

FACULDADES EST
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM TEOLOGIA

JESSICA RODRIGUES DANTAS

**“MESTRE, EU?!” UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO CURSO DE MESTRADO E
SUA RELAÇÃO COM A FORMAÇÃO DOCENTE**

São Leopoldo

2024

JESSICA RODRIGUES DANTAS

**“MESTRE, EU?!” UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO CURSO DE MESTRADO E
SUA RELAÇÃO COM A FORMAÇÃO DOCENTE**

Trabalho Final de
Mestrado Profissional
Para a obtenção do grau de
Mestra em Teologia
Faculdades EST
Programa de Pós-Graduação
Mestrado Profissional em Teologia
Área de Concentração: Religião e
Educação
Linha de Pesquisa: Educação
Comunitária com Infância e Juventude

Pessoa Orientadora: Marcelo Ramos Saldanha

São Leopoldo

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

D192m Dantas, Jessica Rodrigues

“Mestre, eu?!” Um relato de experiência no curso de mestrado e sua relação com a formação docente / Jessica Rodrigues Dantas; orientador Marcelo Ramos Saldanha. – São Leopoldo: EST/PPG, 2024.

74 p. ; 31 cm

Dissertação (Mestrado) – Faculdades EST. Programa de Pós-Graduação. Mestrado em Teologia. São Leopoldo, 2024.

1. Professores - formação. 2. Educação humanística. 3. Currículo. 4. Didática. I. Saldanha, Marcelo Ramos, orientador. II. Título.

Ficha elaborada pela Biblioteca da EST

JESSICA RODRIGUES DANTAS

**“MESTRE, EU?!” UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO CURSO DE MESTRADO E
SUA RELAÇÃO COM A FORMAÇÃO DOCENTE**

Dissertação de Mestrado
Para a obtenção do grau de Mestra em Teologia
Faculdades EST
Programa de Pós-Graduação em Teologia
Área de Concentração: Religião e Educação
Linha de atuação: Educação Comunitária com a
Infância e Juventude.

Data de Aprovação: 05 de julho de 2024

PROF. DR. MARCELO RAMOS SALDANHA (PRESIDENTE)

Assinado digitalmente

PROF.^a DR.^a LAUDE ERANDI BRANDENBURG (EST)

Assinado digitalmente

PROF. DR. RENATO MACHADO (FACULDADE DOM BOSCO)

Docente visitante

Assinado
digitalmente por:
Marcelo Ramos
Saldanha
Data: 08/07/2024
19:37:46 -03:00



Assinado
digitalmente por:
Laude Erandi
Brandenburg
Data: 10/07/2024
14:30:14 -03:00



Dedico este trabalho aos meus amados pais, Jairo Dantas Bezerra e Antonia de Maria Rodrigues Dantas que tanto investiram na minha carreira acadêmica e que foram meu suporte emocional e espiritual ao longo desta jornada.

AGRADECIMENTOS

A Deus: minha Fonte de Vida.

Aos meus Pais, Jairo Dantas Bezerra e Antonia de Maria Rodrigues Dantas, por toda dedicação, confiança, intercessão e por todo exemplo, incentivo e investimento. Vocês são verdadeiros companheiros de jornada, minha base e inspiração!

Ao Juarez Fontenele Neto, meu amor, pela parceria, em incentivo e em oração, acreditando sempre que eu conseguiria.

Aos meus avós Nilza, Josélia e José, *in memoriam*, pelo incentivo e por estarem sempre disponível para me acolher, ao longo de boa parte de minha jornada estudantil.

À comunidade da Igreja Cristã Gileade em Icaraí, Caucaia-CE, pelas orações e pela torcida!

A todos os meus professores e professoras, pelo que me ensinaram e me inspiraram até aqui. Em especial, ao meu orientador, prof. Dr. Marcelo Ramos Saldanha.

Às minhas colegas de turma de mestrado que foram suporte ao longo da trajetória percorrida. São elas: Antônia Débora das Neves Matos, Renata Maria Otoch Bezerra, Christianne Silveira Fonteles, Cláudia Diniz de Carvalho, Diana Diniz de Carvalho, Ana Cláudia Holanda de Almeida, Maria Valdeziana Furtado Ribeiro Santana e Leila Micaela Cavalcante dos Santos.

A todos que contribuíram direta ou indiretamente para que eu pudesse concluir com êxito essa etapa!

“Vós sois a luz do mundo; não se pode esconder uma cidade edificada sobre um monte; Nem se acende a candeia e se coloca debaixo do alqueire, mas no velador, e dá luz a todos que estão na casa. Assim resplandeça a vossa luz diante dos homens, para que vejam as vossas boas obras e glorifiquem a nosso Pai, que está nos céus.”

-- Mateus 5: 14-16

RESUMO

Este trabalho apresenta a análise de procedimentos didáticos registrados no plano de ensino dos componentes curriculares da linha de Educação Comunitária para Infância e Juventude do mestrado profissional em Teologia da Faculdade EST, com vistas a identificar a coerência na proposta da linha de estudo com os valores e princípios defendidos pela instituição. A pesquisa tem o objetivo de compreender se existe, não só no âmbito da educação básica, como também na educação superior, uma coerência entre o discurso e o fazer docentes. Ela possui um viés qualitativo, tendo em vista que contempla elementos subjetivos provenientes da trajetória de vida da autora, com observações feitas ao longo de seu percurso escolar e profissional, e um viés exploratório-documental, pois tem como base a análise de documentos da instituição e de textos de pensadores da área da educação e da teologia, dentre os quais: Rubem Alves, Jorge Larrosa e Cipriano Luckesi. Os resultados obtidos apontam que, em certa medida, há uma incoerência entre o discurso e o fazer docentes e enaltece a importância da didática humanista, dialógica e sensível como meio utilizado pela pessoa docente capaz de fazê-la transpor formatos tradicionais culturalmente enraizados, no que tange à educação formal no Brasil. A pesquisa resultou em um produto educacional, uma proposta de minicurso intitulada “ Por uma didática Mais humanista”.

Palavras-chave: Trabalho docente, Didática, educação tradicional, educação humanística, Currículo, teologia.

ABSTRACT

This paper presents an analysis of teaching procedures recorded in the teaching plan of the curricular components of the Community Education for Children and Youth line of the professional master's degree in Theology at Faculdades EST, with a view to identifying the coherence in the proposal of the line of study with the values and principles defended by the institution. The research aims to understand whether there is coherence between the discourse and the teaching practice, not only in the context of basic education, but also in higher education. It has a qualitative perspective, considering that it includes subjective elements from the author's life trajectory, with observations made throughout her academic and professional career, and an exploratory-documentary orientation, since it is based on the analysis of documents from the institution and texts by thinkers in the field of education and theology, including: Rubem Alves, Jorge Larrosa and Cipriano Luckesi. The results obtained indicate that, to a certain extent, there is an inconsistency between the discourse and the teaching practice and highlight the importance of humanistic, dialogic and sensitive teaching methods as a means used by teachers to transcend traditional culturally rooted formats, with regard to formal education in Brazil. The research resulted in an educational product, a proposal for a mini-course entitled "For a More Humanistic Teaching Method".

Keywords: Teaching work, Didactics, traditional education, humanistic education, Curriculum, theology.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 EDUCAÇÃO FORMAL - TRADICIONAL VERSUS HUMANISTA	16
2.1 EDUCAÇÃO FORMAL	16
2.2 EDUCAÇÃO TRADICIONAL	22
2.3 EDUCAÇÃO HUMANISTA.....	23
2.3.1 Jorge Larrosa	25
2.3.2 Rubem Alves	27
2.3.3 Paulo Freire	30
2.4 VIVÊNCIA ESCOLAR	32
3. Procedimentos didáticos - explanação sobre os elementos que vinculam educador e educandos.	36
3.1 Didática.....	36
3.1.1 Procedimentos Metodológicos	40
3.1.2 Procedimentos Avaliativos.....	42
4. A importância do mestrado em teologia para uma professora de educação básica.	47
4.1 A trajetória da graduação em Pedagogia ao mestrado em Teologia	47
4.2- O mestrado em teologia na linha de educação - Faculdades EST.....	50
4.2.1 A linha de Educação Comunitária com Infância e Juventude	53
4.2.1.1 Uma análise dos procedimentos didáticos dentro da linha de Educação Comunitária com Infância e Juventude.....	55
5. PRODUTO- PLANEJAMENTO DE UM MINICURSO	65
6 CONCLUSÃO	67
REFERÊNCIAS	70

1 INTRODUÇÃO

É comum ouvir no meio pedagógico uma crítica ao modelo tradicional de ensino. Esse é, muitas vezes, ilustrado pela figura de uma sala de aula, com cadeiras enfileiradas, onde a pessoa docente conduz a turma como se fosse a detentora do conhecimento.

Todavia, é comum observar que o modo de ensino tradicional está imiscuído, misturado, imbricado na maneira de fazer educação e que, por vezes, o discurso de muitos educadores e educadoras que condenam o modelo tradicional denota ser incoerente com a sua prática na sala de aula.

A exemplo disso, certo dia, estava assentada na sala de aula de ensino superior em minha carteira escolar durante uma das aulas do mestrado, juntamente com o restante da turma, onde todos os participantes e as participantes eram docentes de profissão. Naquele lugar, a pessoa docente da pós-graduação estava em pé ao centro da sala promovendo uma exposição dialogada sobre assuntos pertinentes à educação, seguindo uma sequência de slides com bastante informações contidas nele, conforme previsto em seu plano de ensino previamente programado e disponibilizado às pessoas discentes. Um dos assuntos tratados naquela aula foi sobre a forma de lecionar, ao que todos e todas, em uníssono, defendiam que o ensino deveria ser dialógico, sensível e humano e que, em sua prática, o docente e a docente deveriam, para além de transmitir os conteúdos, valorizar os conhecimentos prévios de cada indivíduo, cuidar para que o tempo de aprendizagem de cada pessoa fosse respeitado e outras questões ali colocadas. Todas elas de certa forma caminhando de encontro ao modelo tradicional de ensino.

Essa cena chamou a minha atenção. Fiquei, nesse ínterim, analisando que, naquela ocasião, discutíamos e estudávamos sobre essas questões e sobre como o modelo tradicional de ensino estava sendo criticado. Contudo, estávamos em uma sala de aula fechada, onde a pessoa docente estava ao centro, transmitindo um conteúdo previamente preparado, com base em uma grade curricular anteriormente estabelecida, a fim de cumprir um programa antecipadamente pensado e formulado para que, ao final, nós estudantes, fôssemos considerados e consideradas

aptos/aptas e formados/formadas mestres no assunto ministrado por ela, dentro de um tempo pré-determinado, de acordo com o programa do curso já estabelecido.

É de notório saber que esse cenário se repete em várias instâncias educacionais, não só no ensino superior, mas desde a educação básica. Desde cedo, somos imersos e imersas em um sistema educacional que reflete o *modus operandi* tradicional de ser. Uma de minhas hipóteses é de que isso é cultural e de cunho filosófico que norteia uma concepção de educação tradicional.

Outra hipótese é de que é possível um fazer pedagógico afetivo, humano e sensível, mesmo em meio a toda estrutura tradicional na qual estamos inseridos. Isso, possivelmente tem uma relação com a didática, com a forma de ministrar a aula de cada professor e professora, com o ambiente de sala de aula, com a maneira como a pessoa docente prepara o que será abordado e realiza sua avaliação do estudante e da estudante e de como tudo isso pode ao mesmo tempo romper com a estrutura tradicional e fazer com ela uma relação consoante e harmoniosa.

O presente trabalho é resultado de uma pesquisa com viés qualitativo, tendo em vista que possui elementos subjetivos provenientes da trajetória de vida da autora, com observações feitas ao longo de suas trajetórias escolar e profissional e com viés exploratório-documental, pois tem como base a análise de textos e documentos explorados ao longo do percurso da pesquisa.

Na presente dissertação, pretende-se evidenciar se existe, não só no âmbito da educação básica, como também, e principalmente, na educação superior, uma coerência entre o discurso e o fazer docente. Essa reflexão é fundamental para a área da educação, tendo em vista que visa uma melhoria didático-metodológica para os professores e as professoras da nossa nação.

As proposições feitas ao longo do trabalho visam colaborar de forma positiva para instituições de ensino formal, tanto de nível básico como superior, com vistas a fazê-las repensar as suas práticas, compreendendo que a gente vive em um mundo mais sinestésico, mais dinâmico e que, mesmo imersas em um formato tradicional, a escola e a universidade precisam se reinventar em seus estilos de fazer educação, com base em um viés mais humano.

No tocante às faculdades e às universidades que possuem um currículo voltado à formação de educadores, acredita-se que é importante não somente

ensinar como se faz educação, mas também que é preciso ensinar como se faz e fazer o que se ensina que deva ser feito.

A proposta tem um âmbito provocativo de colaborar também para que as disciplinas do mestrado profissional em Teologia da Faculdade ETS sejam mais dinâmicas, gerem mais participação, sejam menos diretivas e mais colaborativas, mais pessoais e mais tocantes.

As questões norteadoras foram as seguintes: há uma coerência entre o discurso e o fazer docentes? A metodologia de ensino vivenciada em cursos superiores de formação de educadores é coerente com a metodologia ensinada por eles? Existem maneiras de fazer educação que transcenda o formato tradicional, mesmo estando imerso em um sistema majoritariamente tradicional? Que profissionais nós vamos formar se o nosso discurso for um e se a nossa prática for outra?

Para além das hipóteses já mencionadas, existem outras que possivelmente respondam às indagações. Primeiro, que há em todas as instâncias educacionais uma falta de coerência quando criticam o ensino tradicional. Segundo, que existe certa incoerência entre discurso e prática no âmbito do mestrado em teologia da faculdade EST na linha de Educação Comunitária com Infância e Juventude.

Para responder isso, parti em busca de fundamentos que me proporcionassem o aprofundamento da visão de autores e de autoras que elucidassem essas hipóteses. Lancei mão da minha vivência e da minha paixão pelo viés observador que aprendi na antropologia da educação, ainda na graduação, que por meio das lentes dela, compreendi que posso prestar atenção às defasagens entre o que as pessoas dizem e fazem. Mas não apenas isso, posso observar também os significados que constituem o campo no qual estive inserida e que havia decidi estudar.

Por meio da escuta e da observação participante, bem como por meio do diálogo com meu orientador, durante o processo da pesquisa e do diálogo com textos relacionados à educação, baseados em autores como: Rubem Alves, Jorge Larrosa, Cipriano Luckesi, entre outros, pude entender um pouco mais sobre o descompasso sentido e observado entre o discurso e a prática, bem como vislumbrar um caminho a seguir em meio às várias rotas pedagógicas existentes.

É relevante ressaltar que gostaria de ter me aprofundado mais em algumas questões. Também gostaria de ter ouvido mais profundamente e diretamente os professores e as professoras, bem como os estudantes e as estudantes que comigo vivenciaram o mestrado, por exemplo. Ou mesmo pessoas de outras turmas e linhas de atuação.

Todavia, como sou parte do campo em estudo, ele de alguma forma exigiria outras disposições mais aprofundadas que não caberiam nesse estudo. Diante disso, compactuo com o que afirmam Beserra & Lavergne, 2012 *apud* Dantas, 2015¹, “não é simples refletirmos sobre as nossas próprias práticas, sobretudo por que no nosso pacto de silêncio está implícito o reconhecimento de que transitamos em campo minado”.

Por vezes, sentimentos de receio foram sentidos ao longo da pesquisa. Isso aconteceu porque não é fácil estudar pares, semelhantes, estudar o meu campo de atuação. Os meus sentimentos e minha posição em relação ao grupo dialogam diretamente com o que Beserra, 2004 *apud* Dantas, 2015² afirma abaixo:

do mesmo modo como as relações sociais que observamos estão impregnadas de sentimentos e razões obscuras, a nossa observação, que não se dá fora de um conjunto de relações, também está impregnada de emoções e razões nem sempre evidentes. Do ponto de vista da produção do conhecimento antropológico acho, porém, que a posição e os sentimentos do pesquisador em relação ao grupo que estuda devem ser tratados como dados.

Ressalto, portanto, que o que aqui apresento, mesmo que com limites próximos, é fruto de uma pesquisa cujos instrumentos e teorias me permitiram refletir e perceber nuances que de outra forma não enxergaria, por outro lado, é também uma análise da minha própria trajetória e constituição como docente mestranda, futura mestre. Desse modo, novamente faço minha a reflexão de Beserra *apud* Dantas³:

Quando observo e interpreto eu o faço com as minhas entranhas, mas também com minha história, minha alma, meu sexo, minhas preferências e minhas restrições e, quer eu explicito ou não, tudo isto está presente na minha interpretação mesmo quando o eu está perdido na indeterminação interessada e autoritária da ciência.

¹ DANTAS, Jessica Rodrigues. **O trabalho Docente Na Escola de Tempo Integral**. Fortaleza, 2015

² DANTAS, 2015.

³ DANTAS, 2015.

Outras informações e detalhes sobre o desenvolvimento da pesquisa serão apresentados ao longo do trabalho, dividido em três capítulos.

No primeiro, intitulado “Educação Formal - tradicional versus humanista”, abordarei mais detalhadamente o conceito de educação de forma geral, o conceito de educação tradicional e o conceito de educação humanística no processo da escolarização.

No segundo, intitulado "Procedimentos didáticos - explanação sobre os elementos que vinculam educador e educandos.", explorarei o conceito de didática, evidenciando os procedimentos metodológicos e avaliativos, tendo em vista que por meio deles é possível identificar indícios sobre a postura da pessoa que leciona, buscando enaltecer como isso impacta na prática docente até os dias de hoje.

No terceiro, intitulado “A importância do mestrado em teologia para uma professora de educação básica”, relatarei uma biografia desde minha entrada na universidade na graduação em Pedagogia até o ingresso no mestrado em Teologia, destacando os aprendizados mais significativos do percurso, bem como analisarei a proposta didática do Mestrado Profissional em Teologia da Faculdade EST, em sua linha de Educação Comunitária com Infância e Juventude, com ênfase nos procedimentos didáticos de todos os componentes da linha, objetivando verificar se há uma coerência entre o discurso e o fazer docentes e demonstrar que a integração entre o fazer pedagógico e teológico contribui para uma prática mais sensível, afetiva e acolhedora, que transcende o ensino tradicional.

2 EDUCAÇÃO FORMAL - TRADICIONAL VERSUS HUMANISTA

O presente capítulo tem como objetivo discorrer a respeito da educação em diferentes perspectivas, com enfoque em uma visão humanista. Para essa articulação, serão explanados diversos conceitos e visões que juntos serão articulados para a percepção da visão que está proposta neste documento

No intuito de que esse movimento aconteça, lançarei mão de visões de diferentes autores, sobretudo dos pensamentos dos educadores Rubem Alves, Jorge Larrosa e Paulo Freire.

2.1 EDUCAÇÃO FORMAL

Educação é um tema bastante abrangente, segundo Carlos Brandão em seu livro “O que é educação”, em todo momento estamos em um movimento de ensino e de aprendizagem. Aprendemos com nossos familiares, no convívio com nossos colegas, diante de um acontecimento natural, vendo um programa na televisão, assistindo um vlog ou ouvindo um podcast na internet. Segundo ele,

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações. E já que pelo menos por isso sempre achamos que temos alguma coisa a dizer sobre a educação que nos invade a vida...⁴

São vários os ambientes em que estamos propícios ao ensino e à aprendizagem. Contudo a educação formal tem lugar determinado para acontecer. Sobre isso, o artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)⁵ estabelece que a educação abrange os processos formativos que ocorrem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil, entre outros espaços.

⁴ BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2002.

⁵ LDB - **Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. BRASIL.

Além disso, a LDB define que a educação escolar formal, que é predominantemente realizada por meio do ensino em instituições próprias, deve ser desenvolvida em articulação com as demais práticas educativas. A lei diz:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.⁶

A educação formal é um sistema estruturado de ensino que segue um currículo definido e é ministrado por instituições reconhecidas, como escolas, faculdades, universidades e institutos técnicos. Esse tipo de educação é essencial para o desenvolvimento intelectual, social e profissional dos indivíduos, fornecendo-lhes as habilidades e conhecimentos necessários para prosperar na sociedade.

Esse processo desempenha uma importante função na formação dos cidadãos, preparando-os para enfrentar os desafios do mundo moderno. A educação formal oferece uma base sólida de conhecimento em diversas áreas, promove o pensamento crítico, a resolução de problemas e o desenvolvimento de habilidades essenciais para a vida.

É possível elencar diversos benefícios da educação formal, tais como: o acesso a oportunidades, pois ela abre portas de emprego e crescimento profissional; Desenvolvimento pessoal, ajudando na promoção da autoconfiança e da autoestima; Contribuição para a sociedade, uma vez que indivíduos educados contribuem positivamente para o progresso da sociedade e melhoria da qualidade de vida, porque pessoas com educação formal tendem a ter uma melhor qualidade de vida e a tomar decisões, diante da bagagem de informações provenientes de sua trajetória acadêmica.

É importante salientar que a educação formal trata-se de um direito fundamental previsto na Constituição Federal, de 1988, conforme descrito: “Art. 205.

⁶ LDB : Lei de diretrizes e bases da educação nacional. – Brasília : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. p. 10 Disponível em < https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf > Acesso 28 de abril de 2024.

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”⁷

Apesar de seus benefícios, ela enfrenta desafios como a falta de acesso equitativo, a necessidade de se adaptar às mudanças tecnológicas e sociais e a garantia de uma educação de qualidade. Silva e Gonzáles, afirma que:

“A baixa cobertura e a qualidade da educação dos pobres no nível médio restringem sua trajetória educacional, o que se reflete em baixos resultados acadêmicos, o que, por sua vez, afeta o acesso e a permanência nas universidades públicas.”⁸

Estudo aponta, por exemplo, que “no Brasil, as melhores oportunidades de aprendizagem se traduzem em aumento das desigualdades porque os grupos com mais trunfos se apropriam mais delas, aumentando sua vantagem sobre os demais.”⁹

A educação formal é essencial para o progresso individual e coletivo, capacitando as pessoas a alcançarem seu potencial máximo e a contribuírem de forma significativa para a sociedade. É dessa maneira que as pessoas conseguem galgar diferentes graus de escolaridade: formação no ensino fundamental, ensino médio e educação superior.

No Brasil, conforme LDB, a educação escolar é organizada da seguinte maneira:

Art. 21. A educação escolar compõe-se de:

I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;

II - educação superior¹⁰

⁷ BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constitui.

⁸ SILVA, M. do S. B. e .; GONZÁLEZ, J. A. T. O Desafio do Ingresso e a Batalha pela Permanência Discussões sobre a Educação Superior no Brasil. **Revista Científica FESA**, [S. l.], v. 3, n. 3, p. 91–100, 2023. DOI: 10.56069/2676-0428.2023.265. Disponível em: <https://revistafesa.com/index.php/fesa/article/view/265>. Acesso em: 16 ago. 2024.

⁹ ERNICA, M.; RODRIGUES, E. C.; SOARES, J. F.. **Desigualdades Educacionais no Brasil Contemporâneo: Definição, Medida e Resultados**. Dados, v. 68, n. 1, p. e20220109, mar. 2025. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/dados/a/x4zKhjLQ5tv7Tx3RrWPtnjn/?lang=pt#> > Acesso em 16 de agosto de 2024.

¹⁰ LDB : Lei de diretrizes e bases da educação nacional. – Brasília : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. p. 11 Disponível em https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf Acesso 28 de abril de 2024.

A educação básica é um termo que faz referência à educação primária e secundária, que abrange a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. É uma etapa importante na formação das pessoas, pois é durante esse período que são adquiridos muitos dos conhecimentos, das habilidades e dos valores necessários para a vida em sociedade.

A educação básica tem como objetivos principais proporcionar uma formação integral aos estudantes, desenvolvendo não apenas suas habilidades cognitivas, mas também suas habilidades sociais, emocionais e físicas. Além disso, busca promover a igualdade de oportunidades educacionais, garantindo que todas as pessoas tenham acesso a uma educação de qualidade, independentemente de sua origem socioeconômica, cultural ou étnica.

No contexto da educação básica, são abordadas diversas áreas do conhecimento, como matemática, língua portuguesa, ciências, história, geografia, artes, entre outras. O currículo escolar é elaborado de forma a proporcionar uma formação ampla e diversificada, estimulando o pensamento crítico, a criatividade e a capacidade de resolução de problemas.

É importante ressaltar que a qualidade da educação básica está diretamente relacionada a diversos fatores, como a formação e valorização dos professores, a infraestrutura das escolas, o currículo escolar, a participação da comunidade escolar, entre outros. Investir na educação básica é fundamental para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa, democrática e preparada para os desafios do mundo contemporâneo.

O ensino superior é também uma etapa relevante na jornada educacional de um cidadão e de uma cidadã, geralmente compreendendo cursos oferecidos por faculdades, universidades, institutos e outras instituições de ensino especializadas. É uma fase em que os estudantes têm a oportunidade de aprofundar seus conhecimentos em áreas específicas de interesse, desenvolver habilidades práticas e teóricas, e preparar-se para suas carreiras profissionais. Porém, o número de pessoas que chega à essa etapa é bastante reduzido devido às desigualdades sociais.

O ensino superior é uma etapa de aprofundamento de conhecimentos, após a conclusão do ensino médio. Ele abrange uma ampla gama de componentes curriculares, desde ciências exatas e humanas até artes, engenharia, medicina, direito, administração, educação, entre outras áreas. O ensino superior oferece uma variedade de programas de graduação, como bacharelados, licenciaturas, bem como programas de pós-graduação, incluindo mestrados e doutorados.

Além de fornecer conhecimento acadêmico e técnico, o ensino superior também desempenha um papel fundamental no desenvolvimento pessoal dos estudantes e das estudantes. Eles têm a oportunidade de expandir seus horizontes. Além disso, muitas instituições de ensino superior promovem a pesquisa e a inovação, incentivando os estudantes a participarem de projetos de pesquisa e contribuírem para o avanço do conhecimento em suas respectivas áreas. Conforme explicita Souza,

O ensino superior contribui para a melhoria do regime institucional pelo treinamento de profissionais competentes e responsáveis, necessários para a gestão dos setores econômicos e governamentais de um país. Adicionalmente, as normas, os valores, as atitudes e a ética das IES são transmitidas para os estudantes, os quais multiplicam esses significados para edificar uma sociedade civil coesa. O ensino superior também desempenha um papel de destaque na mobilidade social; por conseguinte, é importante que os cidadãos tenham acesso ao ensino superior de forma adequada para que suas participações sejam maximizadas em todos os níveis e para que sejam criadas oportunidades para todos os grupos das sociedades, principalmente os mais pobres. Além disso, o ensino superior ainda desempenha um papel importante no suporte das educções primárias e secundárias, ao prover a formação de professores e a melhoria da qualidade dos programas educacionais oferecidos por esses dois níveis¹¹.

O ensino superior desempenha uma função importante na sociedade, não apenas na formação de profissionais qualificados, mas também na promoção do desenvolvimento econômico, social e cultural. Os graduados do ensino superior tendem a ter maiores oportunidades de emprego e ganhar salários mais altos em comparação com aqueles com níveis de educação mais baixos. Além disso, as instituições de ensino superior muitas vezes desempenham um papel vital na comunidade, servindo como centros de pesquisa, inovação e cultura.

¹¹ SOUZA, Eduardo Pinheiro de. **Mapeando os caminhos da internacionalização de instituições de ensino superior no Brasil**. 2008. Dissertação (Mestrado em Administração) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, University of São Paulo, São Paulo, 2008. doi:10.11606/D.12.2008.tde-16012009-122855. Acesso em: 2024-05-01.

Uma das características do ensino superior no Brasil é a tríade ensino, pesquisa e extensão, que devem ocorrer de maneira integrada em todos os âmbitos deste nível de ensino. “No íterim universitário, a tríade ensino-pesquisa-extensão acontece em diversas frentes e envolve professores, estudantes e sociedade, em um mecanismo educativo que busca o desenvolvimento das capacidades humanas acima de tudo e em distintas direções.”¹²

No entanto, é importante reconhecer que o acesso ao ensino superior nem sempre é igualmente distribuído, com desafios significativos de acesso e equidade persistindo em muitas partes do mundo. Questões como custos de matrícula elevados, falta de recursos financeiros, barreiras linguísticas e sociais, bem como desigualdades de gênero e étnicas, podem impedir o acesso de alguns grupos à educação superior. Foi feito um estudo cujo título é “*Desigualdade de oportunidades no acesso ao ensino superior no Brasil: uma comparação entre 2003 e 2013*”, cujos autores são Márcia Marques de Carvalho e Fábio D. Waltenberg, onde afirmam que

[...] apesar dos avanços no ensino fundamental e médio nas últimas décadas, e da ampliação de vagas no ensino superior, apenas 12% dos jovens em idade universitária estão cursando o ensino superior no Brasil. e que [...] as circunstâncias que mais contribuem para a desigualdade de oportunidades no acesso ao ensino superior são: a instrução do chefe do domicílio e a renda domiciliar per capita, ou seja, o background cultural da família e o status econômico.¹³

O ensino superior é uma fase crucial na jornada educacional de um indivíduo, oferecendo oportunidades de aprendizado avançado, desenvolvimento pessoal e contribuição para a sociedade. No entanto, é importante garantir que o acesso ao ensino superior seja equitativo e inclusivo, para que todos os indivíduos tenham a oportunidade de alcançar seu pleno potencial educacional e profissional.

¹² MARIN, V. A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NA TRÍADE ENSINO-PESQUISA-EXTENSÃO. **Salão do Conhecimento**, [S. l.], v. 5, n. 5, 2019. Disponível em: <https://publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/salaconhecimento/article/view/12135>. Acesso em: 25 ago. 2024.

¹³ CARVALHO, M. M. D.; WALTENBERG, F. D.. Desigualdade de oportunidades no acesso ao ensino superior no Brasil: uma comparação entre 2003 e 2013. **Economia Aplicada**, v. 19, n. 2, p. 369–396, abr. 2015. Disponível em < <https://www.scielo.br/j/ecoa/a/bpG35RG3mzSsZ77QrJkFhgB/?lang=pt#> > Acesso em 29 de maio de 2024

2.2 EDUCAÇÃO TRADICIONAL

É percebido que, no que tange a educação formal, tanto no âmbito da educação básica quanto no do ensino superior, existe uma regência com viés tradicional que perpassa todas as etapas educacionais.

O modelo de educação tradicional tem como uma de suas características ter uma abordagem centrada na pessoa docente, onde o ensino é conduzido de forma autoritária e hierárquica. Nesse contexto, o papel da pessoa discente é, muitas vezes, passivo, limitando-se a receber informações e memorizá-las.

Conforme descreve Saldanha¹⁴, o modelo tradicional possui:

forma hierárquica, faz distinção entre quem ensina e quem aprende, criando a ideia de que o professor, numa atitude de superioridade, deposita no aluno seus conhecimentos, cabendo a este o papel passivo de aprendiz, ou pior, de folha em branco, onde o professor pode escrever, sem necessidade de interação com qualquer saber anterior no aprendente. Há, nessa concepção educacional, a ideia de posse do saber, o que permite a narração de conteúdos estáticos que devem ser simplesmente assimilados pelo educando, tomado de pronto como ignorante. Ação essa que supõe uma violência no sentido que objetiva o humano em processo de aprendizagem, depositando sobre ele saberes que, por não serem dialógicos, são, assim, incompletos e alienantes. Nela, o educador é o único e indiscutível agente.

Além disso, o modelo tradicional enfatiza a memorização e a repetição como principais métodos de aprendizagem. Segundo Comenius¹⁵, "a educação tradicional se apoia na repetição constante dos mesmos conteúdos, sem estimular a reflexão ou a criatividade dos alunos". Isso pode resultar em uma aprendizagem superficial e desvinculada da realidade, já que não incentiva o pensamento crítico nem a aplicação prática do conhecimento adquirido.

Para entender melhor esse modelo, podemos recorrer às palavras de autores renomados. Paulo Freire¹⁶, em sua obra "Pedagogia do Oprimido", crítica a educação tradicional ao afirmar que "a prática educativa tradicional limita-se à mera

¹⁴ SALDANHA, Marcelo Ramos. **Teatro da Encarnação**: educação em tempos de barbárie. Covilhã: UBI, 2016. Disponível em < <https://ubibliorum.ubi.pt/handle/10400.6/4316> > Acesso em 28 de abril de 2024.

¹⁵ COMENIUS, Iohannis Amos. Didáctica magna. Tradução de Joaquim Ferreira Gomes. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

¹⁶ FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

transferência de informações, ignorando a capacidade dos alunos de pensarem criticamente sobre o mundo que os cerca".

Outro autor relevante nesse contexto é John Dewey¹⁷, que em "Democracia e Educação" discute sobre a importância da experiência e da participação ativa dos e das estudantes no processo educacional, criticando a visão tradicional que "subestima o papel da experiência vivencial na formação do conhecimento, priorizando a memorização de informações desconectadas do contexto real".

Sobre isso, Saldanha¹⁸, relata que:

Rubem Alves, colega de Paulo Freire na UNICAMP, foi um severo crítico da educação conteudista, pautada na assimilação passiva de conteúdo de forma totalmente desprovida de curiosidade. Na sua constante referência à proximidade etimológica entre saber e sabor, o teólogo e educador mineiro lembrava-nos da necessidade de aliar educação com desejo, onde a motivação para o aprendizado não se desse pela tola imposição de uma necessidade externa ao aluno, mas pelo desejo curioso de saber mais. Um desejo que, segundo ele, é inato da criança, mas que a escola, em seu sistema seriado e centrado em deveres e provas, trata de destruir.

Essas citações ilustram uma crítica recorrente ao modelo de educação tradicional por parte de pensadores da pedagogia e da filosofia, ressaltando a necessidade de repensar e reformular as práticas educacionais para promover um ensino mais significativo e inclusivo.

2.3 EDUCAÇÃO HUMANISTA

A educação humanista é uma abordagem que coloca, em contraponto à educação tradicional, o ser humano no centro do processo educacional, valorizando não apenas o desenvolvimento intelectual, mas também emocional, social e moral dos indivíduos.

Segundo DE LIMA, a concepção de uma educação humanista está relacionada a uma abordagem não-diretiva e ligada a um processo humanizado de

¹⁷ DEWEY, John. **Democracia e Educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1916.

¹⁸ SALDANHA, 2016, p. 105.

conscientização, respeito e confiança na pessoa discente que promovem um modelo significativo de ensino.¹⁹

A concepção de humanismo para a educação na contemporaneidade tem sido vista e enaltecida como paradigma importante expresso em documentos norteadores nacionais e internacionais, conforme explicita MIRA, FOSSATTI e JUNG²⁰.

Segundo Osnilson Rodrigues Silva e Luiz Síveres, no artigo cujo título é A Trajetória da Educação Humanista do Renascimento ao Relatório Delors,

A Educação Humanista contemporânea visa o desenvolvimento integral do ser humano. Como sujeito capaz de produzir a si mesmo no mundo por meio do diálogo com o outro, responsável por suas ações e pela própria história, consciente de si e em constante diálogo com o outro.²¹

Durante o percurso do mestrado na Faculdades EST, foram estudados vários autores com esse viés voltado para o humanismo, ao longo dos componentes curriculares do curso. Os quais serão aprofundados sobre seus pontos de vista sobre a educação, a seguir.

Jorge Larrosa²², em seu livro "Pedagogia Profana", enfatiza a importância de uma educação que vá além da mera transmissão de conhecimentos, destacando que "a educação humanista deve possibilitar experiências que ampliem a compreensão do mundo e estimulem a reflexão crítica sobre si mesmo e sobre a sociedade".

¹⁹ DE LIMA, Letícia Dayane. **TEORIA HUMANISTA: CARL ROGERS E A EDUCAÇÃO**. Caderno de Graduação - Ciências Humanas e Sociais - UNIT - ALAGOAS, [S. l.], v. 4, n. 3, p. 161, 2018. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/fitshumanas/article/view/4800>. Acesso em: 5 de maio de 2024.

²⁰ MIRA, Ane Patrícia de; FOSSATTI, Paulo; JUNG, Hildegard Susana. A concepção de educação humanista: interfaces entre a Unesco e o Plano Nacional de Educação. **Acta Educ.**, Maringá, v. 41, e35788, jan. 2019. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-52012019000100102&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 05 de maio de 2024. Epub 02-Jan-2019. <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v41i1.35788>.

²¹ SILVA, Osnilson Rodrigues; SILVERES, Luiz. A Trajetória da Educação Humanista: do Renascimento ao Relatório Delors. Revista Educação & Ensino. Fortaleza, v. 7, n. 1, jan./jun. 2023 Disponível em: < <https://periodicos.uniateneu.edu.br/index.php/revista-educacao-e-ensino/article/view/401> > Acesso em 29 de maio de 2024.

²² LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana: Danças, Piruetas e Mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 1996.

Por sua vez, Rubem Alves, em diversas de suas obras, defende uma educação que cultive a sensibilidade e a imaginação, afirmando que a educação deve despertar a capacidade de se maravilhar com a vida, de questionar o status quo e de buscar o conhecimento como um ato de amor e liberdade, de prazer²³. Dessa maneira, Paulo Freire também defende uma postura menos bancária e mais significativa para os educandos, sobre isso discorrer-se-á a seguir.

2.3.1 Jorge Larrosa

Jorge Larrosa é um pensador contemporâneo cujas ideias têm impactado significativamente o campo da educação, especialmente no que diz respeito à importância da experiência, da reflexão e da subjetividade no processo educativo. Sua pedagogia, marcada pela sensibilidade, pela crítica e pelo comprometimento com a formação integral dos sujeitos, oferece uma perspectiva única sobre a prática pedagógica.

O pensador é estudado na disciplina de fundamentos de educação, do curso de mestrado em Teologia. Seu pensamento enaltece a vivência. Ele enfatiza a importância da experiência como ponto de partida para o processo educativo, argumentando que "a experiência é a marca indelével de uma educação que se quer significativa"²⁴. A visão pedagógica desse autor valoriza a vivência dos e das discentes como fonte de aprendizagem e construção de conhecimento.

Para Larrosa, a reflexão é também uma ferramenta essencial no processo educativo. Segundo ele, "Refletir sobre a experiência é dar-lhe um sentido, é convertê-la em conhecimento"²⁵. Sua pedagogia valoriza a capacidade dos sujeitos de pensar criticamente sobre suas experiências e aprender com elas.

A linguagem e a narrativa são valorizadas, para Larrosa, na construção da experiência educativa. Ele defende que "A linguagem é o meio pelo qual damos sentido à nossa experiência e compartilhamos significados com os outros"²⁶. Sua

²³ ALVES, Rubem. **Educação, Alegria de Ensinar**. São Paulo: Papirus, 2000.

²⁴ LARROSA, 2002, p. 25.

²⁵ LARROSA, Jorge. **Pedagogia da hospitalidade**: ensaios sobre ética, estética e educação. Porto Alegre: Artmed. 2013. p. 35.

²⁶ LARROSA, 2007, p. 55.

pedagogia valoriza a capacidade dos sujeitos de se expressarem e se comunicarem através da linguagem.

Outro ponto importante para Jorge Larrosa é a ética e a responsabilidade na Educação, pois segundo ele, esta possui uma dimensão ética e responsável. Segundo o pensador, "Educar é assumir a responsabilidade pela formação integral dos sujeitos, levando em conta suas necessidades e potencialidades"²⁷. Sua pedagogia enfatiza a importância de uma prática educativa comprometida com valores éticos e sociais, com o ser humano.

Larrosa relaciona a educação com a transformação social, defendendo uma pedagogia crítica e emancipatória. Sua pedagogia busca estimular nos e nas estudantes uma consciência crítica e um compromisso com a transformação social. Ele valoriza a arte como um elemento pedagógico fundamental, segundo o qual: "A arte nos permite explorar novas formas de pensar, sentir e expressar, ampliando nossa visão de mundo"²⁸. Ele destaca o potencial da arte para estimular a sensibilidade, a criatividade e o pensamento crítico discentes.

O pensador propõe uma pedagogia do questionamento e da investigação, que estimule também a curiosidade. Para ele, "Educar é incentivar a busca pelo conhecimento e o questionamento das verdades estabelecidas"²⁹. Sua pedagogia valoriza uma postura indagadora e investigativa na educação.

Sua pedagogia valoriza a importância da emoção e da afetividade no processo educativo, entendendo que "as emoções são parte integrante da experiência humana e devem ser consideradas na prática pedagógica"³⁰. Ele destaca o papel das emoções na aprendizagem e na construção de vínculos afetivos na escola.

Em suas obras, o autor defende que a educação deve ser um caminho para a liberdade e a autonomia dos sujeitos. Conforme ele afirma, "Educar é possibilitar que os sujeitos se tornem agentes de sua própria história, capazes de fazer escolhas

²⁷ LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, 2002. p. 14.

²⁸ LARROSA, 2013, p. 85.

²⁹ LARROSA, Jorge. **Alegria de ensinar e alegria de aprender**. Petrópolis: Vozes. 2015. p. 95.

³⁰ LARROSA, Jorge. **Educação e liberdade: a experiência do desejo**. São Paulo: Paz e Terra. 2017. p. 105.

e construir seus caminhos³¹". Sua pedagogia valoriza uma prática educativa que estimule a autonomia, a responsabilidade e a capacidade de transformação dos sujeitos.

A pedagogia de Jorge Larrosa representa uma abordagem reflexiva, humanista e comprometida com a formação integral dos sujeitos. Suas ideias enfatizam a importância da experiência, da reflexão, da subjetividade, da ética e da transformação social na prática educativa, convidando-nos a repensar os paradigmas tradicionais e a buscar novas formas de educar que valorizem a singularidade e a dignidade de cada sujeito.

2.3.2 Rubem Alves

Quem coaduna com Jorge Larrosa é o pensador Rubem Alves, renomado educador brasileiro, que deixou um legado significativo na área da educação com suas ideias inovadoras e provocativas. Sua pedagogia, marcada pela sensibilidade, criatividade e humanismo, oferece uma visão sensível e crítica sobre o processo educativo.

A história de vida de Rubem Alves e os caminhos que o construíram teólogo e pensador da educação³² são emocionantes, pois, segundo Reblin, o ápice do desvelar que mudou a vida de Rubem Alves foi quando ele teve uma experiência tocante com o pensamento, com a visão e com a ação de um de seus professores na faculdade de Teologia³³.

Para Rubem Alves, a educação é um ato de amor e libertação, "educar é impregnar de sentido o que fazemos a cada instante!"³⁴. Sua pedagogia valoriza a dimensão afetiva e ética da educação, buscando despertar o desejo de aprender e o senso de responsabilidade social.

³¹ LARROSA, Jorge. **Pedagogia da autonomia e da emancipação**. Campinas: Autores Associados. 2019. p. 115.

³² REBLIN, Iuri Andréas. **Outros cheiros, outros sabores...: o pensamento teológico de Rubem Alves**. 2. ed. rev. atual. São Leopoldo: Oikos, 2014. p. 23-48.

³³ REBLIN, 2014, p. 28. Nesse trecho, o autor cita uma afirmação do próprio Rubem Alves dizendo que um professor chamado Richard Shaul o ensinara a pensar.

³⁴ ALVES, Rubem. **O amor educa**. Campinas: Papyrus. 1981, p. 19.

A pedagogia de Rubem Alves valoriza a sensibilidade e a criatividade como ferramentas essenciais no processo educativo. Segundo o qual, "a sensibilidade é o caminho para a aprendizagem"³⁵, destacando a importância de uma abordagem pedagógica que estimule a imaginação e a expressão dos e das estudantes e critica os modelos tradicionais de ensino, baseados na transmissão de conteúdos e na autoridade do professor. Ele defende uma pedagogia mais participativa e dialógica, onde o conhecimento é construído de forma colaborativa entre pessoas docentes e pessoas discentes.

Um estudo aprofundado o pensamento de Rubem Alves, cujo título é *A Perspectiva Educacional De Rubem Alves: uma análise a Partir do Livro "A Escola Que Sempre Sonhei, Sem Imaginar Que Pudesse Existir"* de Juliano de Oliveira Soares e Daniela Emilena Santiago Dias de Oliveira, ressalta que

a proposta do livro é, de maneira até um pouco poética, exaltar as qualidades de uma escola que foge do padrão tradicional. Uma escola que valoriza as capacidades individuais de seus alunos, e não somente a necessidade de se chegar a algum lugar, ou de ser competitivo. As crônicas são construídas de maneira denotativa, mas por meio das qualidades da escola, retratadas no texto, temos a perspectiva do autor sobre o processo educacional, uma vez que Rubem Alves, que organizou a obra, vinculou a ela somente textos que encontrassem assento nas concepções de ensino que propala.

De forma geral as crônicas ainda asseveram aspectos como a liberdade, a autonomia e a inserção do aluno como protagonista do processo pedagógico. A educação é apresentada como algo que possa emancipar o ser humano e que busque, a longa medida, a construção de seres humanos mais solidários e mais empáticos.³⁶

A Pedagogia de Rubem Alves valoriza a experiência e o contexto cultural discentes como ponto de partida para o processo de ensino-aprendizagem. Para o presente autor, "o conhecimento só pode ser construído a partir da experiência vivida"³⁷, ressaltando a importância de uma educação contextualizada e significativa. Bem como, relaciona a educação com a emancipação social, defendendo uma pedagogia que estimule a reflexão crítica e a transformação pessoal e coletiva.

³⁵ ALVES, Rubem. **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. Campinas: Papirus. 1991. p. 45

³⁶ SOARES, Juliano de Oliveira; OLIVEIRA, Daniela Emilena Santiago Dias de. **A Perspectiva Educacional De Rubem Alves: uma análise a Partir do Livro "A Escola Que Sempre Sonhei**. Revista Científica Integrada. Guarujá, v. 4, n. 4, out. 2020. Disponível em: < <https://www.unaerp.br/revista-cientifica-integrada/edicoes-anteriores/volume-4-edicao-4/3715-rci-perspectivaeducacionalrubemalves-062020-1-4/file> > Acesso em 29 de maio de 2024.

³⁷ ALVES, Rubem. **Variações sobre o prazer**. Campinas: Papirus. 2000. p. 67.

Entende que "educar é libertar da prisão da ignorância e da alienação"³⁸, destacando o papel da educação na promoção da justiça e da igualdade.

Para o pensador, a educação deve ser uma fonte de prazer e encantamento, entendendo que "a verdadeira educação é aquela que nos encanta e nos faz apaixonar pelo conhecimento"³⁹. Sua pedagogia busca resgatar o prazer de aprender e a curiosidade natural das crianças. Ele valoriza a arte como uma poderosa ferramenta pedagógica. Segundo o qual "a arte nos ensina a ver o mundo de maneira nova e surpreendente"⁴⁰, destacando o papel da arte na ampliação da percepção e da sensibilidade dos estudantes.

Rubem Alves enaltece também o papel do questionamento e da investigação, que visa estimular a curiosidade e o livre pensar. Afirma que "Educar é ensinar a perguntar e a buscar respostas por conta própria"⁴¹, ressaltando a importância de uma postura indagadora e investigativa na educação.

Sua pedagogia enfatiza a educação como um processo de transformação pessoal e social. "Educar é transformar vidas e sociedades"⁴², destacando o potencial da educação para promover mudanças significativas na vida das pessoas e na sociedade como um todo e representa uma abordagem humanista, crítica e transformadora da educação.

O encontro e o diálogo com esses pensadores faz-nos refletir para além de uma pedagogia tradicional que anula, muitas vezes, a perspectiva do humano, do sensível, do poético.

Hanna Arendt tem uma frase que dialoga com a visão desses autores que diz o seguinte: "A educação acontece quando amamos o mundo o suficiente para assumirmos a responsabilidade por ele."⁴³ Essa postura humana, de valorização da

³⁸ ALVES, Rubem. **Filosofia da ciência**: introdução ao jogo e suas regras. São Paulo: Loyola. 1995. p. 89.

³⁹ ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. São Paulo: Ars Poética.1987. p. 105.

⁴⁰ ALVES, Rubem. **Estórias de quem gosta de ensinar**. Campinas: Papyrus.1998. p. 125.

⁴¹ ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. Campinas: Papyrus. 1992. p. 145.

⁴² ALVES, Rubem. **O mestre do tempo**. Campinas: Papyrus. 1997. p. 165.

⁴³ ARENDT, Hannah. **A crise na educação. Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1972, p. 221-247. 1a edição (Between past and future): 1961. Disponível em < https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5298911/mod_resource/content/1/11.%20Arendt%20-%20A%20crise%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf > Acessado em 29/04/2023

experiência faz todo sentido para a minha vivência como educanda e como educadora.

2.3.3 Paulo Freire

Da mesma forma, Paulo Freire, educador brasileiro, conhecido mundialmente por sua abordagem revolucionária na educação, centrada na libertação dos oprimidos e na promoção de uma consciência crítica. Sua obra seminal, "Pedagogia do Oprimido"⁴⁴, propõe uma pedagogia que desafia as práticas tradicionais de ensino e coloca os educandos no centro do processo educativo.

Freire critica duramente o modelo de "educação bancária", onde as pessoas docentes são vistas como as detentoras do conhecimento e as pessoas discentes são tidas como receptáculos passivos. Neste sistema, o conhecimento é simplesmente depositado nos estudantes, sem espaço para questionamento ou reflexão crítica. Para Freire, esse modelo perpetua a opressão, ao manter o alunado em um estado de submissão e conformidade. Segundo ele, "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção."⁴⁵

Em contraponto à educação bancária, Freire propõe a educação problematizadora, que valoriza o diálogo, e a interação entre educadores e educandos. Neste modelo freiriano, o conhecimento é construído coletivamente, a partir das experiências e realidades vividas por cada indivíduo. O diálogo é um elemento central nesta abordagem, pois permite uma troca genuína de saberes e fomenta a construção de uma consciência crítica.

A conscientização é um conceito fundamental na pedagogia freireana. Ele acredita que a educação deve ir além da simples transmissão de conteúdos, promovendo a reflexão crítica sobre a realidade social, política e econômica. Esse processo de conscientização é essencial para que os indivíduos possam reconhecer e desafiar as estruturas de opressão, tornando-se agentes ativos na transformação de sua realidade. Em seu livro *Pedagogia da Autonomia*, declara:

⁴⁴ FREIRE, Paulo., 2005.

⁴⁵ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. p. 12.

quem forma se forma e re-forma ao for-mar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.⁴⁶

O educador também destaca a importância do contexto histórico e cultural na educação, argumentando que o ensino deve ser relevante e conectado às experiências dos estudantes, permitindo que eles relacionem o conhecimento acadêmico com suas vidas cotidianas. Essa abordagem contextualizada torna o aprendizado mais significativo e engajador.

O papel do educador é o de facilitador do aprendizado, e não o de um detentor absoluto do conhecimento. A pessoa docente deve criar um ambiente de aprendizagem que busque incentivar a autonomia e a independência intelectual das pessoas discentes. Isso implica em um compromisso com a prática da liberdade, onde a educação é vista como um ato de empoderamento, que possibilita aos indivíduos atuar como sujeitos de sua própria história. Conforme, enfatiza:

A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de inteligir, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. Não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade. O pensar certo por isso é dialógico e não polêmico.⁴⁷

A visão de Freire sobre a educação é profundamente política. Ele acredita que toda prática educativa está imbuída de valores e ideologias e que a educação deve estar comprometida com a transformação social e a justiça. A educação, para Freire, deve cultivar uma atitude crítica nos estudantes, incentivando-os a questionar a realidade e buscar formas de transformá-la. Esse enfoque visa formar cidadãos conscientes e engajados socialmente.

Outro aspecto importante na pedagogia freireana é a humanização. Freire defende que a educação deve promover o desenvolvimento pleno do ser humano, respeitando sua dignidade e potencialidades. Ele também fala sobre a importância

⁴⁶ FREIRE, 1996. p. 12.

⁴⁷ FREIRE, 1996. p. 17

do amor na educação, vendo-o como um componente essencial para a prática educativa, que deve ser baseada no respeito mútuo, na empatia e na solidariedade.

A educação popular é outro conceito chave na obra de Freire. Ele defende uma educação inclusiva, que democratize o acesso ao conhecimento e promova a igualdade de oportunidades. A educação popular busca empoderar os marginalizados, proporcionando-lhes as ferramentas necessárias para participarem plenamente na sociedade.

Freire enfatiza a prática educativa como um ato de criação e recriação. Ele vê o processo educativo como dinâmico, contínuo e interativo, onde o conhecimento é constantemente construído e reconstruído. Para Freire, a educação deve ser um processo de reflexão e ação, o que ele chama de "práxis". A educação deve fomentar a reflexão crítica e, simultaneamente, incentivar a ação transformadora, visando mudanças concretas na sociedade.

Para Paulo Freire, a educação deve ser transformadora e libertadora. Sua abordagem desafia as práticas tradicionais, promovendo uma educação crítica, dialógica e humanizadora. Freire deixa um legado duradouro, inspirando educadores a buscar uma educação que emancipe e empodere os indivíduos, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Diante do exposto, é possível compreender que existem diferentes jeitos de fazer educação, apesar de estarmos imersos em um sistema formal de ensino. E que a educação humanista pode ser vivenciada dentro de cada sala de aula, por meio da postura de cada educador e educadora.

2.4 VIVÊNCIA ESCOLAR

Mesmo já formada, à iminência da conclusão do mestrado, lembro-me de todas as escolas pelas quais passei. A minha primeira escola foi uma escolinha do bairro onde eu morava na minha infância, na cidade de Fortaleza, no estado do Ceará, ela tinha por nome Centro Educacional Maria Íris. As fotos e as histórias contadas, especialmente pela minha mãe, mantêm vivas as memórias desse tempo.

Era uma escola de pequeno porte, a diretora era uma mulher, a minha professora alfabetizadora era irmã da diretora e a escola era um anexo à casa da

diretora. Eu lembro de cada detalhe. Especialmente do local onde ficava o parquinho, pois dava acesso à janela de um dos quartos da casa da diretora, onde ficava, geralmente, a sua mãe, que eu carinhosamente chamava de vovó Noêmia.

Lembro do cheiro das atividades mimeografadas, do pequeno pátio onde corríamos, da cantina, das atividades coletivas, bem como da primeira vez que brinquei de pular corda juntamente com os amigos da turma. Eu lembro de todas as professoras que tive e de como eu tinha um enorme carinho e respeito por cada uma delas. Eu passei boa parte da infância nessa escola, dos 3 aos 9 anos.

Depois disso, eu fui para uma escola de renome na cidade, bem maior do que aquela escolinha do bairro. Era uma escola enorme que preparava o alunado para escolas militares. Eu senti muita diferença. A primeira diferença foi com relação à distância, enquanto aquela era há poucos metros da minha casa e todas as pessoas com as quais eu me relacionava eram próximas, esta distava cerca de 20km da minha casa. A segunda diferença foi com relação à rotina, pois eu tinha que acordar muito cedo e no fim da manhã, chegava bem tarde em casa. A terceira diferença foi que enquanto na primeira escola eu tinha três professoras no total, nesta outra, eu tive cerca de vinte professores, sem exageros! Só de matemática, eu tinha quatro professores diferentes. Considero muito para uma criança de 10 anos.

Essa diversidade de professores, a estrutura bem maior, entre outros fatores denotavam, inevitavelmente, um distanciamento entre discentes e docentes, bem como entre os estudantes e a gestão. Isso foi muito marcante para mim. Durante o ano que passei nessa escola, meu avô faleceu, eu passei por alguns problemas de saúde e eu não tenho memória de vínculos afetivos fortes dentro dessa instituição que me tocassem e ou que se importasse de fato comigo e com as minhas emoções. Salvo um professor ou outro mais marcante e a assistente da coordenadora, que era muito legal conosco, bem mais próxima.

Essas vivências ilustram o quanto a educação vivida na escola, em sua estrutura, em seu currículo, em seu ambiente, tudo isso, interfere na vida de educandos/educandas e de educadores/educadoras. Quanto mais os anos vão passando, mais distantes as relações vão ficando.

É importante salientar que a escola desempenha um papel crucial na formação integral dos estudantes, influenciando não apenas o seu desenvolvimento acadêmico, mas também sua formação pessoal, social e cidadã. Diversos educadores brasileiros têm enfatizado a importância da escola como um espaço de aprendizagem significativa e de construção de conhecimento, como já mencionado anteriormente.

A escola é um espaço de aprendizagem crítica e transformadora, onde os estudantes não apenas recebem conhecimentos, mas também são estimulados a questionar, refletir e agir sobre a realidade. Um ambiente de diálogo e construção coletiva do conhecimento, onde os estudantes são protagonistas de seu próprio aprendizado, um lugar de interação entre educadores e educandos, onde se promove a autonomia e a criticidade dos estudantes.

Nesse contexto, Antunes & Alves⁴⁸, em um diálogo, discorrem sobre o ensino de valores na escola:

[...] Rubem – Agora, Celso, me diga: (...) O que você acha que a escola e os professores poderiam fazer e não estão fazendo?

Celso – Penso que existe de maneira generalizada a ideia de que pais e professores que têm condutas éticas transmitem isso automaticamente aos filhos. Portanto, formar a criança em valores seria simplesmente propiciar a ela a convivência com pessoas que os praticam, supondo que ela adquiriria os valores por osmose.

Não creio que seja assim. Acho que ensinar valores envolve momentos explícitos e espaços definidos. Guardando-se as devidas proporções, porque há uma grande diferença, creio que assim como o ensino de conceitos ou conteúdos conceituais sobre história, geografia ou ciências envolve um momento, um aparato e uma circunstância determinados, a mesma coisa, penso, ocorre com o ensino da honestidade, da bondade, da solidariedade, entre tantos outros valores.

Não costumo ver isso nas escolas. Quando entrevisto uma coordenadora, uma diretora, uma professora, e pergunto sobre a formação desses valores, é comum ouvir: “Sem dúvida, a nossa escola prepara a criança em valores”. Se insisto: “E em que momento essas aulas são ministradas?” (Claro, não quero me referir a uma aula padronizada, em que o professor vai colocar na lousa conteúdos a respeito de valores como o faria se estivesse falando sobre o descobrimento do Brasil. Mas eu queria sentir que o tema em questão se faz especialmente presente, tem destaque na vida da escola.) A resposta mais frequente é: “Em todos os momentos”.

Penso que não deveria ser assim. **Acho que é necessário criar um determinado espaço para que esses valores sejam ensinados.** Claro, por meio de metáforas, de interrogações, de proposições e desafios. Volto a dizer, não da maneira convencional, mas também não na simples

⁴⁸ ANTUNES, Celso. ALVES, Rubem. **O Aluno, o professor, a escola**: Uma conversa sobre educação. Campina: Papyrus, 2017. p. 13.

suposição de que valores se conquistam por osmose, de que viver ao lado de pessoas justas nos torna justos, ou de que viver ao lado de pessoas bondosas nos torna bondosos. Creio que **a escola precisaria repensar a pedagogia dos valores e de que maneira efetivamente desenvolver essa questão dentro de uma condição não protocolar**, mas que fosse efetivamente marcada. Vamos deixar de lado o pensamento ingênuo e simplista de que os valores brotarão na vida da criança como um dia brotará o dente do siso. São raras, mas extremamente bem-sucedidas, as experiências que vivenciei com o verdadeiro ensino prático de valores.

O trecho acima, retrata a importância da organização escolar, mas que esta tenha um olhar voltado ao sensível. A relevância de terem ações sistemáticas, mesmo sem algo gradeado ou inflexível. Transcender o tradicional, mesmo imerso nele.

É perceptível os distanciamentos graduais que vão acontecendo ao longo do processo escolar. Quanto mais autônomos nos tornamos, mas, aparentemente, menos necessitados de afetos, vamos nos tornando.

No entanto, tanto na educação básica, quanto no nível superior, faz-se necessário refletir sobre a aplicação do necessário olhar sensível que o educador, que o ambiente educativo, precisa ter para com o educando.

Quando cheguei à universidade, lembro que nos foi dito no ambiente acadêmico, a gente precisava buscar nossos objetivos se quiséssemos nos formar. Nesse ambiente hostil e selvagem do “Se vire” que vamos sendo formados. Há cursos que nem aula os professores ministram, ouve-se falar...

Eu dentre vários cursos optei pelo de pedagogia. No meu imaginário, as aulas seriam dinâmicas e sairia preparada para exercer minha função com excelência. A pior disciplina que tive foi a disciplina de didática, pois a professora só se reunia conosco para ler artigos e mais artigos e isso deixou uma lacuna imensa na formação da turma, pois em nenhum momento tivemos, nessa disciplina, uma vivência prática.

Então, diante de todas as visões que foram expostas, existe um elemento importante na prática educacional que é muito falada, mas pouco praticada de forma sensível, afetuosa e, de fato, dialética, que é a didática.

É por meio da sua didática que o professor ou a professora demonstra se sua postura é tradicional ou humanística. Sobre isso detalharemos no próximo capítulo.

3. PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS - EXPLANAÇÃO SOBRE OS ELEMENTOS QUE VINCULAM EDUCADOR E EDUCANDOS.

Durante as pesquisas, debrucei-me em busca de que elementos fossem maleáveis dentro do formato tradicional pelo qual estamos todos, em certa medida, inseridos, capazes de mudar e tornar uma prática pedagógica tradicional em uma prática pedagógica sensível, humana e dialógica. Compreendi que a didática, por meio de procedimentos metodológicos e avaliativos, é esse subsídio, recurso, é esse meio através do qual o professor e a professora podem agir de forma menos tradicional e mais humana.

3.1 Didática

A didática é uma disciplina fundamental dentro do campo da educação, centrada no estudo dos métodos e práticas de ensino. Sua principal função é proporcionar ferramentas teóricas e práticas que auxiliem professores no processo de ensino-aprendizagem, visando a maximização do aprendizado dos estudantes.

Segundo Libâneo, a didática pode ser definida como:

o principal ramo de estudos da Pedagogia. Ela investiga os fundamentos, condições e modos de realização da instrução e do ensino. A ela cabe converter objetivos sociopolíticos e pedagógicos em objetivos de ensino, selecionar conteúdos e métodos em função desses objetivos, estabelecer os vínculos entre ensino e aprendizagem, tendo em vista o desenvolvimento das capacidades mentais dos alunos. A Didática está intimamente ligada à Teoria da Educação e à Teoria da Organização Escolar e, de modo muito especial, vincula-se à Teoria do Conhecimento e à Psicologia da Educação. A Didática e as metodologias específicas das matérias de ensino formam uma unidade, mantendo entre si relações recíprocas. A Didática trata da teoria geral do ensino. As metodologias específicas, integrando o campo da Didática, ocupam-se dos conteúdos e métodos próprios de cada matéria na sua relação com fins educacionais. A Didática, com base em seus vínculos com a Pedagogia, generaliza processos e procedimentos obtidos na investigação das matérias específicas, das ciências que dão embasamento ao ensino e à aprendizagem e das situações concretas da prática docente. Com isso, pode generalizar para todas as matérias, sem prejuízo das peculiaridades metodológicas de cada uma, é comum e fundamental no processo educativo escolar.⁴⁹

Ela abrange não apenas os métodos e técnicas de ensino, mas também os princípios e fundamentos que orientam a prática pedagógica. Dessa forma, a didática

⁴⁹ LIBANEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez. 1994.

está intrinsecamente ligada à prática educativa, buscando continuamente formas de aprimorar o processo de ensino-aprendizagem. A ação didática é descrita por Libâneo como “refere à relação entre o aluno e a matéria, com o objetivo de apropriar-se dela com a mediação do professor.”⁵⁰

O processo é amplo, envolve a ação da pessoa docente, da discente e de todo um conjunto que as circunda, conforme ressalta Libâneo:

O processo didático, assim, desenvolve-se mediante a ação recíproca dos componentes fundamentais do ensino: os objetivos da educação e da instrução, os conteúdos, o ensino, a aprendizagem, os métodos, as formas e meios de organização das condições da situação didática, a avaliação. Tais são, também, os conceitos fundamentais que formam a base de estudos da Didática.⁵¹

Além disso, a didática também desempenha uma função normativa ao estabelecer critérios e padrões para a prática docente. Ela oferece orientações sobre como planejar, executar e avaliar o processo de ensino, assegurando que ele seja conduzido de maneira eficiente e eficaz. Segundo Gauthier, "a didática ajuda a garantir que o ensino seja sistemático e estruturado, proporcionando uma base sólida para a aprendizagem dos alunos"⁵²

Existem diversas abordagens didáticas que podem ser adotadas pelos professores, dependendo do contexto e das necessidades das pessoas discentes. Entre as abordagens mais comuns, destacam-se a tradicional e a moderna, com viés construtivista e crítico.

A abordagem tradicional, conforme descrita por Saviani⁵³, enfatiza a transmissão de conhecimentos pelo professor aos alunos, utilizando métodos expositivos e uma estrutura curricular rígida. Embora criticada por sua passividade, essa abordagem ainda é amplamente utilizada, especialmente em contextos onde a memorização dos conteúdos é valorizada.

⁵⁰ LIBANEO, 1992, p.55

⁵¹ LIBANEO, 1992, p. 57.

⁵² GAUTHIER, Clermont. Apresentação. In:_____. Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Ed. UNIJUI, 1998. p.17-37.

⁵³ SAVIANI, Dermeval. História das Idéias Pedagógicas no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2007.

Conforme descrevem Rodrigues, Moura & Testa em artigo intitulado “O tradicional e o moderno quanto à didática no Ensino Superior”, A didática tradicional é caracterizada pelo fato de que o “predomínio do ensino sobre a aprendizagem constitui a essência da chamada didática tradicional. Com ela, o ensino torna-se um paradigma, em todos os seus níveis. Especificamente, no ensino superior.”⁵⁴ e de que o professor assume a figura de centralidade do processo de ensino, sendo

ele o responsável por transmitir, comunicar, orientar, instruir, mostrar. É ele quem avalia e dá a última palavra. Ocupando lugar central, na sala de aula, assume, na maioria das vezes, uma postura autoritária em relação a seus educandos.⁵⁵

Outra característica da didática tradicional é a postura do estudante e da estudante:

Elemento passivo, cabe a ele ouvir, decorar e obedecer. Além disso, é visto como receptor, assimilador, repetidor. Ele reage somente em resposta a alguma pergunta do professor. Procura ouvir tudo em silêncio. Ainda que, por vezes, responda o interrogatório do professor e faça os exercícios pedidos, ele tem uma atividade muito limitada e pouco participa da elaboração dos conhecimentos que serão adquiridos. Sua tarefa principal é memorizá-los sem nenhuma estratégia de aprendizagem.⁵⁶

É importante salientar que é também parte de uma didática tradicional ter um conteúdo prévio estabelecido na grade curricular, como afirma Rodrigues em conjunto com outros autores: “No enfoque tradicional, o mesmo já vem pré determinado pelo programa da escola, sem que se questione a sua natureza e o seu sentido”.⁵⁷

Isso acontece, pois as instituições precisam, segundo normas vigentes em nosso país, no que tange à educação formal, prever um caminho a seguir, um parâmetro. Um dos mais recentes e importantes documentos é a Base Nacional Comum Curricular que é

“um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de

⁵⁴ RODRIGUES, Leude Pereira; MOURA, Lucilene Silva; TESTA, Edimárcio. O tradicional e o moderno quanto a didática no ensino superior. **Revista científica do ITPAC**, v. 4, n. 3, p. 1-9, 2011. Disponível em: <https://s3.us-east-1.amazonaws.com/assets.unitpac.com.br/arquivos/revista/43/5.pdf> > Acesso em : 30 de maio de 2024.

⁵⁵ RODRIGUES et al.,2011, p. 2.

⁵⁶ RODRIGUES et al.,2011, p. 2-3.

⁵⁷ RODRIGUES et al.,2011, p. 3.

modo que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar..."⁵⁸

Por outro lado, temos hoje uma proposta de didática moderna com uma abordagem construtivista, inspirada nas teorias de Jean Piaget e Lev Vygotsky, foca no papel ativo das pessoas discentes na construção do conhecimento. Nessa perspectiva, o professor ou a professora atua como mediadores, facilitando o aprendizado através de atividades que estimulam a descoberta e a resolução de problemas.

Segundo Coll, Mauri e Onrubia, "o construtivismo promove uma aprendizagem mais profunda e significativa, pois envolve os alunos de maneira ativa no processo de aquisição do conhecimento"⁵⁹.

Bem como com uma abordagem crítica, influenciada, dentre outros pensadores, por Paulo Freire, que destaca a importância da educação como um meio de emancipação social. Freire argumenta que "a educação deve ser um ato de liberdade, onde os alunos são incentivados a questionar e transformar a realidade em que vivem"⁶⁰. Nessa abordagem, a didática é vista como uma ferramenta para promover a conscientização e a transformação social.

Assim, é característica dessa didática moderna o fato de que o professor não é a figura central, mas é um facilitador um mediador, conforme explica Rodrigues em conjunto com outros autores:

[...] O professor, hoje, é aquele que ensina o aluno a aprender e a ensinar a outrem o que aprendeu. - Elemento incentivador, orientador e controlador da aprendizagem. Porém, não se trata aqui de um ensinar passivo, mas de um ensinar ativo, no qual o aluno é sujeito da ação, e não sujeito-paciente. Em última instância, fica evidente que o professor, agora, é o formador e, como tal, precisa ser autodidata, integrador, comunicador, questionador, criativo, colaborador, eficiente, flexível, gerador de conhecimento, difusor de informação e comprometido com as mudanças desta nova era.⁶¹

⁵⁸ BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

⁵⁹ COLL, C., MAURI, T., & Onrubia, J. **Psicologia da educação virtual: Aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

⁶⁰ FREIRE, 2005.

⁶¹ RODRIGUES et al.,2011, p. 4.

Bem como o aluno e a aluna tem outra postura na didática moderna, humanista, por assim dizer, dentro do contexto do presente trabalho, segundo Rodrigues

[...]Na escola de hoje, o foco muda de direção e o aluno passa a ser considerado o **centro do processo de ensino-aprendizagem**. [...] Colaborador, participativo, ele, ao dominar solidamente os conteúdos que lhe são apresentados, percebe-se determinado e capaz de operar conscientemente mudanças na realidade. Busca informações, aprende a localizá-las, analisá-las. Relaciona estas novas informações com os conhecimentos anteriores, dando-lhes significado próprio. Redefine conclusões. Observa situações de campo e as registra. Trabalha com esses dados e procura solucionar certos problemas. O aluno assume, agora, um papel explicitamente ativo.⁶²

No que diz respeito ao método, na didática moderna ele precisa ser coerente, diverso, fazendo com que pessoas docentes e discentes possam aprender e com relação aos conteúdos, Rodrigues descreve:

[...] precisa ter coerência e ser ministrado de acordo com a vivência e realidade dos alunos. Neste horizonte didático, a abordagem dos conteúdos é vista como à ação recíproca entre a matéria, o ensino e o estudo dos alunos. Está em função das necessidades e da capacidade real do aluno. Através do ensino, criam-se as condições para a assimilação consciente e sólida de conhecimentos, habilidades e atitudes. Isso possibilita aos alunos formar suas capacidades intelectuais para se tornar sujeitos da própria aprendizagem.⁶³

Com base nessas definições, trataremos de enfatizar os procedimentos metodológicos e avaliativos que são característicos de uma concepção didática tradicional e moderna.

3.1.1 Procedimentos Metodológicos

Os procedimentos metodológicos desempenham um papel crucial na prática docente, pois determinam a eficácia do processo de ensino-aprendizagem. Eles influenciam diretamente a forma como os conteúdos são apresentados e assimilados pelos estudantes. Saviani⁶⁴ destaca que "a escolha adequada dos procedimentos metodológicos pode potencializar a aprendizagem, tornando-a mais significativa e contextualizada para os alunos".

⁶² RODRIGUES et al.,2011, p. 5-6.

⁶³ RODRIGUES et al.,2011, p. 6.

⁶⁴ SAVIANI, 2007.

Segundo Libâneo⁶⁵, os procedimentos metodológicos referem-se "aos caminhos ou modos de organização do ensino que possibilitam a efetivação dos objetivos educacionais". Eles incluem uma ampla gama de ações, como a seleção de métodos de ensino, a organização de atividades e a utilização de recursos didáticos.

De acordo com Vasconcellos⁶⁶, "os procedimentos metodológicos são as ações que o professor realiza para facilitar a aprendizagem dos alunos, sendo escolhidos em função dos objetivos, dos conteúdos e das características dos alunos". Ou seja, eles são fundamentais para a operacionalização do currículo e a efetivação do processo educativo.

Além disso, os procedimentos metodológicos permitem que o professor e a professora adapte sua prática às necessidades específicas dos alunos e das alunas, promovendo uma educação mais inclusiva e equitativa. Lopes e Silva⁶⁷ afirmam que "a flexibilidade e a diversidade nos procedimentos metodológicos são essenciais para atender às diferentes formas de aprendizagem e ritmos dos alunos".

Diante disso, é possível afirmar que os procedimentos metodológicos escolhidos por um professor ou professora são evidências da forma como esse professor ensina, que por sua vez é reflexo de uma concepção de educação que ele carrega consigo.

Nesse contexto, é possível inferir que existem os procedimentos metodológicos mais tradicionais: aula expositiva, sala de aula com carteiras enfileiradas, professor como detentor do conhecimento, não há proposição de vivências externas à sala de aula, o estudante é passivo no processo de aprendizagem, entre tantas outras características. Assim como também existem os procedimentos metodológicos mais humanistas: exposição dialogada, valorização de conhecimentos prévios dos estudantes, proposição de vivências externas à sala de aula, entre tantas outras características.

⁶⁵ LIBÂNEO, 1994.

⁶⁶ VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento**: Projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. São Paulo: Libertad, 2002.

⁶⁷ LOPES, A. P., & SILVA, M. R. **Didática**: Teoria e prática. São Paulo: Saraiva. 2010.

3.1.2 Procedimentos Avaliativos

Em consonância com os procedimentos metodológicos, as formas com as quais professores e professoras avaliam seus e suas estudantes, também são reflexos de sua concepção de educação. Conforme afirma Luckesi⁶⁸,

a prática da avaliação da aprendizagem não se dava em separado do projeto pedagógico, mas sim o retratava. Epistemologicamente, a avaliação não existe por si, mas para a atividade a qual serve, e ganha as conotações filosóficas, políticas e técnicas da atividade que subsidia.

A avaliação educacional é um componente essencial no processo de ensino-aprendizagem, servindo como um instrumento para medir, acompanhar e melhorar o desempenho dos estudantes. Segundo Luckesi⁶⁹, “a avaliação da aprendizagem integra o processo didático de ensino aprendizagem como um de seus elementos constitutivos.”

Há, em nosso país, as avaliações chamadas externas às instituições que possuem um caráter avaliativo de examinar, para a execução de políticas públicas para determinada rede de ensino. Conforme enaltecem Gimiliani, T. E., & Coutinho, D. J. G:

“Essas avaliações são realizadas em diferentes instâncias (federais, estaduais, municipais) e contribuem de diversas maneiras para as políticas públicas. Portanto, ignorar a importância das avaliações em larga escala, especialmente no Brasil, seria um equívoco e uma injustiça, uma vez que elas representam não só aqui, mas também em muitos outros países, uma eficiente ferramenta para a reestruturação da Escola e do Sistema de Educação, estabelecendo critérios fundamentais para a compreensão da qualidade do trabalho educacional.”⁷⁰

No caso de uma instituição de ensino superior, temos, a exemplo disso o ENADE- Exame Nacional de Desempenho de Estudantes. Segundo o INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira:

“O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) avalia o rendimento dos concluintes dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares dos cursos, o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao

⁶⁸ LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudo e proposições. ed. São Paulo : Cortez, 2013.

⁶⁹ LUCKESI, 2013, p. 15.

⁷⁰ GIMILIANI, T. E. & COUTINHO, D. J. G. (2024). CASE DE SUCESSO: AUMENTO NOS INDICADORES DE AVALIAÇÃO EXTERNA ATRAVÉS DA RESSIGNIFICAÇÃO DA PRÁXIS ESCOLAR. **Revista Ibero-Americana De Humanidades, Ciências E Educação**, 10(4), 1621–1631. <https://doi.org/10.51891/Rease.V10i4.13789>

aprofundamento da formação geral e profissional, e o nível de atualização dos estudantes com relação à realidade brasileira e mundial.

Aplicado pelo Inep desde 2004, o Enade integra o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), composto também pela Avaliação de cursos de graduação e pela Avaliação institucional. Juntos eles formam o tripé avaliativo que permite conhecer a qualidade dos cursos e instituições de educação superior brasileiras. Os resultados do Enade, aliados às respostas do Questionário do Estudante, são insumos para o cálculo dos Indicadores de Qualidade da Educação Superior. A inscrição é obrigatória para estudantes ingressantes e concluintes habilitados de cursos de bacharelado e superiores de tecnologia vinculados às áreas de avaliação da edição. A situação de regularidade do estudante é registrada no histórico escolar.”⁷¹

Essas avaliações externas não levam em consideração, por exemplo, a condição específica de cada estudante. Elas possuem alguns mecanismos para buscar incluir a todos (salas extras para pessoa com deficiência, adaptação da letra das provas, intérpretes, etc.). Todavia, pelo caráter, pela tipologia, é inviável que isso aconteça pois, muitas vezes, analisam, avaliam uma população grande e diversa.

Ao contrário disso, existem as avaliações internas, que são avaliações que acontecem dentro das instituições, são as avaliações que os professores e as professoras aplicam junto às suas turmas. Nesse caso, é possível ter uma diversidade metodológica mais ampla: registros escritos, análise da frequência, observância da desenvoltura com relação à oralidade, criatividade, contexto de vida, entre outros aspectos. Esse tipo de avaliação denota o estilo da pessoa docente e o que pretende-se avaliar da turma ou da pessoa discente.

É importante que essa avaliação interna tenha um propósito formativo, conforme explica RIBEIRO⁷², que ela deve ser “mais interativa e preocupada em compreender os processos de aprendizagem dos alunos.”

“Isto significa suplantando a imagem de uma avaliação como teste realizado apenas com hora marcada após o término de um período educativo. Ao contrário, ela se efetiva no acompanhamento diário do processo de ensino/aprendizagem, por meio de observações, instrumentalizadas ou não, de modo a possibilitar a orientação e otimização das aprendizagens em curso.”⁷³

⁷¹ BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Disponível em < <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enade> > Acesso em 06 de setembro de 2024.

⁷² RIBEIRO, Elizabete Aparecida Garcia. **Avaliação Formativa em foco: concepção e características no discurso discente**. Londrina, 2011

⁷³ PERRENOUD, 1999 apud Ribeiro, 2011

Dessa forma, a avaliação educacional não deve ser vista apenas como um meio de quantificar o desempenho dos alunos, mas sim como um processo contínuo e sistemático de coleta e análise de informações com vistas a melhorar o ensino e a aprendizagem.

A avaliação de um professor ou de uma professora, ou de uma instituição, de um sistema, que enfatiza uma concepção de ensino tradicional é caracterizada por ser um instrumento apenas de mensuração e de classificação, conforme descreve Freitas⁷⁴ e outros autores:

A avaliação, na prática tem sido usada muito mais como uma forma de mensuração e punição do que como instrumento de auxílio na transformação da educação. Desse modo, a avaliação classificatória nega a dinâmica do processo de conhecimento ao ter um fim em si mesma.

Luckesi⁷⁵ argumenta, em contrapartida, que “avaliar é um ato amoroso e justo, que tem como finalidade a promoção do desenvolvimento integral do educando” e propõe uma abordagem emancipadora para a avaliação, que busca promover a autonomia e a consciência crítica dos educandos e educandas. Para ele, a avaliação deve ser um processo democrático e participativo, onde os alunos e alunas são envolvidos ativamente na construção de seus próprios critérios de avaliação e na reflexão sobre seu desempenho.

Segundo Luckesi⁷⁶, “a avaliação emancipadora é um ato político e pedagógico que visa a formação de sujeitos autônomos e críticos”. Esta abordagem contrasta com a visão tradicional de avaliação como um instrumento de controle e punição, promovendo uma perspectiva mais humanizada e inclusiva.

É possível, a partir disso, identificar que práticas avaliativas emancipatórias, humanas, que se contrapõe com uma postura tradicional são:

- Auto avaliação, pois incentiva as pessoas discentes a refletirem sobre seu próprio aprendizado e a identificarem suas conquistas e dificuldades. Esta prática promove a autonomia e a responsabilidade dos alunos e das alunas pelo seus próprios processos de aprendizagem.

⁷⁴ FREITAS, Sirley Leite; COSTA, Michele Gomes Noe da; MIRANDA, Flavine Assis de. **AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: FORMAS DE USO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA**. Disponível em <<https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/217>> Acesso em 31 de maio de 2024.

⁷⁵ LUCKESI, 2013, p.194-206.

⁷⁶ LUCKESI, 2013, p. 70-89

- Avaliação coletiva: envolve o grupo de estudantes em discussões sobre o desempenho coletivo, promovendo a colaboração e o espírito de equipe.
- Portfólios: Utilização de portfólios como uma ferramenta de avaliação contínua, permitindo que os alunos documentem e reflitam sobre seu progresso ao longo do tempo. Esta prática oferece uma visão mais holística e integrada do desenvolvimento dos educandos e das educandas.

A implementação de práticas avaliativas humanistas enfrenta vários desafios. Entre eles, destaca-se a necessidade de mudança na cultura escolar, que tradicionalmente valoriza provas e exames como principais instrumentos de avaliação. Conforme explicita Luckesi:

[...] Em decorrência de padrões históricos sociais, que se tornaram crônicos em nossas práticas pedagógicas escolares, a avaliação no ensino assumiu a prática de “provas e exames”; o que gerou um desvio no uso da avaliação. Em vez de ser utilizada para a construção de resultados satisfatórios, tornou-se um meio para classificar os educandos e decidir sobre os seus destinos no momento subsequente de suas vidas escolares. Em consequência desse seu modo de ser, teve agregado a si um significado de poder, que decide sobre a vida do educando, e não um meio de auxiliá-lo ao crescimento. A avaliação da aprendizagem necessita, para cumprir o seu verdadeiro significado, assumir a função de subsidiar a construção da aprendizagem bem-sucedida. A condição necessária para que isso aconteça é de que a avaliação deixe de ser utilizada como um recurso de autoridade, que decide sobre os destinos do educando, e assuma o papel de auxiliar o crescimento.⁷⁷

A transformação desse cenário requer um esforço conjunto de professores, gestores e alunos, comprometidos com uma educação mais justa e democrática.

O plano de ensino, o planejamento, é o ponto de partida para uma avaliação humana, justa e democrática, conforme afirma Luckesi:

[...] O planejamento define os resultados e os meios a serem atingidos; a execução constrói os resultados; e a avaliação serve de instrumento de verificação dos resultados planejados que estão sendo obtidos, assim como para fundamentar decisões que devem ser tomadas para que os resultados sejam construídos. Nesta perspectiva, a avaliação da aprendizagem é um mecanismo subsidiário do planejamento e da execução. É uma atividade subsidiária e estritamente articulada com a execução. É uma atividade que não existe nem subsiste por si mesma. Ela só faz sentido na medida em que serve para o diagnóstico da execução e dos resultados que estão sendo buscados e obtidos. A avaliação é um instrumento auxiliar da melhoria dos resultados. No que se refere ao ensino e à aprendizagem, a avaliação tem sido executada como se existisse independente do projeto pedagógico e do processo de ensino e, por isso, tem-se destinado exclusivamente a uma atribuição de notas e conceitos aos alunos. Não tem cumprido a sua

⁷⁷ LUCKESI, 2013, p. 177.

verdadeira função de mecanismo a serviço da construção do melhor resultado possível, uma vez que tem sido usada de forma classificatória e não diagnóstica. Se a avaliação não assumir a forma diagnóstica, ela não poderá estar a serviço da proposta política — “estar interessado em que o educando aprenda e se desenvolva” —, pois se a avaliação continuar sendo utilizada de forma classificatória, como tem sido até hoje, não viabiliza uma tomada de decisão em função da construção dos resultados esperados. A avaliação da aprendizagem, como temos definido em outras ocasiões, nada mais tem feito do que classificar o educando num certo estágio de

No presente trabalho, será analisada a avaliação interna da instituição, mediante a análise dos planos de ensino, que deve ter um viés formativo, segundo uma visão onde a pessoa discente é o centro do processo e está construindo o seu conhecimento, tendo o professor como mediador.

Diante do exposto até aqui é possível compreender que professores e professoras em seu plano de ensino evidenciam, por meio de seus procedimentos metodológicos e avaliativos que tipo de concepção de educação adotam, se uma visão de educação tradicional ou humanista, sensível, emancipadora.

4. A IMPORTÂNCIA DO MESTRADO EM TEOLOGIA PARA UMA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO BÁSICA.

4.1 A trajetória da graduação em Pedagogia ao mestrado em Teologia

Eu não almejava ser professora. Esse não era meu desejo. Apesar de que, na infância, eu costumava gostar de brincar de sala de aula. Eu tinha um quadro de giz verde grande no meu quarto e eu costumava dar aula para meus ursos de pelúcia e para meus colegas de vizinhança. Meus pais não são da área pedagógica, meu pai é engenheiro e minha mãe da área de contabilidade.

Eu cursei licenciatura em pedagogia na Universidade Federal do Ceará. Ali, aproveitei as oportunidades de monitoria que o ambiente acadêmico me proporcionou. Assim, pude ter experiência como monitora de uma das disciplinas do curso como pude adentrar no universo da sala de aula da educação básica por meio do programa PIBID-Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.⁷⁸

Estar no PIBID me proporcionou constatar questões sérias do universo da escola pública, desde a falta de material ao descompromisso de alguns professores no que diz respeito à sua didática, sobretudo os ditos substitutos, com exceções, obviamente. Todavia, foi ali, onde elaborei meus primeiros projetos, como já citado, e onde lidei de perto com gestores da escola e com as crianças, o alvo maior de meus aprendizados em didática.

Tive uma experiência ímpar na disciplina de Antropologia de Educação, na época, por meio da didática da professora, sua postura, instigou a turma a ser protagonista do seu processo de aquisição do conhecimento a respeito do que propunha a sua disciplina.

Um dos desafios propostos pela professora foi que escrevêssemos um diário de campo onde, durante aquele semestre, descreveríamos nossas observações de todas as aulas assistidas por nós na faculdade. De pronto, o objetivo da tarefa não foi claro para nós, pessoas discentes.

No entanto, ao final do processo, pude aprender que aquele era um instrumento importante de construção de conhecimento sobre mim e sobre o mundo que estava me rodeando. Uma espécie de ferramenta de avaliação pessoal e do que me rodeava, sobretudo do exemplo dos professores que serviam de base e referência para a minha futura prática docente.

Apreendi nessa trajetória que o professor pode sim ser um instrumento dessa busca por romper com o conformismo, com o tradicionalismo, e conduzir o estudante e a estudante a serem protagonistas na construção de seus conhecimentos. Apreendi que um professor que sabe o que faz, que possui conhecimento, e que se interessa verdadeiramente por seu aluno e sua aluna é capaz de ser uma ferramenta importantíssima para o sucesso deste seja no âmbito da educação básica como no âmbito do ensino superior. Foi

⁷⁸ BRASIL. **Pibid - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. 2014. Disponível em: < <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/pibid>> Acessado em 06 de setembro de 2024.

isso que aprendi. É isso que estou procurando colocar em prática. Quero ser uma professora excelente. Quero amar meu aluno ao ponto de assumir a responsabilidade de ser uma mediadora de processos de construção de conhecimentos.

No fim do período letivo de 2012.2, saí do PIBID e comecei uma nova jornada em minha trajetória de professora. Fui aprovada na seleção e contratada para trabalhar em uma escola privada da cidade. Essa escola era uma escola cristã, de uma igreja batista da cidade de Fortaleza, no Ceará. Na época, tinha mais de 20 anos de existência e era referência em inclusão. Foi uma experiência maravilhosa poder trabalhar por cerca de três anos nessa instituição confessional.”⁷⁹

Os procedimentos didáticos e metodológicos dessa professora foram fundantes para mim, pois por meio deles pude ressignificar muitas condutas pessoais e profissionais.

Nesse período, a educação e a teologia se entrelaçaram na minha vida. Sou cristã, evangélica desde os meus 8 anos de idade. Então, a minha admissão nessa escola, no ano de 2013 fez muito sentido para minha vida. Porque quando ainda estava cursando a faculdade de pedagogia, no mesmo ano ganhei uma bolsa de estudo para cursar teologia, no seminário teológico da denominação que frequento.

Tudo isso estava acontecendo concomitantemente: cursando pedagogia, cursando teologia, trabalhando como professora em uma escola confessional e servindo na minha igreja local com ensino das escrituras. Após três anos, passei em uma seleção para trabalhar na rede pública com formação de professores de educação infantil, no ano de 2016, e um ano depois, 2017, assumi como professora da rede pública municipal de Caucaia-CE, uma cidade metropolitana de Fortaleza-CE.

Entre 2017 e 2022, cursei uma especialização da área de gestão e coordenação escolar e no ano de 2022, e tive a oportunidade de iniciar o mestrado em teologia. Neste ano, estava trabalhando há dois anos na sede da Secretaria de Educação do município de Caucaia. Quando um colega de trabalho falou a respeito do mestrado em teologia, uma das linhas disponíveis seria na área de educação. Então, eu fiquei bastante interessada, pois seria uma oportunidade de crescimento profissional e que estava alinhado com a minha profissão e com minha vocação ministerial.

⁷⁹ DANTAS, 2015.

A vivência no Mestrado em Teologia, mostrou-me que ele envolve diálogo interdisciplinar com outras áreas, o que pode enriquecer o meu repertório como professora de educação básica, permitindo-me conectar conteúdos de diferentes disciplinas e estimular a curiosidade dos alunos.

Além disso, a Teologia explora a natureza humana, ética e moral, apresentando uma visão holística do ser humano. Certamente, uma professora que compreende esses aspectos pode ajudar os alunos e as alunas a desenvolverem não apenas habilidades acadêmicas, mas também contribuir para que os alunos cresçam como seres humanos compassivos e éticos. O mestrado em Teologia aprofunda o entendimento sobre questões religiosas, doutrinas e espiritualidade. Esse conhecimento pode enriquecer a didática do professor e da professora, sua abordagem pedagógica, permitindo-lhe compreender melhor as crenças e valores dos alunos e promover um ambiente inclusivo.

O curso contribui para a ampliação da visão sobre muitos aspectos ainda não estudados na área da educação. Os componentes exclusivos de teologia e os componentes interdisciplinares são muito ricos. O mesmo constatado por STRECK & SILVEIRA:

é possível ampliar os horizontes do conhecimento e estabelecer as relações possíveis, buscando respostas para as indagações que a vida e os contextos fazem aos mestrandos e mestrandas. Pesquisar assuntos como educação e espiritualidade, gestão de pessoas e ética do cuidado, Bíblia e ensino coloca saberes em diálogo e possibilita a cooperação visando ao bem comum, como afirma a teologia do reino de Deus e por isso pública, porque comprometida com as pessoas e com a vida. Egressos e egressas, quando falam de suas percepções após o término de seu curso, apontam para mudanças e transformações pessoais e profissionais, também na sua forma de ver a teologia e sua própria espiritualidade⁸⁰

Como egressa do curso, faz coro com o constatado por Gisela I. W. Streck e Thiago Almeida Silveira:

Em termos de ganhos da instituição, egressos e egressas apontam para o fato de essa ter um/a profissional mais capacitado/a, com boa formação, mais crítico/a e atuante também nas questões sociais; um/a profissional mais competente, solidário/a e humano/a nos relacionamentos, tendo uma visão mais ampliada do mundo e dos conceitos; ter um/a profissional com uma ótica teológica diferenciada, mais comprometido/a com valores éticos

⁸⁰ STRECK, Gisela Isolde Waechter.; SILVEIRA, Thiago Almeida. Mestrado Profissional em teologia da Faculdade EST: panorama histórico e atuação profissional de egressos e egressas. **Estudos Teológicos**, v. 57, nº 2, pág. 414–425, 2021. Disponível em: https://revistas.est.edu.br/periodicos_novo/index.php/ET/article/view/318. Acesso em: 30 de maio de. 2024.

e com responsabilidade social. A instituição ganha em termos de credibilidade pelo fato de ter um quadro docente mais qualificado com mestres/as e doutores/as, que se engajam com maior competência nas pesquisas, em projetos e nas orientações de pesquisa, tendo como resultado uma maior produção acadêmica.⁸¹

Toda essa trajetória descrita, forma e transforma a pessoa e a profissional que sou hoje: observadora, transformadora, que busca tornar o mundo da sala de aula, a aula em si, um ambiente cheio de afeto, de sensibilidade, com firmeza e responsabilidade. É dessa forma que tenho buscado me portar e vejo isso na nossa prática: que ela deve ser profissional, embasada, de certa forma, tradicional, mas caseira, aconchegante, humana, sensível.

O caminho percorrido me levou, então, a analisar os procedimentos didáticos da minha linha de pesquisa do mestrado. Sobre isso, irei discorrer a seguir.

4.2- O mestrado em teologia na linha de educação - Faculdades EST

O mestrado profissional foi regulamentado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em 17 de outubro de 1995. Essa modalidade de mestrado é voltada para a capacitação de profissionais mediante o estudo de técnicas, processos ou temáticas que atendam demandas do mercado de trabalho.

O mestrado profissional difere do mestrado acadêmico, pois enfatiza estudos e técnicas diretamente voltadas ao desempenho profissional, permitindo aos alunos aprofundar conhecimentos teóricos e práticos em suas áreas de atuação.

As principais diferenças entre o mestrado acadêmico e o mestrado profissional residem na ênfase dos estudos e técnicas. Enquanto o mestrado acadêmico foca em estudos mais teóricos e projetos voltados para toda a sociedade, o mestrado profissional tem uma abordagem mais prática e direcionada ao mercado de trabalho, com pesquisas que atendem aos interesses das empresas.

Ambas modalidades exigem dissertações como trabalho final, mas no mestrado profissional, os estudos são mais voltados para o meio empresarial, visando soluções práticas e eficientes para as atividades laborais.

⁸¹ STRECK, 2024.

A duração geralmente é de dois anos para ambos os tipos de mestrado, e para obter o título de mestre, é necessário desenvolver uma dissertação e os campos de pesquisa e apresentá-la em uma banca de avaliação.

Optei por cursar o mestrado indicado pelo meu colega de trabalho. Escolhi a Faculdade EST (Estudos Superior em Teologia) que, com mais de 70 anos de história na área teológica, se destaca pela sua qualidade acadêmica. Por essa razão, foi avaliada como excelente pelo IGC/MEC⁸² por seis anos seguidos, sendo reconhecida como uma das principais instituições de ensino do Brasil.

O Mestrado Profissional em Teologia da Faculdade EST, recomendado pela CAPES em 15/03/2002, teve sua renovação reconhecida pela Portaria nº 609, de 14/03/2019, publicada no DOU, de 18/03/2019, Seção 1, p. 63., tem como objetivo proporcionar uma chance exclusiva de aprimoramento de competências acadêmicas, investigativas e reflexivas dentro do seu campo de atuação.

As aulas ocorrem de forma presencial nos meses de janeiro e julho, divididas em quatro módulos intensivos de duas semanas cada. Durante esses módulos, os participantes têm a oportunidade de mergulhar em um ambiente de estudo e pesquisa, expandindo as redes de contatos profissionais e enriquecendo a trajetória acadêmica.

Possui duração de 2 anos com encontros presenciais em janeiro e julho. O total de horas do curso é de 1.350. O esquema do Mestrado Profissional contempla matérias que são obrigatórias e outras que podem ser escolhidas pelos alunos, além de incluir a execução de estudos e projetos práticos, com a supervisão dos professores, com o objetivo de desenvolver um trabalho final.

Um dos pontos de destaque são os descritos da sessão de valores institucionais contidas no site da faculdade com as seguintes afirmações:

A Faculdades EST tem por missão promover Ensino, Pesquisa e Extensão, buscando a excelência acadêmica e contribuindo para a capacitação de profissionais éticos, que atuem de modo a promover a dignidade humana e a solidariedade. Por essa razão, constitui-se num centro de formação na educação superior que, por meio da ética e da qualidade do ensino,

⁸² Índice Geral de Cursos (IGC). Definição com base no site do Ministério da Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/igc><http://portal.mec.gov.br/igc>> Acessado em 11/05/2024

promove a transversalidade das ciências e a dignidade humana com uma visão social ampla e construtiva.

Por ser uma instituição vinculada à IECLB, a Faculdade EST baseia sua ação no evangelho de Jesus Cristo, o compromisso com a tradição da Reforma Protestante do século 16 e sua importante contribuição à educação, sempre em perspectiva ecumênica. Por isso mesmo, é uma Instituição que prima pelo cultivo de uma espiritualidade em que as pessoas são convidadas, livremente, a viver o amor de Deus em suas relações pessoais, profissionais e sociais. São esses pressupostos filosóficos e educacionais que a vinculam **às sólidas tradições humanistas**, que a capacitam para contribuir para uma sociedade **democrática, pluralista e solidária** com todas as pessoas, especialmente as mais vulneráveis da sociedade brasileira.

Em decorrência destes fundamentos, a Faculdade EST pauta sua **proposta educacional** nos seguintes princípios, os quais constituem as finalidades de toda sua ação educativa:

- Incentivo à reflexão crítica e criativa que promova o bem-estar humano em todas as suas dimensões;
- Excelência em Ensino, Pesquisa e Extensão, numa perspectiva de formação básica e continuada;
- Reflexão e prática interdisciplinar que incentivem a construção do conhecimento na interface da Teologia com outras áreas do saber;
- Caráter democrático do ensino, da pesquisa e da construção coletiva do conhecimento;
- Valorização do ser humano numa perspectiva integral; Compromisso com a ética e a solidariedade;
- Consideração à diversidade cultural, étnica e religiosa do povo brasileiro;
- Defesa da justiça social e do uso responsável dos recursos naturais, com vistas a um mundo sustentável hoje e no futuro.⁸³

Diante disso, é possível constatar que a instituição tem uma proposta educacional que incentiva a reflexão crítica e criativa, defende um caráter democrático de ensino, de pesquisa e da construção coletiva do conhecimento, busca a valorização do ser humano, entre outros pontos importantes já mencionados. Sabendo disso, busquei aferir se há uma coerência entre essa proposta da instituição e as propostas registradas nos planos de ensino dos componentes da linha de pesquisa que cursei.

⁸³ Descrição sobre valores institucionais exposta no site da instituição. Disponível em: <<https://est.edu.br/institucional/#calendario>> Acesso em 11 de maio de 2024.

4.2.1 A linha de Educação Comunitária com Infância e Juventude

Atualmente, a faculdade EST atua em duas áreas de concentração: a área Teologia e Sociedade, por meio da linha “Dimensões do Cuidado e práticas sociais”, e a área Religião e Educação, que compreende quatro linhas de atuação: Ética e Gestão; Educação Comunitária; Mídia, Educação e Teologia; e Leitura e Ensino da Bíblia.

A linha de atuação Educação Comunitária com Infância e Juventude, segundo a proposta descrita no site da instituição⁸⁴, se propõe a estudar a relação entre o fenômeno religioso e a educação em suas múltiplas formas e interfaces. Ela compreende a análise das políticas, dos processos e das práticas educativas, com atenção especial para a práxis educativa das denominações religiosas, das instituições escolares e dos movimentos sociais na América Latina.

O curso busca abordar as consequências práticas para a atuação em projetos socioeducativos voltados à infância e à adolescência. Relaciona o estudo do desenvolvimento da personalidade, aspectos psicológicos e sociológicos para compreender a manifestação religiosa de crianças, adolescentes e jovens. Propõe-se, em especial, buscar uma linguagem para falar de Deus com crianças e jovens de hoje.

Busca estabelecer o debate em torno das novas formas de gestão social no painel da diversidade de organizações, para aperfeiçoar a prática social de grupos e organizações. Contribuir com a qualificação de agentes relacionados ao domínio de conteúdos e ferramentas de gestão social, elaboração de projetos e captação de recursos.

A matriz curricular⁸⁵ da linha é composta por 15 componentes curriculares, sendo 9 de carga horária de 90h, 6 de carga horária de 45h horas e 3 Componentes de Supervisão de Pesquisa de carga horária de 90h cada um. Totalizando uma jornada de 1.350h, ao longo de dois anos, dividida em 4 módulos.

Os componentes são os seguintes:

⁸⁴ Informação contidas neste tópico foram retiradas do site da faculdade. Disponível em <<https://est.edu.br/cursos/mestrado-profissional/>> Acessado em 11 de maio de 2024.

⁸⁵ Matriz Curricular. Disponível em: <<https://est.edu.br/wp-content/uploads/2024/01/Linha-Educacao-Comunitaria-com-Infancia-e-Juventude.pdf>> Acessado em 11/05/2024.

- Fundamentos da Educação Comunitária
- Hermenêutica Teológica
- Igrejas, Movimentos Sociais e Educação na América Latina
- Seminário de Pesquisa
- História Social da Infância e da Juventude
- Ética Cristã e Cuidado numa Perspectiva Teológica
- Metodologia do Ensino
- A Doutrina da Proteção Integral, Redes Sociais e Políticas Públicas Sociais
- Personalidade e Fé Através dos Ciclos da Vida
- Infância e Adolescência na Família Contemporânea
- Antropologia Teológica
- Teorias do Currículo
- Questões Religiosas Contemporâneas
- Gestão de Instituições Sociais e Comunitárias
- Seminário Temático

Foi feita uma pesquisa intitulada “**Mestrado Profissional em Teologia da faculdades est**: panorama histórico e atuação profissional de egressos e egressas”⁸⁶ por Gisela I. W. Streck e Thiago Almeida Silveira, onde eles afirmam que:

O perfil dos egressos e das egressas está definido da seguinte forma: “Nessa perspectiva, os/as profissionais titulados pelo Curso poderão atuar profissionalmente em Igrejas, bem como realizar trabalho autônomo e/ou em instituições do setor privado, como empresas, escritórios de planejamento e assessoria; do setor público, como ministérios, secretarias, empresas estatais; e do terceiro setor, como organizações não-governamentais (ONG’s), organizações da sociedade civil de interesse público (OSCIP’s), outras organizações filantrópicas e fundações”.

Também destacam que:

Os motivos que levaram egressos e egressas a escolherem a Faculdades EST foram o fato de o curso ser oferecido na modalidade em módulos, com aulas sempre nos meses de janeiro e julho, num período de 21 dias letivos, que permite conciliar estudo e trabalho; o conceito da instituição em termos de organização, o conceito na CAPES, a qualificação do corpo docente. Também foi mencionado o ingresso na Faculdades EST por indicação de outros/as mestrandos/as que foram ou são discentes da instituição. A maior contribuição que o Mestrado Profissional trouxe foi o aperfeiçoamento pessoal e profissional: “Contribuiu significativamente na vida pessoal e profissional concedendo maiores oportunidades e reconhecimento no campo acadêmico”. Além disso, as contribuições referidas foram em termos

⁸⁶ STRECK, Gisela I. W. & SILVEIRA, Thiago Almeida. **Mestrado Profissional em Teologia da faculdades est**: panorama histórico e atuação profissional de egressos e egressas. Estudos Teológicos São Leopoldo v. 57 n. 2 p. 414-425 jul./dez. 2017

de mudança e ampliação de visão de mundo, ampliação de referencial teórico, troca de conhecimentos e experiências entre discentes de outros contextos e o corpo docente da Faculdades EST.⁸⁷

Sem dúvidas, diante do exposto, é percebido que o mestrado profissional da Faculdades EST se propõe a ser um curso de excelência e o seu reconhecimento é valioso.

Todavia, como um dos objetivos deste trabalho é o de analisar se há coerência entre o que o mestrado da faculdade EST, nesta linha, se propõe a ser e o que de fato é. Para isso, foram lidos e analisados os planos de ensino de todos os componentes da linha de pesquisa, que constam no Ambiente Virtual de Aprendizagem⁸⁸, a fim de analisar a metodologia e o procedimento de avaliação propostos por cada uma das pessoas docentes da linha.

4.2.1.1 Uma análise dos procedimentos didáticos dentro da linha de Educação Comunitária com Infância e Juventude

Visando investigar os procedimentos didáticos propostos dentro da linha de Educação Comunitária para infância e juventude, do mestrado profissional de Teologia da Faculdades EST, os 15 componentes listados anteriormente, foram categorizados da seguinte forma: os voltados para área da Educação, os voltados para a área da Teologia, os interdisciplinares (Educação e Teologia) e os comuns a todas as áreas.

Após essa categorização, foram feitas tabelas com os nomes dos componentes e as proposições de metodologia e de avaliação feitas, por cada pessoa docente, nos seus planos de ensino dos seus respectivos componentes curriculares, postados no Ambiente Virtual de Aprendizagem da referida instituição.

⁸⁷ STRECK; SILVEIRA, 2017, p. 221.

⁸⁸ AVA EST - Disponível para alunos em < <https://ava.est.edu.br/login/index.php> > Acessado em 11/05/2024

De forma que foi construída inicialmente uma tabela 1, da seguinte forma:

Tabela 1. Componentes Divididos com base no conteúdo proposto por áreas de afinidade

Descrição de áreas	Componentes curriculares					
	Educação	Fundamentos da Educação Comunitária	Metodologia do Ensino	Teorias do Currículo		
Teologia	Hermenêutica Teológica	Ética Cristã e Cuidado numa Perspectiva Teológica	Antropologia Teológica	Questões Religiosas Contemporâneas		
Educação e Teologia	A Doutrina da Proteção Integral, Redes Sociais e Políticas Públicas Sociais	Igrejas, Movimentos Sociais e Educação na América Latina	Personalidade e Fé Através dos Ciclos da Vida	Infância e Adolescência na Família Contemporânea	História Social da Infância e da Juventude	Gestão de Instituições Sociais e Comunitárias
Comum a todas as áreas.	Seminário Temático	Seminário de Pesquisa				

Após isso, foram elaboradas mais quatro tabelas que elencam a metodologia e o tipo de avaliação proposto em cada plano de ensino. Para preservar a identidade do docente ou da docente, colocamos em ordem aleatória as proposições, identificando o componente por letras do alfabeto, uma vez que o propósito é analisar os procedimentos propostos, a didática proposta, se estão coerentes com a proposição do curso.

Tabela 2. Componentes voltados para área da Educação: Metodologias e Avaliações propostas

Componentes curriculares voltados para a Educação	Proposições didáticas	
	Metodologia proposta	Tipo de Avaliação proposto
A	Aulas dialógicas, Trabalho em grupos	A avaliação consistirá na participação e na realização de atividades em sala de aula (40%) e na realização de uma atividade avaliativa (60%).
B	<p>A metodologia a ser utilizada terá como ponto de partida os contextos educacionais e profissionais dos/as participantes.</p> <p>O preparo será realizado através de leituras comuns a todos os participantes.</p> <p>Buscar-se-á uma interação grupal, através do debate e da troca de experiências, proporcionando uma construção e reconstrução da nossa identidade docente e uma re-significação de nosso projeto educativo.</p>	<p>PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO:</p> <p>O instrumento de avaliação será a elaboração de um texto de três (3) páginas que contenha uma proposta pedagógica do e da estudante para a sua atuação em contextos educativos, levando em conta o conteúdo dos textos lidos. Como tarefa prévia, o e a estudante deverá fazer a leitura dos textos e postá-los na sala virtual do componente curricular. Trazer apontamentos dos mesmos.</p>
C	<p>A metodologia a ser utilizada terá como ponto de partida os contextos educacionais e profissionais dos e das participantes.</p> <p>O preparo será realizado através de leituras comuns a todas as pessoas discentes e anotações dos textos lidos.</p> <p>Buscar-se-á uma interação grupal, através do debate e da troca de experiências, de modo a aproximar a temática da vida específica de cada participante com as propostas de estruturação de currículos para a educação básica e o ensino superior.</p>	<p>Apontamentos das ideias principais dos autores dos textos selecionados. Participação nas discussões em aula. Elaboração por escrito de um posicionamento pedagógico crítico reflexivo sobre tendências atuais em currículo</p>

Diante da Tabela 2. é possível perceber que no que tange às metodologias propostas pelas componente que são voltados à área da educação, 100% deles possuem uma metodologia que foge ao tradicional, onde buscam a valorização de

conhecimentos prévios dos estudantes, a ênfase no trabalho em grupo e a construção e reconstrução de novo saberes de forma dialógica.

Quanto aos procedimentos de avaliação há uma busca pela diversidade de estratégias avaliativas, em 100% desses componentes há mais de uma proposição avaliativa que envolve a participação e a elaboração de um trabalho escrito. É fato que o trabalho escrito tem um peso maior na nota final. O que denota que há um sistema de aprovação-reprovação que embasa essa prática.

Tabela 3. Componentes voltados para área da Teologia: Metodologias e Avaliações propostas

Componentes curriculares voltados para a Teologia	Proposições didáticas	
	Metodologia proposta	Tipo de Avaliação proposto
D	Apresentação do conteúdo de forma expositiva pelo docente e debates no grupo.	Elaboração de um texto de cerca de 2 páginas a partir de questão motivadora e a presença e participação nos debates em sala de aula servirão de base para a avaliação na disciplina.
E	não foi encontrado no sistema	<p>Após as conversas com um dos nossos colegas, notei o erro que cometi. Ao enviar o plano de aula, acabei colocando o plano antigo no AVA (aquele que falava de sínteses e resenhas). Então, deixo aqui as orientações que irão valer:</p> <p>São dois textos por aula. (Em um total de 6 aulas-grifo da pesquisadora) Então, vocês poderão escolher colocar os dois textos numa mesma síntese ou fazer uma síntese por texto. Em ambos os casos, são 3 teses (no mínimo) e 5 teses no máximo por texto lido. Caso alguém opte por colocar dois textos numa mesma Síntese, terá um limite de 10 teses para usar. Contudo, as teses devem ser breves, vocês devem realmente fazer o esforço de sintetizar.</p> <p>O prazo fica estabelecido até domingo, dia 17, às 23:59. Quem entregar depois disso terá 80% de aproveitamento, sendo computado 10% a menos para cada dia de atraso.</p>

		<p>Até esse prazo, vocês poderão alterar os arquivos enviados sem problema.</p> <p>O que eu irei <i>avaliar</i>:</p> <p>A relação entre as sínteses e o texto lido.</p> <p>A percepção das principais ideias do texto.</p> <p>O respeito à norma culta e à ABNT.</p> <p>Atenciosamente,</p>
F	Leituras prévias dos textos a fim de facilitar o sentido dialógico da aula, a partir de exposição docente inicial .	<p>CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO:</p> <p>Participação em sala de aula e elaboração de uma síntese de duas a três páginas de um dos textos indicados para as aulas.</p>
G	professor e estudantes fazem uma análise detalhada dos textos propostos, considerando o conhecimento e as práticas trazidas dos campos profissionais.	<p>Elaboração de um trabalho que resuma cinco aspectos importantes do curso e resumo prévio de um texto.</p> <p>TAREFA: Leitura prévia dos textos da bibliografia básica.</p> <p>Trabalho prévio: resumir um dos textos, contendo de 3 a 5 páginas</p>

Perante a Tabela 3, é possível perceber que no que tange às metodologias propostas pelos componentes que são voltados à área da Teologia, dos quatro elencados, três possuem uma descrição clara no plano de ensino. Desses três analisados, dois, cerca de 67%, possuem uma ênfase em uma abordagem expositiva, mesmo possuindo proposições de debates em grupo. A proposição deixa claro que o debate ocorre após a exposição do docente. Isso denota uma postura tradicional, onde o docente coloca-se como detentor do conhecimento. Todos eles, apesar disso, abordam a valorização do grupo. Sendo o componente G o menos tradicional em termos de proposição metodológica, pois valoriza os conhecimentos prévios dos/das estudantes e não põe a figura docente no centro de sua proposta.

Quanto aos procedimentos de avaliação, os componentes D e F buscam pela diversidade de estratégias avaliativas, nesses componentes há mais de uma proposição avaliativa que envolve a participação e a elaboração de um trabalho escrito.

Os componentes E e G mantiveram um enfoque avaliativo apenas em leituras de textos e em trabalhos escritos. O componente E propôs, a bem da verdade, cerca de 5 trabalhos escritos, após a leitura de 10 textos.

Em face dessa análise, fica claro que 50% das propostas avaliativas dos componentes que são da área da Teologia demonstram ter um viés tradicional, pois valorizaram apenas os trabalhos escritos. Já os outros 50% buscaram uma diversificação de procedimentos avaliativos, pois consideraram a participação na aula como elemento importante do processo avaliativo.

Compreende-se, no que diz respeito à educação formal, que são necessários registros avaliativos escritos, tendo em vista que os sistemas de educação são constantemente avaliados, seguem normas e padrões do país no qual o curso está registrado. Todavia, a análise em questão, faz referência ao fato de a pessoa docente ter escolhido seguir apenas o viés escrito como forma de avaliar, tendo em vista que a análise, conforme já mencionado, é da avaliação interna.

Tabela 4. Componentes interdisciplinares que relacionam Educação e Teologia: Metodologias e Avaliações propostas

Componentes curriculares Interdisciplinares(Educação e Teologia)	Proposições didáticas	
	Metodologia proposta	Tipo de Avaliação proposto
H	Não consta uma descrição clara no plano de ensino	<p>C) SEMINÁRIOS: O(s) mestrando(s) deverá(ao) elaborar um texto e posterior apresentação de uma notícia, lei ou evento que tenha ocorrido (ocorra) em sua comunidade e guarde relação direta com um dispositivo do ECA, de modo que se possa verificar a efetiva concretização da norma (ou a omissão do Estado).</p> <p>D) AVALIAÇÃO: O conceito final será composto da seguinte forma: <ul style="list-style-type: none"> - entrega da atividade escrita (seminário - 3 páginas) - apresentação do(s) seminário(s); - participação nos debates e realização das demais tarefas; - elaboração de um texto crítico e dialogado com o capítulo 3 </p>
I	<ul style="list-style-type: none"> * Exposição dialogada e debates a partir das leituras e suas temáticas * Apresentação e debate das pesquisas referentes a projetos educativos dos/as estudantes, conforme tarefa prévia solicitada 	* Avaliação: projeto educativo (tarefa prévia, 50%) e participação em aula com destaques de descobertas e aprendizagens significativas (50%).

J	- Metodologia: aulas expositivas, trabalho e discussão em grupos	- Avaliação: individual (autoavaliação) – Ficha de Leitura
K	Aulas expositivas e dialógicas, apresentação de textos e debates de filmes.	CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO: Elaboração de um pré-artigo sobre o conteúdo do componente curricular relacionando-o à temática de pesquisa
L	A metodologia visa a fortalecer a construção coletiva de conhecimento e a troca de saberes, valorizando as experiências pessoais e o aprofundamento teórico a partir de bibliografia especializada e outros materiais disponíveis em mídias diversas. Serão utilizados vários métodos, como momentos expositivos, trabalho em grupos, debates e análise de textos de forma a provocar a reflexão conjunta e a construção coletiva de saberes.	Avaliação: Elaboração de uma síntese. Tarefa Prévia: Ler e fazer uma Síntese de duas páginas do texto ____ Prazo de entrega: ____
M	Não há uma descrição clara no plano de ensino	1.A atividade será realizada em sala de aula. Análise do filme “XXXXXX”. O trabalho será realizado em grupo. A análise seguirá roteiro a ser apresentado pelo professor. 2.Escolha um destes conceitos e faça uma síntese breve (15 linhas no máximo) do conceito escolhido. Em seguida, poste-a no Fórum de Debate.

Diante da Tabela 4. é possível perceber que no que tange às metodologias propostas pelos componentes com abordagens interdisciplinares, ou seja, que são voltados às áreas da Educação e da Teologia, dos seis elencados, quatro possuem uma descrição clara no plano de ensino: I, J, K, L.

Desses quatro analisados, 100% deles possuem uma metodologia com elemento expositivo, que vem de uma proposta historicamente tradicional, mas buscam fugir dessa abordagem. A diferença é que não há ênfase no docente, mesmo na descrição, percebe-se uma valorização de conhecimentos prévios dos estudantes, uma ênfase no trabalho em grupo e na construção e reconstrução de novos saberes de forma dialógica e sensível.

Quanto aos procedimentos de avaliação, todos os seis componentes foram avaliados. Nos componentes H, I, J, M, cerca de 67%, identifica-se uma busca pela diversidade de estratégias avaliativas, neles há mais de uma proposição avaliativa que envolve a participação e a elaboração de um trabalho escrito.

O componente J se destaca por ser o único que propõe uma auto avaliação.

Em dois deles, K, L, cerca de 23%, possuem uma abordagem avaliativa única que está focada na elaboração de trabalhos escritos. Percebe-se que o trabalho escrito tem um peso maior na nota final. O que denota que há um sistema de aprovação-reprovação que embasa essa prática.

Tabela 5. Componentes comuns a todas as linhas do mestrado na EST.

Componentes curriculares comuns a todas as linhas do mestrado na EST	Proposições didáticas	
	Metodologia proposta	Tipo de Avaliação proposto
N	- Apresentação do projeto de Pesquisa e do andamento da pesquisa visando o Trabalho Final – 20 minutos - Diálogo e discussão sobre o que foi apresentado – 20 minutos	Avaliação - Apresentação do Projeto de Pesquisa
O	Aulas expositivas e diálogo	- Avaliação: apresentação individual do Projeto de Pesquisa

Diante da Tabela 5., dois componentes foram analisados. Onde 50% deles possuem uma metodologia com elemento expositivo, que vem de uma proposta historicamente tradicional, mas não há uma ênfase no docente, mesmo na descrição, percebe-se uma valorização de conhecimentos prévios dos estudantes e os outros 50% possuem uma ênfase no trabalho individual e na construção coletiva de forma dialógica.

Quanto aos procedimentos de avaliação, todos os dois componentes foram avaliados. Os componentes N e O há uma proposição avaliativa que envolve a elaboração de um trabalho escrito.

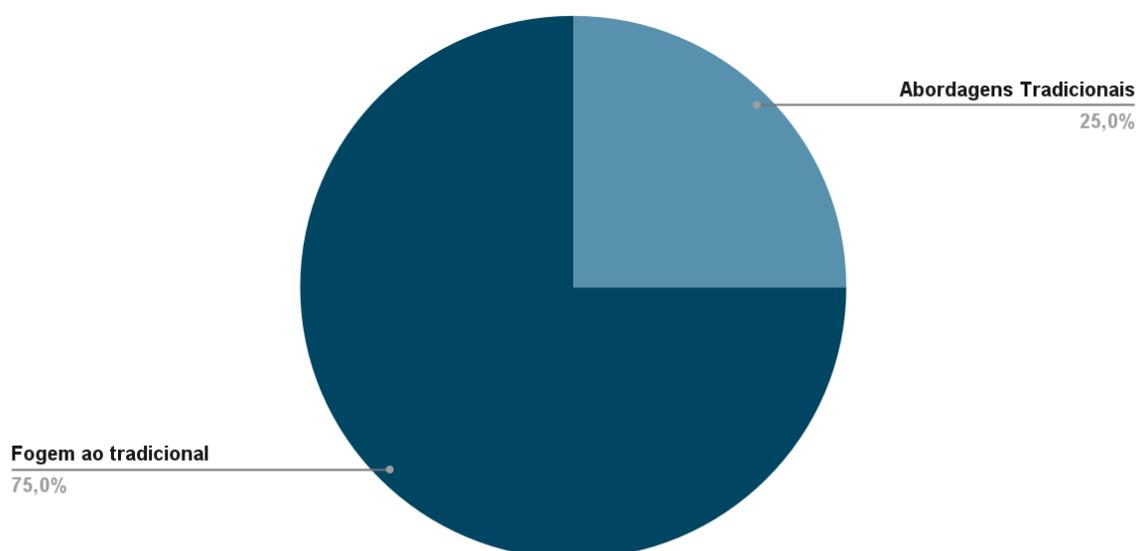
No geral, dos 15 componente avaliados percebe-se uma abordagem mais tradicional na área que diz respeito aos componentes que são somente de teologia e um componente dos comuns às outras linhas de estudo, tendo esses um enfoque metodológico na exposição e tendo com figura de centralidade o docente, conforme vemos nos componentes: D, F (teologia) e N (comum).

Os demais componentes fogem ao tradicional, com proposições mais dialógicas, valorizando os conhecimentos prévios dos estudantes e das estudantes, o diálogo com o grupo, bem como proposições de análise de filmes e vivências, o que observa-se nos componentes: A, B, C, G, I, J, K, L e O. Vale salientar que não foi possível analisar as propostas metodológicas dos componentes E, H e M.

Colocando em um gráfico as disciplinas analisadas, ele fica desta forma:

Gráfico 1. Análise das metodologias - Linha Educação comunitária para infância e Juventudes.

Análise das metodologias - Linha Educação comunitária para infância e Juventudes.



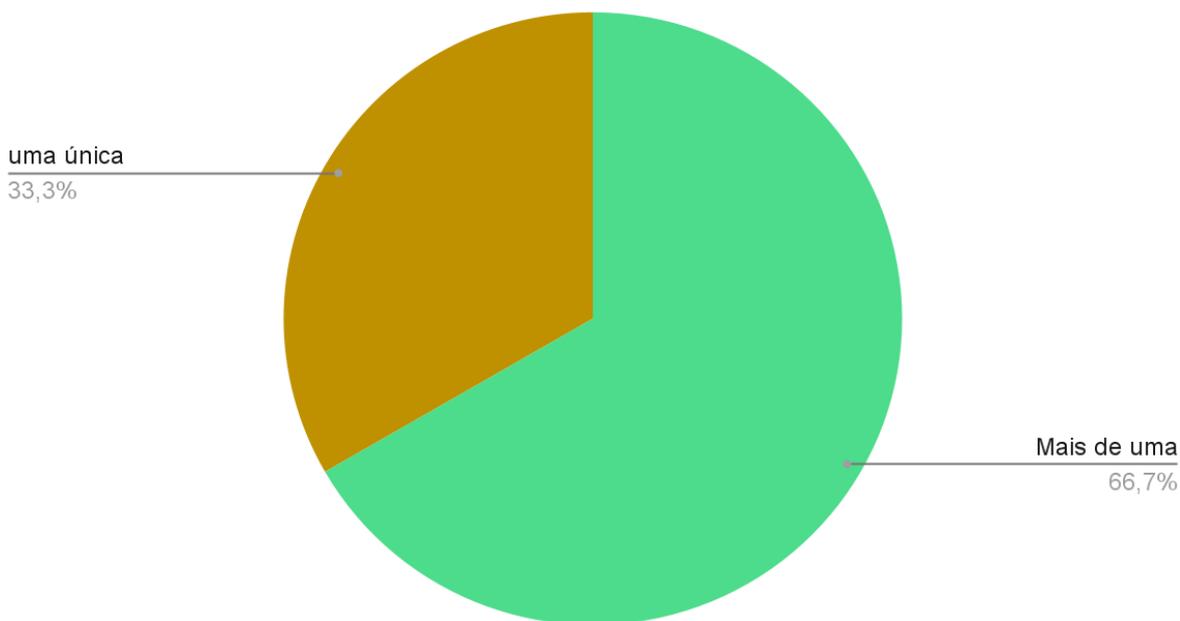
No que tocante às metodologias, pôde-se verificar que há uma predominância, cerca de 75% dos componentes, por uma abordagem mais dialógica, que valoriza os conhecimentos prévios dos estudantes e das estudantes, abordagens que fogem ao ensino tradicional. Contudo ainda podem ser identificadas abordagens diretivas que possuem o saber docente como centralidade do processo.

Quanto à visão geral dos procedimentos de avaliação, dos 15 componentes avaliados, 10 deles, cerca de 67%, A, B, C, D, F, H, I, J, K e M, possuem no mínimo dois procedimentos de avaliação listados. Isso demonstra que nesses há uma diversidade avaliativa, geralmente, visando a participação em sala ou/e os conhecimentos prévios dos estudantes e das estudantes. Os outros 5 componentes, cerca de 33%, E, G, L, N, O, possuem uma única forma avaliativa, com ênfase em um trabalho escrito. Reitera-se um destaque ao componente J, que foi o único em que constatou-se uma proposição de autoavaliação para os e as discentes. Todas disciplinas, 100%, registram a proposta de um trabalho escrito como requisito avaliativo.

Colocando em um gráfico as disciplinas analisadas quanto número de abordagens de procedimentos avaliativos, ele fica desta forma:

Gráfico 2. Procedimentos Avaliativos - Linha Educação comunitária para infância e Juventudes.

Procedimentos Avaliativos



Portanto, diante do exposto, nota-se uma predominância por uma avaliação diversa. Porém, o elemento escrito está sempre presente em todas elas. Isso denota

que a avaliação escrita é bastante valorizada e usada para aplicação dos conceitos avaliativos.

É possível constatar que os componentes avaliados em sua maioria estão coerentes com a proposta humanista da Faculdade, mas que ainda há uma incoerência identificada majoritariamente nos componentes que estão ligados somente à área da teologia.

5. PRODUTO- PLANEJAMENTO DE UM MINICURSO

A partir dos estudos, foi feita uma proposição de um planejamento de um minicurso, configurando-se como produto do mestrado profissional em Teologia na linha de Educação comunitária com Infância e Juventude, tendo em vista a multiplicação dos conhecimentos construídos.

O planejamento do minicurso está proposto da seguinte forma:

DADOS GERAIS

NOME DO COMPONENTE: POR UMA DIDÁTICA MAIS HUMANÍSTICA

PÚBLICO-ALVO: profissionais que atuam na área do ensino.

CARGA HORÁRIA:

- 16h- 8 encontros presenciais de 2h
- 04h - construção de portfólio

TOTAL: 20 horas

EMENTA

A didática é um componente fundamental no campo da educação, com uma importância significativa para a formação de professores e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas eficazes.

O estudo da didática ajuda os professores a planejar e organizar o processo de ensino de maneira eficiente. Isso inclui a elaboração de planos de aula, a definição de objetivos de aprendizagem, a seleção de conteúdos e a escolha de métodos e recursos didáticos adequados.

Bem como, proporciona aos professores e às professoras as ferramentas para adaptar suas práticas pedagógicas às necessidades e características

individuais dos alunos, promovendo um ambiente de aprendizagem inclusivo e equitativo.

O estudo da didática, com viés humanístico, contribui para o desenvolvimento de competências pedagógicas essenciais, como a capacidade de comunicar de forma clara e eficaz, a habilidade de avaliar o progresso dos alunos e a aptidão para criar um ambiente educativo motivador e estimulante.

Conhecer os princípios e as técnicas da didática permite que as pessoas docentes sejam mais inovadoras e criativas em suas abordagens pedagógicas, explorando novas metodologias e tecnologias educacionais para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem.

A didática humanística incentiva uma postura reflexiva e crítica em relação às práticas educativas, promovendo a constante avaliação e aprimoramento do ensino e estabelece uma ponte entre a teoria educacional e a prática pedagógica, permitindo que os docentes e as docentes apliquem conhecimentos teóricos de maneira prática e contextualizada no dia a dia.

O estudo da didática é essencial para a formação de educadores e educadoras competentes e para a promoção de práticas pedagógicas que favoreçam o aprendizado significativo e transformador dos estudantes em todos os níveis educacionais.

OBJETIVO GERAL

➤ Refletir sobre a importância de uma postura didática mais humana, sensível e significativa, independentemente do nível de ensino.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Conhecer a definição de educação formal;
- Debater e refletir sobre a educação tradicional e a educação humanística
- Compreender a didática como meio de transpor o ensino tradicional;
- Refletir sobre procedimentos didáticos coerentes com uma concepção de ensino-aprendizagem humanística.

6 CONCLUSÃO

À guisa da conclusão, o presente trabalho apresentou uma contextualização sobre a análise da educação formal em seus vieses tradicional e humanista, buscando explicitar que no contexto da educação historicamente estamos imersos em concepções e abordagens tradicionais. Que, todavia, com o passar do tempo, foram defendidas propostas que fogem ao tradicionalismo, como uma abordagem mais humanista.

Destaca-se que a didática, por fazer parte dos procedimentos de ensino e de aprendizagem, assume características diferentes a depender da concepção de educação proposta e vivenciada por educadores ou instituições de ensino, seja no âmbito da educação básica como no âmbito da educação superior.

Contudo ela é um elemento importante através do qual professores e professoras podem transcender o tradicionalismo no qual estamos imersos, assumindo procedimentos metodológicos e avaliativos mais humanos, sensível e justos, que visem não apenas julgar ou examinar, mas diagnosticar e conduzir educandos e educandas em seus processos de construção do conhecimento.

Assim, diante do entendimento de que a Faculdade EST é uma instituição que defende uma postura humanística, foi feita uma análise da linha de Educação comunitária para infância e juventude da faculdade EST, tendo como plano de fundo um relato de experiência do processo educacional autora-pesquisadora.

Pôde-se constatar que, em certa medida, há uma incoerência entre o discurso e o fazer docentes dentro da Faculdade EST e que algumas metodologias de ensino vivenciadas nesse curso superior de formação de educadores, explicitadas nos planos de ensino vigentes, são um pouco incoerentes com as metodologias ensinadas e defendidas por ele.

Contudo, foram constatadas maneiras de fazer docente que transcendem o formato tradicional, mesmo estando imerso em um sistema majoritariamente tradicional. Isso ficou claro, a partir da análise dos 15 planos de ensino propostos dentro da linha de atuação supracitada. Onde em sua grande maioria há proposições dialéticas tanto a nível metodológico como de procedimentos de avaliação.

Que profissionais nós vamos formar se o nosso discurso for um e se a nossa prática for outra? Para essa pergunta norteadora, inicial deste trabalho, fica não uma resposta concreta, mas uma reflexão. Tendo em vista que ainda vemos abordagens um tanto tradicionais, dentro, por exemplo, de uma instituição tão rica de inclusão e de humanidade, e que vem demonstrando, por meio do que foi analisado, o intuito em superar os mecanismos tradicionais de ensino e de avaliação.

Observou-se, no decorrer do trabalho, que a vivência em várias instituições escolares, motivou a autora a escrever sobre as diversas abordagens didáticas tanto a nível de educação básica, como, e com maior ênfase, no ensino superior e com um olhar mais dialético e sensível.

Descobriu-se o potencial que há em um professor cursar um mestrado em Teologia, pois esse o deixa com um olhar mais abrangente e com uma abordagem didática mais dialética, sensível, humana e que valoriza o saber do outro.

Conforme explicitado ao longo do trabalho, há diferenças entre um fazer puramente tradicional e o fazer com viés humanista. É importante ressaltar que a tradição, construções feitas ao longo do tempo e repassadas ao longo das gerações, possui elementos importantes e a proposta do presente trabalho foi enaltecer a construção de um olhar sensível e de uma didática coerente, do fazer docente altruísta, sem desvalorizar elementos fundantes e relevantes que a tradição construiu.

A minha vivência na EST foi rica no sentido de que ao mesmo tempo em que percebi um lugar e um curso que tem construído uma tradição em termos de ser referência na área da teologia, aprendi fazeres pedagógicos humanistas para além do que estava posto na grade curricular ou que pude constatar nos planos de ensino analisados.

Foi constatado que existem alguns planos que não foram atualizados, dessa forma foram propostas vivências que não estavam registradas, mas que foram muito tocantes e construtivas. A exemplo disso estão: a visita à sinagoga e algumas vivências nos espaços da faculdade.

Diante desse estudo, é possível afirmar que o plano de ensino é um instrumento importante de identidade da prática pedagógica didática e avaliativa

pessoa discente. Que ele precisa estar atualizado e ser coerente com os princípios da instituição.

Nesse percurso, fiz-me a pergunta: “Mestre, eu?” Sim, em título. Mas, em construção profissional e pessoal, continuamente. Cada vez mais consciente de que é preciso haver coerência entre o meu discurso e a minha prática.

A construção do planejamento de um minicurso “Por Uma Didática Mais Humanista!” foi importante pois ele é um produto dos estudos feitos para a construção deste trabalho e uma proposição de perpetuação de vivências e reflexões avaliativas sobre o fazer docente com um olhar sensível e humano.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. São Paulo: Ars Poética.1987.
- ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. Campinas: Papyrus. 1992.
- ALVES, Rubem. Educação, **Alegria de Ensinar**. São Paulo: Papyrus, 2000.
- ALVES, Rubem. **Estórias de quem gosta de ensinar**. Campinas: Papyrus.1998.
- ALVES, Rubem. **Filosofia da ciência: introdução ao jogo e suas regras**. São Paulo: Loyola. 1995.
- ALVES, Rubem. **O amor educa**. Campinas: Papyrus.1981.
- ALVES, Rubem. **O mestre do tempo**. Campinas: Papyrus. 1997.
- ALVES, Rubem. **Variações sobre o prazer**. Campinas: Papyrus. 2000.
- ALVES, Rubem. **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. Campinas: Papyrus. 1991.
- ANTUNES, Celso. ALVES, Rubem. **O Aluno, o professor, a escola: Uma conversa sobre educação**. Campina-SP. Papyrus, 2017.
- ARENDDT, Hannah. **A crise na educação**. Entre o passado e o futuro. São Paulo: Perspectiva, 1972, p. 221-247. 1a edição (Between past and future): 1961. Disponível em < https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5298911/mod_resource/content/1/11.%20Arendt%20-%20A%20crise%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf > Acessado em 29/04/2023
- AVA EST (Ambiente Virtual de Aprendizagem) - Disponível para alunos em < <https://ava.est.edu.br/login/index.php> > Acessado em 11/05/2024
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2002.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constitui > Acesso em: 16 de agosto de 2024.
- BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)**. Disponível em < <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enade> > Acesso em 06 de setembro de 2024.
- BRASIL. LDB - **Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Coordenação de Edições Técnicas, 2017. p. 10 Disponível em <

https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf > Acesso 28 de abril de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. CARVALHO, M. M. D.; WALTENBERG, F. D.. Desigualdade de oportunidades no acesso ao ensino superior no Brasil: uma comparação entre 2003 e 2013. **Economia Aplicada**, v. 19, n. 2, p. 369–396, abr. 2015. Disponível em < <https://www.scielo.br/j/ecoa/a/bpG35RG3mzSsZ77QrJkFhgB/?lang=pt#> > Acesso em 29 de maio de 2024

COLL, C., MAURI, T., & Onrubia, J.. **Psicologia da educação virtual: Aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

COMENIUS, Iohannis Amos. **Didáctica magna**. Tradução de Joaquim Ferreira Gomes. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

DANTAS, Jessica Rodrigues. **O trabalho docente na escola de tempo integral**. Fortaleza, 2015.

DE LIMA, Letícia Dayane. Teoria Humanista: Carl Rogers e a Educação. **Caderno de Graduação - Ciências Humanas e Sociais** - UNIT - Alagoas, [S. l.], v. 4, n. 3, p. 161, 2018. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/fitshumanas/article/view/4800>. Acesso em: 5 de maio de 2024.

DEWEY, John. **Democracia e Educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1916.

ERNICA, M.; RODRIGUES, E. C.; SOARES, J. F.. **Desigualdades Educacionais no Brasil Contemporâneo: Definição, Medida e Resultados** . Dados, v. 68, n. 1, p. e20220109, mar. 2025. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/dados/a/x4zKhjLQ5tv7Tx3RrWPtnjn/?lang=pt#> > Acesso em 16 de agosto de 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** . São Paulo: Paz e Terra, p.12. 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Sirley Leite; COSTA, Michele Gomes Noe da; MIRANDA, Flavine Assis de. **Avaliação educacional: formas de uso na prática pedagógica**. Disponível em <<https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/217>> Acesso em 31 de maio de 2024.

GAUTHIER, Clermont. **Apresentação**. In:_____. Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Ed. UNIJUI, 1998. p.17-37.

GIMILIANI, T. E. & COUTINHO, D. J. G. CASE DE SUCESSO: AUMENTO NOS INDICADORES DE AVALIAÇÃO EXTERNA ATRAVÉS DA RESSIGNIFICAÇÃO DA

PRÁXIS ESCOLAR. **Revista Ibero-Americana De Humanidades, Ciências E Educação**, 10(4), 1621–1631. <https://doi.org/10.51891/Rease.V10i4.13789>, 2024

LARROSA, Jorge. **Alegria de ensinar e alegria de aprender**. Petrópolis: Vozes. 2015.

LARROSA, Jorge. **Educação e liberdade: a experiência do desejo**. São Paulo: Paz e Terra. 2017.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação, n. 19, p. 20-28, 2002.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia da hospitalidade: ensaios sobre ética, estética e educação**. Porto Alegre: Artmed. 2013.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia institucional: poder, prazer e resistência**. São Paulo: Cortez. 2007.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana: Danças, Piruetas e Mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 1996.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia da autonomia e da emancipação**. Campinas: Autores Associados. 2019.

LAVERGNE, Rémi; BESERRA, Bernadete. **Exercício para a construção de uma antropologia do ensino superior**. In: XV Encontro de Ciências Sociais do Norte e Nordeste e Pré-alias Brasil. Teresina: Universidade Federal do Piauí. 2012.

LIBANEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez. 1992.

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

LOPES, A. P., & SILVA, M. R. **Didática: Teoria e prática**. São Paulo: Saraiva. 2010

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudo e proposições**. 1. ed. São Paulo : Cortez, 2013.

MARIN, V. A. DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NA TRÍADE ENSINO-PESQUISA-EXTENSÃO. **Salão do Conhecimento**, [S. l.], v. 5, n. 5, 2019. Disponível em: <https://publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/salaoconhecimento/article/view/12135>. Acesso em: 25 ago. 2024.

MIRA, Ane Patrícia de; FOSSATTI, Paulo; JUNG, Hildegard Susana. **A concepção de educação humanista: interfaces entre a Unesco e o Plano Nacional de Educação**. **Acta Educ.**, Maringá , v. 41, e35788, jan. 2019 . Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-52012019000100102&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 05 de maio de 2024. Epub 02-Jan-2019. <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v41i1.35788>.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens**. Tradução Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIMENTEL, Cristiane. Novo tons à educação. **Revista Universidade Pública**. Ceará, ano 12, nº69, p. 16-20, outubro, 2012. Disponível em: <<http://www.ufc.br/comunicacao-e-marketing/revista-universidade-publica/2505-revista-up-n-69-setembro-outubro-de-2012>, > Acesso em 06/05/2024

REBLIN, Iuri Andréas. **Outros cheiros, outros sabores...: o pensamento teológico de Rubem Alves**. 2. ed. rev. atual. São Leopoldo: Oikos, 2014. p.23-48.

RIBEIRO, Elizabete Aparecida Garcia. **Avaliação Formativa em foco: concepção e características no discurso discente**. Londrina, 2011

RODRIGUES, Leude Pereira; MOURA, Lucilene Silva; TESTA, Edimárcio. O tradicional e o moderno quanto a didática no ensino superior. **Revista científica do ITPAC**, v. 4, n. 3, p. 1-9, 2011. Disponível em: <https://s3.us-east-1.amazonaws.com/assets.unitpac.com.br/arquivos/revista/43/5.pdf> > Acesso em : 30 de maio de 2024.

SALDANHA, Marcelo Ramos. **Teatro da Encarnação: educação em tempos de barbárie**. Covilhã: UBI, 2016. Disponível em < <https://ubibliorum.ubi.pt/handle/10400.6/4316> > Acessado em 28 de abril de 2024.

SAVIANI, Dermeval. **História das Idéias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SILVA, Osnilson Rodrigues; SILVERES, Luiz. A Trajetória da Educação Humanista: do Renascimento ao Relatório Delors. **Revista Educação & Ensino**. Fortaleza, v. 7, n. 1, jan./jun. 2023 Disponível em: < <https://periodicos.uniateneu.edu.br/index.php/revista-educacao-e-ensino/article/view/401> > Acesso em 29 de maio de 2024.

SOARES, Juliano de Oliveira; OLIVEIRA, Daniela Emilena Santiago Dias de. A Perspectiva Educacional De Rubem Alves: uma análise a Partir do Livro “A Escola Que Sempre Sonhei. **Revista Científica Integrada**. Guarujá, v. 4, n. 4, out. 2020. Disponível em: < <https://www.unaerp.br/revista-cientifica-integrada/edicoes-anteriores/volume-4-edicao-4/3715-rci-perspectivaeducacionalrubemalves-062020-1-4/file> > Acesso em 29 de maio de 2024.

SOUZA, Eduardo Pinheiro de. **Mapeando os caminhos da internacionalização de instituições de ensino superior no Brasil**. 2008. Dissertação (Mestrado em Administração) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, University of São Paulo, São Paulo, 2008. doi:10.11606/D.12.2008.tde-16012009-122855. Acesso em: 2024-05.01.

STRECK, Gisela I. W. & SILVEIRA, Thiago Almeida. Mestrado Profissional em Teologia da Faculdades EST: panorama histórico e atuação profissional de egressos e egressas. **Estudos Teológicos**. São Leopoldo, v. 57, n. 2, p. 414-425 jul./dez. 2017

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento: Projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico**. São Paulo: Libertad, 2002.