



**Kelly Cristina Campones**  
(Organizadora)

# **A Interlocução de Saberes na Formação Docente 3**

**Atena**  
Editora  
Ano 2019

Kelly Cristina Campones  
(Organizadora)

# A Interlocução de Saberes na Formação Docente 3

Atena Editora  
2019

2019 by Atena Editora  
Copyright © Atena Editora  
Copyright do Texto © 2019 Os Autores  
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora  
Editora Executiva: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Antonella Carvalho de Oliveira  
Diagramação: Natália Sandrini  
Edição de Arte: Lorena Prestes  
Revisão: Os Autores

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

### **Conselho Editorial**

#### **Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas  
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília  
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Cristina Gaio – Universidade de Lisboa  
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia  
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice  
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

#### **Ciências Agrárias e Multidisciplinar**

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná  
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista  
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará  
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

#### **Ciências Biológicas e da Saúde**

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina  
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria  
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão  
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

### **Ciências Exatas e da Terra e Engenharias**

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto  
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

### **Conselho Técnico Científico**

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo  
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba  
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão  
Prof.ª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico  
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará  
Prof. Msc. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista  
Prof.ª Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia  
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof.ª Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal  
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

<b>Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)</b>	
I61	A interlocução de saberes na formação docente 3 [recurso eletrônico] / Organizadora Kelly Cristina Campones. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. – (A Interlocução de Saberes na Formação Docente; v. 3)  Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-534-1 DOI 10.22533/at.ed.341191408  1. Educação – Estudo e ensino – Avaliação. 2. Professores – Formação – Brasil. I. Campones, Kelly Cristina. II. Série. CDD 370.71
<b>Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422</b>	

Atena Editora  
Ponta Grossa – Paraná - Brasil  
[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)  
contato@atenaeditora.com.br

## APRESENTAÇÃO

Compreende-se que a formação de professores é uma área de pesquisa abrangente e de longa data, que vem apresentando grandes desafios: seja nas políticas públicas envolvidas, seja nas experiências adquiridas durante seu período de formação e/ou na compreensão sobre a consciência desse processo, no que tange a apropriação de saberes necessários à inserção na docência.

Neste sentido, a obra: “A interlocução dos saberes na formação docente” foi organizado considerando as pesquisas realizadas nas diferentes modalidades de ensino bem como, nas suas interfaces ligadas na área da saúde, inclusão, cultura, entre outras. Aborda uma série de livros de publicação da Atena Editora, em seu I volume, apresenta, em seus 24 capítulos, as pesquisas relativas à Educação Infantil e o Ensino Fundamental I e II .

O volume II, composto por pesquisas relativas ao Ensino Superior perpassando pelo ensino da Educação de Jovens e Adultos , educação profissional e inovações e no seu terceiro volume, aspectos da formação de professores nas tratativas de inclusão bem como, a importância do papel do coordenador(a) e algumas práticas profissionais considerando a relação cultural como fator preponderante no desenvolvimento das práticas educacionais.

Cabe aqui apontar que, os diferentes saberes fundamentam o trabalho dos professores e pode se estabelecer a partir de um processo de enfrentamento dos desafios da prática, resultante em saberes, entretanto pode também ser resultado das resistências.

As suas relações com a exterioridade fazem com que, muitas vezes, valorizem-se muito os saberes experienciais, visto que, as situações vividas podem até ser diferentes, todavia guardam proximidades e resultam em estratégias e alternativas prévias para outras intercorrências.

A mediação entre as práticas de ensino docente frente às atividades propostas adotadas é envolta em uma dinâmica da sala de aula e por consequência na obtenção do conhecimento. Esse “[...] processo dinâmico, contraditório e conflituoso que os saberes dessa prática profissional são construídos e reconstruídos”. (ROMANOWSKI, 2007, p.55)

Aos autores dos diversos capítulos, pela dedicação e esforços sem limites, que viabilizaram esta obra que retrata pesquisas que nos leva ao repensar das ações educacionais, os agradecimentos dos Organizadores e da Atena Editora.

Por fim, esperamos que as pesquisas aqui descritas possam colaborar e instigar mais estudantes e pesquisadores na constante busca de aprofundar e/ou buscar inovar na área da interlocução dos saberes na formação docente e, assim, possibilitar sobre os aspectos quantitativos e qualitativos a busca constante das melhorias da formação docente brasileira.

Kelly Cristina Campones

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO 1</b> .....	<b>1</b>
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES OUVINTES PARA O ENSINO BILÍNGUE (LIBRAS/PORTUGUÊS) DE CRIANÇAS SURDAS NAS ESCOLAS INCLUSIVAS	
Vanessa Cristina Alves	
<b>DOI 10.22533/at.ed.3411914081</b>	
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	<b>8</b>
CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O ENSINO DE MATEMÁTICA PARA ALUNOS SURDOS	
Dayla Costa Guedes	
Fernanda Milla Silva Araújo	
Ana Telma Silva Miranda	
Dea Nunes Fernandes	
Letícia Baluz Maciel	
<b>DOI 10.22533/at.ed.3411914082</b>	
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	<b>22</b>
DEMANDAS E DESAFIOS NO TRABALHO COM COMUNIDADES TRADICIONAIS DO BAIXO AMAZONAS – NEABI-IFAM/CPA	
Manoel Ferreira Falcão	
Artemis de Araújo Soares	
Thiago Fernandes	
Elaine Barbosa Amazonas	
<b>DOI 10.22533/at.ed.3411914083</b>	
<b>CAPÍTULO 4</b> .....	<b>34</b>
FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ATENDIMENTO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA	
Adriana Cristina de Lima Oliveira	
Roseli Albino dos Santos	
<b>DOI 10.22533/at.ed.3411914084</b>	
<b>CAPÍTULO 5</b> .....	<b>47</b>
POVO NAMBIKWARA KATITAURLU: RELATO DE EXPERIÊNCIA NA LUTA PELA EDUCAÇÃO ESCOLAR EM SEU TERRITÓRIO	
Rilane Silva Reverdito Geminiano	
Marcelo Augusto Totti	
<b>DOI 10.22533/at.ed.3411914085</b>	
<b>CAPÍTULO 6</b> .....	<b>59</b>
ATIVIDADES DIDÁTICAS COMO FERRAMENTA AUXILIADORA NO ENSINO E INCLUSÃO DE LIBRAS NO AMBIENTE ESCOLAR	
Yannka Miranda dos Santos	
Alana Cavalcante da Silva	
Wangra Maria Folha Rodrigues	
Pamela Alves de Paula	
Saronne Caroline Pereira de Sousa	
Aline Mendes Medeiros	
<b>DOI 10.22533/at.ed.3411914086</b>	

**CAPÍTULO 7 ..... 66**

EDUCAÇÃO SEXUAL, PSICANÁLISE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A VIOLÊNCIA SEXUAL INTRAFAMILIAR E SEU IMPACTO NA APRENDIZAGEM DA CRIANÇA

Giseli Monteiro Gagliotto  
Tailize Manarin  
Luana Cristina Couss  
Franciele Lorenzi

**DOI 10.22533/at.ed.3411914087**

**CAPÍTULO 8 ..... 75**

FONOAUDIOLOGIA E FORMAÇÃO DOCENTE: POSSIBILIDADES DE DIÁLOGO ENTRE OS SABERES

Daniella Thaís Curriel  
Vera Lúcia Blum

**DOI 10.22533/at.ed.3411914088**

**CAPÍTULO 9 ..... 86**

GRUPO DE PESQUISA AVALIAÇÃO E INTERVENÇÃO EM FISIOTERAPIA NEUROFUNCIONAL: PROPOSTA DIDÁTICA DE ARTICULAÇÃO ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO NA FORMAÇÃO DOS ALUNOS DE FISIOTERAPIA

Josiane Lopes  
Suhaila Mahmoud Smaili

**DOI 10.22533/at.ed.3411914089**

**CAPÍTULO 10 ..... 98**

APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS NO CONTEXTO REAL DO ESTÁGIO EM FISIOTERAPIA NEUROFUNCIONAL

Josiane Lopes

**DOI 10.22533/at.ed.34119140810**

**CAPÍTULO 11 ..... 108**

CONCEPÇÕES DE DISCENTES DE ESPECIALIZAÇÕES EM SAÚDE SOBRE A ÉTICA NA ÓTICA DE UMA DOCENTE

Rose Manuela Marta Santos  
Tatiana Almeida Couto  
Nathalie Oliveira Gonçalves  
Rafael Moura Oliveira  
Thaís Reis Silva  
Sérgio Donha Yarid

**DOI 10.22533/at.ed.34119140811**

**COORDENADORES, FORMAÇÃO E PRÁTICA**

**CAPÍTULO 12 ..... 120**

REFLEXÕES DAS NARRATIVAS DE FORMAÇÃO COM COORDENADORES PEDAGÓGICOS – CEFAPRO SINOP/MT

Glades Ribeiro Mueller  
Reginaldo da Costa

**DOI 10.22533/at.ed.34119140812**

<b>CAPÍTULO 13</b> .....	<b>128</b>
O PAPEL DO COORDENADOR ESCOLAR NAS DIMENSÕES DEMOCRÁTICA E PEDAGÓGICA: IMPACTOS NA FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE	
Rozilda Pereira Barbosa Maria Jozileide Bezerra de Carvalho Valquíria Soares Mota Sabóia	
<b>DOI 10.22533/at.ed.34119140814</b>	
<b>CAPÍTULO 14</b> .....	<b>137</b>
PROCESSO DE APRENDIZAGEM ESCOLAR, SUBJACENTE AO ROMPIMENTO DOS LAÇOS AFETIVOS NA INFÂNCIA, SOB A ÓTICA PSICOPEDAGÓGICA	
Neide Faixo dos Santos	
<b>DOI 10.22533/at.ed.34119140815</b>	
<b>CAPÍTULO 15</b> .....	<b>150</b>
QUESTÕES DA PRÁTICA DOCENTE: FAZENDO COMPREENSÕES EM FREIRE E GERALDI	
Gisele da Silva Santos Mariane de Freitas	
<b>DOI 10.22533/at.ed.34119140816</b>	
<b>CAPÍTULO 16</b> .....	<b>158</b>
A SEDUÇÃO NO DISCURSO COMO EFEITO ANALISADOR: PRÁTICAS DE LIBERDADE NA ESCOLA VIVA	
Lucas Raphael Vazzoler Freitas Magalí Paraguassú Posse Pollyana Paraguassú Posse Guarçoni Marilene Dilem da Silva Lívia Dilen da Silva Cláudia Aparecida Vieira Pinheiro	
<b>DOI 10.22533/at.ed.34119140817</b>	
<b>CAPÍTULO 17</b> .....	<b>171</b>
A TEORIA DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL: O PAPEL DO PROFESSOR NA ESTRUTURAÇÃO E APLICAÇÃO DE ATIVIDADES DE ESTUDO	
Kliver Moreira Barros Duelci Aparecido de Freitas Vaz	
<b>DOI 10.22533/at.ed.34119140818</b>	
<b>CAPÍTULO 18</b> .....	<b>181</b>
ADESTRAMENTO E EDUCAÇÃO EM WITTGENSTEIN: UMA POSSIBILIDADE FRENTE ÀS INCERTEZAS DO CONSTRUTIVISMO	
Carolina Fragoso Gonçalves Lenilson Alves dos Santos Thiago Fragoso Gonçalves	
<b>DOI 10.22533/at.ed.34119140819</b>	
<b>CAPÍTULO 19</b> .....	<b>189</b>
A SEQUÊNCIA DE FIBONACCI E A RAZÃO ÁUREA	
Renata Lúcia Sá Moreira Givaldo Oliveira dos Santos	
<b>DOI 10.22533/at.ed.34119140820</b>	



<b>CAPÍTULO 20</b> .....	<b>200</b>
MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NAS RELAÇÕES EDUCATIVAS: REVISÃO DE LITERATURA PARA A CONSTRUÇÃO DE PROJETOS PEDAGÓGICOS COMO INSTRUMENTO PARA A CULTURA DE PAZ	
Silvana Soares	
Maria Cristina Marcelino Bento	
<b>DOI 10.22533/at.ed.34119140821</b>	
<b>CAPÍTULO 21</b> .....	<b>209</b>
AS EXPERIÊNCIAS NO PROCESSO FORMATIVO/REFLEXIVO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA FORMAÇÃO INICIAL	
Fábio da Penha Coelho	
<b>DOI 10.22533/at.ed.34119140822</b>	
<b>CAPÍTULO 22</b> .....	<b>218</b>
INVESTIMENTO EM CULTURA, BENS CULTURAIS E DESEMPENHO ESCOLAR: A CONFIGURAÇÃO DESSA RELAÇÃO	
Luciana Soares da Costa	
Maria Aparecida Gomes Vieira	
Eveline Borges Vilela-Ribeiro	
<b>DOI 10.22533/at.ed.34119140823</b>	
<b>CULTURA</b>	
<b>CAPÍTULO 23</b> .....	<b>224</b>
CAPOEIRA COMO ESTRATÉGIA EDUCACIONAL	
Jonathas de Albuquerque Costa	
Laryssa Gabryelle Batista Ferreira da Silva	
Olivia da Silva Honorio	
Tereza Luíza de França	
Maria Aída Alves de Andrade	
Luana Freire Soares	
<b>DOI 10.22533/at.ed.34119140824</b>	
<b>CAPÍTULO 24</b> .....	<b>233</b>
ANALISAR À LUZ DA TEORIA DE PIAGET A PRODUÇÃO DE SABÃO EM BENEFÍCIO DO MEIO AMBIENTE NA ESCOLA ESTADUAL JK NO MUNICÍPIO DE VAZANTE-MG	
Ângelo Gomes de Melo	
Cátia Caixeta Guimarães Reis	
Ronaldo Martins Borges	
Marli Rodrigues da Fonseca	
Cleide Sandra Tavares Araújo	
Marcelo Duarte Porto	
<b>DOI 10.22533/at.ed.34119140825</b>	
<b>SOBRE A ORGANIZADORA</b> .....	<b>244</b>

## ADESTRAMENTO E EDUCAÇÃO EM WITTGENSTEIN: UMA POSSIBILIDADE FRENTE ÀS INCERTEZAS DO CONSTRUTIVISMO

**Carolina Fragoso Gonçalves**

Instituto Federal Fluminense – Campos dos  
Goytacazes - RJ

**Lenilson Alves dos Santos**

Universidade Estadual do Norte Fluminense –  
Campos dos Goytacazes - RJ

**Thiago Fragoso Gonçalves**

Centro Universitário Fluminense – Campos dos  
Goytacazes - RJ

**RESUMO:** O filósofo da educação inglês Christopher Winch faz críticas aos movimentos pedagógicos que valorizam o aprendizado autônomo. Segundo ele, a ideia de uma aprendizagem baseada em uma construção independente do aluno seria uma perigosa ilusão. Winch encontra fundamento de suas críticas em Wittgenstein, que vê na práxis do adestrar, importância central. Numa visão wittgensteiniana, educar é mais do que ensinar, explicar. Envolve o conceito de adestramento, ou seja, a iniciação da criança em um contexto social e cultural de aprendizagem: social porque, na medida em que a criança aprende, não o faz sozinha, mas com outras pessoas; cultural porque ao ser educada, a criança toma parte da tradição cultural de uma comunidade, participando da forma de vida dessa comunidade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Construtivismo,

Wittgenstein, Adestramento, Educação.

### TRAINING AND EDUCATION IN WITTGENSTEIN: A POSSIBILITY COMPARED TO THE UNCERTAINTIES OF CONSTRUCTIVISM

**ABSTRACT:** The English philosopher of education Christopher Winch criticizes the pedagogical movements that value autonomous learning. According to him the idea of learning based on an independent construction of the student would be a dangerous illusion. Winch basis his critics in Wittgenstein, who sees a central importance in learning practice. In Wittgenstein's view, education is more than teach, explain. It involves the concept of training, ie, the initiation of the child in a social and cultural context of learning: social because, as the child learns, is not alone but with others, and cultural because in the learning process a child takes part of the cultural tradition of a community, participating in the lifestyle of this community.

**KEYWORDS:** Constructivism, Wittgenstein, training, education

### 1 | INTRODUÇÃO

Neste artigo, descreveremos em linhas gerais, com fundamento em Winch

a investigação wittgensteiniana a respeito do adestramento na educação: de que maneira a prática do adestramento, ou treinamento, influencia positivamente o processo educacional e a inserção social na vida de uma criança?

Embora a educação não fosse interesse específico de Piaget, suas idéias tiveram bastante repercussão na prática educativa, principalmente por focalizarem noções básicas presentes também nos currículos escolares, tais como as de conservação numérica, substância, peso e volume e as noções de classe lógica e seriação assimétrica, entre outras. Apesar disso, poucos sabem ao certo como o construtivismo funciona.

O construtivismo é definido erradamente como um “método de ensino”, o que, na realidade, ele não é. O construtivismo é, portanto, uma teoria sobre o aprendizado infantil, segundo a qual a construção do conhecimento pelas crianças é um processo diretamente relacionado à sua experiência no mundo real.

A partir da filosofia de Wittgenstein, queremos pensar o problema do ensino e da aprendizagem, presentes em sua filosofia posterior, na qual ele mesmo desconfia do processo de ensino-aprendizagem “a partir da criança”.

Wittgenstein se opõe à idéia de que o saber não pode ser transmitido, mas somente construído. E em nossa empreitada, queremos investigar, o processo do adestramento, como instrumento sem o qual, segundo o filósofo, nenhuma outra explicação ou justificação pode ser dada.

## 2 | REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Não são raros os trabalhos produzidos sobre o chamado “construtivismo educacional” ou sobre tentativas de “aplicação de Piaget” (BANKS LEITE, 1993; FOSNOT, 1998). Em artigo significativo a respeito das tentativas de ligar Piaget à educação, o pesquisador espanhol César Coll (COLL, 1987), que defende a tendência construtivista, descreve essas tentativas, acrescentando algumas críticas pertinentes à inviabilidade de se “aplicar Piaget” de forma mecânica. Houve quem propusesse essa aplicação, por exemplo, no estabelecimento de objetivos educacionais, na eleição de noções operatórias como conteúdos da educação escolar, na ordenação de conteúdos e na avaliação intelectual dos alunos, entre outras. Mas todas deixaram a desejar.

Cabe lembrar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que começou a vigorar em 1971 (LDB 5692/71) em grande parte assentava-se na teoria piagetiana dos estádios de desenvolvimento cognitivo, ao propor como categorias curriculares *Atividades*, *Áreas de Estudos* e *Disciplinas*, destinada cada qual a um nível de ensino distinto. No entanto, desde essa época, a tentativa de “aplicar Piaget” na elaboração de categorias curriculares apresentava nitidamente um desvirtuamento das idéias piagetianas.

No Brasil, estudos que pretendem fazer a crítica ao Construtivismo ou às suas aplicações educacionais também têm se intensificado nos últimos anos (CARVALHO, 2001; SILVA, 1998).

Como se sabe, desde o final do século XIX, com a constituição da Psicologia como disciplina científica, educadores e estudiosos da Educação criaram a expectativa de que a Psicologia poderia fornecer a base científica para a abordagem de questões educacionais (COLL, 1987). Os avanços, porém, não se revelaram uniformes e a Psicologia diversificou-se em várias correntes teóricas, não havendo uma teoria global que integrasse os dados de pesquisa até então coletados. Algumas correntes ganharam hegemonia em diferentes momentos e em distintos países (LIMA, 1990). Tais são os casos do Funcionalismo e do Behaviorismo, nascidos nos EUA, e da corrente cognitivista, em suas várias vertentes, dominante inicialmente na Europa e logo disseminada em países não-europeus.

No Brasil, pode-se apontar algumas tendências tomadas pela relação entre a Psicologia e a Educação e o predomínio de certas correntes em momentos históricos distintos.

Entre os anos 20 e 40 do século XX, dissemina-se o movimento escolanovista e, com ele, a influência da Psicologia Funcionalista sobre métodos de ensino e a ênfase na atividade e no interesse do aluno.

Durante os anos 50 e 60, o tecnicismo invade a educação brasileira, com a influência do Behaviorismo. A chamada Tecnologia Educacional então em voga defende a idéia de que o ensino deve ser objetivo, operacionalizado e regido por princípios de racionalidade, eficiência e produtividade.

Apartir dos anos 70, o Construtivismo de Piaget e a abordagem Sócio-Histórica de Vigotsky convivem com as críticas sociológicas às pedagogias escolanovista e tecnicista e ao “psicologismo” na educação.

Por fim, nos dias atuais, pode-se afirmar que continua a tendência anterior, acirrando-se a influência do Construtivismo na educação, mas tomada esta corrente como uma teoria pedagógica.

Quais são, afinal, as idéias de Piaget que atraíram os educadores? De que trata o Construtivismo?

O Construtivismo piagetiano é uma teoria que trata do conhecimento. Mais propriamente, é uma teoria epistemológica e psicológica que pretende descrever e explicar como se desenvolvem os conhecimentos. O termo *construtivismo* vem exatamente de um questionamento fundamental de Piaget (1978): como se passa de um conhecimento elementar, insuficiente, para um conhecimento superior? Como avançam os conhecimentos, considerando sua formação na infância até chegar ao pensamento adulto e ao conhecimento científico?

Tentando responder a essas questões, Piaget buscou no estudo da criança – portanto, na Psicologia – a gênese dos conhecimentos. Distinguiu o *desenvolvimento psicológico ou espontâneo* da inteligência – relativo especialmente às estruturas

lógicomatemáticas e que ocorre sem necessidade de intervenção deliberada – e o *desenvolvimento psicossocial* – aquele decorrente da educação familiar ou escolar, por exemplo, que requer intervenção para que aconteça (PIAGET, 1973b).

Piaget considera o desenvolvimento intelectual espontâneo como um processo de organização e reorganização estrutural, de natureza seqüencial e ocorrendo em estádios relativamente independentes de idades cronológicas fixas. Além dos fatores clássicos explicativos do desenvolvimento (o fator biológico e o ambiental), Piaget propõe a *equilíbrio* (auto-regulação) como o principal mecanismo responsável pelo desenvolvimento cognitivo, definindo-a como um processo em que o sujeito reage ativamente às perturbações que o ambiente oferece, compensando-as de modo a anulá-las ou a neutralizá-las de alguma forma.

Segundo a teoria, todo ser vivo tende a organizar os próprios esquemas/estruturas de conhecimento para lidar com o ambiente; e todo ser vivo tende adaptar-se ao ambiente, mediante os processos de *assimilação* (incorporação aos esquemas/estruturas das propriedades presentes no ambiente) e *acomodação* (modificação de esquemas/estruturas) para ajustá-los às exigências ambientais.

Assim, todo ato inteligente pressupõe um esquema de assimilação ou uma estrutura que permite ao sujeito organizar o mundo e compreendê-lo. São as formas de organização que se modificam continuamente, na interação entre o indivíduo e seu ambiente, permanecendo invariáveis os mecanismos responsáveis pelo funcionamento intelectual (assimilação e acomodação). Essas formas de organização distinguem os vários períodos de desenvolvimento intelectual, com suas subdivisões, propostos por Piaget (Sensorio-motor, Operacional Concreto e Operacional Formal).

Piaget investigou o desenvolvimento das mais variadas noções (número, classes, relações, substância, peso, volume, proporções, combinatória, acaso, etc.) e também a atuação de várias funções psicológicas, como a percepção, a imagem mental, a memória, linguagem, imitação, etc. Já se pode notar, por essa amostra, que o interesse de educadores pela teoria piagetiana tem sua razão de ser.

Nas poucas referências às implicações de sua teoria para a educação escolar, Piaget (1976; 1977; 1998) faz algumas críticas à pedagogia tradicional, apontando, por exemplo, o excesso de verbalismo e a necessidade de se respeitar o interesse infantil, ressaltando que isto não significa deixá-la fazer tudo o que quiser, mas fazer com que ela queira tudo o que faz. Considera que a pedagogia tradicional não percebe a diferença estrutural entre a inteligência infantil e a do adulto e atribui à escola o papel de “equipar” a mente com conhecimentos e experiências; e que a atitude coercitiva geralmente aí presente dificulta a relação de cooperação e não ajuda a criança a construir sua autonomia moral e intelectual.

As conceituações e considerações piagetianas, ligadas diretamente ou não à educação escolar, parecem ter chegado à escola de forma descontextualizada e com significados distintos dos originais. Assim, os termos e expressões “ser ativo”, “pensamento concreto”, “respeitar o interesse infantil”, “autonomia”, “gênese/

genético”, entre outros, têm sido associados a certas condutas, concepções e práticas. Diz-se, por exemplo, que “o construtivismo leva à bagunça”; que se devem usar objetos materiais, aproveitar o cotidiano do aluno e não impor tarefas; que o conhecimento é inato e a inteligência é hereditária e, portanto, imutável.

Muitos professores pensam no Construtivismo como método de ensino ou método de alfabetização; há quem o defina como um “conjunto de regras” ou de técnicas que devem ser seguidas (recortar letras para “construir” palavras; usar letra de fôrma maiúscula), enquanto para outros seguir o Construtivismo é “deixar a criança solta” (Torres, 2004).

Nesse sentido, procuramos analisar o conceito de adestramento na educação, à luz da filosofia tardia de Wittgenstein, que acredita ser o adestramento o fundamento de qualquer explicação ou justificação.

### 3 | ADESTRAR É EDUCAR

O filósofo da educação inglês Christopher Winch faz críticas aos movimentos pedagógicos que valorizam o aprendizado autônomo. Segundo ele, a idéia de uma aprendizagem baseada em uma construção independente do aluno seria uma perigosa ilusão. Winch encontra fundamento de suas críticas em Wittgenstein.

De acordo com Winch, Wittgenstein jamais se pronunciou diretamente sobre questões pedagógicas, pois seu principal interesse não estava voltado para os conceitos de aprendizagem ou de educação e sim, para o conceito de significado. Mas o problema do ensino e da aprendizagem representa um papel importante em sua filosofia posterior, principalmente nas *Investigações Filosóficas*.

A curta experiência docente de Wittgenstein se deu num período de reformas escolares marcantes na recém-fundada República da Áustria. Como professor, Wittgenstein era muito rígido e exigente. Não deixava de incentivar seus alunos inteligentes, mas não lhes concedia oportunidade para processos de aprendizagem considerados independentes, cujo discurso passava pela fórmula fundamental “a partir da criança”.

Para Wittgenstein, o processo de aprendizagem de um ser humano deve passar inequivocamente pela relação de autoridade entre professor e aprendiz. Dessa maneira, o filósofo consegue visualizar na práxis do adestrar uma importância central.

No entanto, essa teoria encontra forte rejeição: primeiro porque o termo adestramento remete a um condicionamento behaviorista, o que não é o caso aqui. Além disso, o processo do adestramento envolve uma relação estabelecida pela autoridade entre professor e aluno, onde a aprendizagem seria fortemente marcada por essa prática.

Numa visão wittgensteiniana, educar é mais do que ensinar, explicar. Envolve o conceito de iniciação da criança em um contexto social e cultural de aprendizagem:

social porque, na medida em que a criança aprende, não o faz sozinha, mas com outras pessoas; cultural porque ao ser educada, a criança toma parte da tradição cultural de uma comunidade, participando da forma de vida dessa comunidade.

Vemos aqui uma íntima ligação entre os conceitos “forma de vida” e “jogo de linguagem”, isto porque, segundo Wittgenstein, “ a palavra ‘jogo de linguagem’ deve aqui enfatizar que falar uma língua é uma atividade ou forma de vida”, ou seja, ao falar uma língua, a criança não apenas faz uso de signos lingüísticos, mas utiliza de toda uma estrutura social e cultural inserida nesta língua. O ato de falar uma língua está inserido em um determinado contexto, na práxis coletiva de uma forma de vida. Por isso, a introdução nas práticas coletivas é importante para a criança que está se desenvolvendo.

Nessa perspectiva, percebemos que o processo de iniciação de uma criança começa logo após seu nascimento: frente a um bebê que chora, por exemplo, nós adultos possibilitamos que ele desenvolva capacidades de distinção e expressão, quando distinguimos conceitualmente suas sensações ou sentimentos e expressamo-los linguisticamente. É exatamente isso que Wittgenstein entenderia por adestramento, ou seja, a idéia de que a criança é gradativamente inserida em um ambiente social e cultural ao ser educada.

Segundo Wittgenstein, uma criança que está aprendendo a falar ainda não é um ser totalmente desenvolvido, que precisaria apenas aprender a tornar acessível seu mundo interior a outras pessoas. A criança ainda não dispõe de uma linguagem mental, onde só precisasse “protocolar” os elementos a sua volta. Ao contrário: é somente com a iniciação na prática lingüística que seu mundo mental passa por uma diferenciação interna.

Para aprender a pensar e falar, a criança é gradualmente iniciada numa práxis social, governada, segundo Wittgenstein, por regras.

Ora, se para tomar parte nas práticas coletivas de uma forma de vida, é preciso aprender a seguir regras correspondentes, como uma criança pode aprender a seguir regras sem mesmo ter aprendido a falar e pensar? Esse problema é apenas de ordem teórica, já que crianças aprendem regras lingüísticas e sociais geralmente sem esforço.

Por outro lado, não é com a mesma facilidade que a criança aprende o seguimento e obediência a certas regras inseridas em diferentes “formas de vida”. Dessa maneira, a práxis do adestrar toma importância central no cenário educativo, posto que o adestramento proposto por Wittgenstein leva a criança ao conhecimento e obediência às regras, necessárias não só ao seu convívio social, mas ao seu desenvolvimento cognitivo, como é o caso das regras para o uso das palavras nos diversos “jogos de linguagem”.

Há, segundo Wittgenstein, um outro problema neste caso, que reside na questão do seguimento de uma regra: como uma regra ensina o que devemos fazer em casos particulares? Há aí uma lacuna entre uma regra e seu seguimento, ou

seja, conhecer uma regra não implica saber agir de acordo com ela. E, como não podemos cair em infinitas interpretações de uma regra, chegamos à conclusão de que não se pode explicar a uma criança como ela deve agir, sem que ela antes tenha passado pelo adestramento.

Por exemplo, não é uma placa que me indica a direção a ser seguida, nem minha interpretação desta placa que me faz seguir o caminho, mas o adestramento pelo qual passei na infância que me leva a avaliar a situação e chegar a uma conclusão. O que devo, ou não, fazer não me foi explicado, mas adestrado. Sem o processo de adestramento, eu permaneceria desconcertado diante da placa que, por si só, não portaria nenhum significado e eu não poderia reconhecer racionalmente seu significado. Em outras palavras, é apenas pelo adestramento, ou seja, pela introdução da criança em um contexto social e cultural, que uma placa teria sentido para ela. A placa, por si mesma, não tem sentido, mas, inserida em um contexto de práxis social, poderíamos agir conforme a indicação da placa, porque fomos adestrados para isso, treinados dentro de um contexto determinado.

Há também que se destacar o valor da obediência cega às regras de uma práxis que é estabelecida dentro de uma relação de autoridade. Segundo Wittgenstein, “quando eu sigo uma regra, eu não escolho. Eu sigo a regra cegamente”. Esse conceito é válido tanto para o aluno quanto para o professor. O mestre, ao demonstrar o seguimento das regras, não sabe justificar esse seguimento, apenas sabe também segui-las. Ou seja, além do aluno, o mestre também obedece cegamente às regras.

#### 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conceito de adestramento não deve ser compreendido como uma espécie de condicionamento behaviorista, onde o aprendiz é levado a exibir um comportamento desejado, porém, sem compreender seu sentido. Deve ser visto como uma práxis ou uma ação normativa, na qual as atividades pertencentes a ela podem formar um juízo de valor na criança, ou seja, podem ser avaliadas como certas e erradas, em relação às regras. É como “dar a mão à criança” e conduzi-la a uma forma de vida, a uma práxis específica. O adestramento é, assim, elemento indispensável no processo pedagógico que envolve o ensino de crianças.

Vemos, dessa forma, o adestramento como um resultado de uma “engrenagem que deu certo”, entre a práxis, suas regras, seguimento e avaliação. A avaliação normativa se inicia na pessoa que ensina e domina as habilidades ligadas ao seguir regras e, além disso, passa essas mesmas regras ao aprendiz, avaliando seu modo de comportamento como correto ou incorreto, moldando assim sua práxis coletiva.



## REFERÊNCIAS

- BANKS LEITE, L. Piaget e a educação: exame crítico das propostas pedagógicas fundamentadas na teoria psicogenética. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 19, n.1, p. 79-88, jan./jun., 1993.
- CARVALHO, J. S. F. *Construtivismo: uma pedagogia esquecida da escola*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- COLL, C. Contribuições da Psicologia para a Educação: teoria genética e aprendizagem escolar. In: BANKS LEITE, L. (Org.) *Piaget e a Escola de Genebra*. São Paulo: Cortez, 1987, p. 164-197.
- GIESINGER, J. Adestrar e Educar: Sobre a importância da filosofia tardia de Ludwig Wittgenstein para a pedagogia. In: *Rundschau Educacional* 62/2008.
- FOSNOT, C. T. (Org.) *Construtivismo: teoria, perspectivas e prática pedagógica*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- LIMA, E. C. A. S. O conhecimento psicológico e suas relações com a Educação. *Em Aberto*, Brasília, v. 9, n. 48, p. 3-24, 1990.
- PIAGET, J. *Biologia e conhecimento*. Petrópolis: Vozes, 1973a.
- . *Problemas de Psicologia Genética*, Rio de Janeiro: Forense, 1973b.
- . *Psicologia e Pedagogia*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1976.
- . *Para onde vai a educação?* Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1977.
- . *Psicologia e Epistemologia: por uma teoria do conhecimento*. Rio de Janeiro: Forense, 1978.
- . *Sobre a Pedagogia: textos inéditos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.
- SILVA, T. T. As pedagogias psi e o governo do eu nos regimes neoliberais. In: ----- (Org.) *Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 7-13.
- TORRES, L. de C. *Do discurso pedagógico ao discurso dos professores: resistência ao Construtivismo e profissionalização docente*. Araraquara, 2004. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras.
- VASCONCELOS, S. J. S. de. Raízes e caminhos do pensamento piagetiano no Brasil. In: FREITAG, B. (Org.) *Piaget: 100 anos*. São Paulo: Cortez, 1997, p. 193-210.
- WITTGENSTEIN, L. *Investigações Filosóficas*, (col. Os Pensadores). São Paulo: Nova cultural, 1989.
- WINCH, C. Education Needs Training. In: *Oxford Review of Education* 21(1995).

## ÍNDICE REMISSIVO

### A

Adestramento 9, 192

Aluno 6, 161

Alunos Surdos 6, 9, 20, 21

Aprendizagem baseada em problemas 98, 100, 106, 107

Atividades de Estudo 182

### B

Bens culturais 138, 229

### C

Capoeira 236, 237, 238, 239, 240, 242, 243

Comunidade Tradicional 22

Construtivismo 9, 192, 194, 196, 199

Coordenador Pedagógico 120

Criança surda e escola inclusiva 1

Cultura de Paz 213, 219

Currículo 128, 138

### D

Discurso 169

Diversidade cultural 128

### E

Educação 5, 1, 6, 8, 11, 12, 13, 20, 21, 22, 23, 24, 34, 35, 36, 39, 40, 41, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 65, 66, 71, 73, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 88, 89, 97, 106, 107, 108, 117, 118, 120, 121, 128, 138, 139, 147, 153, 167, 182, 183, 190, 191, 192, 193, 194, 199, 213, 214, 215, 216, 219, 220, 224, 226, 227, 230, 231, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 240, 241, 242, 243, 246, 248, 254, 255

Educação escolar indígena 47, 57, 58

Educação Especial 1, 8, 12, 13, 34, 35, 36, 39, 45

Educação Superior 39

Ensino bilíngue 1

Ensino de Matemática 9, 182, 183

Ética 108, 111, 112, 114, 117, 118, 119

## **F**

Fibonacci 200, 201, 202, 204, 208, 209, 210

Fonoaudiologia 3, 75, 77, 80, 81, 82, 83, 84, 85

Formação Continuada 84, 85, 120, 121

Formação de professores 227

Formação Inicial 220, 224

## **I**

Inclusão 6, 3, 6, 9, 20, 21, 39, 44, 45, 46, 240, 243

Interação 59

## **L**

Laços Afetivos 148

## **N**

Nambikwara Katitauru 47, 48, 49, 50, 53, 54, 56

Narrativas de Formação 120

## **P**

Psicanálise 66

Psicopedagogia 41, 148, 149, 150, 153, 160

## **S**

Sala Anexa 47

## **V**

Visita Técnica 22, 30

## **W**

Wittgenstein 9, 192, 193, 196, 197, 198, 199

 **Atena**  
Editora

**2 0 2 0**