



Formação Experiencial: relatos, contextos e aplicações

José Enildo Elias Bezerra

Aline Nunes Paiva

Maria da Conceição de Souza Mendonça

Ramon Araújo Oliveira

(Organizadores)



AYA EDITORA
2022

Direção Editorial

Prof.º Dr. Adriano Mesquita Soares

Organizadores

Prof.º Dr. José Enildo Elias Bezerra

Prof.ª Me. Aline Nunes Paiva

Prof.ª Me. Maria da Conceição de Souza

Mendonça

Ramon Araújo Oliveira

Capa

AYA Editora

Revisão Técnica

Fernanda Holanda Borges

Bibliotecária do Campus Ubajara

Executiva de Negócios

Ana Lucia Ribeiro Soares

Produção Editorial

AYA Editora

Imagens de Capa

Aurélien Jean-Daniel Feuga

Área do Conhecimento

Ciências Humanas

Conselho Editorial

Prof.º Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva

Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Prof.º Dr. Aknaton Toczec Souza

Centro Universitário Santa Amélia

Prof.ª Dr.ª Andréa Haddad Barbosa

Universidade Estadual de Londrina

Prof.ª Dr.ª Andreia Antunes da Luz

Faculdade Sagrada Família

Prof.º Dr. Argemiro Midonês Bastos

Instituto Federal do Amapá

Prof.º Dr. Carlos López Noriega

Universidade São Judas Tadeu e Lab. Biomecatrônica - Poli - USP

Prof.º Me. Clécio Danilo Dias da Silva

Centro Universitário FACEX

Prof.ª Dr.ª Daiane Maria De Genaro Chirolí

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.ª Dr.ª Danyelle Andrade Mota

Universidade Federal de Sergipe

Prof.ª Dr.ª Déborah Aparecida Souza dos Reis

Universidade do Estado de Minas Gerais

Prof.ª Ma. Denise Pereira

Faculdade Sudoeste – FASU

Prof.ª Dr.ª Eliana Leal Ferreira Hellvig

Universidade Federal do Paraná

Prof.º Dr. Emerson Monteiro dos Santos

Universidade Federal do Amapá

Prof.º Dr. Fabio José Antonio da Silva

Universidade Estadual de Londrina

Prof.º Dr. Gilberto Zammar

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.ª Dr.ª Helenadja Santos Mota

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, IF Baiano - Campus Valença

Prof.ª Dr.ª Heloísa Thaís Rodrigues de Souza

Universidade Federal de Sergipe

Prof.ª Dr.ª Ingridi Vargas Bortolaso

Universidade de Santa Cruz do Sul

Prof.ª Ma. Jaqueline Fonseca Rodrigues

Faculdade Sagrada Família

Prof.ª Dr.ª Jéssyka Maria Nunes Galvão

Faculdade Santa Helena

Prof.º Dr. João Luiz Kovaleski

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.º Dr. João Paulo Roberti Junior

Universidade Federal de Roraima

Prof.º Me. Jorge Soistak

Faculdade Sagrada Família

Prof.º Dr. José Enildo Elias Bezerra

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará, Campus Ubajara

Prof.º Me. José Henrique de Goes
Centro Universitário Santa Amélia

Prof.ª Dr.ª Karen Fernanda Bortoloti
Universidade Federal do Paraná

Prof.ª Dr.ª Leozenir Mendes Betim
Faculdade Sagrada Família e Centro de Ensino Superior dos Campos Gerais

Prof.ª Ma. Lucimara Glap
Faculdade Santana

Prof.º Dr. Luiz Flávio Arreguy Maia-Filho
Universidade Federal Rural de Pernambuco

Prof.º Me. Luiz Henrique Domingues
Universidade Norte do Paraná

Prof.º Dr. Milson dos Santos Barbosa
Instituto de Tecnologia e Pesquisa, ITP

Prof.º Dr. Myller Augusto Santos Gomes
Universidade Estadual do Centro-Oeste

Prof.ª Dr.ª Pauline Balabuch
Faculdade Sagrada Família

Prof.º Me. Pedro Fauth Manhães Miranda
Centro Universitário Santa Amélia

Prof.º Dr. Rafael da Silva Fernandes
Universidade Federal Rural da Amazônia, Campus Parauapebas

Prof.ª Dr.ª Regina Negri Pagani
Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.º Dr. Ricardo dos Santos Pereira
Instituto Federal do Acre

Prof.ª Ma. Rosângela de França Bail
Centro de Ensino Superior dos Campos Gerais

Prof.º Dr. Rudy de Barros Ahrens
Faculdade Sagrada Família

Prof.º Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares
Universidade Federal do Piauí

Prof.ª Dr.ª Sílvia Aparecida Medeiros Rodrigues
Faculdade Sagrada Família

Prof.ª Dr.ª Sílvia Gaia
Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.ª Dr.ª Sueli de Fátima de Oliveira Miranda Santos
Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.ª Dr.ª Thaisa Rodrigues
Instituto Federal de Santa Catarina

Prof.º Dr. Valdoir Pedro Wathier
Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional, FNDE

© 2022 - **AYA Editora** - O conteúdo deste Livro foi enviado pelos autores para publicação de acesso aberto, sob os termos e condições da Licença de Atribuição *Creative Commons* 4.0 Internacional (**CC BY 4.0**). As ilustrações e demais informações contidas nos capítulos deste Livro, bem como as opiniões nele emitidas são de inteira responsabilidade de seus autores e não representam necessariamente a opinião desta editora.

B574 Bezerra, José Enildo Elias

Formação experiencial: relatos, contextos e aplicações [recurso eletrônico]. / José Enildo Elias Bezerra ...[et al.]. -- Ponta Grossa: Aya, 2022. 89 p.

Inclui biografia

Inclui índice

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

ISBN: 978-65-5379-091-9

DOI: 10.47573/aya.5379.2.108

1. Educação. 2. Formação de professores. 3. Ensino superior. 4. Paiva, Aline Nunes. 5. Souza, Maria da Conceição de. 6. Oliveira, Ramon Araújo. I. Título

CDD: 370.7

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Bruna Cristina Bonini - CRB 9/1347

International Scientific Journals Publicações de Periódicos e Editora EIRELI

AYA Editora©

CNPJ: 36.140.631/0001-53

Fone: +55 42 3086-3131

E-mail: contato@ayaeditora.com.br

Site: <https://ayaeditora.com.br>

Endereço: Rua João Rabello Coutinho, 557
Ponta Grossa - Paraná - Brasil
84.071-150

SUMÁRIO

PREFÁCIO8

01

Formação experiencial na formação dos professores de ciências: uma análise com os egressos do IFCE Campus Ubajara.....10

Francisca Renata Ventura Tenório
Maria Belo Silva Lima

DOI: 10.47573/aya.5379.2.108.1

02

Cadê minha nota que estava aqui?19

José Enildo Elias Bezerra

DOI: 10.47573/aya.5379.2.108.2

03

Uma nova roupagem para o ensino das estratégias de leitura do inglês instrumental a partir da formação experiencial25

Renan Gomes Rebouças

DOI: 10.47573/aya.5379.2.108.3

04

Fazer pesquisa em educação biológica e gestão ambiental na região norte do Brasil: um relato de experiência30

Janaina Rafaella Scheibler
Jacqueline Pereira Gomes

DOI: 10.47573/aya.5379.2.108.4

05

Escrita criativa em sala de aula: um relato de experiência.....36

Maria Marly Cruz Gomes Pinto

DOI: 10.47573/aya.5379.2.108.5

06

Extensão rural auxiliando no desenvolvimento profissional: um relato de experiência.....42

Antonia Gislaíne Brito Marques Albuquerque

Camila Freire Sampaio

DOI: 10.47573/aya.5379.2.108.6

07

Formação docente e estágio em tempos de pandemia: um relato sobre impasses e êxitos51

Ingret de Sousa Sales

DOI: 10.47573/aya.5379.2.108.7

08

Relato de experiência de uma ex-aluna no curso de química: contradições entre teoria e prática...58

Elizabete Maria Azevedo Magalhães

DOI: 10.47573/aya.5379.2.108.8

09

Reflexões acerca do curso de gastronomia enquanto graduação61

Jéssen Violene de Macedo Santos

DOI: 10.47573/aya.5379.2.108.9

10

Relato de experiência do ensino da matemática em escolas públicas da rede de ensino básica na Serra da Ibiapaba68

Antônio Vinicius de Farias Araújo

Ramon Araújo Oliveira

DOI: 10.47573/aya.5379.2.108.10

11

Nem tudo que tem prefixo BIO é obrigatório ser do perfil do biólogo74

Maria da Conceição de Souza Mendonça

DOI: 10.47573/aya.5379.2.108.11

Organizadores78

Autores80

Índice Remissivo85

PREFÁCIO

O ser humano não só está no mundo, mas, diferentemente dos outros animais, procura tomar consciência do seu-ser-no-mundo. É dessa consciência ou mesmo a busca constante dela que surge, pela dúvida e a curiosidade, a necessidade de conhecer e experimentar o mundo. Essa busca curiosa e duvidosa principia pelo espanto, inquietação com o mundo ao nosso redor, algo instigador e ao mesmo tempo provocador da dinamicidade de nosso ser.

Com esse intuito, os diversos textos desta obra, pensados e escritos por pessoas preocupadas com a formação que advém das experiências e vivências que temos ao longo de nossa história, nos levam a refletir e a conceber a ideia de que o ser humano só se realiza na relação com o mundo e com os outros. Assim, como não há ser humano sem corpo, também não há ser humano sem mundo. Entendemos por mundo a busca dinâmica e constante de um campo de relações.

Essa relação do ser humano com o mundo o caracteriza como diferente dos outros seres, ou das outras relações. Neste caso, o humano tem sempre que orientar suas ações, algo que é configurado à medida que a relação com o mundo se concretiza. Assim, o seu ser é sempre um devir, um vir a ser constante, no sentido de que a sua realização é sempre uma tarefa, constituindo-se como um ser de cultura, dando, portanto, condução a sua vida como ser de relações.

Partindo dessa perspectiva, de que esta relação do ser humano com o mundo é inerente a sua própria identidade enquanto ser de busca, precisamos retomar a convicção de que nosso diálogo e compreensão do mundo ao qual somos parte, perfaz as trilhas das narrativas ancestrais e saberes específicos dos nossos antepassados, lugares e situações enquanto guias fundamentais da nossa identidade e existência, algo fundamentalmente envolto a própria experiência de estar nesse mundo.

Não basta ligar o ser humano ao mundo, a característica própria ao mundo é a consciência, assim, podemos entender o ser humano, como um ser-consciente-no-mundo, que não pertence ao lugar como uma pedra no chão, como um livro sobre a mesa, o indivíduo não é uma simples coisa, é um sujeito em formação da consciência. Só que não há ser consciente sem mundo. É por isso que se pode dizer que a essência humana pertence ao mundo, no sentido ontológico da sua identidade, pertencer ao mundo como parte dele, e não como dono dele.

O mundo, ambiente vital e ao mesmo tempo, espaço epistemológico e, portanto, de experiência e significação, mostra-se como uma realidade complexa, que em sua própria estrutura, nos provoca para desvelar uma realidade que contém oculta sempre novas realidades desconhecidas, que só gradualmente e sempre parcialmente será possível descobrir, provocando de forma cada vez mais complexa, através de sua novidade, a nossa curiosidade.

Ao refletirmos sobre essa condição fundamental do ser humano, sua realidade histórica, e, portanto, finita, percebemos a relevância e pertinência dos diversos textos neste e-book. Trabalho não apenas focado em um esforço de escrita e reescrita dos diversos ambientes de aprendizados, sejam eles formais ou não. Percepções múltiplas e voltadas para a formação de uma consciência no transcurso das experiências vivenciadas em relações dialógicas diversas.

Os autores, pesquisadores de áreas diversas, nos conduzem ao pensamento reflexivo no entorno de suas escritas de uma forma dinâmica e crítica, com uma postura envolvente, no sentido de nos conduzir ao diálogo com suas áreas específicas, sejam elas pedagogia, química, agronomia, gastronomia etc. uma diversidade de elementos epistemológicos que, por suas próprias especificidades, nos apresentam ao universo singular de cada área, sem deixar de lado algo que une tais reflexões, a formação experiencial enquanto um ato epistêmico em permanente formação.

As reflexões a seguir, nos ajudarão a pensar sobre esse processo de aprendizagem partindo da formação experiencial enquanto locus de reflexão crítica sobre os saberes constituídos historicamente. A sua leitura se torna fundamental ao tentarmos, seja como educadores, educandos ou curiosos atentos, responder às questões relativas a compreensão do ser humano e sua relação com o mundo que o circunda.

Prof.º Miguel Junior Zacarias Lima

Universidade Regional do Cariri - URCA

Formação experiencial na formação dos professores de ciências: uma análise com os egressos do IFCE Campus Ubajara

Francisca Renata Ventura Tenório

Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará / campus Ubajara – pesquisadora do grupo de pesquisa qualitativa na serra da Ibiapaba

Maria Belo Silva Lima

Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – campus Cedro – pesquisadora do grupo de pesquisa qualitativa na serra da Ibiapaba

DOI: 10.47573/aya.5379.2.108.1

RESUMO

O objetivo da pesquisa é investigar como as experiências dos alunos durante suas atividades de ensino-aprendizagem ocorridas em suas vivências escolares e cotidianas anteriores e durante o curso de licenciatura em Química no IFCE campus Ubajara, influenciaram e contribuíram na construção de sua identidade e prática educativa. Os cursos de formação inicial devem propiciar aos licenciandos fundamentação teórica e atividades de ensino, pesquisa e extensão que possibilitem aos alunos uma visão mais complexa e crítica do papel do educador no processo de ensino-aprendizagem. No entanto, precisamos considerar as experiências anteriores, no campo formal e informal, principalmente a formação experiencial, como mecanismos também construtores deste processo. O estudo utilizará as contribuições teóricas de Cavaco (2009), Tardif (2002), Libâneo (2015) e Pimenta (1999). Tendo enfoque qualitativo e quantitativo, a pesquisa será estruturada de acordo com Minayo (2003), para pesquisa social com abordagem qualitativa, considerando a realidade, significados, motivos, valores, aspirações entre outros fatores; seguida de pesquisa de campo, por meio da aplicação de questionários através do Google forms aos egressos do referido curso, visando compreender os aspectos relacionados à formação experiencial e como esta é percebida pelos participantes do ponto de vista de contribuição para sua formação profissional.

Palavras-chave: egresso. formação experiencial. identidade docente.

INTRODUÇÃO

O processo de formação da identidade dos educadores acontece ao longo de sua formação acadêmica, de suas vivências dentro e fora da escola e das suas experiências direta e indiretamente no processo de ensino-aprendizagem.

A pesquisa teve como questão norteadora: Onde e como a formação experiencial contribui para a formação docente do egresso licenciado em Química? Tendo como objetivo geral: Compreender como o egresso licenciado em química percebe as contribuições da formação experiencial para sua formação docente e objetivos específicos: identificar aspectos relevantes na formação experiencial que mais contribuem para a docência; reconhecer valores, simbologias e atitudes que resultam em processos formativos a partir da formação experiencial e analisar competências docentes nos egressos do curso de Licenciatura em Química.

Ao falar em experiência e na formação experiencial é importante superar os conceitos provenientes do senso comum a respeito dos termos e a compreensão de que os conhecimentos provenientes da mesma, por muito tempo não foram considerados pela escola, por não estar relacionado diretamente aos componentes curriculares de caráter enciclopedista.

A escola como instituição social responsável pelo processo de transmissão ou de mediação do conhecimento, desde sua origem no Ocidente, através do ideal de formação integral da Paidéia grega, não considerava a experiência direta como um conhecimento a ser trabalhado pela instituição. Esse caráter enciclopedista se reestrutura no período medieval, no Renascimento, no período jesuítico e na Idade Moderna em que os cursos de formação de professores, inclusive no Brasil, consistiam em um currículo formado por disciplinas teórico-conceituais, práticas e metodológicas numa perspectiva voltada para uma formação de caráter técnico-científico.

Somente por volta da década de 1930, com a propagação do pragmatismo ou instrumentalismo norte americano de John Dewey pelos defensores do Movimento da Escola Nova que o conceito experiência passa a ser considerado no processo de formação de educadores e, conseqüentemente, na ideia de um aluno mais ativo no processo de ensino-aprendizagem. No entanto, conforme o pensamento deweyano, nem toda experiência é educativa, a experiência só é formativa quando se respeitam dois princípios: da continuidade e da interação. Como ressalta Cavaco (2009, p. 224)

O princípio da continuidade significa que cada nova experiência vale-se das experiências anteriores e enriquece as experiências seguintes. A continuidade da experiência é fundamental para a sobrevivência e permite a adaptação do homem ao seu meio, pois, quanto mais experiências desenvolver, mais recurso terá para viver as situações futuras.

Juntamente a essa visão de participação mais ativa do aluno, observa-se a compreensão de que o papel do professor não se restringia a um mero transmissor de conhecimentos, mas de um sujeito complexo e de interações sociais que podia construir elementos mais reflexivos e críticos na sua prática educativa e no processo de profissionalização docente. Surgem, assim, alguns teóricos, tais como Donald Schön (1983), Stenhouse (1985) e Contreras (2002) que direcionam para uma formação mais crítica e para além da formação técnico-racional.

O próprio educador, visando ser um profissional mais competente e diante das exigências do mercado de trabalho e das constantes mudanças curriculares, busca sua própria formação, através do aprimoramento de seus saberes e práticas para ter uma atuação mais efetiva e eficaz, tornando-se um profissional reflexivo, conceituado por Donald Schon (1983), que se volte não somente para a sua formação individual, mas que dialogue com os seus pares entendendo que o processo educacional é um processo coletivo. “Há que situar o saber do professor na interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema, a fim de captar a sua natureza social e individual como um todo” (TARDIF, 2002, p.16).

O conceito de professor reflexivo resulta do movimento de valorização da formação e profissionalização de professores a partir dos anos de 1990, no qual tivemos uma forte influência do neoliberalismo e da ideia de competência profissional, que se embasa na capacidade do professor de atuar de forma rápida na solução dos problemas que lhes são apresentados, envolvendo a análise das questões sociais e econômicas que perpassam a prática educativa.

Nesse contexto, surge a categoria de professor pesquisador, entendido como aquele que pesquisa a sua prática e tem sua realidade escolar como objeto de pesquisa. De tal modo, “a ideia do professor como pesquisador está ligado, portanto, à necessidade dos professores de pesquisar e experimentar sobre sua prática enquanto expressão de determinados ideais educativos” (CONTRERAS, 2002, p.119).

A formação inicial dos educadores, inclusive dos futuros professores de Química, ocorre nos cursos de licenciaturas, espaços fundamentais para “a construção dos conhecimentos, atitudes e convicções dos futuros professores, necessárias à sua identificação com a profissão” (LIBÂNEO, 2015, p. 71). É neste momento formativo que os licenciandos se aproximam dos fundamentos históricos e epistemológicos da área de estudo, assim como dos conhecimentos pedagógicos, do papel e das formas de organização do sistema educativo, da estrutura e papel social da escola e da construção da identidade do professor, suas características e limitações diante das mudanças sociais, políticas e educacionais ao longo da história.

A investigação e reflexão sobre os processos de formação experiencial, ao possibilitarem a evolução do conhecimento sobre as dinâmicas de aprendizagem, nomeadamente, sobre a aprendizagem experiencial, são essenciais para que se possa relativizar e interrogar a forma escolar e pensar de um modo crítico a sua superação, para disponibilizar elementos que permitam, em termos conceptuais e metodológicos, suportar as práticas de valorização da experiência e dos adquiridos experienciais para consolidar a análise crítica destas políticas e destes dispositivos (CAVACO, 2009, p. 221-222).

Os saberes dos professores formam um conjunto de saberes decorrentes de várias fontes, tais como: programas escolares, currículo e experiência. De acordo com Tardif (2002) apresentam-se em quatro categorias: “saberes profissionais (pedagógicos), saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais”. Estes saberes, através da prática pedagógica, não se restringem a transmissão dos conhecimentos, mas da integração das diferentes relações estabelecidas entre os mesmos.

Nesta mesma linha, Pimenta (1999) afirma que os saberes da docência se constituem através dos saberes da experiência, do conhecimento e dos saberes pedagógicos. Os saberes da experiência relacionam-se a construção da identidade docente, fruto da formação inicial, enquanto estudantes e na sua prática nos cursos de formação inicial, enquanto licenciandos e durante o exercício do magistério, isto é, que “produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho” (PIMENTA, 1999, p. 20).

Os saberes experienciais resultam, assim, da experiência e da prática cotidiana do docente e dos seus trabalhos como professor, na interação com os alunos, gestão, educadores e comunidade escolar. Neste sentido, Cavaco (2009, p. 226) afirma que:

A formação experiencial resulta de um trabalho do sujeito sobre si próprio, em interação com os outros, ao longo da sua vida, a partir do seu património de experiências. Trata-se de um processo de socialização, marcado pela constante reversibilidade de papéis e pelo carácter difuso, ocorrendo em todos os tempos e espaços de vida.

Pode-se concluir que a formação experiencial resulta das relações sociais e da reflexão sobre as mesmas, englobando a formação teórica e da identidade docente, mas transcende-as, tornando-se, assim, um dos mais importantes aspectos da nossa formação pessoal e profissional.

A DOCÊNCIA E A FORMAÇÃO EXPERIENCIAL

A qualificação profissional ganhou destaque entre as políticas e articulações a nível mundial pela necessidade de profissionais capacitados para ocupar espaços em postos de trabalhos que foram ampliados e estimulados pelo desenvolvimento tecnológico alavancado pelo advento da internet a partir da última década do século XX.

Considerando os diversos espaços para a promoção do desenvolvimento profissional, e principalmente instituições de ensino técnico, tecnológico e superior como validação desses saberes, contrapõem-se e complementa-se a isso, a necessidade de refletir sobre os saberes que estes profissionais já trazem como “bagagem” adquirida ao longo da vida.

Nesse sentido, pensar sobre a qualificação profissional nos leva a refletir de modo mais aprofundado, sobre o conceito de desenvolvimento da profissionalidade, atribuindo valores aos conhecimentos de carácter experiencial. Sobre isso PIMENTEL(2007), infere que:

De acordo com a perspectiva de Kolb, o homem é um ser integrado ao meio natural e cultural, capaz de aprender a partir de sua experiência; mais precisamente, da reflexão consciente sobre a mesma. Uma pessoa aprende motivada por seus próprios propósitos, isto é, empenha-se deliberadamente na obtenção de aprendizado que lhe faça sentido.

Sob a perspectiva da reflexão crítica da práxis docente, aliada a concepção de intelectual crítico e reflexivo, defendida por Pimenta (2002), e não simplesmente por refletir no sentido de espelhar, espera-se que o professor seja capaz de perceber a prática a partir do currículo como ferramenta e campo de atuação.

Em seu livro, *A cabeça bem-feita* (2003), Morin destaca a questão da necessidade de se reformar o pensamento. Assim, compreende o professor como um intelectual capaz de articular atributos de reflexão e criticidade, a partir da própria prática.

METODOLOGIA

Enquanto participantes do Grupo de Pesquisa na Serra da Ibiapaba, vinculado ao IFCE campus Ubajara, nos detivemos a estudar sobre formação experiencial, no ano de 2020 e 2021, e como professoras da rede, sentimos a necessidade de investigar sobre os egressos da Licenciatura em Química do referido campus, a partir de entrevista estruturada em oito questões, em formulário eletrônico, enviadas individualmente, visando identificar como os egressos deste curso entendem e conceituam experiência e formação experiencial; e, a partir disso, identificar aspectos relevantes na formação experiencial que mais contribuem para a docência e reconhecer valores, simbologias e atitudes que resultam em processos formativos a partir da formação experiencial.

Assim, foi desenvolvida inicialmente uma pesquisa bibliográfica, seguida de aplicação de questionário com abordagem qualitativa, que de acordo com Minayo (2001, p. 21-22) especifica que a pesquisa nas ciências sociais baseia-se na realidade que não pode ser quantificada, na qual se trabalha com o universo de significados, como valores e atitudes, o que corresponde “a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. Dessa forma, procedemos à análise indutiva, descritiva e discursiva, das respostas apresentadas nos questionários, que de acordo com Gil (2002, p. 42) tem como objetivo primordial “a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis”.

A LICENCIATURA EM QUÍMICA NO IFCE CAMPUS UBAJARA

O curso Licenciatura em Química do IFCE campus Ubajara foi criado em 2015 e, conforme o Projeto Pedagógico do Curso possui 3800 horas de carga horária total, distribuídas em nove semestres e meio, sendo ofertadas 35 vagas no turno noturno, com forma de ingresso: SISU/ ENEM e processo seletivo para graduados e transferidos. Desde a segunda metade de 2019 vem entregando à sociedade regional licenciados nesta área.

Importa evidenciar que devido a Pandemia da Covid-19, a partir do primeiro trimestre de 2020, a suspensão das aulas presenciais pelas condições sanitárias impostas de distanciamento social e conseqüentemente, de aulas práticas e utilização de laboratório, postergaram a conclusão de curso para muitos alunos que dependiam destas disciplinas práticas para finalizar

o curso, o que justifica o baixo número de formados.

PERFIL DOS EGRESSOS

Num total de oito alunos que concluíram o curso entre 2019 e o primeiro semestre de 2021, conforme planilha repassada pela coordenação do curso, cinco responderam ao questionário enviado primeiramente por correio eletrônico e posteriormente pela rede social whatsapp, confirmando assim a eficácia do uso das redes sociais como ferramentas de comunicação e informação, constatada neste caso, pelo maior número de repostas enviadas, ter ocorrido após o segundo envio do questionário.

Dos participantes da pesquisa, 20% se identificam com gênero feminino e 80% com gênero masculino. Percentual semelhante se aplica quanto ao trabalho, 80% estão trabalhando e 20% não desempenham no momento atividades laborativas; sendo que um encontra-se fazendo pós-graduação, um atuando como docente, um como técnico agrícola e outro como pesquisador/bolsista junto ao Instituto Centro de Ensino Tecnológico - CENTEC - Ceará. Quanto ao período de conclusão do curso, tivemos uma média de um aluno por semestre, desde o segundo semestre de 2019 até o momento.

Quando questionados acerca dos motivos que os levaram a cursar a Licenciatura em Química, mais da metade, ou seja, 60% dos egressos do curso Licenciatura em Química, indicaram como afinidade e curiosidade pela química, enquanto que os demais, em percentuais iguais identificaram com “oportunidade de acordo com a nota do ENEM”, 20%, o que nos leva a reflexão sobre oportunidade versus oferta de cursos pelo sistema educacional brasileiro e a possibilidade de cursar o Ensino Superior; e 20% justificado com a expressão: “Utilidade, de acordo com os pensamentos da sociedade” (Aluno D).

FORMAÇÃO EXPERIENCIAL E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Sobre Formação Experiencial, objeto de nossa pesquisa, os participantes responderam:

Entendo que o conhecimento pode ser adquirido com a experiência, enquanto que a formação experiencial busca mesclar a teoria e a prática na formação profissional. (Egresso A)

Experiência adquire(sic) na prática e formação experiencial na teoria. (Egresso B)

Experiências são habilidades que se adquire ao decorrer do tempo e formação experiencial, são(sic) contextualização de experiências. (Egresso C)

Experiência: resultado da atividade diária. Formação Experiencial: qualificação em determinada atividade, de acordo com o tempo de tarefa executada. (Egresso D)

Atuação de forma prática em determinada área. Por Formação Experiencial acredito compreender a formação em determinado conhecimento diretamente na atuação prática. (Egresso E)

As respostas acima, indicam que, para a maioria dos egressos, há certa confusão entre formação experiencial, experiências e habilidades, assim como discernir prática e teoria neste contexto.

A RELAÇÃO ENTRE CONHECIMENTOS EXPERIENCIAIS E DOCÊNCIA

Em resposta às perguntas: Dos conhecimentos que você identifica como parte de sua formação experiencial, quais contribuíram no entendimento de assuntos específicos da química? E que conhecimentos experienciais contribuíram para o entendimento da docência? Os alunos apresentaram uma série de respostas que perpassam olhares e concepções diversas. Destacamos a ligação feita em relação a aulas práticas, pesquisa para TCC, participação em monitoria vinculada ao estágio supervisionado e banca simulada de didática, conforme o Egresso A.

O egresso D associou conhecimentos da agricultura a conhecimentos adquiridos em disciplinas do curso como Química orgânica; conhecimentos básicos de elétrica a eletroquímica; de ligação química e entre moléculas a trabalho em equipe, convívio familiar e interação social.

Em direção oposta, o egresso C associou *“Produtos químicos recomendados para a agricultura, assim como os consumidos no dia a dia”* e *“A comunicação e o diálogo direto com os agricultores”* (sic).

E contrariamente aos colegas, o egresso B, respondeu que nenhum conhecimento específico da química contribuiu para seu entendimento sobre a docência.

E em consonância com o entendimento do que de fato constitui-se como conhecimento relacionado à formação experiencial o egresso E apresentou com os seguintes comentários:

“A observação de fenômenos da natureza como a formação das chuvas, o comportamento de substâncias/ produtos domésticos, dentre outros cuja explicação está nos princípios da química”(sic).

“A compreensão de que a assimilação de conteúdos difere de pessoa a pessoa, com isso, fica evidente o externo cuidado de, enquanto docente, desenvolver a melhor sequência didática para a compreensão de determinado assunto” (sic).

Na última pergunta, foi solicitado que listassem alguns desses conhecimentos que correspondem à formação experiencial e os ajudaram no entendimento de conhecimentos da química e da docência; eis as respostas:

“Com o estágio supervisionado foi possível ter um pouco da experiência do docente em sala de aula. Além de aprender com os erros, com a ajuda do professor orientador teve-se a oportunidade de agregar diferentes formas de ensino e aprofundar o conhecimento na área química.” Egresso A

“Interação Social: sensibilidade para enxergar dificuldades pessoais. Conhecimento de trabalho em equipe: entendimento de que o ser humano trabalha melhor quando é sobre assuntos que os interessam. Convívio familiar: O convívio diário dentro da sala de aula é que se equipara ao entendimento de família para muitas pessoas. Conhecimento político: na maioria das vezes o interesse de um grupo não é o bem comum.” Egresso D.

“Facilitação da aprendizagem; a experimentação; contextualização de saberes” (sic). Egresso E

Observa-se que as disciplinas de caráter mais prático, de laboratórios e de imersão nas instituições escolares que envolvem de forma mais direta a docência, através dos programas de iniciação à docência e os estágios curriculares supervisionados possibilitam uma maior compreensão da reflexão da prática, contribuindo com o processo de construção do fazer pedagógico que, envolve as experiências ao longo da vida estudantil e através das relações sociais em outros espaços para além da instituição escolar.

Os egressos B e C, responderam consecutivamente à questão com os termos: “0” e “não tem”.

A falta de compreensão a respeito da formação experiencial deve-se ao caráter enciclopedista, desconsiderando outras vias de aprendizagem. Segundo Cavaco (2009, p. 221) “a aprendizagem por via da experiência é um processo natural e intrínseco à essência do ser humano, embora nem sempre tenha sido verificado o reconhecimento e a valorização social deste processo”, o que resulta na não inserção da formação experiencial nos currículos dos cursos de formação de professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme análise dos dados identifica-se que os alunos não entendem, nem conhecem os conceitos ligados à formação experiencial e confundem experiência, com prática, distorcem o entendimento de prática associada à teoria.

A não percepção da relação indissociável entre teoria e prática é resultado de um currículo baseado numa formação puramente técnica e científica. É necessária uma formação inicial que resulte numa formação teórica e metodológica que capacite o professor a compreender e buscar soluções para os problemas encontrados na sua prática educativa que envolve os conhecimentos teóricos, epistemológicos, metodológicos e políticos e dos conhecimentos provenientes da experiência, ratificando o papel da formação experiencial na construção da identidade docente e na prática educativa.

O desenvolvimento da experiência nos levou a perceber o ineditismo e necessidade de continuar pesquisando, estudando sobre a formação experiencial, bem como elaborar estratégias para difundir os conhecimentos relacionados à formação experiencial nos cursos de formação de educadores.

REFERÊNCIAS

CAVACO, Carmem. Experiência e formação experiencial: a especificidade dos adquiridos experienciais. In: Educação Unisinos, v. 13 n. 3 (2009): Setembro/Dezembro, 2009. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/4949> . Acesso em: 17/04/2021.

CONTRERAS, José. A autonomia de professores. 1ª edição. São Paulo - SP: Editora Cortez, 2002.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4ª edição. São Paulo - SP: Atlas, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 6ª ed. rev. e ampl. São Paulo – SP: Heccus Editora, 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade. 18ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001. Disponível em: <http://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/1428/minayo__2001.pdf>. Acesso em: 06 dez. 2021.

MORIN, Edgar. A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. 8ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro. Professor Reflexivo no Brasil. Gênese e crítica de um conceito. São Paulo - SP: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo – SP: Editora Cortez, 1999.

PIMENTEL, Alessandra. A teoria da aprendizagem experiencial como alicerce de estudos sobre desenvolvimento profissional. Estudos de Psicologia 2007, 12(2),159-168.

Projeto Pedagógico do Curso Licenciatura em Química- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - Ministério da Educação. IFCE campus Ubajara. Disponível em <https://ifce.edu.br/ubajara/quimica/pdf/ppc-quimica-ubj-envio-consup.pdf/view> . Acesso em: 06 dez/2021.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis – RJ: Editora Vozes, 2002.

Cadê minha nota que estava aqui?

José Enildo Elias Bezerra

Realiza estágio pós-doutoral no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, doutor pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - campus Ubajara.

DOI: 10.47573/aya.5379.2.108.2

INTRODUÇÃO

Este relato de experiência traz algumas ponderações acerca do sentido que os estudantes, nos diversos níveis de escolaridade, têm demonstrado ao obterem resultados com notas altas ou a simples aprovação, sem levar em conta a necessidade de obterem conhecimentos específicos. O objetivo não é definir os parâmetros necessários para a realização de uma avaliação ou falar sobre o tema, mas sim promover considerações acerca da importância de se relatar o cotidiano que permeia o ambiente escolar. Embora isso pareça muito superficial para alguns docentes, é interessante apontar como um verdadeiro hábito a cobrança de boas notas por parte dos alunos junto aos professores. Há também a crença quase generalizada de que o conhecimento é representado apenas no valor dado em uma atividade ou avaliação.

As observações expostas são fruto de uma experiência docente que vê a exacerbada cobrança do sistema educacional pelas avaliações e os resultados que permeiam os estudantes. Estes concentram os esforços para obtenção de melhores notas sem perceber que elas fazem parte de um conjunto de aprendizagens adquiridas apenas na educação formal e que os resultados positivos de aprendizagem se somam a uma série de conhecimentos adquiridos dentro e fora da escola.

A narrativa do relato traz ponderações ante um problema existente no sistema educacional que leva os estudantes a acreditarem que, mesmo não obtendo bons resultados de aprendizagem ao longo da vida escolar, podem superar as lacunas de conhecimentos, apresentando um currículo recheado de notas altas. Contudo, é importante salientar que o mercado de trabalho, cada vez mais competitivo, não está interessado apenas nos resultados apresentados em um documento que comprove competências adquiridas durante anos de estudos, mas sim em resultados teórico-práticos obtidos durante a formação de cada um.

A PREOCUPAÇÃO COM A NOTA

Nos últimos anos, tenho visto com certa tristeza as lamentações dos professores com relação à aprendizagem dos alunos. Percebo que cada dia estamos vivenciando momentos difíceis com questionamentos que levam às discussões intermináveis de quais são os objetivos da troca de informações entre o docente e os discentes e como podemos criar possibilidades para que nossos estudantes possam usufruir dos conhecimentos adquiridos na escola e aplicá-los na vida cotidiana e profissional.

Minhas experiências são de um estudante do antigo supletivo, que precisou abandonar a escola por um período longo e que superou as expectativas da média de alunos em uma época em que poucos estudantes finalizavam um curso superior aos 40 anos de idade. Adquiri posteriormente experiências profissionais como docente em escolas particulares e públicas em alguns estados brasileiros, que me trazem lembranças das conversas que tive com alguns colegas sobre questões relativas ao interesse de aprendizagem pelos alunos.

Há anos que estamos vivenciando situações de aprovações automáticas nos mais diversos níveis de escolaridade. O sistema educacional brasileiro nos impõe um mercantilismo selvagem, antes presente nas escolas particulares, hoje existente no sistema público de forma devastadora.

No final da década de 90 do século XX, as mudanças ocorridas no sistema educacional brasileiro sofreram reformulações que iam desde os métodos aplicados em sala de aula até a postura do professor ante os alunos. Para mim, tais ressignificações foram importantes, porque, tanto no papel de aluno como posteriormente no de professor, observei que havia esperança nas futuras gerações de profissionais de educação e acreditei ser possível colocar em prática o aprendizado nos ambientes escolares.

Enfrentei diversos dilemas junto aos meus colegas que ensinavam língua portuguesa. Havia, no final da última década dos anos 90, uma excessiva massa de informação junto às capacitações de profissionais de educação, além de uma cobrança maior de parte das escolas em renunciar ao ensino tradicional da gramática, na tentativa de romper bruscamente uma tendência de ensino aplicada por décadas na educação básica e superior. Trata-se de um equívoco querer mudar de forma repentina algo que já havia sido implantado há décadas e que levaria certo tempo para que pudéssemos rever todo sistema.

Os impasses para nós professores acentua-se em algumas situações, por exemplo: como deveríamos conduzir a aprendizagem dos nossos alunos? Como ensinar a língua portuguesa sem atrelar as estruturas gramaticais? Quais eram as possibilidades de desenvolver competências capazes de minimizar as dificuldades de leitura e de escrita em discentes oriundos de classes menos favorecidas economicamente? Como incentivar a leitura de textos literários, clássicos e regionais em turmas das séries finais da Educação Básica?

Para responder tais questionamentos, destaco que, na condução de aprendizagem, sempre busquei reconhecer as experiências concretas, atrelando os conhecimentos teóricos aos construídos pelas comunidades em que atuei. Tais experiências foram se construindo entre sucessos e insucessos durante minha carreira e ajudaram-me muito a compreender as dificuldades encontradas pelos estudantes. Até hoje é assim; elas servem de balizadores para se tomar decisões. Contudo, o que mais me afeta é saber que tais compreensões podem facilitar a vida de alguns e acomodar outros, porque nem sempre a compreensão das situações individuais de nossos alunos pode favorecer o desenvolvimento da aprendizagem deles. Há um limite a ser respeitado, que é a formação profissional e os problemas pessoais de cada um. A escola não pode assumir todas as responsabilidades do cotidiano das pessoas porque ela perde o sentido de ser, ou seja, de formar cidadãos que possam superar as adversidades na vida.

As interações entre o ambiente escolar e a comunidade sempre estiveram muito presentes em minha vida. Não vejo a escola como uma instituição isolada da sociedade, mesmo antes de conhecer o pensamento Deweyano, que expressa a constante interação entre o homem e a natureza, que busca integrar-se na sociedade através da profissionalização, que consiste em uma reorganização das experiências adquiridas antes de se chegar à escola. Para Dewey, a essência do homem não permanece apenas no intelecto, mas na ação.

Um dos maiores empecilhos que sempre vi na educação básica é o aluno finalizar o Ensino Médio sem saber ler e escrever bem, algo que pensei que seria superado nas últimas décadas. Engano meu, pois a cada dia estamos caminhando para um regresso na educação de nosso país, embora seja possível ainda acreditar que a escola é um espaço que pode oferecer um estado ideal para formar o cidadão e construir a harmonia entre os indivíduos. A escola pode oferecer novas oportunidades não apenas de formação intelectual, mas de uma instituição comprometida com o bem-estar da coletividade.

Observo os esforços de muitos colegas em auxiliar os discentes na tarefa tão árdua de saber ler, escrever e interpretar. Esse esforço parece ser em vão, principalmente quando se trata de estudantes universitários que vêm de um sistema educacional viciado em aprovações automáticas, que visa apenas números, que reconhece de forma equivocada o sistema educacional como um modelo viciado pela troca de sentido entre “qualidade” e “quantidade”.

As situações citadas anteriormente levam a acreditar que vivemos um ciclo vicioso que alimenta os resultados de notas de atividades como resultados de conhecimentos específicos nas mais diversas áreas de conhecimento. Isso é resultado de conceitos abstratos e generalizações de que quem tem as melhores notas são aqueles que alcançaram maior desempenho. Porém, não se leva em conta que a nota tem um significado simbólico e não representa que o indivíduo sabe desempenhar todas as suas funções de forma eficaz.

O sistema de aprovação automática nas escolas públicas, iniciado nos anos 90, tem levado nossos alunos à situação de exclusão social latente, porque quando o sistema é vicioso, induz os cidadãos a acreditar que uma nota alta significa aprendizagem. Quem sofre com maior exclusão com tais visões são as populações desfavorecidas economicamente, que estão sempre à margem do acesso ao ensino que proporciona uma série de oportunidades de ascensão social. As populações carentes sofrem com escolas que não favorecem espaços e situações adequados de aprendizagem como: laboratórios, livros, professores mais capacitados, entre outros.

Tenho percebido que, a cada dia, há uma desenfreada corrida dos alunos oriundos de escolas públicas e particulares no interesse de obter melhores notas. Eles buscam a todo custo resultados que demonstrem o aprendizado por meio de um valor numérico, uma espécie de corrida atrás do ouro. Para eles, o fator primordial para acesso às maiores oportunidades na vida profissional se dá na leitura de um histórico escolar recheado de notas boas.

Anísio Teixeira, na década de 50 do século passado, destacou a preocupação da educação formal brasileira com resultados específicos de notas de alunos em diversos níveis. Tais níveis foram ampliados à medida que as exigências nos setores educacionais se alinharam à economia.

As evidências das exigências de resultados por notas melhores foram se confundindo como o notório saber; hoje, há uma preocupação maior com os valores que a nota tem e não com o que ela pode representar.

Tenho vivenciado, tanto na educação básica como na superior, relatos de alunos que reconhecem que não conseguem aprender os conteúdos como desejam e estão muito atrelados às notas dadas pelos docentes, como se essas fossem uma representação automática de conhecimento. O ciclo vicioso é tão grande que o fracasso da aprendizagem é observado em uma simples interpretação de textos, nas realizações de operações básicas de matemática ou nas pífias produções textuais solicitadas no decorrer de um ano letivo. A cada ano, os níveis de letramento escolar estão piorando.

O ciclo vicioso que valoriza a nota como forma de reconhecimento do saber tem sido um critério de cobrança tanto pelas instituições, que desejam ter bons resultados, como pela população escolar, que acredita fielmente que um histórico com boas notas favorecerá não apenas uma aprovação automática, mas também melhores oportunidades de empregos. Tais afirmações são um verdadeiro mito. A aprovação automática que se desenfreou nas últimas décadas traz

consigo uma cadeia de futuros profissionais sem o mínimo de competência para o mercado de trabalho, o que gera uma exclusão social por meio do desemprego.

A EXPERIÊNCIA

A compreensão da situação atual da educação em plena pandemia da COVID-19 demonstrou as condições mais difíceis vividas pelos docentes; o ensino remoto veio como um paraquedas caindo sem rumo. As experiências antes adquiridas no ensino presencial pareciam não suprir as necessidades dos estudantes de dar continuidade aos estudos ou iniciar uma nova etapa na formação.

A arte do saber relaciona-se muito com a construção das relações do que vivemos, expressamos e adquirimos ao longo de nossa vida, seja na educação informal ou na formal. Conhecimento é um conjunto de saberes que aprendemos ao longo de nossa vida, contudo, é importante identificar que nem toda experiência serve como base para formação acadêmica. Muitas de nossas práticas do dia a dia não são tão significativas a ponto de quisermos experimentar tudo que vivemos; há algumas experiências que não desejamos nem lembrar.

As questões da valorização da nota como forma de conhecimento têm me parecido algo do senso comum nas instituições e no meio acadêmico. Chomsky (2008, p. 38) aponta que “[...] O sistema de conhecimento e crenças resulta da ação recíproca de mecanismos inatos, processos de maturação geneticamente determinados e interação com o meio físico e social”. A convicção da supervalorização da nota pelos alunos é de fato uma “crença”, uma espécie de doutrinação nos espaços escolares.

O problema de lidar com tais situações é dar conta de um sistema construído no espaço escolar durante diversas gerações e aprender a lidar com situações que englobam resultado de avaliações e falta de compreensão do que realmente é conhecimento.

Confronto-me atualmente com dificuldades inéditas decorrentes, sem dúvida, de mudanças quantitativas e qualitativas recentes, demonstrando uma inadaptação do saber escolar enraizado num passado acadêmico. Aos poucos, essa situação vem desencadeando uma série de hábitos e crenças que não auxiliam na aprendizagem dos alunos, mas na competitividade da obtenção de um currículo recheado de notas altas, sem perceber o baixo conhecimento científico.

CANÁRIO (2013, p.174) avalia que “O ritmo rápido de transformações sociais, econômicas, políticas e culturais das sociedades contemporâneas traduz-se no quadro escolar pela complexidade crescente das funções atribuídas aos professores e pela exigência cada vez mais sentida de abrir a escola ao mundo e à modernidade”. A autora aponta que existem várias funções dos professores, são elas: dar vida à escola para que esta se transforme num centro cultural aberto; formar os alunos de modo que sejam capazes de utilizar o que sabem para produzir e transformar o meio; participar no seio da comunidade na vida coletiva. Todas essas reflexões não se podem resumir apenas em resultados avaliativos ou em uma preocupação desenfreada em ter boas notas e retirar faltas como se estes dois fatores foram primordiais para a geração de conhecimento científico ou técnico. Na verdade, as experiências de cobrança de notas e faltas nas escolas sempre foi algo muito previsível, porém, a situação é extremamente complexa e acaba levando o docente à construção de uma identidade profissional própria forjada no encontro

em si mesmo de lógicas contraditórias e de referentes nem sempre compatíveis com sua função de ensinar.

PALAVRAS FINAIS

Este relato apresenta ao leitor situações muito comuns na vida de um professor, que não é muito diferente dos demais profissionais da educação. Por vezes, enfrentamos obstáculos ao conduzir certas adversidades, ao nos depararmos com uma estrutura imposta há anos em nosso sistema educacional que visa apenas aprovação como resultados dos índices de educação no país. O sistema de aprovação automática nas escolas brasileiras tem sido sutilmente ignorado, porque convém para alguns que os estudantes continuem insistindo na obtenção de notas altas, sem aproveitar as oportunidades oferecidas nos espaços escolares. Tais espaços têm como objetivo maior não apenas a escolarização, mas também a mudança da sociedade por meio de conhecimentos diversos.

REFERÊNCIAS

CANÁRIO, Rui. Educação de adultos: um campo e uma problemática. Educa, 1999.

TEIXEIRA, Anísio S. Teixeira. A educação e a crise brasileira. São Paulo: Companhia Editora Nacional São Paulo, 1956.

CHOMSKY, Noam. Problemas do conhecimento e da liberdade. Rio de Janeiro: Editora Record, 2008.

Uma nova roupagem para o ensino das estratégias de leitura do inglês instrumental a partir da formação experiencial

Renan Gomes Rebouças

Possui graduação em Letras-Inglês pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), atualmente é coordenador e professor do curso técnico em Alimentos no Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE e membro do grupo de Pesquisa Qualitativa da Serra da Ibiapaba na mesma instituição.

DOI: 10.47573/aya.5379.2.108.3

INTRODUÇÃO

Este relato acaba por assumir um caráter metalinguístico porquanto as discussões que ora se apresentam aqui consistem em reflexões de natureza linguística: falaremos sobre uma prática de língua inglesa utilizando-nos da língua portuguesa para tal. Portanto, é objetivo deste relato expor as reflexões que alicerçam a adoção de uma determinada prática em turmas de um instituto federal de educação profissional e tecnológica no Ceará para o ensino de um conteúdo muito difundido na denominada abordagem inglês para fins específicos: as estratégias de leitura. Para escrever este relato, buscamos as contribuições de Cavaco (2001) sobre formação experiencial e Richards e Farrel (2011) sobre prática reflexiva para o ensino de línguas adicionais.

EXPERIÊNCIAS PROVOCAM BOAS PRÁTICAS

É incontestável o papel que as experiências acumuladas ao longo de uma vida desempenham no aprendizado dos indivíduos. Esse conjunto de aprendizados constitui os saberes que a academia não verifica. São saberes porque têm a potencialidade de modificar conhecimentos, comportamentos e atitudes nas pessoas, ainda que não tenham sido validados por quem quer que seja. Cavaco (2001) aponta que esse conhecimento advindo das experiências acumuladas ao longo da vida estabelece um processo conhecido como formação experiencial, oriunda da educação informal, aquela que não é organizada nem tem fins próprios designados para uma aprendizagem e pode acontecer em qualquer espaço. O sujeito que aprende também o faz fora dos espaços formais historicamente formatados para o fim da educação. Ao provocar esse sujeito para refletir sobre si a partir de uma narrativa autobiográfica, quer seja oral ou escrita, evidencia-se a experiência acumulada, que se tornará conhecimento internalizado uma vez que o indivíduo terá refletido sobre sua vivência.

O tema da formação experiencial é norteador do Grupo de Pesquisa Qualitativa da Serra da Ibiapaba, do qual este relator faz parte. O grupo se formou em 2020 no campus de Ubajara-CE do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) e tem como principal objetivo desenvolver projetos de pesquisa que apontem estudos de casos que evidenciem o processo de formação experiencial na constituição da aprendizagem dos indivíduos. As primeiras discussões no primeiro semestre de ação do grupo trataram de fomentar leituras acerca da linha de pesquisa em formação experiencial, sobre a qual Cavaco (2001) tem se dedicado na Europa desde a publicação de sua dissertação de mestrado e que ainda se apresenta como um campo com bastante potencial a ser explorado no Brasil. A partir dessas leituras, ideias começaram a surgir para uma apresentação diferente do tradicional conteúdo das estratégias de leitura do chamado Inglês Instrumental, modalidade de ensino do inglês como língua adicional muito difundida na educação profissional e tecnológica. Essas novas ideias também se articulam com o princípio do/a professor/a que sempre está a refletir sobre sua própria prática. A esse respeito, Richards e Farrel (2011) defendem que a auto-observação deve ser processual e fazer parte da formação continuada do/a docente, e que o próprio relato de experiência, como este que o leitor ora dispõe, constitui uma das ferramentas no auxílio para o aperfeiçoamento de sua prática de ensino.

O ponto de partida para elaborar novas formas de apresentação de um dado conteúdo sempre será o domínio cultural e linguístico do/a professor/a. Quando o conteúdo se trata de

um assunto aparentemente bastante difundido e que não parece permitir ir além daquilo que já se está estabelecido, criamos a crença de que não há muito espaço para inovar, de que não se pode fugir muito disso porque a prática de ensino sobre o assunto já está esgotada. Por outro lado, isso acaba se revelando paradoxal quando falamos do Inglês Instrumental, a julgar pela escassez de livros didáticos sobre o assunto, sendo uma característica dessa modalidade o/a próprio/a docente confeccionar seu material de ensino e, a propósito, não é à toa que essa modalidade também possa ser chamada de inglês para fins específicos. Sobre isso, Valente (2021) destaca que o objetivo precípua do então inovador Projeto Nacional de Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), na década de 70, era compreender as necessidades de alunos de diferentes universidades brasileiras com vistas a oferecer cursos de inglês mais voltados às especificidades desse contexto acadêmico e, por conseguinte, deixou-se como principal lacuna a inexistência de cursos para a formação de professores nessa abordagem do ensino de língua inglesa, o que evidencia a necessidade de o/a docente ser auto-reflexivo e manter um registro de sua própria prática. Esse, portanto, é o desafio que se está colocado: refletir sobre uma nova roupagem para o ensino das estratégias de leitura para a língua inglesa na educação profissional e tecnológica.

A PROPOSTA

A contingência para se pensar uma nova roupagem para o ensino das estratégias de leitura estava dada para este professor de língua inglesa – as novas ideias advindas das leituras sobre formação experiencial conjugadas com o hábito de refletir sobre a própria prática desencadearam uma interlocução com o viés artístico que este professor possui. Então, teve-se um insight: e se utilizássemos uma sala temática para ativar a curiosidade e oportunizar novas sinapses por parte do/a aluno/a a respeito de um conteúdo tradicional?

A prática foi desenvolvida em turmas da disciplina de Inglês Instrumental dos cursos de licenciatura em Química, tecnologia em Agroindústria, tecnologia em Gastronomia, e técnico em Alimentos do IFCE campus Ubajara. Embora se tratem de cursos divergentes, o conteúdo em si (estratégias de leitura) não possui característica peculiar a uma área do conhecimento, por ser algo de natureza linguística e que, portanto, perpassa todas as ciências. Outro ponto em comum é que o referido conteúdo é introdutório, sendo ministrado nas primeiras aulas da disciplina.

Previamente preparada, a sala temática deveria estar na penumbra. Ela possuía cinco ambientes, cada um evidenciando um sentido humano – visão, audição, olfato, paladar e tato. Antes de adentrarem a sala, o/as estudantes eram informados o que deveriam fazer: ao término de cada ambiente, eles deveriam se expressar (quer seja escrevendo, desenhando) nas cartolinas que estariam dispostas no chão, utilizando tinta (acomodadas em copinhos plásticos) e pedaços de esponja, o que ele/as sentiam, ou o que vinha às suas mentes à medida que cada ambiente era apresentado. Para o ambiente da visão, o/as participantes foram convidado/as a sentarem-se no chão e observar, em silêncio, com as cabeças voltadas para o teto, as imagens que nele eram projetadas (as referidas imagens eram obras de arte históricas). Para o ambiente da audição, foi tocada uma canção (qualquer canção vale, com a ressalva de ser em língua inglesa). O/as estudantes apenas deveriam ouvir a canção. Para o ambiente do olfato, incensos foram acesos e o/as participantes deveriam apenas sorver o cheiro da fumaça. Para o ambiente do paladar, bolachas foram oferecidas, as quais o/as aluno/as deveriam comer. Enfim, para

o ambiente do tato, uma substância semelhante à gelatina já estava previamente disposta no chão sobre cartolina e elas deveriam ser tocadas. Ao final, quando as cartolinas dispostas ao chão tivessem sido preenchidas, apreciaríamos o que fora construído e sentaríamos ao chão em círculo a fim de promover um debate sobre qual seria a ligação da sala temática com o assunto proposto para aquela aula (estratégias de leitura). Pretendeu-se induzir o/as estudantes a perceberem que a partir de nossas experiências sensoriais ativamos nosso cérebro para assimilação e acomodação de aprendizados, segundo a linha de pensamento de John Locke, precursor do empirismo, segundo o qual nada vem à mente sem antes passar pelos sentidos. Obviamente, essa pretensão não foi a princípio revelada, sendo inclusive o objeto de reflexão para o/as estudantes. Essa apresentação foi concebida somente uma vez presencialmente, tendo sido adaptada ao ensino remoto posteriormente, em face da pandemia por covid-19.

Quase que invariavelmente, as discussões levantadas pelo/as estudantes convergiam para os sentidos humanos. Observou-se que, mesmo que partindo de um objeto em comum, diferentes sensações eram suscitadas. Este era o gancho para que provocássemos o/as aluno/as a pensarem sobre qual seria a primeira estratégia de leitura que geralmente lançamos mão quando nos debruçamos sobre um texto escrito (não importa em que língua). Construiu-se, então, a noção de que nunca entramos “desaquecidos” na leitura de um texto¹, considerando que a primeira coisa que lemos é o seu título. A partir da leitura do título, nossa mente ativa a memória, que, por sua vez, buscará os domínios que já previamente temos armazenados sobre determinado assunto. Estamos falando sobre a estratégia do conhecimento prévio de mundo do indivíduo, a qual devemos sempre aplicar para desvendar o que já conhecemos sobre o tema, até mesmo para nos dizermos se aquele texto seria de interesse particular, a fim de prosseguir ou não com sua leitura. Várias outras discussões podem nascer a partir da sala temática, o que vai depender de cada turma. Aproveitamo-nos da oportunidade para também evidenciar o caráter informal que a aprendizagem pode tomar mesmo que ela não se dê em espaços formalmente constituídos para tal, contanto que haja reflexão sobre nossas vivências. É preciso que a vivência passe pela reflexão para, então, ser internalizada na memória e, assim, poder ser resgatada sempre que preciso for. Esse debate quase sempre culminou na observação por parte do/as estudantes de que seus pais e avós também possuem conhecimentos do chamado senso comum que são acumulados e passados através das gerações, como por exemplo as ervas medicinais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao planejar uma aula que dialoga com elementos da linguagem artística, como uma sala temática, acreditamos que tornamos esse momento significativo, em que se apresenta o conteúdo sob uma nova roupagem, para atingir uma aprendizagem significativa, em que o/as aluno/as, eventualmente, põem a “mão na massa” (a propósito, literalmente), interagindo ativamente com o objeto de estudo e, por indução, vai-se construindo o conceito (aqui em nosso relato o conceito de conhecimento prévio de mundo). Isso favorece também a se deixar de lado o formato da famigerada aula tradicional, que tem perdido a disputa contra as mais variadas distrações da vida moderna, onde tudo é acelerado, em que se tem perdido a capacidade de contemplação.

¹ Consideramos a noção de texto de Koch (2006, p. 17), que pontua: “já na concepção interacional (dialógica) da língua, na qual os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos. Desta forma há lugar, no texto, para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação.”

Percebe-se aqui também a linha muito tênue que se traça entre o que, ao cabo de tudo, terá se tornado aprendizado ou prática por parte do professor dentro desse campo do ensino de línguas que carece de cursos de formação. Quando o/a docente reflete de forma contínua sobre sua prática, ele/a produz na medida que esse professor-pesquisador-reflexivo é capaz de dispor, selecionar e organizar as informações necessárias para chegar a seu objetivo. Em vista disso, ele/a precisa fazer da informação sua informação; situá-la da sua maneira, produzir uma resposta com base em seu domínio cultural e linguístico; definir por si mesmo, em linguagem própria, aquilo sobre o que discorre. A apropriação de métodos específicos para alcançar um objetivo foi o que propomos aqui. Esperamos, enfim, ter contribuído para oferecer “ferramentas” para um campo carente de cursos de formação continuada para docentes dos cursos de Letras Brasil afora.

REFERÊNCIAS

CAVACO, Carmen de Jesus Dores. Processo de formação de adultos não-escolarizados – a educação informal e a formação experiencial. 2001. 203 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2001.

KOCH, Ingedore G. Villaça. Desvendando os segredos do texto. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

RICHARDS, Jack C.; FARREL, Thomas S. C. Practice teaching – a reflective approach. USA: Cambridge University Press, 2011.

VALENTE, Marcela lochem. Ensino de Inglês na Abordagem LinFE. In: RIBEIRO, Fernanda (org.). Práticas de ensino de inglês. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. cap. 1.

Fazer pesquisa em educação biológica e gestão ambiental na região norte do Brasil: um relato de experiência

Janaina Rafaella Scheibler

Doutora em Engenharia Química pela Universidade Federal de Campina Grande. Mestra em Engenharia Química pela Universidade Federal de Campina Grande (2015), Bacharela em Química Industrial pela Universidade Estadual da Paraíba (2013), membro do grupo de Pesquisa Qualitativa na Serra da Ibiapaba - IFCE

Jacqueline Pereira Gomes

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática pela Universidade Estadual da Paraíba (PPGECM/UEPB)

DOI: 10.47573/aya.5379.2.108.4

INTRODUÇÃO

Este relato objetiva apresentar algumas experiências que foram vivenciadas durante o desenvolvimento de pesquisas com estudantes dos Cursos Superiores de Licenciatura em Biologia e de Gestão Ambiental, pertencentes a um Instituto Federal, localizado na região norte do Brasil. Esses estudantes são moradores de uma região remota, a qual se encontra distante da capital de seu estado, devido à possuir acesso precário por via terrestre em consonância da pequena quantidade de estradas existentes não serem asfaltadas e por ser uma região banhada por rios, e isso ocasiona em um acesso através de estrada de chão e de forma fluvial, pois trata-se de uma região que é banhada por rios.

Muitos dos alunos envolvidos na pesquisa fazem parte de um grupo de moradores ribeirinhos do Vale do Jari e se mantêm com recursos oriundos principalmente de pesca.

Pretendo também evidenciar as especificidades desse público no processo de pesquisa que torna a formação dos alunos mais sólida principalmente na área de ensino e na área ambiental.

PERFIL DOS ALUNOS

As estudantes envolvidas neste relato estavam matriculadas no curso de Gestão Ambiental e Biologia no ano de 2019, no quarto e quinto período respectivamente. Ambas as estudantes pertencentes a região interiorana, onde haviam cursado todo o ensino regular até aquele momento.

De uma forma geral, os alunos daquela região demonstram um nível alto de interesse pelos estudos. Muitos deles encaram a formação superior como uma oportunidade de melhorar as suas vidas e a de seus familiares, por meio de melhores salários, melhores empregos e reconhecimento profissional.

O interesse das alunas por pesquisa já vinha desde o primeiro semestre dos seus cursos, em que já buscavam participar de congressos, simpósios e encontros relacionados a suas áreas de estudo e que aconteciam em sua região. São alunas dedicadas aos estudos, com notas altas, e envolvidas com vários eventos desenvolvidos no Instituto Federal ao qual pertenciam.

O fato de as alunas terem um entendimento sobre pesquisa, percebi que facilitou o desenvolvimento da metodologia e a busca por aportes teóricos típicos da pesquisa científica. De grande forma, a formação experiencial das discentes contribuiu para um rico desempenho dessas alunas em suas investigações.

Uma vez que o fazer pesquisa traz contribuições significativas para o desenvolvimento científico da população, as quais sempre estiveram atreladas a investimentos maciços na pesquisa científica. Todavia, está claro que esse investimento só prospera se for acompanhado de investimentos em educação, que deve se iniciar na educação básica, (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2018).

PESQUISA NA ÁREA AMBIENTAL

A região onde aconteceram as duas pesquisas que serão descritas a seguir é banhada pelo Rio Jari, um rio que possui aproximadamente 800 Km de comprimento, que possui grande potencial hidroelétrico e que deságua no Rio Amazonas (OLIVEIRA; CUNHA, 2014). A localidade onde se desenvolveram as pesquisas faz parte de uma jovem cidade Laranjal do Jari no Amapá. Essa cidade faz limite com Almeirim no estado do Pará e o Rio Jari faz a divisa entre essas duas cidades.

O transporte de uma cidade para outra acontece pela travessia do rio. As pessoas e pequenas cargas são transportadas em pequenos barcos chamados de catraias, enquanto que veículos de pequeno ou grande porte e cargas maiores, são transportados com o uso de balsas. Estas embarcações operam diuturnamente e são transportes de baixo custo ou gratuitos para a população, como é o caso das balsas.

Por serem transportes que operam com a utilização de queima de combustíveis fósseis, podem ocorrer impactos ambientais causados pelo seu uso. Esta foi uma grande motivação para a primeira pesquisa que será descrita, pois contaminação proveniente da queima e derrame de combustíveis, óleos lubrificantes e outros tipos de despejos, podem gerar alterações nas superfícies das águas do rio nessa região onde as embarcações operam.

Além disto a região não contava com rede de tratamento de esgotos, dessa forma, o material proveniente das casas, muitas vezes era despejado diretamente no rio, tendo potencial para perturbações da vida aquática.

Então um projeto foi implementado visando conhecer os parâmetros físico-químicos que informassem sobre as características da água naquela região e a avaliação do tratamento dessa água com cascas de um fruto abundante na região.

Para a remoção de óleo e tratamento de água foram utilizadas as cascas de uma fruta chamada de cupuaçu, conhecido popularmente como “cupu” (*Theobroma grandiflorum*), muito comum e abundante na região.

Para minha formação a experiência foi rica, pois as frutas foram colhidas em comunidades da região, que mantém sua economia de forma predominantemente extrativista. Dessa forma, foi possível conversar com algumas pessoas da comunidade e verificar como é feito o descarte das cascas da fruta, após o consumo da polpa. Essas cascas geralmente são simplesmente descartadas junto ao lixo comum.

Nas conversas com algumas pessoas da região, que forneceram as cascas, notei que muitas comunidades ficaram encantadas com a possibilidade de as cascas serem utilizadas na remoção de óleo em água.

Quanto às análises físico-químicas da água, parte delas foram realizadas em laboratório de ensino do Instituto Federal ao qual a estudante que fez parte da pesquisa estava matriculada e outra parte foi realizada por uma indústria de celulose da região. Parte dos testes físico-químicos foram realizados em parceria com um laboratório de uma grande indústria da região que gentilmente forneceu análises e reagentes que supriram a falta de alguns desses materiais no laboratório da instituição de ensino. Esta parceria foi de fundamental importância, visto que pro-

porcionou a realização de parte das análises, as mais complexas que não seriam possíveis de serem realizadas em um laboratório simples e que dispunha de poucos recursos.

Os testes de laboratório confirmaram o excelente desempenho das cascas de cupuaçu na remoção de óleo de água e trouxe perspectivas para a implementação dessa tecnologia de forma mais ampla na região.

A estudante que fez parte da pesquisa, relata que teve uma excelente experiência na vivência com a comunidade e o entendimento da melhor destinação dos recursos da região. Relata ainda que pôde desenvolver suas habilidades em laboratório realizando parte dos testes, interpretando os resultados das análises, escrevendo artigos para divulgação dos resultados da pesquisa e que isto contribuiu na sua formação enquanto profissional da área ambiental e como membro atuante da comunidade em que vive.

Envolver o estudante com a comunidade é importante para tornar o processo de ensino-aprendizagem significativo, e esse pensamento é defendido pelo educador Paulo Freire, em que a aprendizagem sob a perspectiva de Freire envolve as seguintes etapas: investigação temática, pesquisa do universo vocabular e do modo de vida das pessoas (FREIRE, 2002).

PESQUISA NA ÁREA DE ENSINO EM BIOLOGIA

Outra pesquisa de destaque que realizei, foi relacionada ao Ensino da Biologia, curso ao qual a estudante envolvida nesta pesquisa pertencia. O Ensino de Ciências tem as suas demandas e especificidades e esta pesquisa objetivou contribuir na resolução de parte dessas demandas, principalmente as que estavam relacionadas ao entendimento dos alunos com baixa visão em relação ao conteúdo ministrado dentro do componente curricular biologia.

Nas escolas públicas da região que ofereciam o Ensino Médio, foi feito um levantamento para entender sobre a quantidade de alunos que possuíam dificuldades de enxergar, sejam eles de baixa visão, tendo sido diagnosticados ou mesmo os que de fato não enxergam bem, mas que não haviam recebido diagnóstico ainda. Dessa forma a aluna que realizou a pesquisa, pode se conectar com sua comunidade, conhecer e compreender melhor os alunos e suas necessidades.

Os professores foram questionados sobre as suas metodologias, e sobre os materiais didáticos que eles disponibilizam para os estudantes, e percebeu-se que de uma forma geral, os professores não atentavam para as particularidades dos alunos quanto à baixa visão. Segundo eles, os materiais são disponibilizados com letra impressa em fonte padrão, quando uma fonte maior poderia melhorar a leitura dos alunos que apresentam dificuldades de enxergar. A posição das cadeiras dos estudantes também causa impacto sobre os alunos com baixa visão, no entanto segundo os professores a posição das cadeiras dos estudantes são escolhidas de forma aleatória.

Verifiquei ainda que diversos outros pontos poderiam ser melhorados, sendo assim, esse projeto buscou trazer uma contribuição e um impacto positivo tanto para a comunidade como para a minha formação. Diante disto, eu e a aluna apresentamos uma palestra visando informar sobre a educação inclusiva e fazer com que os professores refletissem sobre esse olhar mais dedicado às questões características de seus alunos. A palestra atendeu a vários públicos, mas teve como público alvo professores atuantes em escolas da cidade e da região, e alunos

de licenciatura que tivessem interesse em trabalhar na educação inclusiva. O encontro ocorreu dentro da programação da Semana de Ciência e Tecnologia oferecida pela instituição de ensino federal ao qual a estudante inserida nesta pesquisa fazia parte.

Após a palestra, os participantes foram questionados sobre se acreditavam que suas práticas eram inclusivas ou não. Os participantes descreveram que a palestra sobre educação inclusiva proporcionou a eles um olhar atento a suas práticas e metodologias, e que puderam refletir sobre essas questões. Alguns professores relataram que durante suas formações nas universidades em que estudaram, não tiveram a oportunidade de aprender sobre as práticas inclusivas e que participar da palestra, despertou neles uma vontade de se especializarem e de buscar uma formação mais aprofundada nesta área, a fim de melhorar suas metodologias para que consigam atender melhor seus alunos e poderem compreender e suprir às várias demandas e necessidades específicas de cada um.

Como contribuição, também foi desenvolvido um produto didático de um modelo ampliado de uma célula animal e de uma célula vegetal, feitos com materiais alternativos e recicláveis. Esse modelo continha em tamanho aumentado as organelas presentes nos dois tipos de células, feitos com materiais coloridos, e com diferentes texturas. O objetivo foi facilitar a visualização e compreensão do conteúdo teórico ministrado pelo professor sobre células, por parte dos alunos com baixa visão, ou mesmo com algum tipo de deficiência visual mais severa.

Esse produto didático, possibilitou que o professor operasse de forma quase que experimental o modelo de célula ampliado fazendo com que a explicação teórica fosse acompanhada da visualização e toque da estrutura.

Esse material foi utilizado pelo professor durante sua aula, e em um momento os alunos tiveram a oportunidade de criar sua própria célula ampliada, com materiais alternativos com a ajuda e orientação do professor. Durante a aula foi possível observar o grande interesse dos alunos em ver e tocar a célula, gerando curiosidades do que seriam aquelas organelas e questionamentos sobre os formatos e estruturas. Todos esses questionamentos despertaram o interesse dos alunos e o professor pôde abordar e explicar com mais detalhes as funções e diferenciações em termos de estruturas.

Após a aula foi realizada uma entrevista com alunos e professor, para verificar a aceitação e recepção do modelo de célula durante a aula por parte dos discentes e docentes. Segundo os relatos dos estudantes, a utilização e confecção da célula proporcionou com que o assunto fosse mais facilmente compreendido e facilitou também a assimilação do conteúdo e particularidades das estruturas da célula animal e vegetal.

Os alunos que não possuíam baixa visão também foram questionados e descreveram que também foram beneficiados com o modelo ampliado, e segundo eles o modelo favoreceu o entendimento sobre as células.

Os relatos dos professores também confirmaram a excelente recepção do modelo celular alternativo. Segundo o docente, o modelo reforçou sua explicação e ele pôde exemplificar com mais dinamicidade sua exposição teórica sobre células.

Neste aspecto, foi possível observar que as pesquisas científicas reportam que o processo de ensino-aprendizagem e as práticas pedagógicas têm avançado nas últimas décadas, com

o intuito de fortalecer o aprendizado na área de ensino e também na área de gestão ambiental. Pois, o ensino quando direcionado às metodologias diferenciadas, tem como objetivo ampliar o aprendizado de forma transversal, contribuindo significativamente para a formação profissional do docente, bem como da qualidade da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas experiências vivenciadas destaco a grande contribuição que a realização dos projetos puderam ter sobre a minha formação e das experiências pré-adquiridas pela comunidade onde foram desenvolvidos, contribuindo nas áreas de meio ambiente e também na área de educação.

Além disso, é possível destacar também a parceria com a indústria da região e com escolas de ensino médio que reforça o vínculo entre instituição e sociedade e enriquece a formação das estudantes envolvidas nas pesquisas.

Destaca-se que o envolvimento com a pesquisa também proporcionou crescimento profissional e uma compreensão maior sobre as dificuldades e entendimento das questões relacionadas à comunidade na qual as estudantes estavam inseridas, fazendo com que tenha sido uma experiência atípica e rica para todos os envolvidos.

REFERÊNCIAS

DELIZOICOV; D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. Ensino de ciências fundamentos e métodos. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

OLIVEIRA, B. S. S.; CUNHA, A. C. Correlação entre qualidade da água e variabilidade da precipitação no sul do estado do Amapá. Revista Ambiente & Água, v. 9, n. 2, p. 261-275, 2014.

Escrita criativa em sala de aula: um relato de experiência

Maria Marly Cruz Gomes Pinto

Cursando Letras no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE - campus Umirim, realiza duas especializações, uma em Metodologia do Ensino de Língua Inglesa e outra em Tecnologia Aplicada à Educação.

DOI: 10.47573/aya.5379.2.108.5

INTRODUÇÃO

Este trabalho consiste em relatar uma experiência de ensino durante a regência da matéria de Redação em uma escola regular na rede estadual de ensino do estado do Ceará. A intervenção foi realizada com alunos do 1º ano do ensino médio e buscava prepará-los por meio da escrita criativa para o desenvolvimento de uma formação sólida no campo da produção textual, e para que deste modo futuramente consigam construir uma dissertação ou artigo de opinião de modo mais consistente.

É tencionado ainda, demonstrar a necessidade de uma maior unidade dentro do ensino de Língua Portuguesa nas escolas públicas, que carece de uma harmonia entre Gramática, Literatura e Redação.

Serão descritos dois momentos em específico, o primeiro é a utilização do livro “Walden: Vida nos bosques” escrito pelo autor americano Henry D. Thoreau com o objetivo de que eles redijam uma redação sobre experiências transformadoras e o segundo momento se refere a utilização de recursos sonoros para a construção de uma aula interativa com o tema “Lendas Urbanas” visando uma segunda elaboração de texto narrativo.

As referências usadas para a construção desse trabalho foram Cavaco (2013), Mello (2013) e Grando (2019).

CARACTERÍSTICAS DOS ALUNOS

Os estudantes incluídos neste relato se encontravam matriculados no 1º ano do turno da tarde da E. E. M. Monsenhor Catão Porfírio Sampaio situada na cidade de Itapajé, Ceará. Tinham idades entre 14 e 16 anos e moravam em regiões periféricas da cidade, muitos não sabiam responder quando questionados quais os objetivos que tinham na vida ou quais áreas pretendiam trabalhar no futuro.

Muitos já trabalhavam durante a manhã e à noite em lanchonetes e lojas, algumas meninas já eram mães e outras estavam grávidas. Constantemente esqueceram de fazer trabalhos ou entregaram de última hora. Nutriam um interesse especial por séries, filmes e livros de origem asiática, normalmente surgiam os títulos entre os comentários das aulas.

Estavam em uma fase de grande transformação, posto que se encontravam em uma nova escola no pós-pandemia e estavam conhecendo colegas e professores diferentes. Sempre se comportavam de maneira muito animada e compartilhavam muito de si mesmos uns com os outros.

O PROBLEMA

Essa leveza e dinâmica no compartilhamento de experiências e situações foi o que mais gerou o estímulo de modificar o conteúdo programático da disciplina e focar em atividades de escrita criativa, posto que desde o início era visível que renderia boas histórias.

Além disso, durante uma aula em uma turma de 3º ano voltada para a escrita da redação

do ENEM que já exige uma estrutura dissertativa bem específica e de cunho impessoal, notei a falta de noção desses temas que estes alunos possuíam. Não conseguiam sequer construir um projeto de texto, pois, não sabiam qual posicionamento tomar, não conheciam muitos conectivos e não costumavam utilizá-los.

Como já foi supracitado, muitos estudantes não tinham perspectiva de fazer um curso de nível superior e essa falta de motivação se estende durante todo o ensino médio, o que acarreta na falta de interesse por vestibulares e provas.

A questão então se construiu da seguinte maneira: como conseguir acender nos alunos do 1º ano, uma escrita primária que consiga moldar o tino dissertativo quando chegarem ao 3º ano?

Para conseguir alcançar esse objetivo, tive que inicialmente analisar o conteúdo que estava sendo ensinado e de que forma poderia organizá-lo.

A ESTRUTURA DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

A Língua Portuguesa está situada dentro da área de Linguagens e Códigos, sendo dividida dentro das instituições de ensino em Português - ensino de literatura e gramática - e Redação - com foco na produção textual. O problema encontrado nesse modelo são as finalidades de cada uma, o ensino de gramática acontecia de forma descontextualizada e a literatura mantinha a mesma estrutura rígida de exposição, como destaca Mello (2013, p. 91):

Embora haja consenso acerca da importância da escola na formação de leitores, quando se analisa as práticas de ensino verifica-se, sobretudo no Ensino Médio, um modelo centrado na transmissão da historiografia literária diacrônica e positivista e na análise literária de matriz estruturalista, como um fim em si mesma.

Apesar de burocraticamente não ser a mesma matéria, o ensino de Língua Portuguesa e o de Redação são intrinsecamente ligados. A leitura gera resultados na escrita e por esse motivo, as finalidades de cada área do estudo devem estar conectadas. Em quais dificuldades minhas aulas devem estar focadas? O que espero dos meus alunos ao final do semestre/ ano? A partir das dificuldades se deve criar de forma autônoma, um currículo que aborde todos os aspectos para os alunos.

Ademais, a prática deve ser valorizada e não somente tratada como algo distante, reconhecendo que o aluno também carrega em si inquietações e desafios que precisam ser levados em consideração, para que desta forma realmente ocorra a aprendizagem, como destaca Cavaco (2013, p. 25):

Esta perspectiva sobre o sujeito aprendente constitui-se posteriormente um dos princípios orientadores no campo da educação de adultos. Reconhecer este estatuto ao aprendente tem implicações nas práticas educativas: primeiro, assume-se a pertinência de este ter um papel activo na construção dos dispositivos e das dinâmicas educativas; segundo, no trabalho educativo assume-se a centralidade da sua experiência, dos seus saberes e do seu contexto de vida.

À medida que esse pensamento se desenvolveu, tive a ideia de adaptar o currículo vigente para a matéria de Redação, colocando a escrita criativa como finalidade central, deste modo, eles poderiam reconhecer ao ler um texto alguns elementos primordiais: clímax, enredo, personagens (principais e secundários) e a conclusão.

A ESCRITA CRIATIVA EM SALA DE AULA

Bem como a literatura e a gramática, o ensino da matéria de redação também está focada em um modelo obsoleto, visto que o seu propósito se encontra exclusivamente na prestação de vestibular, e mesmo que os órgãos que constroem as provas acreditem e tentem nos fazer acreditar que esses textos contemplam a “experiência de vida” dos alunos, sabemos que aquela escrita não é tangível para alunos da rede pública que nunca tiveram aula de produção textual no ensino fundamental e que muito menos se preparam regularmente para o vestibular.

A partir dessa perspectiva, iniciei uma avaliação dos mesmos de forma indireta, perguntando quais eram suas expectativas quanto ao mercado de trabalho e também os questionando sobre seus conhecimentos relacionados aos gêneros textuais.

Na primeira aula, tentei explicá-los acerca da importância da escrita para a história, enfatizando a divisão entre história e pré-história que foi feita a partir da criação do alfabeto e do seu uso para documentar fatos, transformando-os em historiografia atemporal. Usei como exemplo o Quipo, meio de comunicação do Império inca que ainda não possuía letras, mas sim nós em barbantes para que fosse possível guardar informações da colheita e da pecuária e também a Bíblia, reunião de livros escritos há mais de dois mil anos que sobreviveram ao tempo.

Dessa forma, também fora exposto a diferença entre a escrita objetiva e a escrita impessoal, onde a primeira tenciona apenas desenvolver um pensamento lógico, muitas vezes até argumentativo, sobre determinado assunto e o segundo já se refere uma visão e expressão subjetiva, para exemplificar, utilizei respectivamente, notícias de jornais da região e diários.

Na segunda aula, foi exposto os diferentes tipos textuais e suas intenções, iniciando pelo texto expositivo, que focaliza somente em expor notícias e informações específicas, e passando pelo descritivo, conhecido também como “retrato verbal” que visa adjetivar pessoas e situações, dissertativo, que possui a finalidade de argumentar sobre determinado assunto, injuntivo, que busca convencer o leitor a fazer ou comprar algo, e o narrativo, que tenciona contar determinado fato ou situação.

Muitos alunos questionaram a diferença entre o expositivo e o dissertativo, posto que para eles pareciam ter a mesma finalidade, utilizamos mais exemplos, foi possível perceber todas as nuances que os distinguiam.

No decorrer da aula, foi enfatizado o tipo narrativo e discorrido acerca dos variados gêneros textuais dentro desse tipo, como o romance, a biografia, novela, fábula, conto e a crônica.

Posteriormente, foi abordado a criação do projeto de texto em formato de brainstorming, onde eles teriam que colocar em tópicos suas ideias sobre determinado tema, como um mapa mental, para que dessa forma fosse possível organizar a escrita. Esses tópicos se organizam de forma simplificada como: tema, personagens, ambiente, clímax e conclusão.

Em nossa terceira aula, iniciamos o foco na produção prática da escrita. Foi apresentado aos alunos o livro “Walden: vida nos bosques” escrito pelo jornalista norte-americano Henry David Thoreau, um livro-diário em estilo autobiográfico que narra a sua saída da cidade e a construção de uma cabana na floresta ao lado do lago Walden, esta obra de caráter estóico pretende fazer com que as pessoas reflitam sobre o que realmente é importante em suas vidas, sobre o

valor do dinheiro e das amizades, bem como a relação do homem com o Estado.

Depois de apresentar como um resumo em sala de aula, foi destacada a determinada frase “As coisas não mudam, nós é quem mudamos.” Partindo desta ideia, os alunos deveriam fazer em sala de aula um projeto de texto que seria finalizado em casa, onde seria narrada uma experiência que mudou a vida deles. Deste modo, o estudante teria que fazer um exercício de reflexão acerca dos acontecimentos de sua própria existência, que mesmo sendo curta até o momento, com certeza deve possuir experiências que merecem ser contadas.

Até aqui já havia ocorrido um avanço significativo quanto à compreensão de textos e percepção do que a escrita simboliza para eles. A adaptação que foi construída quanto ao currículo se deu de forma positiva, posto que eles copiaram em seus cadernos a estrutura da explicação e faziam diversos questionamentos quanto ao assunto abordado, trazendo à tona muitas observações. Este modelo de ensino da escrita criativa começou a se mostrar muito eficiente, como demonstra Grando (2019, p. 7):

Assim, em uma oficina de textos narrativos, por exemplo, pode-se trabalhar com a escrita de contos (dificilmente com a escrita de um romance, pela questão óbvia da dimensão), mas não só: também podem ser realizados exercícios sobre questões técnicas pontuais, que não obrigatoriamente gerem um texto completo, como a posição do narrador, o manejo do tempo, a descrição do espaço, a caracterização de uma personagem, a construção do diálogo, as transições de cenas, etc.

Em nossa quarta aula, o tema abordado foi “Lendas”, começamos com um compartilhamento de ideias acerca de lendas que os alunos já haviam ouvido de parentes e amigos, ou até mesmo de histórias de terror que se encontravam na internet, conhecidas como creepypastas. Esse momento de partilha foi muito proveitoso, posto que os estudantes puderam reconhecer a sala de aula como um local que suas experiências de vida eram acolhidas, da forma que Grando (2019, p. 8) destaca:

Acrescente-se, ainda no eixo da metodologia, que muito do que diz respeito à leitura, no formato de oficina, pressupõe leitura compartilhada: discussão, entre os próprios estudantes, tanto dos textos literários que funcionam como exemplos quanto das produções dos colegas. Isso significa, no mais das vezes, um reposicionamento da própria figura do professor, que deixa de ser o ponto de vista central – seja como detentor de conhecimento, seja como juiz – para se tornar um articulador dos diversos pontos de vista existentes na sala de aula.

Posteriormente, foi diferenciado as lendas folclóricas, como Iara, Negrinho do Pastoreio e Mula Sem Cabeça, das lendas urbanas, como Loira do Banheiro, Carro Preto e Gritador. Ambas têm cunho misterioso e buscam causar suspense e medo naqueles que ouvem, entretanto possuem origens e meios de transmissão diferentes, sendo a primeira passada através da narrativa oral e a segunda contando ainda com a ajuda da televisão e da internet para ser replicada.

Após essa exposição de conteúdo, foi reproduzido um áudio com uma lenda urbana e foram escritos alguns questionamentos na lousa, tópicos específicos de análise dentro da história que viriam a ser trabalhados, como “Quem é o vilão?”, “Qual foi o final da história?”, “Qual foi o clímax?”. A partir disso, os alunos teriam que prestar atenção a estes detalhes específicos e foi exigida deles uma redação narrativa de uma lenda urbana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O relato de experiência supracitado rendeu proveitosos frutos, a escrita criativa entre os alunos rendeu na primeira atividade exigida, interessantes e profundas histórias, como gravidez na adolescência, a perda de um parente na pandemia, a prática de muay thai e a queda de uma cama. Apesar de ser um texto narrativo de caráter livre, essa primeira experiência revelou variados gêneros textuais.

A segunda experiência demonstrou a reunião de diversos elementos reconhecidos pelos alunos, trazendo inspirações de filmes de terror e de contos orais da região. Alguns traziam traços de senso de humor e finais surpreendentes.

Os critérios de avaliação dessa análise não se limitaram somente à correção gramatical, como também focalizavam na construção linear de uma lógica na escrita, ou seja, na sequência narrativa e no desenvolvimento de personagens e eventos.

Baseando-se nisso, é possível considerar que os resultados dessa experiência foram satisfatórios, o envolvimento dos alunos e a disposição fazem com que seja possível acreditar que o desafio foi superado e que eles conseguiram construir com a escrita criativa um caminho futuro para a dissertação e escrita pessoal.

REFERÊNCIAS

CAVACO, Carmen. Actualidade do pensamento de Paulo Freire - da leitura do mundo à mudança social. Lisboa: Editora Aprender, 2013.

GRANDO, Diego. A escrita criativa no ensino de literatura: inovação pela prática. Porto Alegre: Editora PUCRS, 2018.

MELLO, Claudio José de Almeida. Contribuições do comparativismo para a formação de professores mediadores e a promoção da leitura literária. Revista de Literatura Comparada, Foz do Iguaçu, n. 22, 2013.

Extensão rural auxiliando no desenvolvimento profissional: um relato de experiência

Antonia Gislaïne Brito Marques Albuquerque

Bacharela em Agronomia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Mestre e Doutora em Agronomia-Solos e Nutrição de Plantas pela UFC. Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)- Campus Ubajara, Ceará, Brasil.

Camila Freire Sampaio

Licenciada e Bacharela em Geografia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Mestre e Doutora em Geografia pela UECE. Docente do IFCE- Campus Quixadá, Ceará, Brasil

DOI: 10.47573/aya.5379.2.108.6

INTRODUÇÃO

No âmbito da Extensão Rural, percebe-se que órgãos extensionistas, por muito tempo, fizeram a utilização de conceitos e ações assistencialistas ao praticar extensão (RIVERA; CARY, 1998; PAULA, 2013). Nesse caso, a visão da configuração dos serviços teve como base um conjunto de motivações sociais e históricas que se manifestaram de forma similar em vários locais do mundo. Isso fez com que ocorressem alguns equívocos na utilização de termos e ações extensionistas no âmbito acadêmico.

Sabe-se que a educação é um meio de transformação social, pois permite que o conhecimento contribua para a reflexão e, conseqüentemente, formação de ideias e pensamento crítico. As ações de extensão que envolvem os(as) estudantes, fazem com que participem da própria formação, de forma a se verem como profissionais utilizando os conteúdos absorvidos na instituição de ensino. Conseqüentemente permite formar um(a) discente mais humanizado(a), crítico(a) e reflexivo(a). Nesse aspecto, deve-se ressaltar a importância da indissociabilidade das ações de ensino, pesquisa, extensão e inovação, de forma que, em conjunto, permitem fazer com que o(a) discente consiga interagir com o meio onde vive, bem como transformar a própria realidade.

Dentro do contexto atual do ensino, percebe-se que uma das maiores problemáticas observadas é a fragmentação dos saberes, onde essa separação influencia diretamente a percepção dos processos de aquisição, construção e disseminação do conhecimento (MARINHO *et al.*, 2019). Assim, o resultado da fragmentação do conhecimento, de um modo geral, contribui para o desinteresse dos(as) discentes em relação à algumas disciplinas. Isso as vezes sendo demonstrado pelas frequentes dificuldades de aprendizagem, que possivelmente, podem ser agravadas ao ter que dividir sua atenção sucessivamente, de uma matéria para outra.

Nesse ponto de vista, as ações desenvolvidas, a partir da extensão, permitem ao(a) aluno(a) fazer a utilização dos conhecimentos adquiridos em várias disciplinas em prol do desenvolvimento da atividade (CAVALCANTE, 2019) e formação da consciência crítica. Além de promover a desfragmentação do conhecimento e a natureza interdisciplinar, as atividades extensionistas, permitem desenvolver competências, habilidades e atitudes no âmbito profissional, uma vez que o(a) aluno(a) entrará em contato com problemáticas, vindo a utilizar os conhecimentos técnicos adquiridos, para solucioná-los.

Assim, o presente estudo objetiva relatar a experiência vivenciada durante atividades de intervenção realizadas com discentes do curso de Tecnologia em Agroindústria do Campus Ubajara, nas disciplinas de Sociologia e Extensão Rural, bem como de Projetos Sociais.

CONTEXTUALIZAÇÃO DO AMBIENTE DE ESTUDO

A partir da perspectiva dos elementos fundamentais para o entendimento dos assuntos abordados nesse artigo, é necessário realizar um breve levantamento sobre a região da Serra da Ibiapaba, onde está inserido um forte trabalho da agricultura familiar. Algo que permeia o dia-a-dia de muitos(as) discentes, bem como de empresas que fazem a utilização dos serviços e produtos disponibilizados pelos agricultores e agricultoras rurais. Nesse caso, é de grande importância entender o papel da extensão rural, do ensino profissionalizante e do(a) docente na formação profissional do(a) aluno(a) em relação ao desenvolvimento local e/ou regional.

A serra da Ibiapaba se destaca por possuir resquícios de mata atlântica, altitude que pode ultrapassar 900 m acima do nível do mar (SANTOS; NASCIMENTO, 2016), com clima de temperatura média de 24° C (CEARÁ/SDLR, 2016). Já em relação a localização, encontra-se na região Noroeste do Ceará (IPECE, 2020), com área total de 5.697,30 km², a qual estão inseridos os municípios de Viçosa do Ceará, Tianguá, Ubajara, Ibiapina, São Benedito, Carnaubal, Croatá e Guaraciaba do Norte (IPECE, 2020).

A região representa 7,66% da população rural do Estado (IPECE, 2020), onde se destacam a produção de maracujá, banana, abacate, cana-de-açúcar, café sombreado, feijão, milho, mandioca e hortaliças em geral, sendo um dos locais que mais contribui para o abastecimento da Ceasa de Fortaleza.

Nesse contexto, a serra da Ibiapaba é uma região voltada, principalmente, para as atividades agrícolas e possui um grande potencial para a implantação de agroindústrias para o processamento de matéria-prima produzida na zona rural, principalmente no âmbito da agricultura familiar.

Apesar da agricultura familiar possuir uma grande participação na produção de gêneros alimentícios que abastecem o mercado interno, é sabido que, diante de muitos aspectos econômicos, os integrantes dessa atividade se deparam com dificuldades que acontecem dentro de toda cadeia de produção. Isso reafirma a importância dos serviços de assistência técnica e extensão rural (ATER) que são desenvolvidos e estimulados nas instituições de ensino, órgãos públicos, empresas privadas e organizações não governamentais (ONGS).

Nesse aspecto, políticas públicas foram necessárias para auxiliar no desenvolvimento das atividades agrícolas nacionais, e diante disso, a Lei 12.188/2010 foi implantada para instituir formalmente a Política Nacional de Ater que visa o desenvolvimento sustentável, a participação social, a produção de base agroecológica e a qualificação das políticas públicas, entre outros. Isso ratifica que a agricultura brasileira tem que ser vista como um setor estratégico para o desenvolvimento socioeconômico do país, de forma que o processo de expansão e melhoria da agropecuária, é resultado da parceria com instituições de ensino, pesquisa e extensão.

PAPEL DO (A) DOCENTE NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Em relação à Educação Profissional, desde seu surgimento no Brasil, teve uma característica assistencialista, trazendo oportunidades às pessoas que ficavam às margens da sociedade. Além disso, levando em consideração um dos elementos históricos da formação de uma sociedade industrial, pode-se perceber os avanços da educação profissional através das reformas na educação. Isso permitiu que a educação profissional se tornasse uma prioridade dentro do governo para suprir as necessidades dos setores econômicos (p.e.: cursos profissionalizantes).

Nesse aspecto, a rede federal de ensino, ao se aportar na formação omnilateral, permite trabalhar a postura do futuro profissional, cabendo ao(à) professor(a) ser um(a) facilitador(a) desse processo, e não apenas o(a) agente principal de tudo isso. Assim se destacam os Institutos Federais, uma vez que trabalham um novo conceito de educação profissional, pautado na teoria, prática, política, tecnologia, sustentabilidade, inovação, empreendedorismo, responsabilidade social e relações humanas.

Para que ocorra o entendimento sobre o papel docente na formação cidadã, bem como na contribuição do pensamento crítico do(a) discente, é necessário fazer um paralelo com a própria história do nosso país, uma vez que o ensino profissional surgiu a partir de uma necessidade social.

Considerando que no período colonial, o analfabetismo era praticamente generalizado, pois apenas uma minoria aristocrática tinha acesso à educação, o processo educacional era pautado na autoridade do(a) professor(a) em detrimento da verificação da real aprendizagem do aluno. Característica não questionada, uma vez que a cidadania, para época, era algo restrita apenas ao âmbito financeiro, que posteriormente passou a ter influências em movimentos sociais. Isso culminou nos embriões dos direitos humanos, que viriam a contribuir para o avanço da própria cidadania, a partir do “Liberté”, “Egalité” e “Fraternité”, proveniente da revolução francesa.

No Brasil, esses ideais foram absorvidos pelos constituintes brasileiros, que inseriram, na atual Constituição Federal (CF), os direitos e deveres dos cidadãos. Numa perspectiva, em relação à CF, a educação é um dos pilares que sustentam os direitos do cidadão brasileiro. No entanto, a qualidade do ensino a ser ofertado à população, aparece como um contraponto a ser verificado e questionado, pois, por muitas vezes, ainda é um ensino que não estimula a visão crítica do aluno. Uma percepção que poderia auxiliar na reflexão, do próprio discente, da sua condição social e, a forma com que o mesmo poderia modificar o atual panorama, formando um cidadão profissional competente, ético e bem inserido dentro do contexto social em que vive.

Pode-se relacionar o ponto de partida do pensamento crítico as ideias de Paulo Freire, onde a situação brasileira, por exemplo, no período nas décadas de 1960 a 1980, era caracterizada pela injustiça social e a necessidade de transformação, devido ao analfabetismo acentuado, extrema pobreza e desigualdade social (PERUZZO, 2017).

A libertação da educação, tem como observação a transformação do pensamento que, antes, levava em consideração o isolamento do indivíduo, desligando-o do mundo.

[...] uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na descodificação pura da palavra escrita ou na linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na ‘inteligência do mundo’. A leitura do mundo precede a leitura da palavra [...]. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE, 1982, p. 11-12).

Dentro desse contexto, a prática pedagógica deve fortalecer e possibilitar a interação entre professor(a) e estudante a partir da troca de experiências, havendo valorização dos saberes socialmente e historicamente produzidos. Panorama que deve contrapor os atuais moldes de educação no Brasil, que, segundo Masetto (2010), é centrado na figura do(a) professor(a), contrapondo o conceito de cidadania.

No entanto, para que isso aconteça, é necessário um bom planejamento de aula, bem como uma maior percepção da realidade do(a) próprio(a) aluno(a), que influencia diretamente nos processos de ensino-aprendizagem. Para tanto, é importante fazer com que o(a) discente se sinta também promotor(a) do seu conhecimento, de forma que participe de algumas etapas do planejamento da aula, como por exemplo, na escolha do formato avaliativo do conteúdo da disciplina.

MÉTODO

O presente documento, trata-se de um estudo descritivo, relato de experiência a partir de uma abordagem de investigação-ação, elaborado no contexto das disciplinas curriculares de a) Sociologia e Extensão Rural e b) Projetos Sociais, ministrada, respectivamente, no quinto (a) e sétimo (b) semestre do curso superior de Tecnologia em Agroindústria, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), Campus Ubajara.

As disciplinas supracitadas tiveram como objetivo principal a intervenção na realidade de comunidades rurais, onde os(as) discentes eram os(as) protagonistas de toda ação, com base na multiplicação dos saberes adquiridos em sala de aula junto à comunidade externa ao campus.

As atividades foram pautadas na aprendizagem cooperativa, uma vez que:

A organização do trabalho em pequenos grupos, com a co-responsabilização de todos os seus elementos e com a diversidade das tarefas e dos materiais a utilizar, pode ser construído o clima favorável ao desenvolvimento da igualdade de oportunidades para todos e para cada um dentro do grupo. (SANCHES, 2005, p. 134).

Nesse contexto, o público-alvo foram os(as) discentes do curso de Tecnologia em Agroindústria e agricultores(as) dos sítios Paus Altos e Moitinga no município de Ubajara-CE. Neste sentido, os(as) alunos (as), das referidas disciplinas, foram promotores(as) da transformação na comunidade e puderam praticar os conhecimentos adquiridos em sala de aula.

Para tanto, foram ministradas oficinas, no semestre de 2019.2, que envolviam a produção de gêneros alimentícios, com metodologia pautada na utilização de matéria-prima de fácil acesso e produção nas comunidades, bem como aproveitamento de utensílios e equipamentos disponíveis.

Na visão da aprendizagem cooperativa, os(as) discentes planejaram, em conjunto, a forma de trabalho e a transmissão do conhecimento à comunidade externa. Para tanto, tiveram uma aula, em conjunto, para explicação do objetivo da ação. Posteriormente, foram discutidos os pontos a serem abordados, realizadas visitas para o reconhecimento da demanda na comunidade, reuniões com líderes comunitários e check-list dos equipamentos e utensílios disponíveis na comunidade para adaptação de técnicas de produção para a realidade local.

Além disso, durante a atividade foram realizadas anotações, algumas observações e intervenção junto aos(as) discentes, nos intervalos de cada oficina, para correção de alguma postura profissional. Ao final da ação, houve novamente uma aula em conjunto para feedback, com explanação das dificuldades e facilidades observadas pelos(as) alunos(as).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No contexto da educação profissional, o(a) professor(a) tem que ser um(a) facilitador(a), e não apenas o(a) agente principal do processo educacional, culminando na transferência de tecnologias para o setor de produção. Assim sendo possível atingir esferas além dos muros da instituição de ensino.

Neste contexto, observou-se que as atividades extensionistas, a partir de ações sociais, realizadas a partir das disciplinas de Projetos Sociais e Sociologia e Extensão Rural, permitiu

ao(a) aluno(a) fazer a utilização também dos conhecimentos adquiridos em várias disciplinas, além das duas citadas.

Dentre estas, os(as) discentes fizeram utilização dos conhecimentos das disciplinas de Associativismo e Cooperativismo, Fisiologia Pós-colheita, Embalagens, Beneficiamento e Armazenamento de Frutas e Hortaliças, Agroindústria de Grãos, Cereais e Tubérculos, Análise Sensorial, Sistemas da Qualidade e Legislação de Alimentos na Agroindústria, Tecnologia de Conservação dos Alimentos, Gestão Agroindustrial, Gestão de Custos, Gestão de Pessoas, Ética e Responsabilidade Social e Empreendedorismo. Levando-se em consideração que o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) possui um total de 39 disciplinas, curriculares obrigatórias e optativas, durante a atividade foram utilizados os conhecimentos adquiridos de 41, 03% das disciplinas ofertadas.

Assim, conforme o diagnóstico dos(as) discentes, em parceria com as lideranças comunitárias, as problemáticas levantadas permitiu ofertar as oficinas de: associativismo e cooperativismo, produção de pães, produção de doces e geleias, produção de biscoitos de goma, marketing e comercialização, custos, bem como boas práticas de produção de alimentos.

Isso favoreceu a construção de uma educação participativa em relação à formação do(a) discente, permitindo um trabalho coletivo e solidário, promovendo a desfragmentação do conhecimento e permitindo desenvolver competências, habilidades, bem como atitudes no âmbito profissional.

Além disso, os(as) alunos(as) tiveram contato com problemáticas, onde fizeram utilização tanto dos conhecimentos técnicos adquiridos no IFCE, bem como do seu dia-a-dia, para solucioná-los, empregando ferramentas transdisciplinares na consolidação das atividades interdisciplinares.

Dentro desse contexto, a atividade de intervenção facilitou a construção do pensamento crítico, podendo obter como produto a transformação social, a partir das trocas de conhecimentos entre professora- aluno(a)- comunidade. Assim, o diálogo não aconteceu apenas com os saberes dos(as) educandos(as), mas também com os saberes socialmente produzidos e historicamente preservados pelas comunidades rurais.

Foi percebido que a medida com que os(as) alunos(as) se tornavam mais experientes nas atividades, ou com maior vivência de experiências do cotidiano e, conseqüentemente, um maior senso de responsabilidade, o processo de ensino-aprendizagem se tornou mais solidificado, fato esse que, possibilitou trabalhar o fortalecimento das políticas de inclusão social e fortalecimento do aspecto econômico nas comunidades. Assim, a referida atividade pôde trabalhar a multiplicação dos saberes adquiridos em sala de aula junto ao que é e/ou foi vivenciado no cotidiano (somatório do seu histórico social e cognitivo).

Na finalização da atividade extensionista, ao realizar a explanação das dificuldades e facilidades (Tabela 1), foi possível observar, durante o feedback, as experiências adquiridas, provendo também uma autoavaliação e discussão em conjunto de tudo que foi vivenciado durante a execução das ações. Isso permitiu que ao final da atividade, os(as) participantes incorporassem os procedimentos de produção com gestão participativa, estando aptos para prosseguir sua inserção econômica com sustentabilidade na sociedade, bem como aguçar o pensamento crítico em relação à realidade vivenciada.

Dentre as dificuldades observadas, durante a atividade, foram:

Tabela 1 - Pontos observados pela docente durante a ação de intervenção

	Dificuldades	Estratégias de Superação
01	Atenção do público	Utilização de dinâmicas; Produção de material ilustrativo; Formação de grupos para realizar a fabricação dos alimentos; Troca de saberes; Valorização da cultura local.
02	Metodologia utilizada na transmissão do conhecimento	Observação e levantamento da escolaridade do público-alvo da ação extensionista; Leitura de artigos, livros e sites confiáveis; Discussão e reflexão em sala de aula antes da atividade extensionista.
03	Imprevistos durante a ação	União entre os(as) discentes responsáveis por cada oficina; Utilização de conhecimentos adquiridos nas disciplinas curriculares; Utilização de conhecimentos adquiridos no dia-a-dia; Auxílio de integrantes da própria comunidade.
04	Nervosismo	Solidariedade entre os(as) próprios(as) discentes, onde utilizavam palavras motivadoras e auxiliavam quando algum(a) integrante esquecia o assunto a ser tratado; Aprofundamento nos estudos sobre o assunto abordado na oficina. Para tanto os(as) alunos(as) faziam pesquisas e trocavam experiências com os(as) integrantes da comunidade.
05	Utilização de linguagem mais acessível à comunidade	Intervenção da docente, orientando os(as) discente(s) a cada intervalo da oficina; Intervenção da docente para explicar a comunidade o significado de algumas palavras.
06	Adaptação da metodologia da produção dos alimentos	Realização de pesquisa, em laboratório no campus, para adaptar as receitas à realidade local.
07	Acreditar em si	Intervenção da docente com palavras motivacionais; Busca pela interdisciplinaridade; Busca de auxílio de docentes das disciplinas já cursadas.

Fonte: Autora

Além disso, os(as) discentes puderam perceber as diferentes formas de comunicação, uma vez que, em todas as comunidades visitadas, foi possível perceber que a didática a ser utilizada durante a oficina teria que perpassar por métodos que pudessem contemplar a todos os níveis de consciência. Isso porque, tratando-se do caráter educativo das ações extensionistas, e assunto tratado em sala de aula, teriam que ser trabalhada a consciência histórica, consciência intransitiva e consciência transitiva ingênua. Tornando-se um desafio para a escolha da didática, sendo necessária a utilização de uma forma de educação dialógica, permitindo a abertura para uma possível transição do estágio de intransitividade da consciência para um nível de consciência crítica.

Se levarmos em consideração que a leitura do mundo já é iniciada com as vivências cotidianas e com os processos reflexivos, foi possível observar uma transformação da conscientização dos(as) discentes, uma vez que passaram a utilizar os exemplos vivenciados nas comunidades no entendimento do conteúdo ministrado em sala de aula.

[...] A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica. [...] (FREIRE, 1980, p. 15).

Oliveira-Formosinho (2008) realça a necessidade de uma nova configuração escolar/universitária que requer profissionais críticos e reflexivos, onde o conhecimento prático é pautado e construído em aspectos culturais, sociais e educacionais específicos, com características experienciais e de natureza evolutiva. Da mesma forma, Freire (1980) diz:

[...] A conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato ação – reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens. [...] (FREIRE, 1980, p. 15).

Pode-se relacionar o ponto de partida do pensamento crítico as ideias de Paulo Freire, onde a situação brasileira, por exemplo, no período nas décadas de 1960 a 1980, era caracterizada pela injustiça social e a necessidade de transformação, devido ao analfabetismo acentuado, extrema pobreza e desigualdade social (PERUZZO, 2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, é importante fazer com que o(a) aluno(a) desenvolva uma consciência crítica e o poder de ser o agente de transformação social da sua própria vida, onde o(a) professor (a) seja um(a) facilitador(a) desse processo, e não apenas o(a) agente principal de tudo isso.

A experiência vivenciada, pelos(as) discentes, permitiu desenvolver e/ou aprimorar as atitudes perante dificuldades encontradas, no então, âmbito profissional, uma vez que os(as) mesmos(as) se depararam com dificuldades, onde foi necessário desenvolver estratégias de superação. Essa possibilidade permite formar profissionais mais capacitados (as) para enfrentar problemáticas do dia-a-dia.

Além disso, a vivência com as atividades extensionistas possibilitou aos(as) discentes uma nova experiência do saber-fazer e ensinar-aprender com visão do âmbito profissional, onde é importante fazer com que se sintam também promotores(as) do seu conhecimento e participem da própria formação. Além disso, foi possível perceber que a educação é um meio de transformação social, pois permite que o conhecimento contribua para a reflexão e, conseqüentemente, formação de ideias e pensamento crítico.

REFERÊNCIAS

CAVALCANTE, Y.A.; CARVALHO, M.T.V.; FERNANDES, N.T.; TEIXEIRA, L.C.; MOITA, S.M.N.VASCONCELOS, J.; MOREIRA, A.C.A. Extensão Universitária como ferramenta no processo de ensino e aprendizagem na formação do enfermeiro. Revista Kairós-Gerontologia, n. 22, v. 1, p. 463-475. 2019.

CEARÁ/SDLR. SECRETARIA DO DESENVOLVIMENTO LOCAL E REGIONAL. Arranjo produtivo local de turismo na Serra da Ibiapaba. 2016.

FREIRE, P. Conscientização: teoria e prática da liberação. 2 ed. São Paulo: Moraes, 1980. Disponível em: <https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/Paulo%20Freire%20-%20Conscientiza%C3%A7%C3%A3o_pp.5-19.pdf>. Acesso em: 10.out.2020.

FREIRE, P. A importância do ato de ler. São Paulo: Cortez, 1982.

IPECE- Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará. Perfil municipal. Disponível em: <<http://ipecedata.ipece.ce.gov.br/ipece-data-web/module/perfil-municipal.xhtml>>. Acesso em: 10.ago.2020.

MARINHO, C.M.; FREITAS, H..R.; COELHO, F.M.G; NETO, M.F.C. Porque ainda falar e buscar fazer extensão universitária? Revista de Extensão da UNIVASF, Petrolina, v. 7, n. 1, p. 121-140. 2019.

MASETTO, Marcos T. Docência no ensino superior voltada para a aprendizagem faz a diferença. Cadernos Pedagogia Universitária USP. 2010. Pró-Reitoria de Graduação da USP. Disponível em: <http://www.prrg.usp.br/attachments/article/640/Caderno_12_PAE.pdf>. Acesso em: 13. Abr.2020.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. A investigação-ação e a construção de conhecimento profissional relevante. In: PIMENTA, Selma; FRANCO, Maria (Orgs.) Pesquisa em educação: possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação. v 2. São Paulo: Loyola, v.2. 27- 39. 2008.

PAULA, J.A. A extensão universitária: história, conceito e propostas. Interfaces Revista de Extensão, n. 1, v. 1, p. 05-23. 2013.

PERUZZO, Cicilia M. Krohling. Ideias de Paulo Freire aplicadas à Comunicação popular e comunitária. Revista Famecos: mídia, cultura e tecnologia, Porto Alegre, fev. 2017. v. 24. n. 1.

RIVERA, W. M.; CARY, J. W. Privatizing agricultural extension. In: SWANSON, B. E.; BENTZ, R. P.; SOFRANKO, A. J. (Ed.). Improving agricultural extension. A reference manual. Roma: FAO. 1998.

SANCHES, ISABEL. Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-acção à educação Inclusiva. Revista Lusófona de Educação, 2005. 5, 127-142.

SANTOS, F.L.A.; NASCIMENTO, F.R. Diretrizes ao turismo sustentável na área de influência do Parque Nacional de Ubajara- Nordeste do Brasil. TURYDES, v. 9, nº 21, 2016.

Formação docente e estágio em tempos de pandemia: um relato sobre impasses e êxitos

Ingret de Sousa Sales

Graduanda no último período do curso de Licenciatura em Letras Português e Inglês e suas respectivas Literaturas pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará- (IFCE) Campus Umirim

DOI: 10.47573/aya.5379.2.108.7

INTRODUÇÃO

O presente trabalho busca de forma geral, evidenciar algumas experiências vividas ao longo do processo de planejamento e execução do Estágio Supervisionado de Intervenção referente à área de Língua Portuguesa, realizado de maneira remota em virtude da Pandemia do Novo Coronavírus (Covid-19), em uma escola pública de Ensino Fundamental anos finais, localizada na periferia da cidade de Fortaleza, Ceará.

Além de relatar as dificuldades e superações mais marcantes dessa experiência, desejamos ainda, enfatizar a importância do Estágio Curricular para a formação profissional dos estudantes de Licenciatura, e como o direcionamento oferecido pelo professor orientador faz toda diferença na realização das etapas. A produção desse texto dialoga com o referencial de Cavaco (2001), Pimenta (1997), Faustino (2021).

O PRIMEIRO OBSTÁCULO

Antes de descrevermos qualquer coisa a respeito dos alunos e das práticas executadas, é relevante elucidarmos o primeiro anseio que assolava nossas expectativas quanto à realização do estágio. O contexto que nos encontrávamos influenciou consideravelmente todas as ações e decisões tomadas durante o processo.

Algumas escolas públicas estavam passando pelo processo de transição gradativa do ensino remoto para a volta do modo presencial, e algumas estavam adotando o modelo híbrido. As escolas que tínhamos acesso eram pertencentes ao município de Umirim, no qual se localiza a instituição do curso de licenciatura, porém, naquele momento as atividades escolares dessa cidade estavam sendo realizadas pelo aplicativo de mensagens instantâneas WhatsApp.

A professora orientadora do estágio não escondeu sua preocupação quando cogitamos a possibilidade de fazermos as intervenções via WhatsApp. Logo, ela explicou o baixo aproveitamento que isso poderia proporcionar para nossa formação. Pensamos juntos acerca de algumas possibilidades para sairmos desse problema.

Vale ressaltar que nos foi dada autonomia para que procurássemos por instituições que estivessem trabalhando presencialmente, ou de modo remoto sem a utilização exclusiva apenas do aplicativo de mensagens. Depois de alguns dias, a professora orientadora nos trouxe a boa notícia, ela havia encontrado uma escola, graças aos laços de amizade que possuía com os profissionais que atuavam lá.

A resolução pontual dessa situação, por parte da professora, nos fez perceber como é valioso cultivar boas relações com colegas profissionais da mesma área de atuação, nos servindo de modelo para que se um dia porventura, nos encontrarmos em situação semelhante, poderemos agir dessa maneira, óbvio que sempre adaptando para a realidade vigente.

Então começaram os aprendizados a partir da superação desse primeiro problema. Diante disso, podemos concluir essa primeira reflexão partindo da ideia de que “a capacidade de aprender dos indivíduos resulta da necessidade de responder aos desafios e imprevistos que a vida cotidiana coloca, o que torna o processo de aprendizagem fundamental” (CAVACO, 2001, p.53).

A IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO E DO ORIENTADOR

Um dos objetivos da realização do estágio supervisionado compete ao cumprimento dos parâmetros curriculares estabelecidos pelas Instituições de Ensino Superior. Quanto à formação profissional, o estágio promove a relação entre a teoria e a prática, fazendo com que os graduandos consigam perceber e executar coisas com clareza, que antes eram apenas debates em sala de aula.

O estágio supervisionado torna-se imprescindível no processo de formação docente, pois oferece condições aos futuros educadores, em específico aos estudantes da graduação, uma relação próxima com o ambiente que envolve o cotidiano de um professor e, a partir desta experiência os acadêmicos começarão a se compreenderem como futuros professores (...). (PIMENTA, 1997 Apud POSSEBON; PUCHOLOBEK; FARIAS, 2016).

Quanto ao professor orientador, o título já nos entrega que a função consiste em favorecer, mediar e propiciar todos os passos que os estagiários traçarem ao longo do processo, sempre acompanhando e os conduzindo. Desde o começo pudemos perceber a precisão e cuidado que nossa professora orientadora expressava, fosse encontrando maneiras de atravessarmos alguns empecilhos, ou corrigindo e sugerindo coisas pertinentes às intervenções.

Acreditamos que sem esse contato direto com a professora, e sem as suas orientações, talvez tivéssemos conseguido concluir o estágio, porém de forma pouco produtiva no que diz respeito à apreensão formadora de toda a experiência. Sem dúvidas, ter esse suporte da docente constituiu firmemente os pontos fortes do estágio.

SOBRE AS METODOLOGIAS DO ESTÁGIO E O PÚBLICO

Os estudantes pertenciam às turmas do 6º ano A e B da Escola Municipal Cristo Redentor, localizada na cidade de Fortaleza. A realidade dessa instituição, na época do estágio, condizia ao retorno gradual. Metade da turma ficava em casa uma semana, tendo aulas remotas, e a outra metade ia para a escola.

Conseguimos nos encaixar nos momentos em que a parte da turma ficava em casa. Os encontros aconteciam pelo ambiente virtual da Plataforma do Google Meet. Tínhamos acesso ao grupo da turma pelo WhatsApp, onde era enviado os links das aulas e avisos sobre os dias e horários dos encontros. Ao todo foram dadas 10 aulas, que deu um total de 5 encontros de 2 aulas por vez.

Os temas das aulas não eram aleatórios, ou escolhidos por nós, o professor regente da turma, solicitado pela professora orientadora, sempre nos contextualizava com antecedência dos temas e conteúdos que deveriam ser aplicados nas aulas. Esse profissional, assim como a orientadora, também foi uma peça chave para viabilizar as realizações satisfatórias das atividades.

O professor regente nos encontrou em uma reunião online, antes do início das práticas, para repassar alguns informes acerca dos trâmites gerais sobre a realidade da escola e também a respeito do perfil dos alunos. Isso foi de suma importância, pois contribuiu para que tivéssemos uma noção sobre como seria as turmas, antes mesmo de dar as aulas. Assim, conseguimos elaborar os materiais um pouco mais situados das particularidades dos discentes.

O professor delineou para todos nós algumas coisas que poderiam vir a impactar nega-

tivamente nas ações do estágio. Ele pontuou sobre a maioria dos estudantes das turmas não serem assíduos no modo remoto, ele relatou que havia uma discrepância muito alta em comparação ao momento de aulas presenciais, antes do início da pandemia. A partir dessa característica, veio a ideia da escola de juntar as duas turmas A e B, a fim de que houvesse público para as aulas online.

O docente não queria nos desmotivar nem nada do gênero, ele estava apenas cumprindo seu papel como regente da turma, repassando coisas relevantes. Ele deixava bem claro a todo o momento que só não queria que nos frustrássemos. Contudo, além da baixa frequência, que parecia ser o maior problema, ele relatou também que, no geral, a turma tinha um caráter bem proveitoso para trabalhar, mas que isso seria limitado no remoto.

Apesar das adversidades expostas, ele procurou nos motivar, e juntamente com a orientadora, sugeria coisas que poderiam ser feitas para tentar diminuir esse problema da baixa assiduidade e outros que pudessem vir a ocorrer. Algumas das ações que ele fazia para aumentar o público, era passar nas salas lembrando e cobrando os estudantes de comparecerem nos encontros virtuais.

Essa colaboração oferecida pelo professor nos transportou efetivamente para dentro das vivências dessa escola, embora fosse de modo remoto, é como se conseguíssemos sentir, por alguns momentos, que éramos colegas de trabalho e que ele, na posição de veterano, com um pouco mais de bagagem de conhecimentos, estava nos dando uma “mãozinha”.

Podemos observar um pouco sobre essa troca significativa que um colega de trabalho pode nos proporcionar no ambiente do nosso ofício, e como isso resulta em acúmulo de conhecimentos necessário para resolver coisas do cotidiano, no nosso caso, escolar.

O local de trabalho é também um contexto privilegiado de aprendizagem experiencial por diversas razões: a maioria dos adultos passa uma grande parte do seu tempo no local de trabalho; no trabalho exige-se o domínio de certas competências por parte dos profissionais, para execução de determinadas tarefas; e registra-se uma relação de proximidade com outras pessoas que dominam um conjunto de saberes e partilham as mesmas regras de funcionamento da organização. A formação experiencial apresenta-se, nestes casos, como estratégia de inserção e de sobrevivência dos indivíduos no funcionamento das organizações que estão inseridos. (CAVACO, 2001, p.61).

IMPASSES E SUPERAÇÕES

Gostaríamos de preencher esse relato apenas de superações e conquistas, mas sabemos que mudanças não ocorrem de modo repentino nem instantaneamente. Mas é justamente em meio aos problemas e inquietações que o papel transformador do professor e da escola deve reverberar. Nos deparamos com situações reais, que contribuíram para nosso crescimento pessoal e profissional, situações idealizadas ou resolvidas talvez não nos preparassem tanto.

Nesse tópico nos ocuparemos em relatar algumas observações mais marcantes da experiência vivida no estágio remoto de Língua Portuguesa, é significativo deixar claro que o valor dado a alguns aspectos dessas vivências, como algo problemático ou não, corresponde a nossa experiência particular. Achamos que seria coerente retratar os pontos fortes e fracos a fim de contemplar devidamente o dinamismo que foi viver tudo isso.

A primeira coisa que devemos levar em consideração para os fatores geradores de im-

passes foi o momento pandêmico, que alterou toda a configuração da sociedade de modo geral, não apenas nos sistemas de ensino. Muitas famílias que se encontram em vulnerabilidade social não tiveram como proporcionar aos filhos o acesso devido a tecnologias digitais, utilizadas para a oferta das aulas remotas. (FAUSTINO, 2021, p.108) destaca sobre essas condições.

No entanto, ao longo do processo, deparam-se com o enorme desafio da falta de acesso. Muitos têm pouco ou nenhum acesso a tais tecnologias, outros dispõem de apenas um único aparelho celular na residência, com muitos filhos em idade escolar; outros dispõem do aparelho, mas tem pais ou responsáveis com pouco ou nenhum estudo, que não conseguem orientá-los para desenvolver o básico do que é necessário para manter um estudo à distância; E mais uma vez, crianças e adolescentes em contexto de vulnerabilidade social são os mais prejudicados para manter-se inclusos no processo educacional, já que o acesso à tecnologia no Brasil, também é reflexo da desigualdade social no país.

Percebemos que há uma cadeia de fatores que resultam num efeito dominó, que interfere precisamente no processo de aprendizagem dos discentes. Alguns desses problemas permeiam ordens de diversas naturezas. Quando não compete especificamente ao educador tentar diminuir essas dificuldades, somos tomados por uma sensação de impotência, mas precisamos estar cientes que a amplitude dos problemas às vezes não nos cabe. Acreditar que a educação pode mudar a vida de um estudante é válido, mas quando o aluno não consegue o acesso básico a essa educação, essa crença não passa de um mero desejo.

Essas questões ficam nas nossas mentes, não é porque não conseguimos resolver que não nos importamos. São situações que só serão resolvidas em longo prazo. O que podemos fazer é nos dedicarmos em executar com competência aquilo que é nos exigido e nunca normalizar essas situações. Tentar oferecer nossas contribuições para ajudar a mudar a vida de algum aluno fazendo nosso trabalho, que é planejando e dando boas aulas focadas neles, é o que pode ser feito por nós para ajudar a mudar esse quadro.

E foi assim que se sucedeu. Em todos os 5 encontros compareceram apenas 3 alunos, esse foi o número padrão do início ao fim das práticas. Nunca deixamos de dar a aula ou de planejar com responsabilidade por conta do público escasso, pelo contrário, as aulas eram pensadas e executadas a fim de contribuir efetivamente para formação deles, do jeito que deveria ser, independente se 30 ou apenas 3 estariam presentes.

Confessamos que no início ficamos com medo de que não conseguíssemos executar as atividades por causa da ausência de público, contudo, conseguimos ir até o fim com essa pequena demanda fiel. No começo não era possível detectar reações, emoções e nem problemas de aprendizagem, pois havia uma baixa interação deles, mas à medida que o tempo passava, eles acabaram criando mais confiança passando a interagir e opinar mais.

Podemos afirmar que essa conquista dependeu também de nós, pois nunca desistimos. Houve vezes que falávamos para o nada, não tínhamos retorno, porém é delicado afirmar que era intencional. O modelo remoto possui limitações, poderia ser problemas relacionados à baixa qualidade da conexão de redes, contudo, a sensação de que online as interações eram mais frias, predominou por um tempo.

Apesar disso, insistimos pacientemente em interagir com todos, questionando-os, cobrando respostas, e tentando mostrar para eles que a participação era muito importante para nós e para a aula. Não foi fácil, mas funcionou. Inclusive, nunca passávamos exercícios para responder no caderno, sempre a atividade da aula era debatida oralmente ou pelo chat da plataforma.

Isso ajudou bastante para que eles passassem a interagir.

De fato, conseguir obter um retorno por parte dos alunos foi o ponto alto do seguimento de todas as aulas. Percebemos que eles tinham uma gama de conhecimentos prévios relevantes, ainda que sentíssemos que o pouco tempo com eles, e o sistema remoto deixasse brechas para tirarmos conclusões acerca de alguma defasagem que eles poderiam apresentar.

Todavia, é seguro afirmar que o sucesso das aulas se deu a partir do desenvolvimento da comunicação deles. É motivador pensar que a superação de um problema considerado grande ou pequeno, é a chave para resolver tantas outras limitações. Enfrentar tudo isso nos fez ter um olhar panorâmico das situações, compreender que tudo está interligado nos ajudou a tentar encontrar soluções mais precisas. Isso ajudou a solidificar ainda mais as bases da nossa competência profissional.

Nesse sentido, sobre a experimentação dessas situações relatadas, podemos reiterar que “a riqueza e diversidade de formação experiencial depende diretamente da riqueza e diversidade das situações permitidas de serem vividas/experimentadas pelo sujeito no contexto que o rodeia”. (CAVACO, 2013, p.52).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dessa experiência riquíssima como professores estagiários dentro do modelo remoto de ensino, podemos concluir que, embora as dificuldades fossem persistentes, encarar essa situação atípica de intervenção online, nos ajudou a formar bases mais fortes no tocante a nossa formação profissional, também nos fez ter um olhar ainda mais humano e analítico para as limitações enfrentadas pelos estudantes, ocasionadas pela falta de acesso a recursos digitais.

Vivenciar tudo isso num momento de pandemia, no qual tínhamos o papel de encorajar os nossos alunos, fez com que nos sentíssemos motivados também. Tentar transmitir forças e esperanças consequentemente nos contagiou desses mesmos sentimentos. Carregar essa consciência refletiu na vontade de fazer dar certo, e em acreditar que um dia esses problemas de ordem social, que permeiam a educação, se resolvam.

O ato de confiar no processo do nosso próprio trabalho, acrescido do apoio significativo dos profissionais que estavam à frente das etapas, nos rendeu os êxitos almejados. Apesar de que nem tudo saiu como planejamos e idealizamos, entendemos que impasses são inerentes ao fato de querer realizar qualquer coisa nessa vida.

REFERÊNCIAS

CAVACO, Carmem. Processo de formação de adultos não escolarizados – a educação informal e a formação experiencial. Orientador: Rui Canario. 2001. Dissertação (Mestrado) – Curso de Ciências da Educação, na Área de Especialização em Formação de Adultos, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, da Universidade de Lisboa, Lisboa, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática. Cad. Pesq., São Paulo, n.94, ago. 1997.

FAUSTINO, Shirlei Mendes. É possível pensar uma epistemologia para a educação de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social em um contexto de pandemia?. *Cadernos da Pedagogia*, v. 15, n. 32, p. 102-112, Maio-Ago./2021. Disponível em: file:///C:/Users/Ingrit/Downloads/1641-5166-1-PB.pdf. Acesso em: 10 dez. 2021.

Relato de experiência de uma ex-aluna no curso de química: contradições entre teoria e prática

Elizabeth Maria Azevedo Magalhães

DOI: 10.47573/aya.5379.2.108.8

AS UTOPIAS DA FORMAÇÃO COMO PROFESSORA DE QUÍMICA

Durante a graduação achei que seria uma docente que iria transformar a comunidade que eu atuasse, geralmente os alunos do Ensino Médio veem a disciplina de Química como uma disciplina sem importância para a vida prática, eles acreditam que não irão utilizar os conhecimentos adquiridos durante nas séries finais da educação básica, eles ainda consideram os conteúdos difíceis.

A minha vivência nas aulas de estágio acreditei que poderia mudar de certa forma essa visão errônea que alguns alunos continuam tendo sobre o ensino da Química, sem falar na realidade existentes nas escolas públicas ao se tratar dos problemas estruturais existentes nas salas de aulas e nos laboratórios que em algumas situações servem de depósitos de materiais, sem levar em conta a importância de um ambiente adequado para realização de aulas práticas.

Observei nos primeiros momentos em que realizei o estágio que a base de conhecimento da disciplina de matemática é imprescindível para o reconhecimento de algumas teorias iniciais no ensino de química dos alunos.

A dificuldade que meus alunos tiveram em realizar pequenas operações matemáticas levaram-me a refletir como poderia os alunos estarem nos três últimos anos do Ensino Médio e não conseguir realizar como: dividir números como mais de dois algoritmos, multiplicação e fração.

Em minha utopia acreditei que poderia mudar a situação dos alunos com dificuldades de cálculos básicos, buscando oferecer um reforço voltado para o ensino de operações básicas em matemática, percebi que os discentes tiveram um novo olhar sobre a necessidade de aprender cálculos básicos a fim de iniciar atividades teóricas no ensino da Química.

Mantive minha esperança naqueles momentos vivenciados durante os encontros tanto no estágio como na aplicação do projeto de intervenção, entendendo assim que as dificuldades como qualquer disciplina podem ser superadas quando o professor e o aluno conseguem assimilar o contexto em que vivem

OS DESAFIOS DA PROFISSÃO COMO PROFESSORA

Quando comecei a dar aula deparei-me com a realidade do ensino de química analítica, a qual foi alertada através de textos e aulas que falavam sobre a área da química, mas eu nunca havia tido uma experiência já relatada. Quando comecei a lecionar observei as situações dos alunos em relação à aprendizagem, pois eles não conseguiam realizar o cálculo de regra de três simples.

Um aluno relatou-me que não sabia as operações de multiplicação do numeral 3, deixando-me as seguintes indagações: Como um aluno do 2º ano do Ensino Médio poderia não saber as operações básicas estudadas no Ensino Fundamental 2? E como ensinar um conteúdo o qual o aluno não conseguirá fazer um cálculo necessário para a resolução de problemas?

Encarei essa situação como estudo a ser aprofundado, pretendo a partir destes questionamentos montar estratégias como projetos de intervenção trabalhados durante os estágios.

Assim eu conseguirei entender se através de um reforço do que deveria ser aprendido durante os anos de ensino básico, poderá haver um melhor desenvolvimento do aprendizado em química. Consegui observar que deveria haver uma maior atenção com relação ao ensino de cálculos básicos nas séries iniciais do Ensino Fundamental, porque as dificuldades encontradas pelos professores ao trabalhar a química analítica são de extrema importância que o aluno saiba realizar as operações básicas da matemática.

COMO É SER MULHER EM UMA PROFISSÃO DOMINADA POR HOMENS

Quando entrei no curso de Química reparei que havia mais homens do que mulheres, acredito que por ser um curso onde homens predominaram por muito tempo, mas não via isso como obstáculo até encarar um professor que quando qualquer aluna da turma dizia algo sobre o conteúdo muitas vezes tinha sua opinião não levada em conta, mas quando um aluno homem era perceptível para todas as alunas que o professor dava oportunidade para se expressar.

Como professora ainda não houve nenhuma experiência que envolvesse nenhum tipo de situação constrangedora, mas como aluna e pesquisadora acompanhei durante o período universitário situações que me provaram que ser mulher em uma área dominada em sua maior parte por homens é um desafio que exige coragem. Quando passei em uma bolsa monitoria o professor orientador me pediu para que me preparasse uma aula prática para uma turma, segui todas as ordens exigidas e recebi a turma para dar repassar todas as instruções. Quando avisei a turma que o professor havia me autorizado para realizar a aula junto da turma, um dos alunos que já era veterano saiu do laboratório afirmando que acabaríamos morrendo pois com certeza eu não sabia nem ao menos o que estava fazendo, fiquei curiosa com tal afirmação. Perguntei a ele o que o levou a pensar isso, um dos colegas disse que ele havia dito que uma 'menina' tão nova com certeza não saberia tanto sobre as práticas laboratoriais. Mesmo me sentindo ofendida continuei a aula prática e finalizei com êxito.

A partir desse episódio entendi que apesar das várias conquistas realizadas por mulheres, ainda haveria pessoas que diminuem o conhecimento e autoridade feminina dentro do campo das ciências. Mas mantenho minha fé de que em algum momento não haverá distinção por parte do gênero ou idade.

Reflexões acerca do curso de gastronomia enquanto graduação

Jéssen Violene de Macedo Santos

DOI: 10.47573/aya.5379.2.108.9

INTRODUÇÃO

O presente trabalho propõe-se a apresentar uma vivência de mais de duas décadas de estudo e ensino em cursos de gastronomia, de nível técnico e tecnólogo, em instituições públicas e privadas. O objetivo é relatar situações e observações versadas em sala de aula e nos espaços extracurriculares durante o caminho percorrido, ao mesmo tempo em que busca provocar uma reflexão acerca da importância desse curso, do real interesse dos alunos e alunas pela formação, assim como a compreensão do público em geral com o tema. Trata-se de uma narrativa exclusivamente pessoal e que se desenha completamente em situações experimentadas pela autora. Squire (2014) afirma que “narrativas podem implicar conjuntos de signos que se movimentam temporalmente, casualmente ou de alguma outra forma socioculturalmente reconhecível e que, por operarem com a particularidade e não com a generalidade, não são reduzíveis a teorias”. Aqui me proponho a analisar sob a minha ótica a delonga para criação de cursos de gastronomia pela academia e trazer reflexões acerca das variadas vertentes de comportamento diante de uma profissão que virou moda.

A CHEGADA DA GASTRONOMIA NOS ESPAÇOS ACADÊMICOS

Minha primeira experiência em sala de aula foi, obviamente, como aluna. Ingressei no Curso Superior de Formação Específica em Gastronomia, na Universidade Anhembi Morumbi, em São Paulo, no ano 2001. Em busca de descobrir quais instituições de ensino ofereciam cursos na área, destaco que meu interesse já era um curso acadêmico, vi que em São Paulo, o centro mais desenvolvido do nosso país, contava com apenas duas instituições com ofertas na área da gastronomia, o Senac (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial), que oferecia algumas modalidades de cursos consolidados na área e funcionavam em cidades do interior do estado e a Universidade Anhembi Morumbi, na capital. Por razões pessoais fiquei na capital. O curso foi um divisor de águas na minha vida, a partir dele moldei uma nova e efetiva profissão para a qual tenho me dedicado incansavelmente desde então, especialmente na docência.

Os cursos, na época, objetivavam basicamente a formação de profissionais para o mercado de trabalho, mas precisamente para atuarem como Chef, profissão que despertava um certo glamour, apesar de já possuírem uma matriz curricular abrangente, contemplando disciplinas que possibilitava a atuação nos diversos ramos da restauração com competência. Desde história da gastronomia, habilidades técnicas básicas, preparação de fichas técnicas, cozinhas específicas, entre outras, os alunos eram instruídos por renomados profissionais do ramo. O que ainda não havia, naquele início, eram cursos que formassem professores qualificados para o ensino nas academias. Os professores, em sua maioria, eram chefs. Melhor dizendo, os cursos de gastronomia não tinham ainda o caráter de tecnologia, bacharelado ou licenciatura. O próprio curso de tecnologia, maioria nos cursos de gastronomia, é bem recente em nosso país. Segundo Magalhães (2011),

Os cursos tecnológicos se iniciaram, então, com a Reforma da Educação Profissional (1996/97) e se consolidaram nos anos subsequentes (2002-2007). Neste período foi implantado o Programa de Reforma da Educação Profissional (PROEP) e lançado o Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia que passou a ser um guia para a organização dos cursos na área tecnológica.

Os cursos superiores de gastronomia no Brasil se multiplicaram numa velocidade colossal, na proporção em que se desenhava a busca pela profissão que se tornou “moda”. Porém, paralelo a esse crescimento desenfreado, cursos foram se consolidando como formadores de profissionais mais preparados, conscientes e sensíveis para o entendimento da gastronomia enquanto ciência. Começou-se então a formação de centros com profissionais docentes comprometidos com a educação, para além da posição do chef. A diferenciação entre chef e docente não está aqui disposta como medida de importância, nas duas situações o profissional pode e deve ser preparado e competente com igual interesse, o de desempenhar o seu melhor papel. Os chefs professores do início são excelentes profissionais, estudiosos, pesquisadores e com importante papel social. A distinção aqui se reporta às especificidades relacionadas a cada função, que requerem competências e qualificações específicas.

A compreensão de que a gastronomia enquanto curso superior no Brasil é nova se torna evidente quando datamos o primeiro programa de pós-graduação em gastronomia em 2021, ofertado pela Universidade Federal do Ceará, que abriu a primeira turma de mestrado acadêmico no país, comprovando a construção ainda recente desse caminho acadêmico. O que, ao mesmo tempo, estabelece o percurso da profissão como ascendente e próspero, tornando-o elemento essencial para o entendimento do ser humano em seu aspecto antropológico e social. O citado programa tem como linhas de pesquisa temas muito pertinentes para a gastronomia que se apresenta atualmente, em diversos vieses de sua atuação. São eles: Gastronomia Social e Sustentabilidade; e Tecnologia e Inovação Gastronômica.

Os programas advindos das universidades garantem um amplo campo de atuação no mercado gastronômico de trabalho, todos respaldados por disciplinas que garantem um conhecimento denso, intrínseco a cada atividade a ser exercida. Os gastrônomos preparados nas academias tornam-se aptos a serem gestores de seus próprios negócios ou de outrem. Deixam de ser apenas cozinheiros – o que já exige muita técnica e conhecimento, e ampliam suas possibilidades de inserção no mercado de trabalho. Muitas são as áreas em que podem operar, sejam elas dentro da cozinha, de um escritório ou nas universidades. Para além dessas possibilidades, a academia promove possibilidades de ensino, pesquisa, desenvolvimento de novos produtos e a lista não para. Ou seja, formam-se pessoas com uma gama de conhecimentos prontos para serem aplicados em qualquer segmento de uma área voltada para o consumo e aplicação dos alimentos de forma consciente e direcionada ao seu objetivo.

A gastronomia precisa ser entendida como ciência deliberadamente intrínseca à sobrevivência humana em todos os aspectos que abrangem o ser, seja como consumidor, como empreendedor, na docência, na elaboração de pratos, na segurança alimentar, entre tantos outros caminhos. Pergunto: como se consegue não associar tantas necessidades a uma formação acadêmica? Por que a demora em criar uma formação acadêmica que fala da evolução humana através da alimentação? Quem ousa abstrair a gastronomia da história da humanidade, quando a própria história perpassa por ela? Ou devemos ignorar os primeiros sinais de hospitalidade na divisão das caças nos primórdios, nas relações sociais estabelecidas nos escambos, nas feiras livres da idade média ou no fenômeno das grandes navegações, onde os alimentos eram protagonistas? São muitas as evidências de que o alimento validou a condição humana em muitos aspectos, a começar pela afirmação de que foi o cozinhar do alimento que determinou a diferença entre o homem e os outros animais (FRANCO, 1995).

Nesse cenário apresentado a gastronomia é uma ciência nova, no entanto, paradoxalmente é das ciências mais antigas. Brillat-Savarin (1995) em *A Fisiologia do Gosto*, obra escrita no século XVIII, define “gastronomia como sendo o conhecimento fundamental de tudo o que se refere ao homem na medida em que ele se alimenta”. Como não entender a gastronomia como ciência, quando ela se insere em diversas particularidades que carecem de estudos minuciosos para sua compreensão. Rocha (2015) justifica a hipotética estruturação da gastronomia enquanto ciência,

Esta construção promissora da Gastronomia como ciência e profissão no Brasil tem, todavia, um importante caminho a percorrer. Diferente da História, da Geografia, da Sociologia, da Biologia e de tantos outros campos disciplinares que chegaram ao país pelas mãos de pesquisadores e professores estrangeiros, proveniente de lugares onde essas ciências já possuíam um corpo científico estruturado, a Gastronomia se inseriu no meio universitário brasileiro praticamente sem uma referência acadêmica externa. A explicação para isso é simples: a concepção da Gastronomia como campo de estudos superiores é exceção e não regra, mesmo em países como a França, onde a tomamos como referência. Daí se entende o porquê da Gastronomia estar relacionada, em geral, aos estudos mais amplos sobre a alimentação em áreas afins como a Antropologia, a História, a Nutrição, a Ciência dos Alimentos e assim por diante.

Nessa evidente perspectiva da entrada espontânea e provavelmente despreziosa da gastronomia nos bancos universitários, apresenta-se a lógica dessa necessidade. É preciso compreender que o campo dessa ciência inevitavelmente se tornaria essencial enquanto estudo e pesquisa. A gastronomia na qualidade de ciência está explícita mesmo antes da sua introdução na academia.

Num contraponto dessa discussão temos como exemplo a gastronomia molecular, que entrou no mercado e no conhecimento de todos, causando impacto e admiração há aproximadamente duas décadas. Quando, na verdade, é a mais antiga explicação científica do ato de cozinhar e das transformações que passam os alimentos quando submetidos ao calor, comprovada pela química e pelo conhecimento de que toda matéria é composta por átomos. A novidade está na descoberta dos cientistas Nicholas Kurti, físico húngaro e Hervé This, físico-químico francês, que ao se debruçarem no estudo científico e experimental da causa da transformação dos alimentos, abriram caminho para profissionais da gastronomia expandirem sua criatividade. A partir daí, elementos químicos e utensílios foram identificados e construídos, possibilitando a ampliação de novas formas de preparação e apresentação dos pratos.

VIVÊNCIAS DE UMA DOCENTE GASTRÔNOMA

Vivi uma situação inusitada, mas ao mesmo tempo comum, de acordo com a compreensão da gastronomia enquanto profissão inexoravelmente mal compreendida por cabeças mais conservadoras, quando, ao prestar consultoria em um restaurante numa cidade do interior, encontrei uma conhecida que se apercebeu desse meu novo trabalho. No dia seguinte, ao me encontrar novamente ela me disse: - Falei para mamãe que lhe encontrei fazendo esse trabalho e ela comentou: Então, a filha de Joaquim virou cozinheira?!! Essas exclamações traduzem literalmente o tom de voz exclamativo e perplexo da incompreensão relacionada à profissão por mim escolhida. Ela, diante de um preconceito, assentado pelo desconhecimento e por uma cultura forjada em aceitações limitantes, admirou-se da possibilidade da filha de um intelectual não ter se tornado uma profissional das áreas consideradas de prestígio.

No que tange as compreensões de um grupo, que por falta de oportunidade ou por razões de outras naturezas desconhecem as investidas mais atualizadas da educação, não causa necessariamente indignação. É compreensível que haja insipiência. O que me causa mais estranhamento é o aluno ou aluna que chega ao curso superior de gastronomia para requerer prestígio ou simplesmente um diploma, e, mais grave ainda, o professor de gastronomia que não se apercebe da sua importância enquanto possível transformador de consciências em busca de um mundo melhor, através da gastronomia. Papel fundamental de um educador.

Nesses pouco mais de vinte anos de prática, em instituições públicas e privadas, percebo uma grande diferença no interesse do aluno. Nos diversos parâmetros observados vejo uma grande evolução, mas ainda percebo desconhecimento e empolgação pelo magnetismo de ser um chef, ainda no viés do modismo.

No primeiro dia de aula costumo perguntar aos alunos que estão ingressando, o que os motivou a escolha do curso e diversas são as respostas. Para boa parte da turma - e aqui não falarei de percentuais, por não ter me dedicado a uma pesquisa quantitativa – o curso definitivamente não era a primeira opção e nem, obviamente, alcança os objetivos dos pais, que esperam, numa sociedade culturalmente moldada por aparências, que seus filhos e filhas tornem-se médicos, engenheiros, advogados e outras profissões clássicas que outrora eram consideradas “as que tinham mais futuro”, traduzidas aqui no que daria mais prestígio e garantiria mais recurso financeiro.

Nas minhas vivências observei diversos tipos de atitude perante o curso, os alunos das universidades particulares, quase que em sua totalidade, apresentam um grande interesse no aprendizado das disciplinas. Imagino que pela natureza do curso há uma dedicação maior, já que prediz uma escolha consciente e que prescinde de um investimento significativo, embora que isso muitas vezes pode ser refletido na busca de um aprendizado que não será necessariamente o de uma profissão, mas sim o de um hobby. Na escola pública observei diversas manifestações de interesse. Dos totalmente desinteressados e que desistem aos primeiros indícios de disciplinas teóricas aos totalmente dedicados e competentes, que, mesmo não sendo a maioria, fazem o ofício valer a pena. Ao longo desses anos somam-se grandes profissionais saindo das instituições públicas. Pessoas talentosas e capacitadas, que fazem e farão a diferença na profissão de gastrônomo.

Percebo que ainda há um entrave na existência das disciplinas teóricas, talvez esse seja o principal ponto de desistência e desânimo dos alunos, visto que muitas vezes já vêm com a cultura de isenção pela teoria e esperam da gastronomia apenas, ou em maior parte, a prática. Diante dessa visão mais voltada à prática que o curso suscita, percebemos, pois isso é debatido por professores, o quanto é deficiente a expressão da escrita dos alunos. São frequentes os erros ortográficos, a escrita equivocada de palavras, as interpretações de textos, dentre tantas outras inabilidades relacionadas ao precário ensino de nossas escolas, prioritariamente as públicas, que deixam muito a desejar no quesito ensinar a ler e escrever corretamente. Certamente essa falha estará inserida em todos os cursos, faço apenas uma projeção do que evidenciamos.

No entanto, testemunho veementemente o avanço do interesse dos alunos pela gastronomia em seu contexto mais amplo. Diminui a cada ano o índice de desistência, ao passo que aumenta o envolvimento dos alunos nas disciplinas como um todo, nos projetos, nos eventos, na pesquisa e na extensão. Para mim, isso acontece por dois motivos principais, uma maior

preparação por parte dos docentes, cada vez mais envolvidos nos diversos campos de estudo da área. Muitos mestres e doutores estão se apropriando dos seus conhecimentos e formando outros profissionais mais antenados com as diversas possibilidades de atuação. E uma maior difusão da própria gastronomia voltada para os contextos histórico, social, de valorização territorial e inovador.

Hoje, minha atuação é em uma instituição pública, numa cidade do interior, onde até o acesso dos alunos a escola muitas vezes depende do transporte oferecido pelo município, já que boa parte do alunado mora na zona rural. A frequência às aulas muitas vezes requer esforço e determinação. E o que tenho presenciado é que cada vez há menos desistência e evasão. Como professora da disciplina de eventos, citando apenas um exemplo da minha vivência em sala, presencio a cada semestre um maior envolvimento dos alunos na construção de seus trabalhos de avaliação. O trabalho consiste em criar um evento desde a sua concepção, perpassando pelo pré e trans-evento até um encontro pós-evento para análise de todo processo. É eminentemente recompensador o empenho dos mesmos na intenção de se superarem. Tem me chamado a atenção a capacidade de criação e de realização. Nas muitas edições dessa avaliação os resultados foram muito satisfatórios, estendendo-se à divulgação do que é realizado dentro do espaço acadêmico, enquanto instituição formadora de profissionais, aos âmbitos externos.

Das instituições públicas têm saído diversos pesquisadores, com temas de extrema relevância, publicações densas, instigantes e necessárias, corroborando com a evidência de que a gastronomia é ciência e irrefutavelmente está associada à sobrevivência da espécie humana. Este é um caminho que só tem um lado, o que leva para o desenvolvimento e a melhoria do ser. Seja na ótica da ciência e das áreas que estão inseridas nela, seja no desenvolvimento do ser como um cidadão consciente e sensível.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dessas evidências experienciadas, percebo que a gastronomia tem mudado exponencialmente de panorama e é cada vez maior o interesse pela profissão em muitas vertentes. A pesquisa e a extensão se apresentam como molas propulsoras do crescente caminho desse saber na sua forma acadêmica, que expande o conhecimento da ciência dos alimentos como parte fundamental da história do homem e seu papel transformador. O grande desafio da gastronomia enquanto formação acadêmica, na minha concepção, consiste no fortalecimento da docência, com formação de um conselho que direcione a profissão, consolide diretrizes de desempenho profissional, fortaleça a classe e construa um caminho cada vez mais firme para essa atuação.

REFERÊNCIAS

BRILLAT-SAVARIN, J. A., A fisiologia do gosto. São Paulo: Cia. das Letras, 1995.

FRANCO, A., De caçador a gourmet; uma história da gastronomia. Brasília, Thesaurus, 1995.

MAGALHÃES, A. O., A formação docente de cursos de gastronomia: reflexões transdisciplinares. II SEAT – Simpósio de Educação Ambiental e Transdisciplinaridade UFG / IESA / NUPEAT - Goiânia, maio

de 2011.

ROCHA, F. G., *Gastronomia: Ciência e Profissão*. Arquivos Brasileiros de Alimentação, Recife v.1 (1):3-20, mai./jun., 2015.

SQUIRE, C., *O que é Narrativa?* Civitas, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 272-284, maio-ago. 2014.

Relato de experiência do ensino da matemática em escolas públicas da rede de ensino básica na Serra da Ibiapaba

*Antônio Vinicius de Farias Araújo
Ramon Araújo Oliveira*

DOI: 10.47573/aya.5379.2.108.10

INTRODUÇÃO

O relato de experiência apresenta reflexões acerca do Ensino de Matemática vivenciadas por dois professores em escolas públicas nas séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio nas cidades de Ubajara e São Benedito, na Serra da Ibiapaba, localizadas no Noroeste do Estado do Ceará. Neste trabalho, relatamos nossa vivência na docência, nossas relações com a instituição, alunos e comunidade. Inicialmente, abordaremos a nossa formação e aprendizados na profissão. Experimentamos situações, adquirimos habilidades, testamos nossas emoções e nossos sentimentos na “escola” mais efetiva que há: a “universidade da vida” (FIELD, 2000). A docência é um misto de desafios, sempre nos deparamos com situações diversas que nos fazem refletir sobre a profissão. Diante disso, perceber a realidade do cotidiano escolar, as inquietações pedagógicas, o apoio ao professor são condições primárias para conseguir entender os obstáculos no sistema de ensino.

O relato de experiência aqui apresentado é fruto da participação dos autores no grupo de pesquisa qualitativa na Serra da Ibiapaba com linha de pesquisa em formação experiencial pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - campus Ubajara. As afirmações são recorrentes das práticas pedagógicas no início de nossa carreira profissional. Essas experiências são formativas, como afirma Kolb (1984) em sua Teoria da Aprendizagem Experiencial quando define que “o processo pelo qual o conhecimento é criado acontece por meio da transformação da experiência. O conhecimento resulta da combinação de se obter e transformar a experiência”.

As análises comparativas realizadas entre dois professores de Matemática de séries finais da Educação Básica perfaz uma pequena trajetória e experiências que embora estejam em contextos diferentes podem ser apresentadas como um resultado de situações das problemáticas que os alunos encontram ao aprender cálculos básicos de Matemática.

FORMAÇÃO E EXPECTATIVAS

Eu, Ramon Oliveira, apesar de não possuir uma graduação na área específica de matemática, sou licenciado em Ciências Agrárias o que me possibilitou um amplo conhecimento sobre as ciências exatas e naturais. Por mais de um ano frequentei o curso de licenciatura em matemática no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará-IFCE, no qual as disciplinas de exatas estavam presentes no currículo do curso. Iniciei minha trajetória na docência em 2014, na rede pública de ensino de Fortaleza-Ceará e, em 2020, na rede municipal da cidade de Ubajara-Ceará, localizada na Serra da Ibiapaba (aproximadamente 350 km) da capital do Estado do Ceará, atuando nas disciplinas de Matemática e Ciências, no Ensino Fundamental.

Iniciei minha carreira com novas expectativas e na esperança de desenvolver um bom trabalho e poder conseguir atingir meus objetivos profissionais em meio às adversidades presentes na educação brasileira.

Para nós, autores deste relato, a relação da escola com os professores sempre foi muito aprazível e buscamos sempre conciliar as exigências pedagógicas com as atividades rotineiras e burocráticas que desenvolvemos, como: diários de classe, frequências, ocorrências, planejamentos e todas as outras atividades de nossa responsabilidade.

Eu, Vinicius Araújo, iniciei minhas experiências em turmas das séries finais do Ensino Fundamental. Não tendo ideia de qual carreira seguir ou qual universidade entrar ou até mesmo que curso escolher, acabei realizando o curso de licenciatura em Química pelo IFCE, apaixonando-me por cada disciplina, pela didática dos professores e, com isso, veio a vontade de lecionar. Porém, ainda estava no início da graduação e não sabia direito como ministrar uma aula, afinal, a aula não é só o professor ali em pé na frente dos alunos, é um conjunto de troca de conhecimento entre docentes e discentes.

Apresentei-me às escolas municipais na cidade de São Benedito-Ceará, localizada à 323,7 km da capital, disponibilizando-me para substituir os professores de Matemática ou Ciências. com objetivo principal troca de saberes e mostrar o conhecimento por mim adquirido na academia para alunos dos diversos níveis de escolaridade. Percebi, ao passar do tempo, que ser professor seria minha meta, buscando ser tão profissional quanto os professores que passaram em minha formação na educação formal.

ADVERSIDADES NA JORNADA

A interdisciplinaridade da matemática é ampla e isso faz com que seja necessário sistematizar as informações, organizar e planejar preservando os interesses, motivações e dificuldades relacionadas ao nível dos alunos. Acreditamos que nosso papel desempenhado em sala de aula é proporcionar ao aluno um percurso simples para compreender o conteúdo abordado, no entanto, é importante que se estabeleça um questionamento sobre os problemas existentes relacionados à Matemática e seu ensino, visto que, muitos estudantes não conseguem desenvolver, por exemplo, sequências lógicas de números múltiplos ou divisores, o que pode se revelar um entrave para a aprendizagem, ao mesmo tempo que lança um desafio para pensarmos sobre os processos de ensino, no entanto. Embora, o papel que realizamos como professores nos faça refletir e questionar sobre as adversidades e como podemos resolver os problemas que por muitas vezes não se tem respostas claras e objetivas.

Nos deparamos com os inúmeros problemas que se estendem desde a precarização da estrutura física das escolas como também a falta de suporte e material didático aos alunos e professores, o que acaba refletindo negativamente na formação dos estudantes.

Acreditamos que ensinar Matemática requer um complexo de etapas para que ao longo do caminho o aluno possa associar e identificar o que já vem aprendendo, comumente percebemos que alunos de diversas séries não conseguem realizar cálculos básicos das quatro operações matemáticas, o que compromete todo o seu trajeto de aprendizado ao dificultar sua compreensão dos conteúdos mais avançados. Embora seja perceptível que existam alguns estudantes demonstrando interesse em aprender, embora com todos os problemas existentes na escola.

Em paralelo com uma nova jornada como professor substituto, eu (Vinicius Araújo) frequentei as aulas na faculdade buscando ser tão bom quanto aqueles professores da instituição. Encantava-me com as aulas ministradas na instituição, as histórias de experiências contadas pelos docentes me motivaram a levar tais experiências para meus poucos alunos nas aulas de reforço. Contava histórias e tentava incentivá-los demonstrando que a educação pode contribuir não só para uma vida melhor como também para um mundo melhor. Entretanto, não só de ale-

gria e boas histórias nossa jornada é construída. Assim, comecei a conhecer as dificuldades tanto de uma péssima qualidade na estrutura educacional, quanto de realidades distintas presentes naquela sala.

E naquela sala de aula eu pude presenciar uma das falas mais pesadas que já ouvi quando um aluno relatou que o motivo por ele ser tão baderneiro era o fato de somente ali poder ser criança, pois ele havia presenciado seu pai tirar a própria vida com uma corda e, a partir dali ele já não podia ser mais uma criança, deveria ajudar sua mãe a conseguir dinheiro para sustentar ele e seus irmãos. Diante de um cenário com várias situações distintas ocorrendo, eu percebi os desafios de ser um professor.

COMPETÊNCIAS, POSSIBILIDADES E PROBLEMÁTICAS

Eu, Ramon, sempre tive uma relação com os meus alunos de muito respeito, a conversa sempre foi a primeira alternativa para conciliar os conflitos, caso não resolvido, o problema se estendia à gestão da escola. Encarei muitos desses problemas, o que sempre refletia negativamente nos resultados dos trabalhos desenvolvidos em sala de aula. Apesar da indisciplina por parte de alguns alunos, muitos outros se comportam e obedecem às normas da escola. Muitos alunos passam por diversos problemas sociais, na rotina escolar eles mostram uma realidade conturbada e desafiadora em suas vidas e muitos desses problemas acabam refletindo dentro da escola.

A interferência da instituição é mínima, não possuímos suporte para lidar com todos os problemas inseridos na comunidade escolar. Então, nós acabamos por adotar comportamentos conciliadores para conseguir desenvolver um trabalho mais positivo, minimizando os impactos e consequências que a vulnerabilidade social causa em todos nós.

Quando apresentamos novidades aos alunos, como tecnologia que possibilitasse ampliar a visão matemática para outras dimensões, era perceptível a mudança de comportamento e atitudes positivas por parte da maioria dos alunos. Essas novidades despertam o interesse do aluno e as relações entre ambas as partes tornam-se mais harmônicas. A dinâmica da aula, com equipamentos interessantes, traz resultados positivos, pois o rendimento e expectativas são superados quando comparados àquelas aulas tradicionais e sem suporte. Um caso muito comum na escola, principalmente na pública, é o sucateamento dos equipamentos e a falta de suporte material-didático, o que reflete em diversos problemas que dificilmente são resolvidos, ficando a critério dos professores estabelecer meios que possibilitem o máximo de aproveitamento no repasse do conteúdo.

Meu otimismo sempre esteve presente, na esperança de dias melhores, de reconhecimento da educação como primordial e de direito do ser humano. O entusiasmo para desenvolver um bom trabalho e promover mudanças positivas na vida dos estudantes e na nossa formação profissional foi desaparecendo após nos depararmos com muitas questões sociais, políticas e culturais que acabam nos desmotivando pela falta de resolução dos problemas existentes. Após alguns anos lecionando percebi de fato que as instituições educacionais almejam resultados e pouco se importam com a qualidade do ensino, logo se vê um aluno do nono ano não conseguir realizar uma conta de subtração com 4 algoritmos. O que significa dizer que o sistema permitiu que o aluno avançasse as séries contrariando totalmente a real proposta de ensino.

Para mim, Vinícius Araújo, realizar um curso de licenciatura em Química foi aventurar-me como professor de Matemática tive que enfrentar desafios como, saber compreender os alunos, lecionar uma disciplina que não é da área que me formei e com isso começa uma nova luta para conseguir passar um conteúdo de forma clara e objetiva para os alunos. Para isso, tive que me dedicar ainda mais à disciplina de Matemática, buscando mais conhecimento junto aos professores com experiência na área das ciências exatas, participando de forma mais expressiva dos livros em congressos, eventos e minicursos.

Ministrar Matemática nas séries finais do Ensino Fundamental foi um desafio, não somente pelo fato de ter que ensinar conteúdos que a princípio não dominava, mas pela responsabilidade que me coube ao apresentar os conteúdos em sala de aula, pois o objetivo sempre foi de ensinar aos estudantes de forma clara e objetiva conceitos básicos da Matemática.

Os desafios de estimular uma boa educação sendo um estudante de Química que lecionou Matemática no Ensino Fundamental se tornam cada vez mais complexos, já que, os alunos se distanciam ainda mais do querer aprender e temos que levar em consideração que eles se afastam também das leituras. Esse cenário agrava qualquer área, uma vez que o aluno não consegue interpretar o que está exposto seja no texto para a ser interpretado ou nas fórmulas apresentadas nas disciplinas das Ciências da Natureza.

REFLEXÕES ACERCA DAS DIFICULDADES DA REALIZAÇÃO DE OPERAÇÕES BÁSICAS NA MATEMÁTICA

Nós percebemos que esses problemas de ensino da Matemática perpassam as séries da educação formal e não formal e refletem em toda a trajetória do estudante. No Ensino Fundamental os alunos já apresentam dificuldades com a realização de cálculos básicos, a maioria apresenta rejeição à disciplina por desconhecer as regras básicas apresentadas ou ensinadas nas primeiras séries da educação básica. Transcorrendo todo o percurso da educação formal, levando para a educação superior estas lacunas de aprendizagem.

Nós observamos que as duas escolas, com realidades distintas, apresentam em comum realidades semelhantes com obstáculos no ensino da matemática e principalmente no aprendizado dos estudantes com a dificuldade para a resolução de cálculos básicos e fundamentais para aprender Matemática. Na trajetória dos estudantes na educação formal percebemos a imensa dificuldade do pensamento matemático nos conteúdos abordados. É perceptível as dificuldades e a falta de oportunidade para garantir um aprendizado consolidado e eficiente ao aluno. A falta de apoio na estrutura organizacional e física acarreta prejuízos na educação dos jovens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossas experiências são profundas e cheias de desafios. O papel de docente que desempenhamos na contemporaneidade depende de vários aspectos externos que perpassam nossas formações iniciais e contínuas, interferência do Estado e dos indivíduos que compõem o quadro escolar. As relações dos professores, alunos e comunidade geralmente são conflituosas podendo alterar a função profissional do professor acarretando no desenvolvimento de dilemas que se embaraçam no processo de nossa formação profissional. Diante das nossas práticas pe-

pedagógicas é perceptível a responsabilidade social e a intensidade de todo o contexto escolar que se torna desafiador para nós professores. É importante refletir sobre nossas ações e de como elas afetam todos a nossa volta e as condições para trabalho que nos fornecem são insuficientes para o desenvolvimento contínuo do trabalho na escola. Destacamos a solidão do professor no seu itinerário que sofre com os conflitos sobre as expectativas e frustrações que encaramos como sujeitos atuantes na educação.

REFERÊNCIAS

FIELD, J. Lifelong learning and the new educational order. Stoke on Trent, UK. 2000.

KOLB, D A. Experiential learning: experience as the source of learning and development. Nova Jersey: Prentice Hall, 1984.

Nem tudo que tem prefixo BIO é obrigatório ser do perfil do biólogo

Maria da Conceição de Souza Mendonça

DOI: 10.47573/aya.5379.2.108.11

INTRODUÇÃO

As graduações em Biologia no Brasil, sejam elas de licenciatura ou bacharelado, são em sua maioria cursos com disciplinas bastante abrangentes dentro das subáreas Biologia Celular, Diversidade Biológica, Ecologia, Fundamentos das Ciências Exatas e da Terra e Fundamentos Filosóficos e Sociais (MEC, 2002). A formação, portanto, acaba se tornando generalista, como em qualquer outro curso superior, mas obrigando o aluno a se especializar em uma subárea para aprofundar seus conhecimentos, seja na pesquisa durante a graduação, seja em uma pós-graduação.

Frequentemente exigida nos concursos públicos para os Institutos Federais, a área chamada de Biologia Geral tem como conteúdo programático todas as subáreas supracitadas, o que pode parecer desafiador, já que dificilmente um graduado em Biologia seja plenamente competente em tantas áreas. Todavia, o maior desafio pode estar em assumir apenas uma dessas subáreas, mas em um curso diferente do superior em Ciências Biológicas, onde a ementa da disciplina possivelmente não será generalista e o conteúdo será voltado a formação de um outro profissional em que o foco não é o estudo da vida.

Embora a lei n.º 6.684, de 3 de setembro de 1979 deixe claro as áreas de atuação do profissional biólogo, o ponto de partida é: a formação generalista de um docente (licenciado ou bacharel) sempre será a mais adequada em qualquer situação?

O objetivo deste trabalho é relatar uma experiência docente na disciplina de Biotecnologia Agroindustrial, dentro do curso superior de Tecnologia em Agroindústria, em um campus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará.

BIOTECNOLOGIA AGROINDUSTRIAL PARA TECNOLOGIA EM AGROINDÚSTRIA VERSUS BIOTECNOLOGIA PARA CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

O termo biotecnologia foi criado bem recentemente, embora sua origem date de 10.000 anos atrás, e faz referência a um conjunto de técnicas de diversas áreas do conhecimento que utiliza agentes biológicos para gerar bens e serviços para a sociedade. É considerada uma ciência do futuro por sua ligação com a inovação (BRUNO, 2014).

De acordo com Bruno (2014), a primeira grande fase de desenvolvimento da biotecnologia se deu na área de alimentos, principalmente para produção de pães, bebidas e outros alimentos processados em grande escala. A partir de 1970 a biotecnologia toma um outro rumo no seu desenvolvimento e concentra esforços no estudo da tecnologia do DNA recombinante.

A gama de técnicas dentro da área de Biotecnologia é enorme e varia conforme o produto ou serviço que precisa ser garantido para a sociedade, assim, ainda que tenha prefixo “bio”, a Biotecnologia engloba outras áreas do conhecimento além da Biologia como Química e Engenharia. Está última ligada ao foco deste trabalho, a Tecnologia em Agroindústria.

A Biotecnologia para o curso de Ciências Biológicas tem como cerne de seu conteúdo programático a técnicas de edição genética e análises de genes, ambas bastante correlacionadas aos conceitos de Biologia Molecular. Já a Biotecnologia Agroindustrial para o curso de

Tecnologia em Agroindústria se concentra no processamento de alimentos e nas formas de condução desse processamento, tais como a quantidade de tanques necessários para produção em grande escala de bebidas alcoólicas.

QUANDO EDIÇÃO GENÉTICA É O DE MENOS NA FORMAÇÃO DO TECNÓLOGO EM AGROINDÚSTRIA

O ensino de qualquer disciplina está dentro de um contexto que abrange desde a grade curricular do curso até a realidade do aluno. O curso de Tecnologia em Agroindústria do IFCE tem como objetivo:

“[...] preparar, formar e qualificar profissionais com competências para desempenhar atividades voltadas para o planejamento, elaboração, gerenciamento e manutenção dos processos relacionados ao beneficiamento, industrialização e conservação de alimentos na perspectiva de viabilidade econômica e preservação ambiental, nas mais diversas áreas do setor alimentício: laticínios, carnes, grãos, cereais, bebidas, frutas e hortaliças. O profissional auxilia e atua também na elaboração, aplicação e avaliação de programas preventivos de higienização e sanitização da produção agroindustrial, sempre objetivando a diminuição do impacto ambiental dos processos utilizados nas mais diversas agroindústrias, além de ser capaz de acompanhar os programas de manutenção de equipamentos na agroindústria, implementar e gerenciar sistemas de controle de qualidade.” (PPC, 2016, p. 9)

Considerando o objetivo da formação do tecnólogo em agroindústria e a ementa da disciplina de Biotecnologia Agroindustrial, em que apenas a unidade I consta o conteúdo de edição genética, o conteúdo parece ser desconectado do objetivo da formação do discente tecnólogo em agroindústria.

Buscando referências para a atualização da ementa da disciplina de Biotecnologia Agroindustrial verifiquei que a presença do conteúdo de edição genética é uma constante em todos os cursos da área de alimentos, o que mostra que a situação que me deparei não é incomum.

Mesmo sendo uma constante nos cursos de graduação da área de processamento de alimentos, seria uma unidade suficiente para se adequar ao perfil de um professor de biologia? Ainda que o professor busque a capacitação na área de processamentos de alimentos, seria o suficiente para ministrar bem as aulas dos conteúdos de processamento de alimentos? Onde fica a experiência prática do docente para melhor passar o conteúdo? A instituição tem interesse em capacitar o docente para que uma disciplina com boa parte ementa fora do seu perfil seja mais bem ministrada?

Na minha experiência pessoal, a realização de capacitações teóricas não foi suficiente para suprir a necessidade dos conteúdos de biotecnologia relacionados ao processamento de alimentos. A falta de vivência prática torna-se um entrave evidente visto que o uso de tecnologias como softwares de simulação, cálculos de tanques, pesquisas de mercado sobre equipamentos da área, tempo de fermentação das diversas bebidas, insumos adequados, por exemplo, são aspectos que somente a vivência profissional do aprimoram com o tempo. Segundo Cavaco (2009), a experiência pessoal é fonte de aprendizagem, e ainda segunda essa mesma autora:

A investigação e reflexão sobre os processos de formação experiencial, ao possibilitarem a evolução do conhecimento sobre as dinâmicas de aprendizagem, nomeadamente, sobre a aprendizagem experiencial, são essenciais para que se possa relativizar e interrogar a forma escolar e pensar de um modo crítico a sua superação, para disponibilizar elementos que permitam, em termos conceptuais e metodológicos, suportar as práticas de valorização da experiência e dos adquiridos experienciais para consolidar a análise crítica destas políticas e destes dispositivos. (CAVACO, 2019, p. 221-222)

Considerando essas questões, como poderia passar esse conteúdo de forma adequada quando não tive essa experiência na minha formação?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não é impossível para um docente formado em Ciências Biológicas ministrar uma disciplina de Biotecnologia voltado para um curso diferente de sua formação, ainda que a disciplina que leciona tenha determinados conteúdos destoantes do que tenha visto em sua graduação. É apenas desafiador se capacitar ao mesmo tempo que leciona o conteúdo. Dentro das diferenças há similaridades.

A formação em sala de aula pode não ser a suficiente para preparar um profissional, seja ele docente ou não, para os desafios do mercado de trabalho. A necessidade da capacitação nem sempre pode ser prevista, principalmente para profissionais que preferiram ocupar nichos do mercado de trabalho mais generalistas. Todavia, a melhor formação do docente deve ser avaliada antes de atribuí-lo uma disciplina.

Após três anos lecionando a disciplina de Biotecnologia Agroindustrial no IFCE, chego à conclusão que focar na edição genética não ajudará tanto o tecnólogo em agroindústria quanto o conhecimento em formas de conduzir e planejar uma fermentação em larga escala. A minha afinidade por determinado conteúdo não será a necessidade do aluno em sua formação; e principalmente, o material didático hoje existente não é adequado nem para mim e nem para os alunos que leciono.

O desafio não é mais aceitar ou não ministrar a disciplina de Biotecnologia Agroindustrial, esse fato já o superei dividindo a disciplina com um docente da área de alimentos, o qual teria dificuldade em lecionar a parte de edição genética. O desafio é construir um material acessível à realidade do aluno, que não terá vivido as mesmas experiências que eu e nem eu as mesmas que ele.

REFERÊNCIAS

BRUNO, A.N., HORN, A.C.M., LANDGRAF, S.S. Introdução à Biotecnologia. In Biotecnologia I: princípios e métodos. ORG. BRUNO, A.N. Porto Alegre: Artmed, 2014.

CAVACO, C. Experiência e formação experiencial: a especificidade dos adquiridos experienciais. Educação Unisinos, v. 13, n. 3, p. 220-227, 2009.

MEC. 2002. Ministério da Educação. Resolução CNE/CES nº 7, de 11 de março de 2002. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES07-2002.pdf>>. Acesso em 01 de junho de 2022.

PPC. 2018. Plano Político Pedagógico do Curso de Graduação de Tecnologia em Agroindústria do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. Disponível em <<https://ifce.edu.br/ubajara/Agroindustria/pdf>>. Acesso em 31 de maio de 2022.

Organizadores



José Enildo Elias Bezerra

Realiza Estágio Pós-doutoral na Universidade de Lisboa, Linha de Pesquisa: reflexões sobre formação experiencial de adultos dentro e fora da escola. Doutor em Letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, Linha de Pesquisa: ensino de língua portuguesa, história, política, sentido social, metodologias e pesquisa. Mestre pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB , área linguística e ensino, linha de pesquisa discurso e sociedade, especialista em linguística aplicada ao ensino da língua portuguesa, educação a distância e docência no ensino técnico. Graduação em Letras Português/Inglês e Pedagogia. Exerce a função Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Ceará - IFCE, campus Ubajara. Avaliador dos Curso de Graduação Inep/ MEC, atualmente é coordenador do curso Português como Língua Adicional - PLA/IFCE.



Aline Nunes Paiva

Mestre em Educação e Ensino pelo MAIE - Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino da Universidade Estadual do Ceará (FAFIDAM/FECLESC). Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM) da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará / campus Ubajara. Pesquisadora do grupo de pesquisa qualitativa na Serra da Ibiapaba.



Maria da Conceição de Souza Mendonça

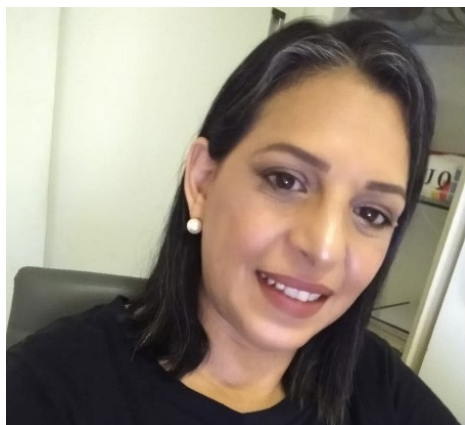
Licenciada e bacharel em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), mestre em Ecologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Foi por dois anos professora em escolas públicas de ensino básico do estado do Ceará e professora substituta por quatro anos da UECE. Atualmente é professora efetiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Língua Adicional - PLA/IFCE.



Ramon Araújo Oliveira

Graduado em Ciências Agrárias pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB); discente do Curso de Tecnologia em Gastronomia (IFCE) / campus Ubajara. Servidor público efetivo no município de Ubajara -Ceará, pesquisador do Grupo de Pesquisa Qualitativa na Serra da Ibiapaba pelo (IFCE) / campus Ubajara.

Autores



Francisca Renata Ventura Tenório

É professora nos cursos de Licenciatura em Química e Tecnologia em Agroindústria no IFCE - Campus Ubajara. Especialista em Tecnologias Digitais e Inovação na Educação e em Educação Profissional Integrada à Educação Básica, cursa Especialização em Práticas Assertivas da EPT integrada a EJA com Ênfase em Gestão pelo IFRN e licenciada em Pedagogia pela URCA-CE. Possui experiência em Educação Superior, Gestão Educacional e Escolar, Educação Básica, EJA e EaD. É pesquisadora do grupo Pesquisa Qualitativa na Serra da Ibiapaba-CE, atuando em pesquisas sobre Formação Experiencial e Formação Docente.



Maria Belo Silva Lima

É professora nos cursos de Licenciatura em Matemática e Física no IFCE - Campus Cedro. Mestre em Educação pela URCA, linha de pesquisa Formação de Professores e Currículo, licenciada em Pedagogia pela URCA-CE. Possui experiência em Educação Superior e na Educação Básica. É pesquisadora do grupo Pesquisa Qualitativa na Serra da Ibiapaba-CE, atuando em pesquisas sobre Formação Experiencial e Formação Docente.



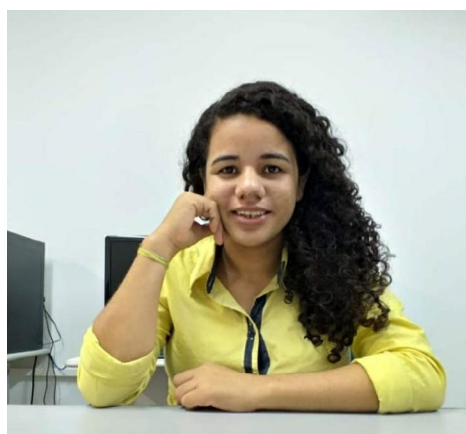
Renan Gomes Rebouças

Graduação em Letras-Inglês pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Atua em sala de aula há 18 anos, tendo vasta experiência em cursos livres de idiomas em Fortaleza e ensinos fundamental e médio em Fortaleza e Quixadá. No âmbito da Gestão Escolar, possui experiência como coordenador pedagógico, tendo atuado na formação de professores de língua inglesa em TTCs (Teacher Training Courses) na metodologia comunicativa para o ensino de línguas adicionais. Desde 2019 atua como docente de educação básica, técnica e tecnológica efetivo do IFCE campus de Ubajara. Na mesma instituição também possui cargo de coordenador do curso técnico em Alimentos.



Janaina Rafaella Scheibler

Doutora em Engenharia Química pela Universidade Federal de Campina Grande. Mestre em Engenharia Química pela Universidade Federal de Campina Grande (2015), Bacharela em Química Industrial pela Universidade Estadual da Paraíba (2013), Licenciada em Química pela Universidade Estadual da Paraíba (2018). Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Elabora sua pesquisa: no desenvolvimento de novas metodologias para o ensino de química; na preparação, aperfeiçoamento e caracterização de adsorventes, síntese e caracterização de membranas zeolíticas. Faz parte do Grupo de Pesquisa Qualitativa na Serra da Ibiapaba (IFCE).



Jacqueline Pereira Gomes

Recebeu a sua formação na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), no Curso de Licenciatura em Química no ano de 2018. No ano de 2019, Jacqueline iniciou o seu mestrado pelo Programa de Pós Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática (PPGECEM/UEPB), de modo que começou a tomar gosto pela leitura cada vez mais, se tornando uma profissional inquieta e com entusiasmo para a sua prática docente. Jacqueline se ver encantada com a sala de aula, e com sede de transformação e de valorização do processo de ensino e aprendizagem. Atualmente é aluna de Doutorado no PPGECEM/UEPB e faz parte do Grupo de Pesquisa em Metodologias para a Educação em Química (GPMEQ/UEPB).



Maria Marly Cruz Gomes Pinto

Está no último período do curso de Letras no IFCE Campus Umirim, mas já cursando duas especializações Lato Sensu pela Faculdade Intervale, uma em Metodologia do Ensino de Língua Inglesa e outra em Tecnologia Aplicada à Educação. Iniciou sua regência ainda no 3º período da faculdade, dando aula de Inglês para crianças. Participou como voluntária do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) com o projeto “Literatura Viva” e como bolsista do Programa Institucional de Iniciação Científica (PIBIC) com o projeto de “Literatura Regionalista”. Também já atuou como professora de Redação na rede estadual do Ceará, experiência que deu início a este relato de experiência. Hoje em dia trabalha no Centro Cearense de Idiomas como Professora de Língua Inglesa na cidade de Itapipoca- CE. Pretende concentrar suas pesquisas na área de Estudos da Tradução.



Antonia Gislaine Brito Marques Albuquerque

possui graduação em Agronomia (2007) pela Universidade Federal do Ceará (UFC), Mestrado e Doutorado em Agronomia- Solos e Nutrição de Plantas (2010 e 2015, respectivamente) pela UFC. Atualmente está finalizando a especialização em Docência na Educação Profissional, Científica e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) e é docente EBTT do IFCE- campus Ubajara, atuando nos seguimentos de Extensão Rural, Projetos Sociais, Associativismo, Cooperativismo, Produção Animal, Gestão Agroindustrial e Solos. de Itapipoca- CE. Pretende concentrar suas pesquisas na área de Estudos da Tradução.



Ingret de Sousa Sales

Está no último período do curso de Licenciatura em Letras Português e Inglês e suas respectivas Literaturas, pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) Campus Umirim. Participou do Programa de Iniciação à Docência (PIBID) “Literatura Viva” na edição de 2018, também fez parte, como Coordenadora Local, do Curso de Formação Inicial e Continuada (FIC) – PRONATEC de Assistente de Secretaria Escolar em 2021 no município de Umirim, atualmente trabalha na prefeitura do mesmo município, no Centro de Educação de Jovens e Adultos como professora temporária. Tem interesse futuro de seguir pós-graduação na área de Literatura e Ensino.



Jéssen Violene de Macedo Santos

Mestra em Ciências Gastronômicas pela Universidade Nova de Lisboa (Portugal), Especialista em Saúde Pública pela Universidade Federal do Ceará (UFC), Tecnóloga em Gastronomia pela Universidade Anhembí Morumbi (São Paulo) e bacharel em Enfermagem pela Universidade de Fortaleza (UNIFOR). Professora EBTT do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE).



Antônio Vinícius de Farias Araújo

Discente do curso de licenciatura plena em Química no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFCE) Campus Ubajara, pesquisador do Grupo de Pesquisa Qualitativa na Serra da Ibiapaba. (IFCE).



Elizabete Maria Azevedo Magalhães

Graduanda em Licenciatura Plena em Química pelo IFCE Campus Ubajara, professora da rede municipal de ensino público de Guaraciaba do Norte-CE, pesquisadora do Grupo de Pesquisa Qualitativa na Serra da Ibiapaba pelo (IFCE) / campus Ubajara.

Índice Remissivo

A

aluno 12, 15, 43, 45, 47, 49
alunos 11, 13, 14, 15, 16, 17, 31, 33, 34
aprendizagem 9, 43, 45, 46, 47, 49, 50
atitudes 43, 47, 49
aula 59, 60

C

ciência 63, 64, 66
competências 43, 47
comunicação 15, 16
comunidade 46, 47, 48
conhecimentos 20, 21, 22, 24
cotidiano 20, 21
cultura 8, 64, 65
cultural 26, 29
curso 58, 60

D

desenvolvimento 42, 43, 44, 46
diálogo 8, 9, 16
discentes 31, 34
disciplina 59
docente 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 23, 51, 53, 54
docentes 29

E

educação 20, 21, 22, 23, 24, 30, 31, 33, 34, 35
educação profissional 26, 27
educacionais 12
educacional 20, 21, 22, 24
educadores 9, 11, 12, 13, 17
egresso 11, 16
ensino 25, 26, 27, 28, 29
ensino-aprendizagem 11, 12
equipe 16
escola 11, 12, 17, 37, 38
escola pública 65
escolas públicas 37
escrita 8, 37, 38, 39, 40, 41
estágio 51, 52, 53, 54, 56
estratégias 25, 26, 27, 28

estudantes 31, 33, 34, 35, 43
estudo 59
experiência 8, 68, 69, 72
experencial 9, 25, 26, 27, 29
experiências 8, 11, 12, 13, 15, 16

F

formação 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18
formação experencial 9, 11, 13, 14, 15, 16, 17
formação individual 12
formação superior 31

G

gastronomia 9, 61, 62, 63, 64, 65, 66
gestão 47
graduação 61, 63

H

habilidades 15, 43, 47, 62
história 8, 12

I

identidade docente 11, 13, 17
IFCE 10, 11, 14, 18
indivíduo 8, 45
indivíduos 21
inglês 25, 26, 27, 29
instrumental 25

L

leitura 9, 25, 26, 27, 28
licenciatura 11
língua portuguesa 26
literatura 38, 39, 41

M

matemática 59, 60

P

pandemia 51, 54, 56, 57

pobreza 45, 49

políticas 12, 13

práticas 38, 52, 53, 55

processo 9, 11, 12, 13, 14, 16, 17

professor 12, 13, 14, 16, 17

professores 27, 33, 34

profissional 20, 21, 22, 23, 26, 27, 31, 33, 35, 42, 43, 44,
45, 46, 47, 49, 50

projeto 32, 33

público 20, 31, 33

Q

química 9, 58, 59, 60

Química 11, 12, 14, 15, 16, 18

R

reflexão 9, 52

rural 42, 43, 44

S

sala de aula 46, 47, 48

serviços 43, 44

sistema 4, 20, 21, 22, 23, 24, 69, 71

sociais 12, 13, 14, 15, 16

social 63, 66

sociedade 44, 47

solução 12

T

tecnológica 26, 27

trabalho 20, 23, 62, 63, 64, 66

tradicional 26, 27, 28

V

vida 8, 69, 70, 71

vivências 8, 11



AYA EDITORA
2022