Flourishing Across Europe: Application of a New Conceptual Framework for Defining Well-Being. Epub, 2011. **Social Indicators Research**, v. 110, n. 3, p. 837-861, fev. 2013. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/23329863/>. Acesso em: 08 ago. 2024.
- KAUFFMAN, C. Positive psychology: The science at the heart of coaching. In: STOBER, D.; GRANT, A.M. (Eds.). **Evidence-based coaching handbook**. New Jersey: John Wiley & Sons Inc, 2006. p. 219-254
- KABAT-ZINN, J. **Wherever you go there you are**: Mindfulness meditation in everyday life. New York, NY: Hyperion; 1994.
- KNOWLES, M. S.; HOLTON III, E. F.; SWANSON, R. A. **Aprendizagem de resultados**: uma abordagem prática para aumentar a efetividade da educação corporativa. Rio de Janeiro: Campus, 2009.

- KUBO, O. M.; BOTOMÉ, S. P. Ensino-aprendizagem: Uma interação entre dois processos comportamentais. **Interação**, v. 5, p. 133-170, 2001. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/273025200_Ensino-aprendizagem_uma_interacao_entre_dois_processos_comportamentais. Acesso em: 17 ago. 2024.
- LANGER, E. **The power of mindful learning**. Reading, MA: Addison-Wesley, 1997.
- LEITE, M. S. R.; GASPAROTTO, A. M. S. Análise SWOT e suas funcionalidades. **Revista Interface Tecnológica**, v. 15, n. 2, p. 184-195, 2018. Disponível em: <https://revista.fatectq.edu.br/index.php/interfacetecnologica/article/view/450>. Acesso em: 17 ago. 2024.
- LIPOVETSKY, Gilles. **O crepúsculo do dever**: a ética indolor dos novos tempos democráticos. Lisboa: Dom Quixote, 1994.
- LINLEY, P. A.; HARRINGTON, S. Strengths coaching: A potential-guided approach to coaching psychology. **International Coaching Psychology Review**, v. 1, n. 1, p. 37-46, 2006. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/284679274_Strengths_coaching_A_potential-guided_approach_to_coaching_psychology. Acesso em: 15 ago. 2024.
- MADDEN, W.; GREEN, S.; GRANT, A. A pilot study evaluating strengths-based coaching for primary school students: Enhancing engagement and hope. **International Coaching Psychology Review**, v. 6, p. 71-83, 2010. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/284679369_A_pilot_study_evaluating_strengths-based_coaching_for_primary_school_students_Enhancing_engagement_and_hope. Acesso em: 15 ago. 2024.
- MARCILIO, F. C. P. et al. Guia de Técnicas para a Gestão do Tempo de Estudos: Relato da Construção. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 41, p. e218325, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/vLRKNGMHtjbrxKrtz5jsCBD/>. Acesso em: 18 ago. 2024.
- MARQUES, José Roberto. Conheça a ferramenta Roda da Vida no Coaching. **Portal IBC Coaching**, 15 fev. 2023. Disponível em: <https://www.ibccoaching.com.br/portal/coaching/conheca-ferramenta-roda-vida-coaching/>. Acesso em: 16 ago. 2024.
- MCALLISTER, M.; KNIGHT, B. A.; WITHYMAN, C. Merging contemporary learning theory with mental health promotion to produce an effective schools-based program. **Nurse Education in Practice**, v. 25, p. 74-79, jul. 2017. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1471595317303128?via%3Dihub>. Acesso em: 11 ago. 2024.
- MISRA, R. et al. Academic stress of college students: Comparison of student and faculty perceptions. **College Student Journal**, v. 34, p. 236-245, 2000. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/209835949_Academic_stress_of_college_students_Comparison_of_student_and_faculty_perceptions. Acesso em: 14 ago. 2024.
- NEVES, Jonathan; STEPHENSON, Rose. Improvements to the student academic experience. *In*: NEVES, Jonathan; STEPHENSON, Rose. **Student Academic Experience Survey 2023**. Oxford: HEPI, 2023. p. 1-76. Disponível em: <https://www.advance-he.ac.uk/knowledge-hub/student-academic-experience-survey-2023>. Acesso em: 10 ago. 2024.
- NORRISH, J. **Positive Education**: The Geelong Grammar School journey. Oxford: Oxford University Press, 2015.
- OLIVEIRA, C. T. DE; SANTOS, A. S. DOS; DIAS, A. C. G. Expectativas de universitários sobre a universidade: sugestões para facilitar a adaptação acadêmica. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 17, n. 1, p. 43-53, jun. 2016. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902016000100006&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 15 ago. 2024.

ONOCKO-CAMPOS, R. Saúde mental no Brasil: avanços, retrocessos e desafios. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 35, n. 11, p. e00156119, 2019 https://www.researchgate.net/publication/336913897_Saude_mental_no_Brasil_avancos_retrocessos_e_desafios. Acesso em: 11 ago. 2024.

PERFORMANCE CONSULTANTS INTERNATIONAL. **The GROW Model**. Disponível em: <http://www.performanceconsultants.com/grow-model>. Acesso em: 27 dez. 2016.

PETERSON, C.; SELIGMAN, M. E. P. **Character strengths and virtues: A handbook and classification**. Oxford: Oxford University Press; American Psychological Association, 2004.

RAGHURAMAPATRUNI, R.; KOSURI, S. R. The straits of success in a VUCA world. **Journal of Business and Management**, p. 16-22, 2017. Disponível em: <http://www.iosrjournals.org/iosr-jbm/papers/Conf.17016-2017/Volume%201/3.%2016-22.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2024.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. The Darker and Brighter Sides of Human Existence: Basic Psychological Needs as a Unifying Concept. **Psychological Inquiry**, v. 11, n. 4, p. 319–338, 2000. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/S15327965PLI1104_03. Acesso em: 15 ago. 2024.

REPPOLD, C. Como a Psicologia/Educação Positiva podem empoderar as escolas no contexto da pandemia? **Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación**, v. 8, p. 163-179, 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/356711443_Como_a_PsicologiaEducacao_Positiva_podem_empoderar_as_escolas_no_contexto_da_pandemia. Acesso em: 15 ago. 2024.

RICHTER, S. et al. Positive Psychological Coaching Tools and Techniques: A Systematic Review and Classification. **Front. Psychiatry**, v. 12, p. 667200, 08 jul. 2021. Disponível em: <https://www.frontiersin.org/journals/psychiatry/articles/10.3389/fpsy.2021.667200/full>. Acesso em: 15 ago. 2024.

RICHTER-KILLENBERG, S. *et al.* Positive Psychological Coaching Tools and Techniques: A Systematic Review and Classification. **Frontiers in Psychiatry**, v. 12, jul. 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/353038766_Positive_Psychological_Coaching_Tools_and_Techniques_A_Systematic_Review_and_Classification#fullTextFileContent. Acesso em: 07 ago. 2024.

SAHÃO, F.; KIENEN, N. Adaptação e saúde mental do estudante universitário: revisão sistemática da literatura. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 25, 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/352342300_ADAPTACAO_E_SAUDE_MENTAL_DO_ESTUDANTE_UNIVERSITARIO_REVISAO_SISTEMATICA_DA_LITERATURA. Acesso em: 15 ago. 2024.

SANTOS, T. da S. *et al.* Identificando o projeto de vida dos estudantes do ensino médio técnico pela roda da vida. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 8, e822986236, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/343221624_Identificando_o_projeto_de_vida_dos_estudantes_do_ensino_medio_tecnico_pela_roda_da_vida. Acesso em: 16 ago. 2024.

SCHIAVON, C. C. et al. Positive Education: Innovation in Educational Interventions Based on Positive Psychology. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 36, p. e3632, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/fVh5Qc66xwm9wsMThnLKdnx/#ModalHowcite>. Acesso em 14 ago. 2024.

SCOTT, Joan W. Experiência. *In*: SILVA, Alcione Leite da; LAGO, Mara Coelho de Souza; RAMOS, Tânia Regina Oliveira (Org.). **Falas de Gênero**. Ed. Mulheres, 1999.

SELIGMAN, M. E. P. **Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being**. North Sydney, NSW: William Heinemann Australia, 2011.

SELIGMAN, M. E. P. **Florescer: uma nova compreensão sobre a natureza da felicidade e do bem-estar**. Tradução de Cristina Paixão Lopes. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

STEURER, M.; VAN DER VAART, L.; ROTHMANN, S. Managerial expectations of graduate employability attributes: An empirical study. **SA j. ind. Psychol., Johannesburg**, v. 49, n. 1, p. 1-12, 2023. Disponível em: http://www.scielo.org.za/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2071-07632023000100014&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 ago. 2024.

SUBASREE, R.; NAIR, A. R. The life skills assessment scale: the construction and validation of a new comprehensive scale for measuring life skills. **Journal of Humanities and Social Science**, v. 19, n. 1, p. 50-58, 2014. doi: 10.9790/0837-19195058. Disponível em: <http://www.iosrjournals.org/iosr-jhss/papers/Vol19-issue1/Version-9/G019195058.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2024.

SUDO, M. M.; IRALA, V. B. Perspectivas teóricas e metodológicas em pesquisas empíricas sobre bem-estar e florescimento: uma revisão de escopo. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 25, p. 1-26, 2023. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/7491>. Acesso em 12 ago. 2024.

SUDO, M. M.; IRALA, V. B. A construção da cultura organizacional de Bem-estar e Florescimento Acadêmico na Universidade: por onde começar? In: AMORIM, C. B. (Org.). **Bem-estar e qualidade de vida: prevenção, intervenção e inovações**. Ponta Grossa, PR: AYA Editora, 2024. p. 177-189. Disponível em: <https://ayaeditora.com.br/Livro/30606/>. Acesso em: 11 ago. 2024.

TEIXEIRA, M. A. P.; CASTRO, G. D.; PICCOLO, L. D. R. Adaptação à universidade em estudantes universitários: Um estudo correlacional. **Interação em Psicologia**, v. 11, n. 2, p. 211-220, 2007. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/1de2/d830e20e4755ca4831819550d585c9895ad8.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2024.

TEIXEIRA, M. A. P. et al. Adaptação à universidade em jovens calouros. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 12, n. 1, p. 185-202, jun. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/vH9zX7jBvg8f8YxqBDqYyqH/>. Acesso em: 15 ago. 2024.

VAN ZYL, L. E.; ROLL, L. C.; STANDER, M. W.; RICHTER, S. Positive Psychological Coaching Definitions and Models: A Systematic Literature Review. **Frontiers in Psychology**, v. 11, art. 793, 2020. Disponível em: https://ris.utwente.nl/ws/portalfiles/portal/210260633/Van_zyl_2020_Positive_psychological_coaching_def.pdf. Acesso em: 16 ago. 2024.

VAZIRE, S.; WILSON, T. D. **Handbook of self-knowledge**. New York, NY: Guilford Press, 2012.

WANG, Q. et al. The Impact of Mindful Learning on Subjective and Psychological Well-Being in Postgraduate Students. **Behav. Sci.**, v. 13, n.12, p. 1009, 10 dez. 2023. Disponível em: <https://www.mdpi.com/2076-328X/13/12/1009>. Acesso em: 14 ago. 2024.

WAGNER, J. **A arte de planejar o tempo**. Porto Alegre: Literalis, 2003.

WHILTMORE, John. **Coaching para aprimorar o desempenho**. São Paulo: Clio Editora, 2012.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). **Promoting health through schools report of a WHO Expert Committee on Comprehensive School Health Education and Promotion (WHO Technical Report)**. Geneva, SW, 1997. Disponível em: <https://www.who.int/publications/i/item/WHO-TRS-870>. Acesso em: 02 ago. 2024.

Uma análise de objetivos educacionais no Ensino de Física sob a óptica da Taxonomia de Bloom

Joice Martins Neves

Universidade Federal do Pampa, joiceneves.aluno@unipampa.edu.br

Lisete Funari Dias

Universidade Federal do Pampa, lisetedias@unipampa.edu.br

Silviane Paz Pacheco

Universidade Federal do Pampa, silvianepacheco.aluno@unipampa.edu.br

Introdução

Esse estudo tem como tema a teoria da Taxonomia de Objetivos Educacionais de Bloom (TB) de 1956, bem como avanços e modificações ao longo dos anos. A relevância social do tema reside na melhoria da qualidade do planejamento das práticas educacionais de ensino e, consequentemente, na melhoria da aprendizagem. Cientificamente, o estudo se justifica por possibilitar uma compreensão aprofundada de como os objetivos educacionais podem ser adaptados às metodologias de ensino, enriquecendo as práticas pedagógicas e abrindo caminhos para novas pesquisas e inovações. Por fim, em termos pessoais, o estudo enriquece os conhecimentos e aprendizagens dos envolvidos, contribuindo para o ensino de Física e a formação de professores.

O presente estudo apresenta uma análise, de acordo com a representação bidimensional da Taxonomia de Bloom, de uma ementa do componente curricular Física Teórica Experimental A dos cursos de Engenharia da Unipampa, campus Bagé. Os conteúdos abordados incluem: Leis de Newton, trabalho e energia, conservação da energia, momento linear e colisões, rotação de corpos rígidos, dinâmica do movimento de rotação, equilíbrio e elasticidade, e movimento periódico. Além disso, o estudo exemplifica as habilidades cognitivas a serem desenvolvidas por meio de um exercício de aplicação da 2ª Lei de Newton.

O principal objetivo é demonstrar a aplicabilidade da Taxonomia de Bloom (TB) e contribuir para a construção e análise de objetivos educacionais em ementas de componentes curriculares de cursos de graduação, bem como na criação ou adaptação de exercícios utilizados em atividades e avaliações. Assim, esta abordagem é direcionada ao contexto do ensino de Física, contribuindo também para a formação e saberes dos professores.

Referencial teórico e metodológico

A pesquisa desenvolvida neste capítulo é de natureza documental e qualitativa. A análise da ementa do componente de Física Teórica Experimental A do cursos de Engenharia e de um exercício modelo de física sobre a 2ª Lei de Newton foram analisados a partir da representação bidimensional da Taxonomia de Bloom Revisada, denominada aqui de TBR, que permite uma avaliação detalhada dos objetivos educacionais em termos de conhecimentos e habilidades cognitivas.

A abordagem qualitativa foi escolhida para proporcionar a compreensão dos conteúdos e estratégias pedagógicas presentes na ementa e no exercício, visando identificar o alinhamento com os objetivos educacionais esperados. Por fim, a pesquisa documental, a partir da análise da ementa do componente, possibilita uma reflexão crítica sobre as práticas de ensino e a adequação das mesmas conforme o que é indicado pela Taxonomia de Bloom Revisada.

Benjamin Samuel Bloom (1913 - 1999) estudou os objetivos de aprendizagem e, a partir disso, no ano de 1956, desenvolveu uma teoria chamada Taxonomia de Objetivos Educacionais de Bloom (TB) com a ajuda de um grupo multidisciplinar de especialistas. Segundo Bloom *et al.* (1956), o estudo abrangeu três domínios: o cognitivo (relacionado ao aprendizado intelectual), o afetivo (emocional e sentimental) e o psicomotor (envolvendo movimentos corporais coordenados pela cognição). Os domínios afetivo e psicomotor foram aprofundados por outros autores ao longo dos anos. Já o domínio cognitivo, detalhado por Bloom em 1956 e, posteriormente revisado por Lorin W. Anderson, David Krathwohl e demais especialistas em 2001, será o foco deste texto. De acordo com Linné (1735), o termo “taxonomia” vem do grego taxis, que significa ordenação e, nomos, se refere a sistema ou norma; ou seja, uma taxonomia reflete uma classificação ordenada.

Em 2001, o domínio cognitivo da TB foi revisto por alguns especialistas e liderado por Krathwohl, com isso, ocorreu modificações na taxonomia original tornando-se conhecida como Taxonomia de Objetivos Educacionais Bloom Revisada (TBR).

Com a revisão, o domínio cognitivo se dividiu em duas partes, ou seja, dimensão do conhecimento e dos processos cognitivos, sendo que a partir disso, surgiu uma representação bidimensional (junção de ambas as dimensões), apresentado no Quadro 1. A dimensão do conhecimento tem quatro categorias que são: factual (ou afetivo), documental, procedimental e metacognitivo. Sendo que o conhecimento metacognitivo foi inserido na revisão da TB. Cada categoria da dimensão do conhecimento traz subtipos de conhecimentos (Factual: A.1, A.2; Conceitual: B.1, B.2, B.3; Procedimental: C.1, C.2, C.3; e Metacognitivo: D.1, D.2, D.2) cada um dos subtipos estão descritos no Quadro 1.

Marzano (2007), define o conhecimento factual como sendo o conhecer de fatos e detalhes que se torna importante no desenvolvimento de habilidades e compreensão de conceitos. O conhecimento documental é descrito por Kuhlthau (2004), como sendo o conhecimento que conseguimos coletar de fontes textuais e a partir delas fazer interpretações. Dewey (1938) apresenta o conhecimento procedimental como sendo a capacidade de fazer procedimentos necessários em uma atividade com o uso de métodos e investigações. Por fim, o conhecimento metacognitivo, segundo Flavell (1979), envolve o conhecer, controlar e regular ações devido comandos cognitivos.

Anderson *et al.* (2001), traz descrições para o conhecimento factual contendo:

[...] os elementos básicos que os alunos devem saber se quiserem se familiarizar com a disciplina ou resolver qualquer um dos problemas nela. Os elementos são geralmente símbolos associados a alguns referentes concretos, ou “sequências de símbolos” que transmitem informações importantes. Na maior parte, o conhecimento factual existe em um nível relativamente baixo de abstração. Porque há uma tremenda riqueza desses elementos básicos, é quase inconcebível que um aluno possa aprender todos eles relevantes para um assunto específico. (p. 45).

Para o conhecimento documental, eles descrevem como sendo “as inter-relações entre os elementos básicos dentro de uma estrutura maior que os permite funcionar juntos” (Anderson *et al.* 2001, p. 29). Já para o conhecimento procedimental Anderson *et al.* (2001), definiram como sendo o conhecimento “para fazer algo, métodos de investigação, critérios para usar habilidades, algoritmos, técnicas e métodos” (p. 29). E por fim, no conhecimento metacognitivo, os autores definem como sendo o “conhecimento da cognição em geral, bem como consciência e conhecimento da própria cognição” (p. 29).

Quadro 1. Representação bidimensional (dimensão do conhecimento x dimensão dos processos cognitivos) da Taxonomia de Bloom Revisada (TBR).

Dimensão do Conhecimento (o que?)	Subtipos de Conhecimentos	Dimensão dos Processos Cognitivos (Como?)					
		→					
		Nível baixo de cognição		Nível médio de cognição		Nível alto de cognição	
		Lembrar	Entender	Aplicar	Analisar	Avaliar	Criar
↓	Factual	A.1 – Conhecimento de terminologia.					
		A.2 – Conhecimento de detalhes e elementos específicos.					
	Conceitual	B.1 – Conhecimento de classificações e categorias.					
		B.2 – Conhecimento de princípios e generalizações.					
		B.3 – Conhecimento de teorias, modelos e estruturas.					
	Procedimental	C.1 – Conhecimento de habilidades e algoritmos específicos de um assunto.					
		C.2 – Conhecimentos de técnicas e métodos específicos de um assunto.					
		C.3 – Conhecimentos de critérios para determinar quando usar adequadamente procedimentos.					
	Metacognitivo	D.1 – Conhecimento estratégico.					
		D.2 – Conhecimento sobre desafios cognitivos, incluindo conhecimento contextual e condicional.					
		D.3 – Autoconhecimento.					

Fonte: Autoras (2024), adaptado de Anderson *et al.* (2001).

As cinco habilidades representadas por substantivos na TB de 1956, passaram a serem seis habilidades, expressas como verbos, na revisão realizada por Anderson *et al.* (2001), representando voz de comando de uma atividade, seja educacional, profissional ou até mesmo de lazer, etc. Ou seja, de substantivos (compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação) para verbos, tanto no infinitivo (lembrar, entender, aplicar, analisar, avaliar e criar), quanto apresentados também no gerúndio (lembrando, entendendo, aplicando, analisando, avaliando e criando).

Conforme Anderson *et al.* (2001), a dimensão do conhecimento busca responder à pergunta “o que”, ou seja, o tipo de conhecimento e o que poderá ser feito com ele. A dimensão dos processos cognitivos deve responder à pergunta “como”, ou seja, como será respondido pelo aprendiz, de forma a apresentar as habilidades desenvolvidas. Além disso, as habilidades seguem uma hierarquia, ou seja, uma ordem crescente de níveis complexidade, que vai de a habilidade lembrar/lembrando, passa pelas demais, até chegar a habilidade criar/criando. A mesma hierarquia ocorre para as dimensões do conhecimento.

Para cada habilidade da dimensão dos processos cognitivos Anderson *et al.* (2001) apresentaram alguns exemplos de verbos para serem usados como voz de comando em atividades de objetivos educacionais em diferentes contextos, conforme Quadro 2.

Quadro 2. Síntese das habilidades dos Processos Cognitivos, utilizadas como verbos de voz de comando.

Dimensão dos Processos Cognitivos (Como?)					
Nível baixo de cognição		Nível médio de cognição		Nível alto de cognição	
Lembrar (Nível 1)	Entender (Nível 2)	Aplicar (Nível 3)	Analisar (Nível 4)	Avaliar (Nível 5)	Criar (Nível 6)
- reconhecendo - identificando - relembrando - recuperando	- interpretando - esclarecendo - parafraseando - representando - traduzindo - decodificando - exemplificando - ilustrando - situando - classificando - categorizando - subsumindo - resumindo - sumarizando - generalizando - inferindo - concluindo - extrapolando - interpolando - predizendo - comparando - contrastando - mapeando - buscando semelhanças - explicando - construindo modelos	- executando - realizando - implementando - usando	- diferenciando - discriminando - distinguindo - concentrando - selecionando - organizando - encontrando coerência - integrando - delineando - analisando - estruturando - encontrando atributos - desconstruindo	- checando - coordenando - detectando - monitorando - testando - criticando - Julgando	- gerando - criando hipóteses - planejando - projetando - produzindo - construindo

Fonte: Autoras (2024), adaptado de Anderson *et al.* (2001).

As ementas estabelecem os objetivos de um componente curricular que uma disciplina deve atingir ao longo de um período de estudo e aulas. Elas contêm informações essenciais como, por exemplo, os conteúdos a serem abordados em aula, objetivos gerais e específicos, definidos para que os estudantes desenvolvam habilidades cognitivas, bem como aspectos afetivos e psicomotores, em atividades educacionais. Esse conjunto de diretrizes visa garantir que os estudantes alcancem um nível de conhecimento e competência necessário para a aprovação no componente.

No contexto do Ensino de Física e contribuindo para a formação de professores, está sendo apresentada a ementa do componente de Física Teórica e Experimental A, além de um exercício modelo de Física, construídos com base em Anderson *et al.* (2001). Tanto a ementa, quanto o exercício foram analisados conforme os objetivos de aprendizagem a partir da representação bidimensional da Taxonomia de Bloom Revisada (TBR).

O componente curricular de Física Teórica e Experimental A, possui uma carga horária total de 75 horas e oferece 5 créditos aos alunos. A carga horária teórica é de 60 horas, enquanto a carga horária prática é de 15 horas. A ementa deste componente curricular abrange uma variedade de tópicos fundamentais, incluindo as Leis de Newton, trabalho e energia, conservação da energia, momento linear, colisões, rotação de corpos rígidos, dinâmica do movimento de rotação, equilíbrio e elasticidade e movimento periódico. O objetivo geral e específicos são apresentados no Quadro 3, a seguir, seguido pela análise destes, conforme a representação bidimensional de objetivos educacionais da TBR.

A análise baseada na TBR é de extrema importância, pois proporciona uma compreensão mais profunda e estruturada dos objetivos educacionais. Ela permite que os educadores planejem e avaliem as atividades de ensino de maneira mais eficaz, assegurando que os estudantes desenvolvam competências em diferentes domínios do conhecimento e habilidades. Com essa abordagem é possível identificar claramente as expectativas de aprendizagem e alinhar os métodos de ensino para alcançar resultados educacionais significativos.

Quadro 3. Objetivo geral e específicos contidos na ementa do componente de Física Teórica e Experimental A.

Objetivo Geral da Ementa de Física Teórica e Experimental A
Verificar a existência dos fenômenos físicos no mundo real e a pertinência do equilíbrio de corpos rígidos na mecânica Newtoniana, movimento e dinâmica de rotação, elasticidade e movimento periódico.
Objetivos específicos da Ementa de Física Teórica e Experimental A
1) Utilizar linguagem específica na expressão de conceitos físicos relativos à mecânica newtoniana;
2) Identificar, propor e resolver problemas;
3) Reconhecer as relações de desenvolvimento da Física com outras áreas do saber, tecnologias e instâncias sociais;
4) Transmitir conhecimento expressando-se de forma clara e consistente na divulgação dos resultados científicos;
5) A partir do entendimento do método empírico, saber avaliar a qualidade dos dados e formular modelos, identificado seus domínios de validade;
6) Aplicar conhecimento técnicos básicos de estatística no tratamento de dados;
7) Educar e ampliar o poder de observação e de análise dos problemas físicos;
8) Estruturar e elaborar relatórios sobre os experimentos realizados.

Fonte: Autoras (2024), adaptado do Projeto Pedagógico do Curso de Engenharia de Energia da Universidade Federal do Pampa, Campus Bagé.

O objetivo geral da ementa trouxe o verbo “verificar” situações físicas, bem como a existência e pertinência de fenômenos físicos no mundo real. Considerando a utilização da Taxonomia de Bloom para os objetivos educacionais, sugere-se a reformulação deste objetivo geral para que ele contemple a representação bidimensional da TBR. Isso inclui destacar a dimensão do conhecimento e os verbos utilizados como comando para que as habilidades cognitivas sejam colocadas em prática pelos alunos. Dessa forma, conforme Anderson *et al.* (2001) os estudantes compreenderão claramente “o que” e “como” as atividades educacionais devem ser realizadas.

De maneira geral, sabe-se que os fenômenos físicos estão presentes na natureza e suas características e ocorrências foram constatadas e explicadas teoricamente e experimentalmente por grandes nomes da ciência. No entanto, é fundamental que os estudantes não apenas verifiquem, mas compreendam a existência desses fenômenos físicos. Essa compreensão envolve não só a identificação e a observação dos fenômenos, mas também a capacidade de explicar e aplicar os conceitos aprendidos em situações práticas em sala de aula.

Então, o objetivo geral sugerido é: compreender o conteúdo que compõe o componente curricular, explicando conceitos e fórmulas, resolvendo problemas, elaborando relatórios etc. O verbo “compreender” é do nível baixo de cognição e corresponde ao “o que” será compreendido, que nesse caso, é o conteúdo que compõe o componente curricular (apresentado na ementa como sendo: Leis de Newton, trabalho e energia, conservação da energia, momento linear e colisões, rotação de corpos rígidos, dinâmica do movimento de rotação, equilíbrio e elasticidade, e movimento periódico). Já os verbos “explicando” (nível baixo de cognição), “resolvendo” (nível médio de cognição) e “elaborando” (nível médio de cognição) representam o “como” a atividade será realizada. Ou seja, é por meio dos verbos de ação que se indica que os alunos deverão explicar conceitos e fórmulas, resolver problemas e elaborar relatórios.

Além disso, o objetivo geral sugerido pode ser considerado como sendo conhecimento metacognitivo e traz como subtipo de conhecimento D.2, conforme demonstrado no Quadro 1: “Conhecimento sobre tarefas cognitivas, incluindo conhecimento contextual e condicional apropriado” (Anderson *et al.*, 2001, p. 29).

A escolha do subtipo de conhecimento D.2 se deu por várias razões. No contexto do componente curricular de física, os estudantes precisam desenvolver habilidades para pensar sobre seu próprio processo de aprendizagem, identificar os desafios cognitivos específicos de cada conteúdo e aplicar os conhecimentos. Por exemplo, ao estudar as Leis de Newton, os estudantes não devem apenas memorizar as fórmulas, mas também entender em que contextos essas leis são aplicáveis e como adaptá-las a diferentes situações. Isso inclui o conhecimento sobre os desafios que podem surgir durante a aplicação desses conceitos e as condições em que diferentes princípios devem ser utilizados em sua futura profissão.

Dessa forma, para saber o nível de cognição do objetivo geral do componente de Física Teórica e Experimental A, deve-se analisar todos os verbos, para ver qual deles têm o nível de habilidades mais alto. Nesse caso, os verbos apresentados no objetivo geral chegam até o nível médio, ou seja, o objetivo geral da componente é de nível médio de cognição.

Quadro 4. Sugestão para o objetivo geral contido na ementa do componente de Física Teórica Experimental A, conforme a representação bidimensional da TBR.

Objetivo Geral Sugerido	Conhecimento / Subtipo	Verbos (representando: O que?)	Verbos (representando: Como?)	Nível Cognitivo do Objetivo Geral
Compreender o conteúdo que compõe o componente curricular, explicando conceitos e fórmulas, resolvendo problemas, elaborando relatórios etc.	Metacognitivo - D.2: Conhecimento sobre desafios cognitivos, incluindo conhecimento contextual e condicional.	Compreender (nível baixo)	Explicando (nível baixo); Resolvendo (nível médio); Elaborando (nível médio).	Nível médio

Fonte: Autoras (2024).

Sendo assim, o objetivo geral foi reformulado para que ele atenda completamente à representação bidimensional apresentada no Quadro 1. Os objetivos específicos são desdobramentos detalhados do objetivo geral. Nesse caso, não é necessário que os verbos respondam à pergunta “o que”, mas sim que esclareçam “como” os objetivos educacionais do componente de Física Teórica e Experimental A serão alcançados. Nesse caso, foram analisados os objetivos específicos e ajustados os verbos e colocando-os em ordem crescente de níveis cognitivos.

Quadro 5. Análise dos objetivos específicos contidos na ementa do componente de Física Teórica e Experimental A, conforme a representação bidimensional da TBR.

Objetivos específicos da Ementa de Física Teórica e Experimental A	
1) Utilizar linguagem específica na expressão de conceitos físicos relativos à mecânica newtoniana;	Trocamos o verbo utilizar por compreender e mantemos o restante da frase.
2) Identificar , propor e resolver problemas;	Esse objetivo específico não faz sentido se analisarmos conforme a TB e o contexto inserido. Então reformulamos para: Aplicar conceitos na resolução de problemas físicos. E inserimos mais adiante para manter o nível cognitivo crescente.
3) Reconhecer as relações de desenvolvimento da Física com outras áreas do saber, tecnologias e instâncias sociais;	Mantivemos o mesmo objetivo específico.
4) Transmitir conhecimento expressando-se de forma clara e consistente na divulgação dos resultados científicos;	Trocamos o verbo transmitir por expressa e reformulamos o restante da frase: Expressar os conhecimentos na divulgação dos resultados científicos.
5) A partir do entendimento do método empírico, saber avaliar a qualidade dos dados e formular modelos, identificado seus domínios de validade;	Reformulamos toda a frase e usamos o verbo aplicar: Aplicar o método empírico na qualidade dos dados obtidos na experimentação.
6) Aplicar conhecimento técnicos básicos de estatística no tratamento de dados;	Mantivemos o mesmo objetivo específico.
7) Educar e ampliar o poder de observação e de análise dos problemas físicos;	Retiramos esse objetivo específico.
8) Estruturar e elaborar relatórios sobre os experimentos realizados.	Mantivemos o mesmo objetivo específico.

Fonte: Autoras (2024).

A seguir, no Quadro 6, foram inseridos os objetivos específicos sugeridos com os correspondentes conhecimentos, subtipos e níveis de cognição conforme o verbo de ação de cada objetivo específico.

Quadro 6. Objetivos específicos sugeridos e classificados a partir da dimensão do conhecimento, subtipos e o nível cognitivo. Conforme a representação bidimensional da TBR.

Objetivos específicos Sugerido	Conhecimento / subtipo	Nível cognitivo do objetivo específicos
1) Compreender a linguagem específica na expressão de conceitos físicos relativos à mecânica newtoniana;	Factual – A.2: Conhecimento de detalhes e elementos específicos.	Nível baixo
2) Reconhecer as relações de desenvolvimento da Física com outras áreas do saber, tecnologia e instâncias sociais;	Conceitual – B.3: Conhecimento de teorias, modelos e estruturas.	Nível baixo
3) Aplicar conceitos na resolução de problemas físicos;	Conceitual – B.3: Conhecimento de teorias, modelos e estruturas.	Nível médio
4) Expressar os conhecimentos na divulgação dos resultados científicos;	Procedimental – C.2: Conhecimentos de técnicas e métodos específicos de um assunto.	Nível médio
5) Aplicar o método empírico na qualidade dos dados obtidos na experimentação;	Conceitual – B.2: Conhecimento de princípios e generalizações.	Nível médio
6) Aplicar conhecimentos técnicos básicos de estatística no tratamento de dados.	Procedimental – C.2: Conhecimentos de técnicas e métodos específicos de um assunto.	Nível médio
7) Estruturar e elaborar relatórios sobre os experimentos realizados	Procedimental – C.1: Conhecimento de habilidades e algoritmos específicos de um assunto.	Nível médio

Fonte: Autoras (2024), adaptado de Anderson *et al.* (2001).

Depois de realizada a análise da ementa de Física Teórica e Experimental A, a análise continua em um exercício de Física construído com base em Anderson *et al.* (2001), com base na representação bidimensional da TBR.

Exercício – Através da leitura sobre a 2ª Lei de Newton, aplicada como atividade em sala de aula, realize as seguintes etapas da atividade:

- Identificar os pontos relevantes observados durante a leitura;
- Estruturar as etapas da resolução do exercício, conforme o princípio fundamental da dinâmica descrita no texto lido.
- Usar a fórmula da 2ª Lei de Newton ($F = m \cdot a$) para que a resolução do exercício possa ser realizada.

Quadro 7. Análise de cada etapa do exercício conforme a representação bidimensional da TBR.

a) Identificar os pontos relevantes observados durante a leitura;
- O verbo identificar expressa a habilidade por meio de verbos de ação, no infinitivo ou no gerúndio, tal verbo refere-se à pergunta "como?". Ou seja, o "como?", representa que o aluno vai realizar essa etapa do exercício identificando o que pede, nesse caso, é os pontos relevantes do texto lido. - Pontos relevantes refere-se a pergunta "O que?", envolve o tipo de conhecimento e o que poderá ser feito com ele, ou seja, conhecimento factual – A2 (conhecimento de detalhes e elementos específicos retirados da leitura).
b) Estruturar as etapas da resolução do exercício, conforme o princípio fundamental da dinâmica descrito no texto lido;
- O verbo estruturar expressa a habilidade por meio de verbos de ação, no infinitivo ou no gerúndio, tal verbo refere-se à pergunta "como?". Ou seja, o "como?", representa que o aluno vai realizar essa etapa do exercício estruturando o que pede, nesse caso, é as etapas da resolução do exercício. - Etapas da resolução do exercício refere-se a pergunta "O que?", envolve o tipo de conhecimento e o que poderá ser feito com ele, ou seja, conhecimento conceitual – B1 (conhecimentos de classificações e teorias feitas durante ou após a leitura).
c) Usar a fórmula da 2ª lei de Newton ($F = m \cdot a$) para que a resolução do exercício possa ser realizada.
- O verbo usar expressa a habilidade por meio de verbos de ação, no infinitivo ou no gerúndio, tal verbo refere-se a pergunta "Como?". Ou seja, o "como?", representa que o aluno vai realizar essa etapa do exercício usando o que pede, nesse caso, é a fórmula da 2ª lei de Newton. - A fórmula refere-se a pergunta "O que?", envolve o tipo de conhecimento e o que poderá ser feito com ele, ou seja, conhecimento procedimental – C3 (conhecimento de critérios para determinar quando utilizar adequadamente um procedimento).

Fonte: Autoras (2024), adaptado de Anderson *et al.* (2001).

Em resumo, a complexidade dos níveis de habilidade do exercício alcança o nível médio da cognição, pois tem-se: Habilidade lembrar com o verbo "identificando" no gerúndio (nível baixo); Habilidades aplicar com o verbo "usando" no gerúndio (nível médio); Habilidade analisar com o verbo "estruturando" no gerúndio (nível médio).

A análise da ementa de Física Teórica Experimental A e do exercício sobre a 2ª Lei de Newton é fundamental para melhorar o planejamento e a prática pedagógica no ensino de Física. Ao utilizar a representação bidimensional da TBR, foi possível identificar não apenas os conteúdos a serem abordados, mas também as habilidades cognitivas que os estudantes devem desenvolver. A abordagem qualitativa permite uma compreensão maior das estratégias pedagógicas presentes na ementa e no exercício, apresentando um alinhamento parcial com os objetivos educacionais desejados.

A reformulação dos objetivos educacionais do componente, com base na TBR, mostra que é possível ajustar os conteúdos e as habilidades cognitivas de forma eficiente, promovendo uma aprendizagem significativa e contextualizada. Isso não só facilita a compreensão dos conceitos pelos estudantes, mas também melhora a capacidade de aplicação prática dos mesmos. A formulação dos objetivos gerais e específicos foi aprimorada com verbos de ação apropriados aos objetivos educacionais, de forma a auxiliar e clarificar o que se espera dos estudantes em termos de desempenho das habilidades cognitivas. Por exemplo, a reformulação do objetivo geral para "compreender" o conteúdo, em vez de apenas "verificar", adiciona uma dimensão de profundidade à aprendizagem esperada dos estudantes. Já a inclusão de objetivos específicos que agreguem a aplicação prática e a elaboração de relatórios fortalece a conexão entre teoria e prática, sendo considerado essencial para a atuação dos professores nos componentes curriculares de Física, bem como na prática pedagógica a ser trazida na formação das licenciaturas em Física.

Considerações finais

A aplicação da TBR destacou a necessidade de desenvolver competências nos estudantes, capacitando-os a refletir sobre seu próprio processo de aprendizagem e a adaptar seus conhecimentos a diferentes contextos. Este aspecto é crucial para a formação de educadores capazes de inovar e enfrentar desafios no ensino de Física. Portanto, recomenda-se que os educadores e formuladores das matrizes curriculares dos Projetos Pedagógicos de Curso, utilizem a TBR como guia para a criação de ementas, além de ser importante na formulação de exercícios. Isso assegurará que os objetivos educacionais sejam claros e alinhados com as habilidades cognitivas necessárias para a formação integral dos alunos. A adoção desta abordagem pode resultar em melhorias significativas na qualidade do ensino e na preparação dos alunos para desafios acadêmicos e profissionais futuros.

Em conclusão, a pesquisa reafirma a importância da estruturação detalhada e reflexiva dos objetivos educacionais, utilizando ferramentas como a TBR para enriquecer o planejamento pedagógico e promover uma aprendizagem significativa e eficaz no ensino de Física. A pesquisa documental e qualitativa, que está sendo desenvolvida no Mestrado em Ensino da Unipampa, campus Bagé e trazida neste capítulo fornece uma base sólida para futuras investigações e inovações no planejamento educacional, reforçando a importância de um ensino bem estruturado e adaptado às necessidades dos alunos.

Agradecimentos

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Referências

ANDERSON, Lorin W.; KRATHWOHL, David R.; AIRASIAN, Peter W.; CRUIKSHANK, Kathleen A.; MAYER, Richard E.; PINTRICH, Paul R.; RATHS, James; WITTROCK, Merlin C. **A taxonomy for learning, teaching, and assessing**: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives. New York: Longman, 2001.

BLOOM, Benjamim S; ENGELHART, M.D; FURST, E.J; HILL, W.H & KRATHWOHL, D.R. **A Taxonomia de Objetivos Educacionais**: Manual 1 Domínio Cognitivo. Londres: Longmans, Green and Co, 1956.

FLAVELL, John H. Metacognição e monitoramento cognitivo: uma nova área de investigação cognitivo-desenvolvimental. **American Psychologist**, v. 34, n. 10, p. 906-911, 1979.

KUHLTHAU, Carol C. **Buscando significado**: uma abordagem de processo para serviços de biblioteca e informação. Westport: Libraries Unlimited, 2004.

LINNÉ, Karl V. **Systema Naturae**. 1. ed. Stockholm: Impensis Laurentii Salvii, 1735.

MARZANO, Robert J. **A arte e a ciência do ensino**: um quadro abrangente para a instrução eficaz. Alexandria: ASCD, 2007.

UNIPAMPA. **Projeto Pedagógico do Curso de Engenharia de Energia**. 2023. Disponível em: https://dspace.unipampa.edu.br/bitstream/riu/95/9/PPC_Engenharia_de_Energia_novembro_23.pdf. Acesso em 23 jun. 2024.

Sobre as autoras e autores

Ana Cristina da Silva Rodrigues | lattes.cnpq.br/8696471514884993

Docente da Universidade Federal do Pampa (Unipampa). Doutora em Educação (UNISINOS). Mestra em Educação (UFRGS). Licenciada em Pedagogia (UFRGS).

Anna Elizandra Sonego Fernandes | lattes.cnpq.br/7473928628890074

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Universidade Federal do Pampa (Unipampa). Bacharela em Psicopedagogia (UNINTER).

Crisna Daniela Krause Bierhalz | lattes.cnpq.br/8524665688345631

Docente da Universidade Federal do Pampa (Unipampa). Doutora em Educação (PUCRS). Mestra em Educação Ambiental (FURG). Licenciada em Pedagogia (UFPel).

Diogo Almeida e Silva | lattes.cnpq.br/5990808753422457

Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Estadual de Maringá (UEM). Mestre em Educação (UEM). Licenciado em Pedagogia (UEM).

Francéli Brizolla | lattes.cnpq.br/1822354320609261

Docente da Universidade Federal do Pampa (Unipampa). Doutora e Mestra em Educação (UFRGS). Licenciada em Educação Especial (UFSM).

Joice Neves | lattes.cnpq.br/4339552107525063

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Universidade Federal do Pampa (Unipampa). Licenciada em Física (Unipampa).

Josefa Oliveira de Souza | lattes.cnpq.br/5555316630294321

Docente do Centro Universitário da Região da Campanha. (Urcamp). Especialista em Psicopedagogia (Urcamp). Especialista em Métodos e Técnicas de Ensino (Urcamp). Licenciada em Pedagogia (Urcamp).

Leandro Blass | lattes.cnpq.br/7385942137403019

Docente da Universidade Federal do Pampa (Unipampa). Doutor em Modelagem Computacional (UERJ). Mestre em Modelagem Matemática (Unijuí). Licenciado em Matemática (Unijuí).

Leslie Amanda da Silva | lattes.cnpq.br/0782283040044969

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Estadual de Maringá (UEM). Mestra em Educação (UEM). Licenciada em Pedagogia (UEM).

Lisete Funari Dias | lattes.cnpq.br/5738457184189921

Docente da Universidade Federal do Pampa (Unipampa). Doutora em Educação em Ciências, Química da Vida e Saúde (UFRGS). Mestre em Ensino de Física (UFRGS). Licenciada em Física (UFPel).

Marilene Vaz Silveira | lattes.cnpq.br/7704090467284530

Docente do Centro Universitário da Região da Campanha. (Urcamp). Mestra em Integração e Cooperação Internacional (UNR). Bacharela em Ciências Econômicas (Urcamp). Bacharela em Ciências Contábeis (Urcamp).

Mégui Mascarelo Sudo | lattes.cnpq.br/5544021898568353

Mestra em Ensino pela Universidade Federal do Pampa (Unipampa). Licenciada em Letras - Português, Inglês e Respectivas Literaturas (Unipampa).

Nilza Soares dos Santos Peraça | lattes.cnpq.br/3852076393985275

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal do Pampa (Unipampa). Licenciada em Serviço Social (UNITINS). Licenciada em Pedagogia (UFPel). Licenciada em Letras (UNIFAVENI).

Pablo Ferreira Pereira | lattes.cnpq.br/4648838031852259

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Universidade Federal do Pampa (Unipampa). Licenciado em Matemática (Unipampa).

Rafaela Melo Ferreira | lattes.cnpq.br/5220525049444419

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Universidade Federal do Pampa (Unipampa). Tecnóloga em Gestão Ambiental (Urcamp).

Rita Luciana Saraiva Jorge | lattes.cnpq.br/3567361341405871

Docente do Centro Universitário da Região da Campanha. (Urcamp). Mestra em Administração (UFRGS).
Bacharela em Administração de Empresas (Urcamp).

Silviane Paz Pacheco | lattes.cnpq.br/8009758679113640

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Universidade Federal do Pampa (Unipampa). Bacharela em Psicologia (Urcamp).

Tiago Ramires | lattes.cnpq.br/6060524776666825

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Pampa (Unipampa). Licenciado em História (FAPA).

Valesca Brasil Irala | lattes.cnpq.br/7316864301240506

Docente da Universidade Federal do Pampa (Unipampa). Doutora em Letras (UCPel). Mestre em Letras (UCPel). Licenciada em Letras - Português/Espanhol e Respectivas Literaturas (Urcamp).

O livro **Formação Docente na Contemporaneidade: Desafios, Inovações e Perspectivas** reúne uma série de reflexões e pesquisas que abordam os principais desafios da formação de professores no século XXI. A obra discute temas essenciais, como a inclusão educacional, o impacto das tecnologias no ensino, o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e o papel do autoconhecimento no sucesso acadêmico. A partir da perspectiva de diferentes autoras e autores, esta obra oferece uma visão crítica e inovadora sobre as transformações necessárias na educação, convidando educadores a repensarem suas práticas e a se prepararem para um cenário em constante mudança.