



Kelly Cristina Campones
(Organizadora)

A Interlocução de Saberes na Formação Docente 3

Atena
Editora
Ano 2019

Kelly Cristina Campones
(Organizadora)

A Interlocação 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^a Dr^a 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^a Dr^a 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^a Dr^a Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof^a Dr^a Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof^a Dr^a Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^a Dr^a 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^a Dr^a 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^a Dr^a 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.^a Dr.^a 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

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
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
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
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

CAPÍTULO 1	1
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES OUVINTES PARA O ENSINO BILÍNGUE (LIBRAS/PORTUGUÊS) DE CRIANÇAS SURDAS NAS ESCOLAS INCLUSIVAS	
Vanessa Cristina Alves	
DOI 10.22533/at.ed.3411914081	
CAPÍTULO 2	8
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	
DOI 10.22533/at.ed.3411914082	
CAPÍTULO 3	22
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	
DOI 10.22533/at.ed.3411914083	
CAPÍTULO 4	34
FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ATENDIMENTO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA	
Adriana Cristina de Lima Oliveira	
Roseli Albino dos Santos	
DOI 10.22533/at.ed.3411914084	
CAPÍTULO 5	47
POVO NAMBIKWARA KATITAURLU: RELATO DE EXPERIÊNCIA NA LUTA PELA EDUCAÇÃO ESCOLAR EM SEU TERRITÓRIO	
Rilane Silva Reverdito Geminiano	
Marcelo Augusto Totti	
DOI 10.22533/at.ed.3411914085	
CAPÍTULO 6	59
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	
DOI 10.22533/at.ed.3411914086	

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

CAPÍTULO 13	128
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	
DOI 10.22533/at.ed.34119140814	
CAPÍTULO 14	137
PROCESSO DE APRENDIZAGEM ESCOLAR, SUBJACENTE AO ROMPIMENTO DOS LAÇOS AFETIVOS NA INFÂNCIA, SOB A ÓTICA PSICOPEDAGÓGICA	
Neide Faixo dos Santos	
DOI 10.22533/at.ed.34119140815	
CAPÍTULO 15	150
QUESTÕES DA PRÁTICA DOCENTE: FAZENDO COMPREENSÕES EM FREIRE E GERALDI	
Gisele da Silva Santos Mariane de Freitas	
DOI 10.22533/at.ed.34119140816	
CAPÍTULO 16	158
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	
DOI 10.22533/at.ed.34119140817	
CAPÍTULO 17	171
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	
DOI 10.22533/at.ed.34119140818	
CAPÍTULO 18	181
ADESTRAMENTO E EDUCAÇÃO EM WITTGENSTEIN: UMA POSSIBILIDADE FRENTE ÀS INCERTEZAS DO CONSTRUTIVISMO	
Carolina Fragoso Gonçalves Lenilson Alves dos Santos Thiago Fragoso Gonçalves	
DOI 10.22533/at.ed.34119140819	
CAPÍTULO 19	189
A SEQUÊNCIA DE FIBONACCI E A RAZÃO ÁUREA	
Renata Lúcia Sá Moreira Givaldo Oliveira dos Santos	
DOI 10.22533/at.ed.34119140820	

CAPÍTULO 20	200
MEDIÇÃO 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	
DOI 10.22533/at.ed.34119140821	
CAPÍTULO 21	209
AS EXPERIÊNCIAS NO PROCESSO FORMATIVO/REFLEXIVO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA FORMAÇÃO INICIAL	
Fábio da Penha Coelho	
DOI 10.22533/at.ed.34119140822	
CAPÍTULO 22	218
INVESTIMENTO EM CULTURA, BENS CULTURAIS E DESEMPENHO ESCOLAR: A CONFIGURAÇÃO DESSA RELAÇÃO	
Luciana Soares da Costa	
Maria Aparecida Gomes Vieira	
Eveline Borges Vilela-Ribeiro	
DOI 10.22533/at.ed.34119140823	
CULTURA	
CAPÍTULO 23	224
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	
DOI 10.22533/at.ed.34119140824	
CAPÍTULO 24	233
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	
DOI 10.22533/at.ed.34119140825	
SOBRE A ORGANIZADORA	244

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES OUVINTES PARA O ENSINO BILÍNGUE (LIBRAS/PORTUGUÊS) DE CRIANÇAS SURDAS NAS ESCOLAS INCLUSIVAS

Vanessa Cristina Alves

Bacharel em Fisioterapia, Pedagoga e Estudante do Letras-Libras pela Universidade Federal do Mato Grosso. Especialista em Educação Especial: Deficiência Auditiva e Especialista em Docência e Tradução/Interpretação da Língua Brasileira de Sinais-Libras. Docente da Fatec-Faculdade de Tecnologia Senai Cuiabá-Mato Grosso.

RESUMO: A observação de como a criança surda aprende em um ambiente totalmente sonoro, o desconhecimento da Língua, Libras, pela maioria das pessoas naquele meio predominante ouvinte e o verdadeiro valor do aprendizado possibilitou a incessante busca pelo conhecimento da educação dos surdos. Na escola inclusiva a criança surda vive em um ambiente bilíngue, presencia-se duas línguas Português e a Libras, ressalto quando há profissionais disponíveis, e na sala de aula o ensino torna-se bilíngue (Português/Libras), pois o professor regente, ouvinte e oralizante, ensina a todos os alunos concomitantemente e o intérprete de Libras intermedia a comunicação em Língua de Sinais Brasileira. Então, não basta ter conhecimento mínimo da Libras como meio de comunicação é preciso adquirir proficiência na alfabetização e letramento de crianças surdas e dos caminhos necessários para chegar ao aprendizado mais significativos

a eles. Além de compreender que o professor surdo e o tradutor/interprete de Libras são o meio de apoio e interação para facilitar a adaptação de materiais, atividades, avaliações, conteúdos e também desenvolver um trabalho transdisciplinar para dialogar entre os saberes teóricos e práticos ao desenvolver estratégias de ensino na alfabetização e letramento de crianças surdas. Torna-se evidente a importância de promover discussões sobre a formação de professores ouvintes, a criança surda, suas especificidades, os processos avaliativos dentro do ensino inclusivo, as metodologias de ensino bilíngue para crianças surdas em processo de alfabetização e letramento nas escolas inclusivas ampliando as bases metodológicas e científicas para os professores nestas instituições.

PALAVRAS-CHAVE: formação de professores. Ensino bilíngue. Criança surda e escola inclusiva.

THE TRAINING OF TEACHERS FOR BILINGUAL TEACHING (LIBRAS / PORTUGUESE) OF DEAF CHILDREN IN INCLUSIVE SCHOOLS

ABSTRACT: The observation how the deaf child learns in a very sonorous environment,

ignorance of the Language, Libras, by most people the predominantly listening environment, and the truly meaningful learning has enabled the incessant search for knowledge of deaf education. In the inclusive school the deaf child lives in a bilingual environment, there are two Portuguese languages and the Libras, I highlight when there are professionals available, in the classroom the teaching becomes bilingual, Portuguese /Libras, because the teacher regent listener and oralizing, teaches all the students concomitantly and the interpreter of Libras interpretation the communication in Brazilian Sign Language. It is not enough then to have a minimum knowledge of, LIBRAS, as a means of communication is necessary to acquire proficiency in literacy and literacy of deaf children and the necessary ways to reach learning more meaningful to them. Therefore it is important to promote discuss the training of hearing teachers, the deaf child, and their specificities, the evaluative processes within the regular education of inclusive schools, the bilingual teaching methodologies (LIBRAS/ Portuguese) for deaf children in the process of literacy and literacy and the acquisition of these two languages.

KEYWORDS: teacher training. Bilingual education. Deaf child and inclusive school.

1 | INTRODUÇÃO

A primeira experiência com uma criança surda em 2012 trouxe questionamentos e reflexões sobre um novo universo linguístico, cultural, social e também educacional.

A observação de como a criança surda aprende em um ambiente totalmente sonoro, o desconhecimento da Língua, Libras, pela maioria das pessoas naquele meio predominante ouvinte, o verdadeiro valor do aprendizado e sua real significação para uma vida futura, possibilitou a incessante busca pelo conhecimento da educação dos surdos.

Ainda que o reconhecimento da Libras como meio de comunicação da comunidade surda brasileira fora determinado pela Lei 10.436 de 22 de abril de 2002, somente em 2012 em um curso de Libras, introdutório de 18 horas, elucidou-se a grandiosidade linguística da Libras e também dos diversos contextos que envolvem uma língua, seu sujeito, sua cultura e sua identidade.

Durante 6 anos de estudos sobre a Libras, a formação em pedagogia e fisioterapia e a experiência em sala de aula como Intérprete de Libras/Português possibilitou vivenciar e novamente questionar sobre a dificuldade de aprendizado de crianças surdas e as más consequências para sua formação escolar em anos subsequentes.

Na escola inclusiva a criança surda vive em um ambiente bilíngue, presencia-se duas línguas Português e a Libras, ressalvo quando há profissionais disponíveis, e na sala de aula o ensino torna-se bilíngue, (Português/Libras), pois o professor regente, ouvinte e oralizante, ensina a todos os alunos concomitantemente e o intérprete de Libras intermedia a comunicação em Língua de Sinais Brasileira.

Então, não basta ter conhecimento mínimo da Libras como meio de comunicação

é preciso adquirir proficiência na alfabetização e letramento de crianças surdas e dos caminhos necessários para chegar ao aprendizado mais significativos a eles.

Além de compreender que o professor surdo e o tradutor/interprete de Libras são o meio de apoio e interação para facilitar a adaptação de materiais, atividades, avaliações, conteúdos e também desenvolver um trabalho transdisciplinar para dialogar entre os saberes teóricos e práticos ao desenvolver estratégias de ensino na alfabetização e letramento de crianças surdas.

De acordo com a Lei 13.146 de 2015 em seu artigo primeiro que instituí o Estatuto da Pessoa com Deficiência e “destina a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania”. (BRASIL, 2015)

Como promover condições de igualdade previstos na Lei se não há profissionais proficientes para compreender a necessidade do aluno surdo, como sua cultura, sua aquisição linguística em L1-Libras, sua aquisição do Português como segunda Língua, as identidades surdas e a importância do contato com Professores surdos para a construção do sujeito surdo?

Como avaliar uma criança Surda em sua língua sem a presença de um professor Surdo? Se há um direito linguístico, porque ainda submeter o aluno surdo em métodos avaliativos fonéticos? Como desenvolver a equidade no ensino deste aluno se o professor de referência desconhece as especificidades do sujeito surdo, da cultura e da língua de sinais?

Portanto, evidencia-se a importância de promover discussões sobre a formação de professores ouvintes, a criança surda, suas especificidades, os processos avaliativos dentro do ensino inclusivo, as metodologias de ensino bilíngue para crianças surdas em processo de alfabetização e letramento dentro na escola inclusiva e a necessidade de ampliar as bases metodológicas e científicas para os professores nestas escolas.

2 | DESENVOLVIMENTO

No Capítulo II Da Inclusão Da Libras Como Disciplina Curricular Do Decreto N° 5.626/05 em seu Art. 3º explica:

A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (BRASIL, 2005).

De fato, após a obrigatoriedade da Libras em cursos de formação de professores, a propagação da língua e da cultura surda ampliou-se e possibilitou novas conquistas para a comunidade surda (BRASIL, 2005).

Mas treze anos depois nota-se a importância do conhecimento tanto da

Língua quanto do sujeito surdo e de metodologias bilíngues, tendo a Libras como língua materna e de significação para a criança surda (ALMEIDA, JUNIOR 2015; GUARINELLO, 2004; QUADROS; PIZZIO,2011)

Os cursos oferecidos nas instituições de ensino atualmente são de 30 ou 40 horas, intitulados como curso básico de Libras (BRASIL, 2005).

Sabe-se que uma pessoa para adquirir uma fluência em uma Língua demora por volta de quatro ou cinco anos, dependendo de outros fatores relevantes, como o contato, o estímulo familiar e o ensino ofertado. (QUADROS; PIZZIO,2011)

É considerável também, deixar claro que apenas a fluência na Língua de Sinais Brasileira não torna uma pessoa proficiente para compreender as competências e habilidades exigidas nas peculiaridades de um povo. (ALMEIDA, JUNIOR,2015)

E ao promover um curso básico, pode-se construir o conhecimento superficial de uma língua, não analisando o sujeito, a cultura e as características para o ensino e para aprendizado dos surdos. (BASSO; STROBEL; MASUTTI, 2009)

Outro fator importante é ressaltar que pela presença do profissional Intérprete junto com o aluno surdo, alguns professores não se sentem responsáveis pelo aprendizado do aluno, transferindo todo processo de ensino e a aprendizagem para o Tradutor e Intérprete de Libras. (GONÇALVES; FESTA,2013)

No entanto, em nenhum momento este profissional poderá assumir o papel do professor dentro do ambiente de ensino o que torna o docente responsável por conhecer e desenvolver metodologias que favoreçam também o aluno surdo. (GONÇALVES; FESTA,2013)

Diante disso, este autor nos lembra de que “a equipe escolar juntamente com os professores e intérpretes devem ser capacitados para ampliar o conhecimento pedagógico e compreender as especificidades linguístico-cognitivas desse aluno”. (OLIVEIRA, 2016)

Sendo necessário então, abranger e promover conhecimento mais amplo e detalhado em cursos de capacitação e formação de professores que demonstre o processo de aquisição linguística em L1-Libras e Português escrito como L2, adaptações de material pedagógicos feitas em conjunto com o instrutor surdo e o intérprete e avaliações em sua primeira língua, Libras. (BASSO; STROBEL; MASUTTI, 2009)

A escrita da criança surda em Português como segunda língua deve ser considerada em diferentes disciplinas e o professor compreender estas características para que não haja exclusão e desconhecimento ao corrigir avaliações, ao impor métodos avaliativos indevidos e atividades que não favoreçam o aprendizado. (FREIRE,1998)

A diversidade e a acessibilidade vieram para quebrar barreiras metodológicas e tornar o ensino inclusivo mais significativo para todos, reduzindo os prejuízos de aprendizagem, principalmente da Matemática e do Português, além de quebrar as barreiras comunicativas que são criadas na vida escolar e transferidas para a vida

adulta. (BARBOSA, 2011)

Duboc, 2004 de acordo com a teoria Vygotskyana deixa evidente, “o professor deve ser preparado para atender o desenvolvimento dos alunos, o ritmo de aprendizagem de cada um e com a clareza do seu papel de educar e desenvolver a todos”. E ainda traz:

Assim, *a escola para todos* vive uma crise, uma vez que, em muitas situações não consegue cumprir o seu papel de agente de integração social e de emancipação, porque não produz a mobilidade social aguardada por muitos sujeitos para quem a escolarização constitui a melhor ferramenta de que poderia dispor para se apropriar de conhecimentos necessários à participação mais efetiva na vida em sociedade. (DUBOC, 2004)

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

É inegável diante diversos estudos e historicamente, a importância das escolas bilíngues para surdos, uma vez que a metodologia está centrada na língua base, Libras, e o ambiente bilíngue (LIBRAS-L1 e PORTUGUÊS-L2) promove todo acesso a linguagem necessária para o desenvolvimento social e educacional destas crianças. (Campello, A.R; Rezende, P.L.F, 2014)

Porém, a disponibilidade e o acesso a estas escolas ao considerar questões educacionais, sociais e econômicas, não faz parte da realidade da maioria das crianças surdas, sendo então a escola inclusiva o espaço gerador dos processos de ensino e de aprendizagem mesmo tendo como principal instrumento destes processos, o Português oral e escrito.

Enquanto a Língua Brasileira de Sinais dentro das escolas inclusivas for condicionada apenas como um meio de comunicação e sua relevância, como principal instrumento para aquisição linguística da criança surda continuar em segundo plano, observar-se-á sempre crianças surdas em séries subsequentes com dificuldades de compreensão em conhecimentos básicos e fundamentais para sua vida escolar.

É preciso então analisar, avaliar e reformular novas estratégias pedagógicas e propor métodos avaliativos que respeitem aquisição das duas línguas (LIBRAS-L1 e PORTUGUÊS-L2) e promover os conhecimentos e os caminhos necessários para a aprendizagem baseados na língua de significação para a criança surda, que é a Libras. (QUADROS, R.M; Pizzio, A.L,2011)

Faz-se indispensável favorecer que o professor regente junto com o professor Surdo e o intérprete de Libras conheça as especificidades que envolve as bases de aquisição da língua e da linguagem para criança surda, adquirindo meios, estratégias e instrumentos para o desenvolvimento do ensino dentro do contexto educacional inclusivo.

Por conseguinte, construir novos conhecimentos e aprofundar nas metodologias de ensino por meio de cursos de formação de professores ouvintes para o ensino bilíngue (Libras/ Português) irá expandir novas possibilidades teóricas e práticas

dos contextos que envolvem a criança surda. Podendo assim, minimizar o baixo rendimento e a evasão escolar destes alunos nos anos subsequentes e os preparar equitativamente para uma vida acadêmica e profissional.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, W.G. JÚNIOR, G.C **Educação de surdos: formação, estratégias e prática docente**. Ilhéus, BA: Editus, 2015.197 p: il. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/m6fcj/pdf/almeida-9788574554457.pdf>. Acesso em 22 set 2017.
- BARBOSA, L.R.S. **A Língua Brasileira de Sinais como inclusão social dos surdos no sistema educacional**. Polyphonia, v. 22/1, jan./jun. 2011.p.174-188.Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/sv/article/download/21216/12444>. Acesso em: 22 Dez 2017.
- BASSO, I.V.M.S; STROBEL, K.L; MASUTTI, M. **Metodologia de Ensino de Libras – L1**. Universidade Federal de Santa Catarina. Licenciatura em Letras-Libras na Modalidade a Distância. Florianópolis 2009. Disponível em: http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoPedagogico/metodologiaDeEnsinoEmLibrasComoL1/assets/631/TEXT0-BASE_SEM_AS_IMAGENS_.pdf. Acesso em: 22 set 2017.
- BRASIL. **Lei nº 10.436, de 22 de abril de 2002**. Dispõe sobre a língua brasileira de sinais- Libras e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 25 abr. 2002. Disponível em:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 02.mar. 2015.
- BRASIL. **Decreto nº 5626 de 22 de dezembro de 2005**. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20042006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em:10 out de 2014.
- BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União. Brasília, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em:10 out de 2014.
- Campello, A.R; Rezende, P.L.F. **Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2/2014, p. 71-92. Editora UFPR. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/nspe-2/06.pdf>. Acesso em: 07/03/2017.
- DUBOC, M.J.O. **Formação do Professor, Inclusão Educativa: Uma Reflexão Centrada do Aluno surdo**. Sítientibus, Feira de Santana, n.31, p.119-130, jul. /dez. 2004.Disponível em: http://www2.uefs.br/sitientibus/pdf/31/formacao_do_professor.pdf. Acesso em: 02.mar. 2015
- OLIVEIRA, Q.M. **Tradução e Interpretação da Libras no Contexto Educacional: formação, atuação e desafios profissionais**. Unintese, 2016.p.23. Disponível em: file:///C:/Users/Vanessa/Documents/Pos%20graduações/Libras/Pós%20Graduação%20TILS%20E%20DOCENCIA%20LIBRAS/Estudos%20da%20traducao%20e%20interpretacao/01-texto_base_estudos-da-trad-e-interp_VERSAO-PRELIMINAR_quintino%20texto%202.pdf Acesso em: 02.dez. 2015
- FREIRE, A. M. F. **Aquisição do português como segunda língua: uma proposta de currículo**. Rio de Janeiro: Revista Espaço - Informativo técnico-científico do INES, N.9, 1998. p. 46-52.
- GONÇALVES, H.B; FESTA, P.S.V. **Metodologia do Professor no Ensino de Alunos Surdos. Ensaios Pedagógicos**. Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades OPET, dezembro DE 2013. <http://www.opet.com.br/faculdade/revista-pedagogia/pdf/n6/ARTIGO-PRISCILA.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2018.
- GUARINELLO, Ana Cristina. **O papel do outro no processo de construção de produções escritas**

por sujeitos surdos. 2004. 231 p. Tese de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Letras, área de concentração em Estudos Linguísticos, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Paraná. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004.

QUADROS, R.M; Pizzio, A.L. **Aquisição da Língua de Sinais.** Universidade Federal de Santa Catarina Licenciatura em Letras-Libras na Modalidade a Distância. Florianópolis, 2011. Disponível em: http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecific/aquisicaoDeLinguaDeSinais/assets/748/Texto_Base_Aquisi_o_de_l_inguas_de_sinais_.pdf. Acesso em: 22/09/2017.

CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O ENSINO DE MATEMÁTICA PARA ALUNOS SURDOS

Dayla Costa Guedes

IFMA, daylaguedes@outlook.com.br.

Fernanda Milla Silva Araújo

IFMA, fernanda_milla13@outlook.com.

Ana Telma Silva Miranda

IFMA, ana.telma@ifma.edu.br.

Dea Nunes Fernandes

FMA, dea.fernandes@ifma.edu.br.

Letícia Baluz Maciel

IFMA, leticiabaluz@outlook.com.

Instituto Federal do Maranhão, Campus São Luís
Monte Castelo.

RESUMO: No cenário da educação escolar atual, percebe-se que cada vez mais aumentam os debates e as tentativas de inclusão de indivíduos portadores de Necessidades Educativas Especiais (NEE), em classes regulares. Diante dos modelos de inclusão, a sociedade passa por um processo de adaptação, e busca incluir em seus sistemas sociais gerais tais pessoas com NEE. Algumas escolas vivenciam o embate da inclusão apenas de forma teórica, para cumprir e atender as garantias da Lei, porém nem sempre os alunos da Educação Especial estão incluídos de fato, principalmente no tocante a questões de aprendizagem. A matemática como uma ciência de extrema importância para a vida social possui uma linguagem própria, com códigos muito específicos, podendo

apresentar-se em alguns momentos com alguns conteúdos de difícil assimilação, sendo assim muitas vezes um obstáculo nos processos de aprendizagem de muitos alunos na educação básica, e em especial de alunos com alguma necessidade educacional especial. Através de uma experiência proporcionada pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), na escola Estadual Unidade Integrada Duque de Caxias do município de São Luís no Maranhão, tivemos a oportunidade de vivenciar as dificuldades apresentadas pelo modelo atual de inclusão educacional, ao presenciarmos as complicações de um professor de matemática ao ministrar um conteúdo específico, para um aluno surdo, numa sala regular de ensino fundamental, onde mesmo com a presença de um intérprete, ficaram evidentes lacunas no processo de ensino, e como consequência, o não aprendizado do aluno em questão. A partir do exposto, surge necessidade de se investigar “Como as metodologias de ensino da matemática podem diminuir as dificuldades de aprendizagem dos alunos com deficiência auditiva? Quais as dificuldades do ensino da matemática para alunos com deficiência auditiva? Sabemos que as dificuldades enfrentadas pelo professor são muitas, desde a sua formação que muitas vezes não contempla ações de inclusão, como a própria carência de metodologias que favoreçam o ensino

da linguagem matemática. Também destacamos aspectos como a falta, ou a pobre interação entre professor e aluno em sala de aula, ainda mais em se tratando de alunos surdos, onde existe a presença de uma terceira pessoa, o intérprete, que na maioria das vezes acaba sendo cobrado para além do esperado pelo seu papel. Desta forma, o presente trabalho visa contribuir para discussão e levantamento de questões problemáticas que obstaculizam a aprendizagem dos conteúdos matemáticos, em especial para público alvo da educação especial como alunos surdos. O presente estudo tem como fundamentação teórica os conceitos defendidos por Vygotsky, que enfatiza a interação em sala de aula como potencial componente do processo ensino aprendizagem, e de Jean Piaget que sinaliza a importância dos jogos como ferramenta que favorece a aprendizagem dos alunos. Assim, destacamos a importância de um acréscimo na formação do professor sobre conhecimentos de metodologias inclusivas e a partir delas, proporcionar uma maior interação do professor com o aluno surdo, através, por exemplo, de utilização de metodologias lúdicas. A metodologia utilizada para coleta de dados foi a observação direta e questionário avaliativo, com um 1 professor de matemática e 24 alunos, dentre estes 2 alunos com deficiência auditiva. Tendo como metodologia lúdica a utilização da Escala Cuisenaire para a fixação do conteúdo de Divisão dentro das operações básicas da Matemática. Após a aplicação da atividade com o material concreto, busca-se evidenciar a importância das atividades lúdicas que exploram aspectos visuais para os alunos surdos na compreensão dos conteúdos matemáticos em sala de aula. Como um dos resultados desse trabalho, podemos citar a transformação que essa experiência nos proporcionou como futuros professores de matemática, de perceber a importância do uso de novas estratégias de ensino, a fim de alcançar a verdadeira inclusão na sala de aula. Também se espera que através de pesquisas e práticas pedagógicas inclusivas diminuam as lacunas que impedem a aprendizagem, dentre elas destacamos o preconceito, levando sempre em consideração que ser surdo é uma diferença, não uma deficiência.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Matemática. Inclusão. Alunos Surdos.

PIBID CONTRIBUTIONS TO INCLUSIVE EDUCATION: MATHEMATICS TEACHING FOR DEAF STUDENTS

ABSTRACT: In the current school education scenario, it is noticed a raise of debates and the attempts to include individuals with special educational needs (SEN), in regular classes. Faced with inclusion models, society undergoes an adaptation process, and seeks to include in its general social systems such people with SEN. Some schools experience the clash of inclusion only in a theoretical way, to comply with the guarantees of the Law, but not always Special Education students are included in fact, especially with regard to learning issues. Mathematics as a science of extreme importance for social life has its own language, with very specific codes, being able to present itself in some moments with some contents of difficult assimilation, being therefore often an obstacle in the learning processes of many students in the basic education, and

especially of students with special educational needs. Through an experience provided by the Institutional Scholarship Initiative Program (Pibid), at the State School Integrated Unit Duque de Caxias of the county of São Luís in Maranhão, we had the opportunity to experience the difficulties presented by the current model of educational inclusion, we should be able to testify the complications of a mathematics teacher by providing a specific content for a deaf student in a regular elementary school room where, even with the presence of an interpreter, there were evident gaps in the teaching process, and as a consequence, non-learning of the student in question. From the above comes the central problem of this research: What are the difficulties of teaching mathematics to students with hearing loss? We know that the difficulties faced by the teacher are many, since their formation that often does not contemplate inclusion actions, such as the lack of methodologies that favor the teaching of mathematical language. We also highlight aspects such as the lack of, or the poor interaction between teacher and student in the classroom, even more in the case of hard of hearing students, where there is the presence of a third person, the interpreter, who in most cases ends up being charged for beyond what is expected by his role. In this way, the present work aims to contribute to the discussion and raising of problematic issues that hinder the learning of mathematical contents, especially for the target audience of special education as deaf students. The present study has as theoretical foundation the concepts defended by Vygotsky, which emphasizes the interaction in the classroom as a potential component of the learning teaching process, and Jean Piaget that signals the importance of games as a tool that favors students' learning. Thus, we emphasize the importance of an increase in the teacher training on knowledge of inclusive methodologies and from them, to provide a greater interaction of the teacher with the deaf student, through, for example, the use of playful methodologies. The methodology used for data collection was direct observation and evaluation questionnaire, with 1 mathematics teacher and 24 students, among these 2 students with hearing impairment. Using as a playful methodology the use of the Cuisenaire Scale to fix the Division content within the basic Mathematical operations. After applying the activity with the concrete material, we try to highlight the importance of playful activities that explore visual aspects for deaf students in the understanding of mathematical contents in the classroom. As one of the results of this work, we can cite the transformation that this experience has given us as, future teachers of mathematics, to realize the importance of using new teaching strategies in order to achieve true inclusion in the classroom. It is also hoped that through research and inclusive pedagogical practices they will reduce the gaps that prevent learning, among which we highlight prejudice, always taking into account that being deaf is a difference, not a disability.

KEYWORDS: Mathematics Teaching. Inclusion. Deaf Students

1 | JUSTIFICATIVA

Ao longo dos anos, as escolas regulares tornaram-se inclusivas recebendo alunos com necessidades educativas especiais, porém poucas práticas pedagógicas

inclusivas ainda são encontradas no cotidiano da sala de aula. Estes entraves puderam ser percebidos através das experiências proporcionadas pelo PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), onde diante de uma aula de matemática, percebemos as dificuldades por parte do professor para a explicação de conteúdos aos alunos surdos presentes. Este fator foi motivador para levantarmos maiores informações sobre a temática “dificuldades de aprendizagem da matemática”, por isso a necessidade da presente pesquisa para ampliar os olhares sobre práticas pedagógicas inclusivas sobre o ensino da matemática no meio acadêmico.

2 | PROBLEMATIZAÇÃO

Apesar de estatisticamente o quantitativo de vagas para alunos especiais ter aumentado em escolas regulares, ainda são evidentes as dificuldades de se promover a inclusão dos alunos surdos, seja pela falta de formação adequada para os professores, seja pela falta de interpretes, ou até mesmo pelas barreiras interpessoais na própria escola. A aprendizagem dos conteúdos matemáticos depende da metodologia de ensino utilizada pelo professor em sala de aula, sendo assim, questionamos quais as estratégias de ensino utilizadas pelo professor para os conteúdos matemáticos? Quais as dificuldades do ensino da matemática para alunos surdos? Como promover uma melhor interação entre alunos e favorecer aprendizagem de todos os alunos?

3 | OBJETIVO GERAL

Avaliar a possibilidade de utilização de um recurso lúdico para o ensino de matemática e de sua contribuição para o processo de aprendizagem de alunos surdos e ouvintes de uma escola municipal de São Luis- MA.

4 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

4.1 A educação especial no Brasil: breve relato

O início dos debates sobre a inclusão beira a década de 1990, sendo considerados relativamente recentes e em constante adaptação. O termo inclusão foi oficializado em 1994, durante realização da Conferência das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) onde foi debatido sobre o acesso de qualidade aos portadores de Necessidades Educacionais Especiais (NEE). Desta conferência resultou um importante passo do processo inclusivo: a Declaração de Salamanca, que valoriza a união de todos os alunos, independentemente de suas

dificuldades e diferenças, onde todos os alunos devem aprender juntos na medida do possível.

[...] as escolas devem acolher todas as crianças independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras [...] As escolas tem que encontrar a maneira de educar com êxito todas as crianças, inclusive com deficiência graves. O desafio que enfrentam as escolas integradas é o de desenvolver uma pedagogia centralizada na criança, capaz de educar com sucesso todos os meninos e meninas, inclusive os que sofrem de deficiências graves. O mérito dessas escolas não está só na capacidade de dispensar educação de qualidade a todas as crianças; com sua criação dá-se um passo muito importante para tentar mudar atitudes de discriminação, criar comunidades que acolham a todos e sociedades integradoras. (UNESCO, 1994).

Vale ressaltar que o processo de inclusão deve buscar um denominador comum entre sociedade e portador de NEE, afim de que as oportunidades sejam iguais para todos. A própria Constituição Federal do Brasil de 1988 em seu art. 206, inciso III, discorre sobre a inclusão sendo confirmado no capítulo V, da LDB (Lei de Diretrizes Básicas 9.394/96) que busca garantir não só a inclusão, mas também a garantia dos direitos.

No Maranhão o início dos debates mais incisivos sobre Educação Especial data na década de 1960. No início a incumbência era da rede privada, tendo como fato importante à criação da Escola de Cegos do Maranhão (ESCEMA). No âmbito público, somente em 1966, através do projeto intitulado Projeto Plêiade de Educação de Excepcionais, segundo MARANHÃO, [entre 1971 e 1977], p.2 apud CARVALHO, Mariza B. W. B. de e BONFIM, Maria Núbia B., 2016, p. 178, este projeto buscava “[...] promover a educação de crianças, adolescentes e adultos excepcionais, assim como o aperfeiçoamento e treinamento de pessoal para o campo de ensino especial [...]”. Outro objetivo interessante do projeto Plêiade era o de garantir além da educação a integração do indivíduo.

Em meados de 1971, tem-se a inclusão da educação Especial no Plano Estadual de Educação do Maranhão, porém somente no papel sem ações efetivas e somente após seis anos com a implementação da Seção de Educação Especial pelo Decreto 6.838/78, cuja finalidade era reforçar a integração da pessoa com necessidades especiais na sociedade, onde algumas escolas passaram a ter “classes especiais”, ou seja, salas de aulas exclusivas para aprendizagem de pessoas com necessidades especiais.

Na capital maranhense, São Luís, as atividades se intensificam em 1993, sob o lema “Educação para Todos” após a tão importante Conferência Mundial sobre Educação para todos (Jomtien, Tailândia- 1990) onde foram discutidas as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas com deficiência e a adoção de medidas para assegurar igualdade de acesso à educação como parte integrante do sistema educacional.

Atualmente há alguns centros ligados ao atendimento a pessoas com necessidades educacionais especiais em São Luís - MA, dentre eles podemos citar:

Centro de Apoio às Pessoas com Surdez – Maria da Glória Costa Arcangeli (CAS/MA) e o CAP /MA (Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual do Maranhão) entre outros.

O ano de 2008 apresenta marco importante, através da Política Nacional de Educação Especial (PNEE) sobre uma perspectiva inclusiva em todo o Brasil. Esse novo olhar estabelece que a sala de aula seja inclusiva a todos os alunos, e que o professor precisa de formação constante para promover a inclusão. Atualmente mesmo após dez anos, com todos os incentivos e mudanças implementadas, percebe-se que pouco se avançou de fato para inclusão efetiva no sistema educacional, ainda são necessárias constantes mudanças afim de que se alcance uma educação mais inclusiva, para isso são imprescindíveis alterações nas políticas públicas, maior fiscalização pelos órgãos responsáveis, participação dos familiares e maiores envolvimento de todos os profissionais que trabalham com aprendizagem.

4.2 Educação para surdos: uma luta para ser ouvida

É nítida a constante luta e necessidade de um olhar especial para que a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais, termo usado a partir da década de 60, de fato seja alcançada. Quando se fala em aluno surdo, é comum a utilização errônea do termo “surdo-mudo”, já que um surdo pode falar desde que este seja oralizado, mas afinal quem seria o surdo?

Carvalho (1997, p. 23, apud SALES, Elielson Ribeiro, p.59), define o surdo como “o indivíduo que tem perda total ou parcial, congênita ou adquirida da capacidade de compreender a fala através do ouvido”, apesar de alguns considerarem o surdo como aquele que detém perda auditiva profunda, enquanto que os possuem perdas leves ou moderadas seriam intitulados deficientes auditivos.

No Brasil, o processo educacional inicia-se com a criação do Império Instituto de Surdos Mudos (IISM), conhecido como a primeira escola de surdos no Brasil, em 1857, no Rio de Janeiro. Em 1956, passa a ser intitulado Instituto Nacional dos Surdos Mudos (INSM) e no ano seguinte Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). É importante evidenciar que até o final da década de 60, utilizava-se predominantemente o oralismo, pois se defendia a necessidade do surdo falar para que houvesse integração com os demais alunos ouvintes.

No auge do oralismo, o uso da língua de sinais foi banido e proibido dos recintos tanto das instituições educativas como nas próprias famílias. Os surdos eram submetidos, algumas vezes, a castigos pesados caso utilizassem a língua de sinais, existem casos de surdos que se voltaram contra a própria língua de sinais, além de outros estereótipos contra a sua própria língua. (PERLIN, 2002, p.42 apud SALES, Elielson Ribeiro de. p. 49).

Desde modo o surdo perdia sua identidade, sua cultura, pois era forçado a adquirir uma característica para que estivesse no meio, e não incluso de fato na sociedade. A proposta de uma educação bilíngue trouxe a língua de sinais

como a primeira e oficial língua dos surdos, transformando a alfabetização sem necessariamente utilizar a língua portuguesa na fala, porém na escrita.

A surdez passa então de uma deficiência para uma experiência visual, proporcionada pela LIBRAS, que permite acesso linguístico, onde no contexto escolar a partir dela há a comunicação, essencial no processo ensino-aprendizagem, afinal, “(...) o povo surdo unicamente quer uma escola onde lhes permitam aprender e não fingir que sabem!” (Strobel, 2008, p.106 apud PICOLLI, Fabiana de Camargo. 2010).

A Lei nº 10.436, de 24 de Abril de 2002, marca o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais como oficial no Brasil e o Decreto nº 5.626 de 2005 torna obrigatório à disciplina Libras nos cursos de formação de professores de nível médio e superior. Dispõe ainda sobre os cursos de Libras, os intérpretes e da necessidade do poder público e empresas apoiar a difusão da língua de sinais.

Mesmo com esses avanços, é preciso incentivar cada vez mais o acesso das Libras também para ouvintes, pois infelizmente ainda se cultiva dentro da sala de aula e na sociedade em geral, o pensamento que não é necessário aprender essa língua, já que tem a presença dos intérpretes.

Nesse contexto pensar em educação matemática para surdos apresenta-se como desafio, pois suas particularidades devem ser levadas em conta na construção de uma aprendizagem significativa. Percebe-se que ainda há muita dificuldade em conciliar linguagem dos surdos (LIBRAS) com a linguagem matemática, que é uma linguagem técnica, também com diferentes sinais e códigos, e, portanto, tornam a aprendizagem significativa ainda mais distante. Esses e outros fatores serão discutidos nos próximos tópicos.

4.3 Barreiras para inclusão de alunos com surdez

Quando falamos em educação, é notório que existem inúmeras barreiras que dificultam o ensino aprendizagem e a interação professor/aluno na sala de aula, não sendo diferente esse processo quando tratamos de alunos com NEE. No caso dos alunos com surdez, essa interação ainda é limitada devido à presença do interprete, que muitas vezes se torna o único meio de interação entre ele e a turma.

A escola tem como papel garantir a homogeneidade de aprendizagem em sala de aula, buscando desenvolver nas crianças o mesmo tempo, ritmo e método de aprendizagem. Tais métodos criam barreiras na educação quando se trata de alunos com surdez, causando uma brecha no sentido da inclusão, tendo em vista que “todos têm o direito de se desenvolver em ambientes que não discriminem, mas que procurem lidar e trabalhar com as diferenças, respeitando as limitações de cada um” (GUIMARÃES, 2003, p. 153).

Segundo Stainbaick & Stainbaick (1999, p. 232) as barreiras que o aluno com deficiência auditiva encontra no sistema regular de ensino são:

- a) Limitações dos profissionais da educação e falta de capacitação;

- b) Falta de estruturas físicas adequadas;
- c) Falta de preparação a todo o quadro técnico da escola;
- d) Inexistência de um pensar onde a educação seja para “todos”;
- e) Medo dos pais em colocar seus filhos no ensino regular, preferindo colocá-los na escola especial;
- f) Preconceito de vários atores da educação, discriminação acentuada, pois embora muitos afirmem que somos “iguais”, existe uma grande diferença entre o que se tenta propagar teoricamente e o que se pratica, deixando que uma distância quilométrica distancie a intenção e o gesto”.

Essas barreiras impedem o desenvolvimento completo do aluno com surdez, uma vez que cada uma delas vai retardando o seu processo individual de aprendizagem, pois mesmo sabendo que a sala de aula é um ambiente heterogêneo, cada aluno aprende no seu ritmo, desde que tenha condições adequadas de ensino, como professores capacitados, suporte de materiais adequados, o incentivo da família e o apoio de toda uma rede educacional.

Nesse sentido nota-se também que a interação em sala de aula, contribui para o desenvolvimento social, emocional e cognitivo de todos os alunos em sala de aula:

[...] Mesmo que uma criança nunca consiga aprender nada de história ou matemática, ainda mesmo assim é fundamental que ela seja incluída em turma de educação regular, para que todos os alunos tenham a oportunidade de aprender o respeito mútuo e o apoio, valores essenciais para a existência humana, e para se abolir preconceitos e discriminações de uma sociedade (STAINBAICK & STAINBAICK, 1999, p. 234).

Sabemos que a inclusão de alunos com deficiência auditiva ainda não é uma realidade no nosso país, mas é necessário continuar buscando formas de desenvolvê-las. Para que haja a inclusão de alunos surdos em sala de aula de forma completa e eficiente é necessário um posicionamento diferente das instituições de ensino, como formação adequada de professores, contratação de interpretes em escolas públicas e privadas, incentivo ao ensino de LIBRAS dentro das escolas, construção e utilização de material didático apropriado para aprendizagem de surdos, bem como metodologias lúdicas que promovam maior incentivo no ensino-aprendizagem.

4.4 O ensino da matemática para os alunos surdos

O ambiente escolar possui salas de aulas bem diversificadas, isto é, não existem alunos idênticos que irão possuir uma mesma característica, e a educação inclusiva permite cada vez mais essa diversidade no contexto escolar, então é nessa perspectiva que percebemos os desafios que o docente enfrenta para garantir o ensino-aprendizagem dos discentes. É importante ressaltar o quanto esse desafio aumenta quando se trata do ensino da matemática para alunos com deficiência auditiva. De acordo com Bertoli (2012, p. 02):

[...] para realizar uma aprendizagem significativa da matemática em classe de surdos, o educador deve estar apoiado em um tripé educacional: língua de sinais, o conhecimento matemático e uma metodologia apropriada. Pois sem dominar a LIBRAS, não há comunicação. [...]

Sendo assim, segundo o autor, o professor apoiado nesse tripé educacional poderá estar mais apto para enfrentar os diversos desafios que lhe serão impostos ao longo do ano letivo. Porém, na realidade as coisas não são tão simples, pois a maioria dos professores que ensinam matemática não teve uma formação adequada para lecionar para alunos surdos. Este fato torna o ensino mais desafiador, já que a necessária relação professor-aluno não acontece de forma frequente, pois ainda tem a figura do interprete nesse tripé, e com isso ele acaba sendo cobrado para além do esperado pelo seu papel.

Nesse contexto, apoiando-se nas ideias de Vygotski (1997), a educação de estudantes que apresentam NEE deve afastar-se dos modelos que visam ao isolamento, buscando novas possibilidades de aprendizagem, rompendo com tradicionais práticas educacionais. Ou seja, para esse autor o homem é um ser social, que fora da interação com a sociedade, nunca poderá desenvolver em si mesmo diversas qualidades e rupturas. Então o professor tem um papel fundamental nessa interação, no sentido de intermediar o conhecimento com os alunos, onde ocorre por meios dos símbolos e da linguagem, já o interprete tem como papel fazer a interação dos alunos e professores ouvintes, com os alunos surdos.

A matemática é uma ciência que possui sua própria linguagem, esse fato dificulta de certa forma o processo de ensino, onde o docente terá que saber escolher quais metodologias usar para tornar o ensino-aprendizagem mais eficaz, obtendo assim resultados satisfatórios. Mesmo com essas dificuldades citadas, a literatura aponta que é comum o aluno surdo obter mais sucesso na disciplina de matemática. Entretanto, segundo Moreira (2015, p. 11):

[...] isso por si só não garante resultado matemático satisfatório. É preciso, contudo, que os docentes de Matemática tenham variadas possibilidades de transmissão dos conteúdos aos seus alunos surdos. É preciso que tenham condições pedagógicas favoráveis à aprendizagem. [...]

Então, percebemos a importância do professor conhecer estratégias e metodologias alternativas de ensino, que possam despertar o interesse dos alunos e a maior interação de todos, desta forma irá ajudar não somente o aluno surdo, como também o aluno ouvinte. Nessa perspectiva, enfatizamos:

[...] o espaço da sala de aula precisa ser prazeroso, divertido, democrático para que o aluno possa apresentar espontaneamente a “sede” de saber, de aprender, de vivenciar o aprendizado, para que o conhecimento tenha um sentido para a sua vida, portanto, a necessidade do desenvolvimento de novas práticas didáticos-pedagógicas nas aulas de Ciências do ensino fundamental.] (LIMA, 2018. pag, 19.)

Assim, o uso da ludicidade no contexto escolar aprimora a definição de conceitos matemáticos que na maioria das vezes não são compreendidos com tanta facilidade

pelos alunos. Dessa forma, fazer uso de metodologias lúdicas para a fixação de assuntos é de extrema importância, pois o aluno consegue sair do concreto para o abstrato facilitando o processo de aprendizagem.

5 | METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa, de natureza qualitativa, que teve como objetivo relatar as dificuldades enfrentadas por um professor de matemática numa sala de aula com alunos ouvintes e alunos com surdez, e a partir destas dificuldades, realizar estratégias de intervenção como a utilização de um recurso lúdico que favorecesse a aprendizagem e a interação em sala de aula com todos os alunos.

As atividades foram realizadas na escola estadual- Unidade Integral Duque De Caxias, na série do 6º ano A turno vespertino, que fica localizada na Praça Duque de Caxias, polo VIII, bairro João Paulo no município de São Luís – MA, os critérios de seleção e escolha foram definidos pelo vínculo das alunas participantes do PIBID com a escola. Os instrumentos utilizados para coleta de dados foram a observação direta durante aplicação do recurso didático e um questionário de avaliação após a atividade. Sendo, os sujeitos dessa pesquisa: Um professor de matemática, vinte e quatro alunos participantes da atividade.-

O recurso lúdico selecionado foi a Escala de Cuisenaire (figura 01), o conteúdo escolhido em conjunto com o professor de matemática sobre “divisão”, proveniente das operações básicas da matemática. “[...] A escala Cuisenaire é um material manipulável composto de barras coloridas que conforme história apresentada por BOLDRIN (2009) O material Cuisenaire foi criado pelo professor belga Georges Cuisenaire Hottet (1891-1980) depois de ter observado o desespero de um aluno, numa de suas aulas. Decidiu criar um material que ajudasse no ensino dos conceitos básicos da matemática. Então cortou algumas régua de madeira em 10 tamanhos diferentes e pintou cada peça de uma cor tendo assim surgido a Escala de Cuisenaire. [...] A escala Cuisenaire é constituído por modelos de prismas quadrangulares com alturas múltiplas da do cubo – representante do número 1 – em 10 cores diferentes e 10 alturas proporcionais [...]” (SUGIYAMA, pag. 13 e 14, 2016).



COR	NÚMERO REPRESENTADO
Branco (ou cor de madeira)	1
Vermelho	2
Verde-claro	3
Rosa (ou lilás)	4
Amarelo	5
Verde-escuro	6
Preto	7
Castanho	8
Azul	9
Cor de laranja	10

A atividade proposta foi inicialmente dividir os alunos em três subgrupos, com 8 participantes, depois foram dadas as orientações equivalentes as regras do jogo, conforme passo a passo:

- a. Cada aluno recebeu uma folha de atividades com operações de “divisão” para responder;
- b. Foi apresentada a escala, as cores, as unidades e como executar a atividade, utilizando a escala de Cuisenaire;
- c. Determinamos um tempo de (15min) para cada grupo processar as questões conforme entendimento da escala;
- d. Cada aluno deveria colocar a resposta alcançada na folha entregue.
- e. Ao final, houve um tempo para discussão, sobre os resultados alcançados e o que os alunos acharam da atividade proposta.
- f. E por fim foi selecionado 1 membro de cada subgrupo para responder o questionário, incluindo o aluno com surdez e o professor.

6 | DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Durante a atividade, percebemos o quanto os alunos foram muito participativos, interagiram, buscaram informações para entender a escala e quando compreenderam demonstraram maior empenho para fazer a atividade proposta. Com o aluno com surdez não foi diferente, pois também se mostrou bastante empolgado com a atividade evidenciando assim, o quanto é importante o uso de materiais didáticos que exploram os aspectos visuais.

Em especial, no grupo que possuía o aluno surdo percebemos na interação com o interprete a dificuldade do aluno surdo perante a linguagem de sinais, o que o impediu de entender as regras do jogo com clareza, mas tal barreira não o isentou da participação e da aprendizagem do conteúdo proposto.

Na análise do questionário aplicado, observamos que os alunos ao serem interrogados sobre “a satisfação ou não com as aulas de matemática”, todos responderam que sim. Sobre a compreensão deles acerca dos conteúdos matemáticos, também todos confirmaram que sim, exceto o aluno surdo, no entanto ao apresentar sua resposta na justificativa, afirmou que matemática é fácil. Em relação à importância da utilização de metodologias lúdicas, todos responderam que sim.

Por fim, foi questionado acerca do que poderia melhorar no processo de aprendizagem nas aulas de matemática, onde obtivemos as respostas abaixo:

“Pesquisando”; *“Ele devia usar mais coisas como o material levado, e também a poderia ser mais silenciosa”;* *“Eu gosto do jeito que ela é mais poderia ter mais jogos e também é mais fácil”;* *“Brinca com agent”*.

As respostas dos alunos evidenciam a compreensão dos mesmos sobre como a matemática poderia ser mais atrativa caso o professor utilizasse além das aulas expositivas, metodologias mais lúdicas, jogos, e materiais mais atrativos além do quadro branco.

Também enfatizamos que essa pesquisa teve como objetivo levantar as dificuldades do professor no ensino da matemática, sendo assim ao aplicarmos o questionário ao professor, perguntamos quais as dificuldades de ensino no geral, e obtivemos como resposta a seguinte afirmação: *“As principais dificuldades são de aplicação de recursos lúdicos para o aluno sentir o melhor da aprendizagem”*.

Sobre a pergunta *Você acredita que os alunos não ouvintes possuem dificuldades na sua disciplina?*, ele assegura *“Hoje não muito... Em virtude do profissional de libras que acompanha a turma”*. Já na pergunta *“Você já teve alguma experiência negativa de ensino/aprendizagem, aluno que fracassou (repetiu ou ficou retido na sua disciplina)? A que você atribui?”* Ele responde: *“Sim. Falta de atenção, comportamento e educação familiar”*. Ainda em relação a pergunta *“Você utiliza metodologias lúdicas para o ensino da matemática? Se sim pode citar um exemplo de uma experiência”*, ele replicou *“Não, em virtude das condições que ainda não são favoráveis para aplicação dessas atividades”*, e para finalizar a pergunta *“Você considerou importante a utilização da metodologia lúdica na fixação no ensino do conteúdo? Porquê?”*, ele ressaltou *“Sim. É uma outra forma de aplicação e fixação do conteúdo”* já sobre a pergunta *“Em sua opinião, o que poderia melhorar o processo de inclusão de alunos surdos na sala de aula?”*, ele contrapôs *“Poderia melhorar os recursos audiovisuais”*.

As respostas do professor evidenciam que o mesmo não se sente à vontade para utilizar jogos, ou recursos lúdicos em sala de aula, pois mesmo afirmando que são importantes estes tipos de recursos, ele justifica o não uso de jogos, pelas condições físicas e comportamentos inadequados dos alunos. Acreditamos também que a falta de contato com tais ferramentas de ensino, durante a formação do professor pode ser uma barreira para que ele utilize metodologias lúdicas durante sua prática profissional.

Por fim, constatamos que o recurso lúdico é importante para a fixação do conteúdo, para a melhoria da aprendizagem, e da relação professor aluno em sala de aula, contribuindo assim para uma maior interação que resultará em uma aprendizagem completa. Além do mais, tal utilização de recursos lúdicos contribui para aprendizagem de alunos ouvintes e alunos surdos, promovendo assim uma educação inclusiva.

7 | CONSIDERAÇÕES

A partir da pesquisa realizada, pode-se reforçar a importância dos métodos lúdicos no ensino de alunos surdos e ouvintes, pois além de proporcionar a interação possibilita aos alunos assimilar conteúdos, partindo do concreto para os conceitos abstratos principalmente no âmbito da Matemática, conforme evidenciam os autores citados neste trabalho.

Os resultados da pesquisa demonstram também que mesmo os alunos respondendo que consideram importantes e motivacionais o uso do jogo na aprendizagem, o professor apresenta resistência em utilizar jogos, ou alternativas de ensino, demonstrando um paradoxo entre as expectativas dos alunos e a visão do professor. Deste modo vemos que no atual contexto escolar, um dos entraves para a melhoria do ensino da matemática é a metodologia utilizada pelo professor, que por muitas vezes não englobam formas alternativas, seja por falta de preparo adequado durante sua formação, seja por receio se serão aceitos ou não pelos alunos, ou até mesmo por comodismo.

Com relação à inclusão de alunos surdos, constatou-se que o jogo apresenta-se como alternativa educativa, pois o aluno surdo participante da pesquisa conseguiu interagir com os demais alunos e assimilar satisfatoriamente o assunto trabalhado, fato que pode ser percebido durante realização da atividade e após o feedback com a interprete. Esse fato nos leva a concluir que mesmo com os avanços na educação inclusiva, ou seja, mais acesso de alunos com surdez em salas de aula regular, as práticas pedagógicas voltadas para um processo de ensino-aprendizado para alunos surdos, precisam ser constantemente aprimoradas.

Para concluir, agradecemos a oportunidade de vivenciar essas questões sobre inclusão e aprendizagem da matemática proporcionada pelo programa PIBID, financiado pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), pois como alunas ainda em formação esta experiência nos possibilitou o contato com a realidade de uma sala de aula inclusiva e o desejo de aprofundar as pesquisas sobre essa temática e contribuir com uma educação para todos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. S. **Educação Inclusiva De Qualidade**: à luz da docência humanista. Universidade de Brasília, UNB. 2015.

BERTOLI, V. **O Ensino Da Matemática Para Alunos Surdos**. III Simpósio Nacional de Ensino de Ciência e Tecnologia. 2012.

MOREIRA, G. E. **O ensino de Matemática para alunos surdos**: Dentro e fora do texto em contexto. Seminário do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2015.

OLIVEIRA, A. M. **As Barreiras E As Oportunidades De Inclusão Do Surdo No Ensino Regular**. II Simpósio Nacional de Educação. 2010.

PEREIRA, Maria de Fátima Rodrigues. PEIXOTO, Elza Margarida de Mendonça. **Política De Formação De Professores: Desafios No Contexto Da Crise Atual.** 2009.

PICOLI, F. D. C. **Alunos/as Surdos/as E Processos Educativos No Âmbito Da Educação Matemática:** Problematizando Relações De Exclusão/Inclusão. Programa de Pós-Graduação Em Ensino De Ciências Exatas. 2010.

SALES, E. **A Visualização No Ensino De Matemática:** Uma Experiência Com Alunos Surdos. Universidade Estadual Paulista. 2013.

SUGIYAMA, E. S. **Projeto De Pesquisa – Caderno Pedagógico Escala Cuisenaire E Jogos:** uma metodologia alternativa para a compreensão das operações fundamentais dos números naturais. Universidade Estadual Do Norte Do Paraná, UENP. 2016.

http://sistemas.educacao.ma.gov.br:8080/estatistica/escolas/escolas.php?cod_inep=21016585&ano=2017.

SILVA, Ronaldo. et al. **A Educação Escolar De Alunos Surdos Do Instituto Federal De Educação, Ciência E Tecnologia Do Maranhão (IFMA) Campus Imperatriz.** Imperatriz, MA; 2013.

STAINBAICK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores.** Porto Alegre, Artmed, 1999.

DEMANDAS E DESAFIOS NO TRABALHO COM COMUNIDADES TRADICIONAIS DO BAIXO AMAZONAS – NEABI-IFAM/CPA

Manoel Ferreira Falcão

Mestrando no Programa de Pós-Graduação
Sociedade e Cultura na Amazônia da
Universidade Federal do Amazonas – PPGSCA/
UFAM, em Parintins, Amazonas; e-mail: manoel.
ferreira@ifam.edu.br

Artemis de Araújo Soares

Profa. Dra. do Curso Curso: Mestrado no
PPGSCA- Programa de Pós-Graduação
Sociedade e Cultura na Amazônia, em Parintins
Amazonas da UFAM, email: artemissoares@
yahoo.com.br

Thiago Fernandes

Graduado em Ciências Sociais pela Pontifícia
Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-
Rio), Especialista em Filosofia moderna e
contemporânea pela Universidade do Estado
do Rio de Janeiro (UERJ) e Mestre em Ciências
Sociais pela PUC-Rio. Atua como Professor
de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico de
Sociologia no IFAM/CPA campus Parintins.

Elaine Barbosa Amazonas

Graduação em Letras - Língua Portuguesa pela
Universidade do Estado do Amazonas (2005)
e Graduação em Letras - Língua e Literatura
Inglesa pela Universidade Federal do Amazonas
(2012) Especialização em Metodologia do Ensino
de Língua Inglesa pela Universidade do Estado do
Amazonas-Brasil (2007), Professora do Instituto
Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do
Amazonas-Brasil.

Graduação em Sociedade e :Cultura na Amazônia.

RESUMO: Este projeto busca apresentar as atividades desenvolvidas, através das ações do Núcleo de Estudos Afro Brasileiros e Indígena, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas Campus Parintins NEABI-IFAM/CPA, abordando questões surgidas a partir do planejamento e execução das primeiras experiências desenvolvidas por professores e técnicos desta instituição, em Visita Técnica na comunidade indígena Sateré-Mawé Monte Betel, localizada na região do Uaicurapá, Parintins - Amazonas, apresentando, também, os desdobramentos realizados junto às lideranças das comunidades da calha daquele rio e ainda apresentando a perspectiva dos membros da comitiva quanto a realização desta ação de extensão frente ao desafio solicitado pelos moradores. A metodologia deste trabalho terá como base o relato de experiência, acompanhado de entrevistas semiestruturadas com a comitiva e registro das demandas da comunidade, tendo as demandas locais como ponto de partida para futuras ações institucionais.

PALAVRAS-CHAVE: Visita Técnica; Comunidade Tradicional; Sateré-Mawé; NEABI-IFAM/CPA.

Este artigo é um desdobramento da Dissertação de Mestrado, em andamento junto ao Programa de Pós-

INTRODUÇÃO

Este artigo busca de maneira preliminar apresentar as atividades desenvolvidas, através das ações do Núcleo de Estudos Afro Brasileiros e Indígena, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas *Campus* Parintins NEABI-IFAM/CPA¹, cujos membros vem realizando atividades de intervenção junto às Comunidades Indígenas, inicialmente na comunidade indígena Monte Betel no Rio Uaicurapá² em Parintins – Am.

Serão abordadas questões surgidas a partir do planejamento e execução das primeiras experiências diretas, desenvolvidas por servidores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas *Campus* Parintins - IFAM/CPA³ durante a primeira visita técnica à comunidade indígena Monte Betel, localizada na região do Uaicurapá, Amazonas, apresentando, também, os desdobramentos realizados junto aquelas comunidades.

O mesmo tem por objetivo principal apresentar as ações do NEABI-IFAM/CPA⁴ realizadas através do IFAM/CPA, nos âmbitos do planejamento e execução de ações junto às Comunidades Tradicionais, enquanto devolutiva às solicitações apresentadas pelos comunitários, neste caso, demandas apresentadas pelos indígenas Sateré-Mawé membros da Associação de Moradores do Rio Uaicurapá em Parintins – Amazonas.

Apresentando os resultados alcançados durante a preparação e execução da primeira visita técnica, realizada por uma comitiva multidisciplinar do IFAM/CPA, à Comunidade Indígena Monte Betel, localizada no Rio Uaicurapá, realizada no dia 16 de setembro de 2017.

Pretende-se ainda, expor as atividades realizadas no dia da visita a Aldeia Indígena Monte Betel, localizada no Rio Uaicurapá pelo NEABI-IFAM/CPA, descrevendo a preparação, o percurso de ida e de volta, as atividades realizadas na comunidade, bem como, a avaliação da atividade, partindo da perspectiva dos membros da comitiva diante do desafio desta ação de extensão na Amazônia. O Diretor Geral do IFAM *Campus* Parintins, também, foi entrevistado sobre o papel do *Campus* em relação aos povos indígenas, em seu gabinete no dia 04 de outubro de 2017, quando foram feitas para ele sete perguntas sobre a visita.

Segundo o entrevistado o objetivo principal desta atividade foi:

(...) dá início as ações do NEABI-IFAM/CPA no *Campus* Parintins, e como primeira ação não poderia ter sido melhor a oferta de Inglês aos indígenas Sateré-Mawé, como parte da programação tivemos a oportunidade, e a grata satisfação, de participar do Ritual da Tucandeira na aldeia indígena Sateré, na semana seguinte

1. Doravante denominado NEABI-IFAM/CPA.

2. Uma área do Rio Uaicurapá compõe a Terra Indígena Andirá-Marau, possuindo, porém, menor densidade demográfica que os demais rios desta TI.

3. Doravante denominado “IFAM/CPA/CPA”.

4. O NEABI-IFAM/CPA foi instituído pela portaria nº 468 de 29 de setembro de 2017 e tem como objetivo promover ações, estudos e projetos relacionados à temática indígena e negra tanto no âmbito do ensino institucional, quanto no município de Parintins e sua região.

tivemos a continuidade com a aula inaugural no ambiente da UFAM, com o início das aulas de inglês, esta experiência pioneira e vai trazer bons frutos para as atividades desenvolvidas pelo Núcleo. (Rocha, 2017).

A metodologia escolhida foi a pesquisa participante iniciada por um levantamento bibliográfico sobre o surgimento do IFAM/CPA, do NEABI-IFAM/CPA, e das demandas de extensão solicitadas pelo povo Sateré-Mawé através de seus representantes, seguidas da apresentação da região pesquisada, através do Registro Etnográfico acompanhado de registros fotográficos.

Posteriormente serão apresentadas as etapas da atividade, desde a solicitação feita pela comunidade ao IFAM/CPA, passando pela preparação, indo até a concretude da resposta à demanda apresentada, embasando-se na perspectiva dos profissionais participantes de acordo com suas áreas de atuação.

O pensamento antropossociológico carece da disponibilização de ferramentas de outras áreas e de conhecimentos específicos, para que se coloquem como instrumentos de auxílio na busca por compreender o Humano e sua experiência social, sobretudo na relação com a alteridade, esteja ela próxima ou distante, com baixo ou alto grau de acessibilidade.

Pois para se compreender uma dada realidade social constitui um dos desafios que mobiliza a pesquisa com grupos sociais ao longo do tempo, buscar descortinar as realidades de uma comunidade e/ou sociedade específica, tem mobilizado, particularmente, as ações de extensão realizadas na Amazônia.

Por isso, através deste trabalho pretende-se contribuir para que esta compreensão do Humano e de suas relações inseridos como parte integrante das realidades abordadas seja efetiva.

AS AÇÕES DE EXTENSÃO DO NEABI-IFAM/CPA, UM RETORNO SOCIAL

A criação do Instituto Federal de Educação, ciência e Tecnologia - IFAM/CPA é apresentada no Inciso IV da Lei 11.892, que lhe institui, “mediante a integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas e das Escolas Agrotécnicas Federais de Manaus e de São Gabriel da Cachoeira;” (BRASIL, 2008).

Posteriormente com a promoção do processo de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, são criados outros *Campi* em regiões estratégicas do Amazonas, entre eles o *Campus* de Parintins.

Já nos primórdios de sua criação, o IFAM/CPA⁵ traz a preocupação da responsabilidade de buscar promover suas atividades junto às comunidades tradicionais, indígenas e não indígenas no interior do Estado do Amazonas.

Cunha e Almeida (2001) definem Comunidades Tradicionais como:

5. O IFAM/CPA (Instituto Federal de Educação, ciência e Tecnologia), criado por meio da Lei 11.892/2008, está inserido no município de Parintins/AM, desde 2010 e tem como um de seus desafios principais promover em Parintins e nos municípios limítrofes a articulação de ensino de qualidade, pesquisa, extensão e inovação tecnológica.

(...) grupos que conquistam ou estão lutando para conquistar (por meios práticos e simbólicos) identidade pública que inclui algumas e não necessariamente todas as seguintes características: uso de técnicas ambientais de baixo impacto; formas eqüitativas de organização social; presença de instituições com legitimidade para fazer cumprir suas leis; e, por fim, traços culturais que são seletivamente reafirmados e reelaborados. (p.192).

No inciso I do Artigo 6º é ressaltada como finalidade dos Institutos, colaborar para o desenvolvimento local, regional e nacional, uma tarefa nada fácil em ambiente amazônico, onde os cursos de água tornam-se as estradas e representam um potencial obstáculo a ser superado.

Os Institutos Federais tem por finalidades e características. I - Ofertar a educação profissional e tecnológica em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional. (BRASIL-2008)

De maneira semelhante, Silva (2009) apresenta a questão da importância da territorialidade no processo de criação dos institutos federais:

Os institutos devem estar fincados em determinado território geográfico que constitui a soma de municípios que compõe as mesorregiões com instalações físicas destas instituições. Entretanto, a esse conceito deve ser incorporada a concepção de território enquanto construção sócio cultural que ocorre em determinado espaço e tempo, trata-se, portanto, de um espaço estabelecido por grupos sociais a partir de suas identidades e das interações que ocorrem entre si, num determinado tempo histórico (p. 35).

Silva (2009) Continua e interpela sobre a necessidade das intervenções participativas junto às comunidades circunvizinhas aos *Campi*.

Esse cenário exige que se supere a dimensão apenas geográfica de território e passe a percebê-lo como espaço de rede de relações sociais em permanente movimento e, conseqüentemente, em constante mutação. É no território que se materializa o desenvolvimento local e regional na perspectiva de sustentabilidade – um dos preceitos que fundamenta o trabalho dos Institutos Federais. Ouvir e articular as demandas do território nos quais essas instituições estão inseridas, com suas possibilidades científicas e tecnológicas, tendo como foco a melhoria da qualidade de vida, a inclusão social e a construção da cidadania, é imprescindível (p. 35 e 36).

Nesse sentido, a dimensão da ação de extensão incorpora e toma para si o desafio de promover nas regiões circunvizinhas ao município de Parintins o acesso ao conhecimento e melhores práticas de vivência e desenvolvimento socioeconômico e cultural das comunidades tradicionais de seu entorno. O que é sugerido por Wagley (1988, p.40) “Qualquer ideia nova só será aceita se, na cultura pré-existente houver uma base que torne útil o elemento”.

O entrevistado corrobora esta posição ao afirmar que:

Nossa missão é essa, precisamos superar os muros da instituição, esta atividade esta ligada com a extensão, sem dúvida a comunidade está envolvida, o IFAM/CPA é uma entidade Certificadora e Creditadora e como tal, nós precisamos transpor os muros da instituição. Isto vai trazer experiência para as novas ações e estimular os colegas que as vezes pensam em fazer alguma coisa diferente do

que realizam no *Campus*, para desenvolver outras atividades com a comunidade, pois abre a oportunidade principalmente para ações voltadas para os cursos técnicos de recursos pesqueiros, meio ambiente e agropecuária. (Rocha, 2017).

Para tanto, a ida a campo, tornar-se-á mais que necessária, fundamental, para a concretização desta diretriz, tanto ações nos âmbitos do Ensino, da pesquisa e da extensão, quanto da prática de visitas às comunidades indígenas com o fito de ouvir em loco as demandas destas comunidades.

A comitiva⁶ do NEABI-IFAM/CPA foi composta por seis profissionais incluindo o próprio Diretor Geral da Instituição o qual fora, também, o prático⁷ da embarcação durante ambos os trajetos de ida à comunidade e de retorno à cidade, participaram, também, o Diretor de Departamento de Ensino, mais quatro professores de diferentes áreas e dois membros da comunidade com seu filho.

Em relação ao deslocamento e as atividades. A comitiva partiu da sede do município de Parintins pela manhã por volta das 07h e 30min, do porto localizado no Bairro Santa Clara com destino a aldeia indígena Monte Betel, fizemos uma parada rápida na Vila Amazônia onde a outra comitiva de visitantes nos aguardava, de lá partimos em comboio seguindo a lancha do Distrito Sanitário Especial Indígena Parintins - DISEI-PARINTINS⁸, fizemos uma parada rápida para repor o combustível no tanque do barco e seguimos viagem, que durou cerca de 2 horas e 30 minutos.

A ALDEIA SATERÉ-MAWÉ E AS PRIMEIRAS AÇÕES DE EXTENSÃO DO NEABI-IFAM/CPA

Para melhor embasar este trabalho será apresentado um perfil da comunidade visitada, iniciando pela definição, do povo Sateré-Mawé, que compõe prioritariamente a população daquela comunidade, partindo então para uma breve apresentação da língua Sateré-Mawé que é utilizada naquela comunidade.

Lorenz (1992) em sua obra *“Sateré-Mawé: os filhos do guaraná”*, apresenta o povo Sateré-Mawé a partir de sua localização e de sua autodenominação:

Os Sateré-Mawé, povo que habita a região do médio rio Amazonas, na divisa do Amazonas com o Pará, integram o Troco Linguístico Tupi. Os homens atualmente são bilíngues, falando o Sateré-Mawé e o Português, mas a maioria das mulheres, apesar dos 322 anos de contato com os brancos, só fala o Sateré-Mawé (LORENZ, 1992, p. 11).

O povo Sateré-Mawé já recebeu distintas nomenclaturas:

6. A Comitiva Interdisciplinar do IFAM/CPA foi composta por professores das seguintes áreas: de Sociologia, Geografia, Língua Inglesa, Química, Biologia e Língua Portuguesa. Inicialmente ela seria composta por mais profissionais de outras áreas, porém houve alguns contratemplos na véspera da viagem.

7. Nome dado na região Amazônica aos pilotos das embarcações.

8. O Distrito Sanitário Especial Indígena (DSEI-PARINTINS) que por sua vez é diretamente subordinado a Sesai - Secretaria Especial de Saúde Indígena, área do Ministério da Saúde responsável por coordenar a Política Nacional de Atenção à Saúde dos Povos Indígenas e todo o processo de gestão do Subsistema de Atenção à Saúde Indígena (SasiSUS), no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS).

(...) dados por cronistas, desbravadores dos sertões, missionários e naturalistas: Mavoz, Malrié, Mangnés, Mangnês, Jaquezes, Magnazes, Mahués, Magnés, Mauris, Mawés, Maragná, Mahué, Magneses, Orapium. Mas, autodenominam-se Sateré-Mawé. (SOUZA, 2011, p. 25)

O nome Sateré-Mawé, é formado por dois termos da língua, “Sateré” significa “lagarta de fogo”, que se refere ao clã mais importante da sociedade Sateré, “Mawé”: significa “papagaio inteligente e curioso”, que não é uma designação clânica. (LORENZ-1992)

Faz-se necessário, também, uma contextualização do rio Uaicurapá e sua população, para então apresentar a comunidade da aldeia em que foi realizada a visita técnica em destaque.

Segundo Teixeira (2005) “em 2002/2003, uma parceria entre instituições governamentais, organizações indígenas e agências das Nações Unidas” houve um “(...) levantamento censitário, desta vez junto ao povo Sateré-Mawé, também no Estado do Amazonas”.

Naquela época estavam localizadas, na região do Rio Uaicurapá, quatro comunidades habitadas por 202 indivíduos, nas comunidades de Villa Batista I com 190 habitantes, São Francisco com 65 habitantes, Nova Alegria com 59 habitantes e Vila da Paz com 59 habitantes. (TEIXEIRA, 2005).

As casas são distribuídas aleatoriamente na localidade, possuem energia elétrica e água que é bombeada direto do rio para algumas casas, que possuem caixa d’água.

Há algumas plantações próximas às casas e várias árvores frutíferas e pequenas plantações, dentre as quais se destacam os cajueiros, abacaxis e manivas de macaxeira ou mandioca.

Segundo Lorenz (1992) apud Torres et al (2014) a produção é de subsistência e “baseia-se na agricultura. Plantam para o consumo próprio e também para venda e troca quando é possível. São exímios caçadores, coletores e pescadores” (p.78)

A aldeia indígena Monte Betel é a primeira comunidade indígena do Rio Uaicurapá, sendo constituída por quinze famílias que nela residem. A disposição física da comunidade Monte Betel é composta por casas de madeira dispostas ante a um amplo espaço de socialização e recepção de visitantes, que também funciona como escola para as crianças e adolescentes.

Ao lado deste ambiente, encontra-se uma espécie de cozinha coletiva, onde os moradores fazem suas refeições de forma coletiva, sobretudo em eventos como este.

Durante a visita na aldeia indígena de Monte Betel, percebeu-se entre seus moradores, a utilização constante da língua Sateré-Mawé, do tronco linguístico Tupi, por diferentes faixas etárias, porém no ambiente em que funciona a escola foram verificados apenas cartazes escritos em português.

Sobre esta questão Silva (2007) afirma quanto ao uso da língua Sateré-Mawé

é:

(...) que, cada vez mais a língua está perdendo espaço para o Português em área indígena, isso se reflete no ensino bilíngüe e diferenciado. Os professores adotaram a proposta do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (...) sem, sequer, refletir sobre as implicações que ela pode acarretar na vitalidade da língua. (p 83).

Observa-se, neste sentido que, sobretudo entre as gerações mais jovens a utilização da língua materna é observada de forma tímida e claudicante, parecendo este um desafio à comunidade, a perpetuação de sua língua materna pelas gerações mais jovens, que não obstante são socializados na educação escolar tendo a língua portuguesa como idioma principal, como também, o significativo intercâmbio, sobretudo, dos mais jovens com a sede do município, tornando o aprendizado e a utilização de sua língua materna cada vez mais dificultosa entre este universo.

O convite para a visita constituiu-se de uma iniciativa das lideranças das comunidades do Rio Uaicurapá, que encaminharam documentação à Direção Geral do IFAM/CPA *Campus* Parintins para aquela solenidade. O objetivo era o celebrar o início de uma parceria entre o IFAM/CPA e os remanescentes e descendentes da etnia Sateré-Mawé, que por meio de intervenção realizada pelo NEABI-IFAM/CPA.

O NEABI-IFAM/CPA configura-se como um espaço de promoção de pesquisas, debates e construção de propostas para intervenções junto a comunidades indígenas e quilombolas, na região do Baixo-Amazonas, nos limites de atuação do *Campus* Parintins.

Por isso durante a viagem aproveitou-se para fazer uma primeira entrevista com os professores da comitiva. Fez-se apenas uma pergunta com o objetivo de verificar a expectativa destes durante a atividade, cujo resultado pode ser observado no quadro a baixo, no qual se busca responder no quadro abaixo a pergunta: Como você vê uma atividade desta para sua área de atuação?

Professor 1	Desenvolver a possibilidade de compreender a diversidade das formas de organização social das comunidades tradicionais da Amazônia, e como podemos interagir (adquirindo experiências e difundindo conhecimentos) no sentido de possibilitar que o IFAM/CPA possa, enquanto instituição dialogar de forma mais aprofundada com as comunidades em seu entorno.
Professor 2	Valorização da cultura materna. Acesso a novas formas de linguagens. Estudo de variações linguísticas.
Professor 3	Importante, pois o conhecimento a ser assimilado dos povos indígenas, como seus costumes e culturas podem ser compartilhados aos discentes e docentes, buscando a valorização desses povos.
Professor 4	Enquanto Geógrafo é importante observar em loco como ocorre a interação do homem em seus mais distintos grupos com o espaço geográfico. É a partir dessas interações que conseguimos entender a geograficidade vivida no cotidiano do grupo social, verificando assim como o espaço geográfico se manifesta na percepção daquele grupo.

Professor 5	Diante deste desafio, estamos confiantes de que esta ação gerará inúmeros frutos, pois somos os pioneiros neste <i>Campus</i> a enfrentar tal empreitada, logo veremos os resultados deste processo para a valorização social, cultural e histórica do povo Sateré-Mawé, isso possibilitará o intercâmbio de diferentes conhecimentos e troca de experiência além de possibilitar a produção e a salvaguarda de material linguístico.
-------------	---

TABELA 1 – Percepção dos professores membros da comitiva.

Fonte: Manoel Ferreira Falcão. Diário de Campo (2017).

Percebeu-se nas respostas dos professores uma expectativa positiva a respeito do que será realizado futuramente junto aquela comunidade, pois a partir dela poder-se-á elaborar outros projetos de intervenção.

Sobre o que esta atividade poderá proporcionar aos participantes, Rocha (2017) afirma que:

Acima de tudo temos que entender que isso é uma troca de experiências, Como já dizia Paulo Freire a gente ensina aprendendo. São novidades, é um outro mundo, haja vista a realidade de acesso, é imã outra cultura, tivemos a oportunidade de observar indígenas com habilidades em falar outras línguas, além da língua nativa a gente não espera que haja isso nas comunidades .

Constituído recentemente por profissionais do IFAM/CPA, o NEABI-IFAM/CPA, atualmente, desenvolve ações relacionadas à temática e indígena neste *Campus*, dentre as ações já realizadas destacam-se⁹, O Projeto de Extensão “Promovendo a Segurança Alimentar em Comunidade no Interior de Parintins” através do qual a comunidade acadêmica (estudantes, funcionários técnicos administrativos e professores), vem organizando e promovendo atividades na Aldeia Monte Betel.

Além disso, entre setembro e Novembro de 2017, o NEABI-IFAM/CPA promoveu a realização do curso de idiomas voltado exclusivamente aos indígenas Saterê-Mawé residentes na Calha do Rio Uaicurapá.

REUNIÃO COM AS LIDERANÇAS DA COMUNIDADE E AS PROPOSTAS APRESENTADAS

Foi realizada uma reunião com as devida cerimônia em que foram apresentadas as lideranças de cada uma das aldeias daquele rio, bem como a liderança geral do Rio Uaicurapá como se observa na figura abaixo:

9. Portaria IFAM/CPA Número 506 de 1º de novembro de 2017.



Figura 01– Reunião com os líderes das aldeias do rio Uaicurapá.
Visita Técnica, Aldeia Monte Betel, (Parintins-Am).

Fonte: Acervo do NEABI-IFAM/CPA, Setembro/2017.

Estes líderes comunitários, chamados de “tuxaua”¹⁰, saudaram nossa visita em sua língua ancestral e encaminharam demandas de suas respectivas comunidades aos representantes do IFAM/CPA. Conforme salienta Nascimento e Torres (2014):

Os sateré-mawé estão espalhados ao longo dos rios Andirá, Marau, Miriti, Urupadi, Majuru Uaicurapá e igarapés afluentes destes rios. Cada comunidade, assim, denominada é organizado a partir da figura de um tuxaua que é o responsável por todos os que vivem no local (p.73)

No que diz respeito às demandas da comunidade, foi realizada o seguinte questionamento Pela comitiva do NEABI-IFAM/CPA:

“O quê a comunidade espera dessa parceria o que o IFAM/CPA pode oferecer à Comunidade?”

Foi apresentada pela comunidade, através de documento protocolado junto ao IFAM/CPA Solicitação de Cooperação Técnica nas seguintes áreas: Plantio de hortaliças; Criação de peixes; Criação de aves; Criação de suínos; Horta; Prevenção antidrogas; Atividades socioeducativas e educação ambiental; Atividades ligadas à cultura e a arte, não houve gravação de áudios das lideranças.

Durante a reunião a Direção Geral fez a apresentação das propostas da equipe e posteriormente ouviu-se as inferências dos líderes que solicitaram e encaminharam formalmente aos representantes do IFAM/CPA diversas demandas das comunidades da região, dentre elas destacaram-se a solicitação de cursos de idiomas promovidos no espaço da própria comunidade, com professores cedidos pelo IFAM/CPA, além do auxílio e suporte técnico nas áreas de produção agrícola e aquícola.

Sobre o retorno para a comunidade na qual foi realizada a atividade, o
10. Representantes dos dogmas e segredos da cultura.

entrevistado assegura que:

Isto já gerou expectativas, eles ficaram muito empolgados com a possibilidade de desenvolvimento de outros projetos voltados para área de alimentação, pois eles relataram que a dificuldade maior deles é a alimentação, pois eles ainda não estão equipados para desenvolver atividades de piscicultura e agricultura, por falta de conhecimento técnico de recursos, quem sabe o IFAM/CPA possa estimular este povo a produzir e a buscar ajuda fora mesmo. (Rocha, 2017).

Com base no levantamento sobre a população sateré-mawé da aldeia Monte Betel no rio Uaicurapá, através do Diagnóstico Participativo Sócio Demográfico, que foi realizado em novembro 2017.

O qual norteará as ações do IFAM/CPA junto aquela comunidade em conjunto com o que foi apresentado pela comunidade, enquanto, Solicitação de Cooperação Técnica nas seguintes áreas: Plantio de hortaliças; Cultivo de peixes; Criação de aves; Criação de suínos; Horta; Prevenção antidrogas; Atividades socioeducativas e educação ambiental; Atividades ligadas à cultura e a arte.

Wagley (1988) defende que:

São as tradições culturais desse povo que lhe proporcionarão os instrumentos, o conhecimento e a técnica para enfrentar o ambiente. É a cultura que determina os fins para os quais os homens de uma determinada área fazem uso de sua técnica e é o sistema social que determina a organização do trabalho e a distribuição dos produtos desse trabalho. (p. 39,40)

Apesar da visão tipicamente colonialista de Wagley este fazer sentido na cultura é a chave para as mudanças tecnológicas que tragam melhorias para os comunitários sem sobrepor os conceitos culturais relativos ao sentido ontológico do trabalho e suas implicações com a natureza.

Por isso a importância desta visita para que se possam levantar as demandas e possibilidades de realização de ações conjuntas na comunidade, através do NEABI-IFAM/CPA, além disso, poder-se-á realizar, também, projetos de intervenção como a produção de material linguístico para uso em sala de aula, e ainda a solicitação da salvaguarda dos materiais já existentes na língua Sateré-Mawé, nos âmbitos de saúde e da educação, ou na área da produção de documentários sobre a preservação da cultura, sobre a relação dos indígenas daquela aldeia com a natureza e sobre o uso da língua na própria aldeia. Pois a ação surgiu a partir de demandas da própria comunidade e tudo o NEABI-IFAM/CPA vier a fazer será uma forma de retorno social proposto em desde sua criação.

O entrevistado avalia de forma positiva esta ação:

Apesar de todas as dificuldades para chegar lá, tivemos a oportunidade de ter a companhia do DSEI-SESAI, fomos em comboio, e essa interação, pois eles tem experiência isso nos traz uma certa segurança para nossas atividades.

Sem dúvida a avaliação foi positiva, pelo ânimo de todos aqueles envolvidos, pela dedicação, pelo empenho e pelo interesse de cada profissional, apesar de toda dificuldade, foi uma festa. (Rocha, 2017).

O entrevistado continua:

Fico ansioso com a próxima ida lá, temos que ter o cuidado de não gerar falsas expectativas, temos muito cuidado de fazer aquilo que está ao nosso alcance, não fazendo promessas que não possam ser cumpridas, pois temos uma boa estrutura capaz de desenvolver atividades excelentes com aquele povo. (Rocha, 2017).

Esta perspectiva pode ser percebida por meio das entrevistas realizadas junto aos Membros da Comitativa do NEABI-IFAM/CPA, e o Diretor Geral do *Campus* Parintins abordando questões relacionadas à importância de atividades relacionadas a esta natureza, a saber, a promoção da extensão institucional do IFAM/CPA nas comunidades tradicionais da região, em cumprimento da missão institucional.

O entrevistado comenta sobre a importância das ações de parceria entre o *Campus* e a comunidade Sateré-Mawé:

Sobre tudo no aspecto cultural foi muito importante, temos como resultado o início das tratativas para estabelecer termos de cooperação com duas importantes associações culturais representativas daquela região do Uiaicurapá, além disso, houve a oportunidade de estabelecer contato com todas as lideranças, no aspecto técnico científico haverá uma troca, eles serão qualificados, não só na questão linguística, mas principalmente nos meios de subsistência. (Rocha, 2017).

Tal importância pode ser averiguada por meio da análise da opinião inicial dos membros da comitativa e da Direção Geral sobre o resultado que esta atividade poderá promover, serão elaborados, a partir dela, os planos de ação para as próximas ações, ponderando, sempre, sobre os resultados obtidos e o que pode ser realizado através desta parceria.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O advento do diálogo direto, *in loco*, com a comunidade, ajudou a construir a possibilidade de criar formas efetivas de tornar o espaço institucional da pesquisa e da extensão no IFAM/CPA de efetivamente contribuir para possibilitar o desenvolvimento socioeconômico, cultural e social das comunidades tradicionais em seu entorno. Nesse sentido, merece destaque também o fato de que os profissionais da Instituição dirigiram-se à comunidade priorizando em primeiro lugar, ouvir as demandas locais (para posteriormente agir, baseado em suas requisições iniciais), conhecer quais são as reais necessidades de seus moradores para, então buscar, na medida do possível, desenvolver ações que efetivamente auxiliem e ajudem a melhorar a qualidade de vida dos moradores desta e de outras comunidades tradicionais.

Pois vale lembrar que muitas vezes, as próprias Instituições oficiais desenvolvem ações baseadas nas impressões de seus profissionais, permeadas de valores e práticas, externas e exógenas aos próprios habitantes dessas comunidades. Costuma-se na maioria das vezes, falar “em nome das comunidades”, e não “com as

comunidades”. Neste sentido, atribuir importância central às demandas locais como ponto de partida para futuras ações institucionais configura-se como um dos pontos fundamentais agregados pela experiência aqui descrita.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Lei 11.892/2008. Institutos Federais lei 11.892, de 29/11/2008: comentários e reflexões / organização Juracy Resende Silva. – Natal: IFRN, 2009.

CUNHA, Manoela Carneiro da; ALMEIDA, Mauro W. B. populações tradicionais e conservação ambiental. In: CAPOBIANCO, João Paulo Ribeiro et al. **Biodiversidade na Amazônia brasileira: avaliação e ações prioritárias para a conservação, uso sustentável e repartição de benefícios.** São Paulo, Estação Liberdade: Instituto Socioambiental, 2001.

Rocha (2017)

LORENZ, Sonia da Silva. **Sateré-Mawé: os filhos do guaraná-** São Paulo: Centro de trabalhos indigenistas, 1992- (Projetos1).

Nascimento e Torres in TORRES, Iraídes Caldas (Org.). **Mulheres sateré-mawé, a epifania de seu povo e suas práticas sociais.** Organizado por Iraídes Caldas Torres. Manaus: Valer, 2014.

ROCHA, Gutemberg Ferraro. Depoimento [set. 2017] Entrevistador: M.F. Falcão: IFAM, 2017. Caderno de Campo. Entrevista concedida ao Projeto Segurança alimentar em aldeia indígena no Amazonas-Brasil.

SILVA, J.R. (Org.) **Institutos Federais lei 11.892, de 29/11/2008: comentários e reflexões**, Ed IFRN, Natal, 2009.

SILVA, Raynice Geraldine Pereira da. **Esboço sociolingüístico Sateré-Mawé.** Tellus, ano 7, n. 13, out. 2007.

SOUZA, Kalinda Félix de. **Regimes e transformações cosmológicas da pajelança Sateré-Mawé /** Kalinda Félix de Souza. - Manaus: UFAM, 2011.

TEIXEIRA, P. **Sateré-Mawé: retrato de um povo indígena.** Manaus: Unicef/Unfpa, 2005.

WAGLEY, Charles. **Uma Comunidade Amazônica.** São Paulo: Ed Itatiaia Limitada, 1988.

FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ATENDIMENTO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

Adriana Cristina de Lima Oliveira

UNITAU – Universidade de Taubaté - Taubaté - SP
acrisli.oliveira.@gmail.com

Roseli Albino dos Santos

UNITAU – Universidade de Taubaté - Taubaté - SP
roselialbino@uol.com

RESUMO: O presente artigo tem a finalidade de apresentar uma parcela do resultado da pesquisa realizada com 12 professores da sala de aula regular que tem em suas turmas alunos com deficiência do 1º aos 5º ano. Este artigo tem caráter exploratório e o foco central será na formação docente para prática educativa com atendimento a alunos com deficiência. As entrevistas semiestruturada ocorreram numa escola municipal do interior de São Paulo. A escolha da temática para este texto ocorreu devido aos relatos dos professores entrevistados em que a ausência da formação dos docentes em relação à educação especial e inclusiva ficou marcada pelos discursos. Bueno (1998, 1999, 2003), Tardif (2002) e Prieto (2006) nortearam a compreensão sobre o trabalho docente no que diz respeito a formação docente. A fim de responder tal questão objetivou-se para este artigo identificar as possíveis dificuldades enfrentadas pelos professores em relação à formação docente para o trabalho com alunos com deficiência. Para tanto foi realizado

entrevistas com as professoras da sala de aula regular e em seguida as transcrições e análise de conteúdo por Bardin (2016). A pesquisa revelou carência nas informações referentes aos alunos com deficiência e falta de apoio técnico. O estudo apontou limitações a respeito da formação docente para a educação inclusiva. Conclui-se que a formação inicial e continuada dos professores é essencial para o trabalho na sala de aula regular, mas que deve ocorrer em conjunto com a equipe multidisciplinar da escola.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial, Educação Inclusiva, Formação Docente, Prática pedagógica, Alunos com deficiência.

1 | INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas testemunhamos a inserção de alunos com deficiência sendo inseridos nas salas de aula regular. Os dados do INEP (2016) apontam que 79,2% dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades estão incluídos em classes comuns das séries iniciais do ensino fundamental. Em contrapartida surgem as angústias e ansiedades dos professores em relação ao desenvolvimento de práticas pedagógicas para o atendimento deste alunado.

Após a Declaração de Salamanca em 1994, a sociedade tem se mobilizado em relação à educação Básica e mais especificamente a educação escolar de crianças com necessidades educacionais especiais. A educação das pessoas com deficiência era restrita aos seus familiares até que iniciaram a educação destes em instituições isoladas ou hospitalares.

Percorrendo os diferentes períodos da história universal, desde os mais remotos tempos, evidenciam-se teorias e práticas pedagógicas segregadoras, inclusive quanto ao acesso ao saber. Poucos podiam participar dos espaços sociais nos quais se produziam e transmitiam conhecimentos. A pedagogia da exclusão tem origens remotas, condizentes com o modo como são construídas as condições de existência da humanidade em determinado momento histórico. Um longo caminho tem sido percorrido entre a exclusão e a inclusão escolar/social. (FREITAS, 2006, p. 162)

Na década de 1960, a LDB, nº 4.024 de 1961, recomendava que houvesse matrículas de alunos excepcionais no sistema geral de educação, regulamentado a aceitação de matrículas que mesmo sem a referida lei já se aplicava em algumas escolas. Após a promulgação da LDB, nº 9.694 de 1996, cresceu a oferta de serviços de educação especial no setor privado e no setor público o atendimento era em classes especiais.

Nessa época, possibilitaram às crianças com deficiência, de menor comprometimento frequentar as escolas regulares, e para crianças com deficiências de comprometimento maior criaram salas especiais dentro das instituições.

Segundo Martins (2012 p. 25), com a criação do Centro Nacional de Educação especial (CENESP/MEC), em julho de 1973, primeiro órgão responsável pela formulação e acompanhamento de uma política de Educação Especial, em âmbito nacional, começa a ocorrer à criação de setores especializados nas Secretarias de Educação. Isto trouxe, como consequência, a implantação do atendimento educacional para alunos então considerado como “excepcionais”, também em escolas regulares estaduais e municipais. Depois da criação da CENESP/MEC, que introduziram as primeiras classes especiais, vemos a dualidade do sistema ensino em: regular e educação especial.

Na LDB (1996) no capítulo V, do Art. 58 a 60 destaca a educação especial e ressalta a inserção dos alunos com deficiência nas salas de aulas regulares, garantidos pelo Estado o acesso e permanência, mas não estabelece em seu texto a garantia ou oferta de formação inicial e continuada para os professores para o atendimento de pessoas com deficiência. E em seu artigo 59, no inciso III, descreve que “professores com especialização adequada em nível médio ou superior para o atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”.

Por muito tempo a cultura de aluno ideal foi cultivada pela maioria dos professores que seguiam uma linha tênue de aprendizagem bancária na sua formação e o alunado que não aprendia era considerado “anormal”, outros apresentavam evasão escolar

ou eram marginalizados pela sua dificuldade de aprendizagem.

Isso diante de tantas exigências da sociedade a respeito da educação escolar exige-se a quebra de paradigma do ensino tradicional em todo o contexto escolar, e que o aluno com necessidades educativas especiais seja sujeito central do aprendizado.

Essa visão de ensino tradicional ainda é comum nos discursos e práticas de muitos professores. Acreditando muitas vezes que a especialização seria uma forma de sanar a questão relativa ao aprendizado dos alunos com necessidades educacionais, Bueno (1999) afirma que:

A formação que o docente recebe na faculdade de pedagogia ou em cursos de formação e capacitação não são suficiente para atender a diversidade de alunos com necessidades especiais ou de aprendizagens porque não contemplam o contexto vivido pelos alunos na sala de aula regular. (BUENO, 1999, p. 18)

Diante dos relatos dos docentes entrevistados vemos que o professor em sala de aula não tem apoio ou recurso para um trabalho adequado e que muitas vezes desconhecem o que de fato o aluno com deficiência apresenta. Prieto (PRIETO, 2006, p. 58) ressalta que: “Os conhecimentos sobre o aluno com necessidades educacionais especiais não podem ser de domínio apenas de alguns “especialistas”, e sim apropriados [...]” por toda equipe gestora e demais profissionais que atendem o aluno.

Neste artigo apresentamos alguns trechos da Legislação e os principais estudiosos que tratam da Formação Docente na perspectiva da Educação Especial, dando ênfase ao trabalho docente. A análise tem o intuito de mostrar que as políticas atuais não regem a educação básica, esperada pela sociedade através do poder público.

Cada vez mais tem se refletido sobre a importância da preparação de docentes para o atendimento de alunos com deficiência, Tardif (2002) afirma que:

A formação é entendida como processo contínuo e permanente de desenvolvimento, o que pede do professor disponibilidade para a aprendizagem; da formação que o ensine a aprender; e do sistema escolar no qual ele se insere como profissional condição para continuar aprendendo. (TARDIF, 2002, p. 36)

Frente a esta realidade, enfatizamos a importância da ação pedagógica a fim de atender o aluno com deficiência. Entre as necessidades de atendimentos aos alunos com deficiência podem se destacar a formação específica e continuada dos professores evidenciado por Silva (2010), em entrevista com professores das classes regulares, os professores confirmam que eles estão inseridos na sala de aula sem qualificação para tratar de alunos com deficiência e muitos indagam que faltam apoio e orientação quanto ao trabalho com alunos.

Resultados semelhantes foram encontrados por Costa (2016) e Monteiro (2015) que revelaram em seus estudos que os educadores não se sentiam preparados para o trabalho com alunos com deficiência e apontam para a formação inicial e

continuada dos docentes.

Com base nesses dados, entende-se que deveriam ocorrer mudanças profundas no sistema educacional brasileiro. Assim o presente estudo visou, investigar a preparação dos professores para o atendimento à alunos com deficiência na sala de aula regular.

Para a elaboração deste artigo foi retirado um eixo temático da dissertação de mestrado com o tema “O atendimento educacional a alunos com deficiência: Gestão e prática de ensino na sala de aula regular”. A dissertação teve como objetivo Identificar, analisar e verificar as práticas e estratégias pedagógicas realizadas por professores do ensino fundamental do 1º ao 5º ano que tem matriculado em suas salas de aula alunos com deficiência. Para elaboração deste texto foi feito a transcrição das entrevistas, leitura e posterior análise de Conteúdo por Bardin (2016), resultando na temática de um eixo para compor este artigo.

Espera-se contribuir para a comunidade científica que com as informações, reflexões e relatos dos professores entrevistados tragam aprimoramentos de técnicas para o atendimento de alunos com deficiência e abra uma nova discussão sobre a formação docente na perspectiva inclusiva com novas estruturas do sistema educacional brasileiro.

1.1 Objetivo Geral

Identificar as possíveis dificuldades enfrentadas pelos professores em relação à formação docente para o trabalho com alunos com deficiência.

2 | METODOLOGIA

Para coleta de dados realizamos entrevistas com questões semiestruturada e observação não participante descrita no diário de campo. Para tanto optamos para este artigo a entrevista que é parte da dissertação de mestrado para analisarmos a formação docente referente ao atendimento aos alunos com deficiência com foco no preparo do professor para atuar com este alunado na sala de aula regular.

No instrumento de pesquisa e roteiro de entrevista utilizou-se da primeira parte questões de caracterização dos professores como: profissão/formação acadêmica, idade, sexo, tempo na Instituição escolar, tempo de docência, quantidade de alunos com deficiência e tipo de deficiência matriculados em sua turma, e na segunda parte foram retiradas algumas questões norteadoras sobre a temática da formação de professores da educação especial/inclusiva, como: a) Para você o que é educação inclusiva? b) Você teve alguma orientação ao receber alunos com deficiência em sua classe? c) Você, professor da sala de aula regular está preparado para a inclusão? Porquê? Após transcrição das entrevistas, foi feito análise dos dados.

Para desenvolvimento deste artigo, será usado em sua maioria o termo “aluno com deficiência”, pois a investigação ocorreu no campo escolar e em alguns casos

será mantida a terminologia conforme o autor, embora tratem da mesma clientela.

Participaram deste estudo 10 professoras da sala de aula regular, uma professora de Inglês e uma de Arte que atende alunos com deficiência na escola municipal do interior paulista de educação fundamental do 1º ao 5º ano.

3 | FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Iniciamos este parágrafo questionando: Que mudanças devem ocorrer para que práticas pedagógicas possam atender alunos com deficiência?

Mesmo ocorrendo diversas mudanças na Legislação educacional brasileira nestas últimas décadas, como as leis de acessibilidade, currículo escolar adaptado e início da qualificação do profissional docente, ainda faltam apoio técnico de qualidade nas escolas e Pletsch (2014) diz que:

[...] na concepção de Bueno (1999), a formação de professores para atuar com a inclusão escolar deveria englobar: primeiro, a formação teórica sólida ou uma formação adequada no que se refere aos diferentes processos e procedimentos pedagógicos que envolvam tanto o “saber” como o “saber fazer” pedagógico; e segundo, a formação específica sobre características, necessidades e procedimentos didático-pedagógico para as diferentes áreas de deficiência”. (PLETSCH, 2014, p. 65)

Corroborando com a afirmação acima, Bueno (1999, p. 12), diz que “se construirmos uma trajetória de formação de professores que coloque em prática estes princípios, com certeza estaremos contribuindo, dentro do nosso âmbito de ação, para a ampliação efetiva das oportunidades educacionais a toda e qualquer criança, com necessidades educativas especiais ou não”. Freitas (2006) faz uma definição desejável para a formação docente e acredita que a formação do professor não ocorre por meio de acúmulo de conhecimento, mas por:

Uma reflexão sobre a situação atual da formação de professores e aponta para a necessidade de que ela se insira no movimento de profissionalização fundamentado na concepção de competência profissional. (FREITAS, 2006, p. 169)

E o autor (2006, p.176) ainda afirma “O futuro professor tem de estar preparado teoricamente, saber aplicar na prática a teoria conhecida, analisando as situações e melhorando-as, adaptando os pressupostos teóricos à sua própria realidade [...]”

Quanto à qualificação profissional, Mittler (2003, p. 35) diz que “a inclusão implica que todos os professores têm o direito de esperar e de receber preparação apropriada na sua formação inicial em educação e desenvolvimento profissional durante sua vida profissional”.

Atualmente a legislação em vigor, propõe nas políticas públicas educacionais nas três esferas apoio previsto nos Art. 208 da Constituição Federal do Brasil, no inciso III, referindo-se ao atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, deve ocorrer “preferencialmente na rede regular de ensino”.

Logo depois reforçada pela Lei LDBEN Nº 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), Lei Política Nacional da Educação Especial (2008) e recentemente a Lei Nº 13.146 de 2015, conhecida como “Lei Brasileira de Inclusão”.

Apesar de existirem leis que amparam nossos alunos com deficiência, há barreiras que pouco prioriza o preparo dos professores da educação básica que tem em suas turmas alunos com deficiências (BUENO, 1999).

Outra questão a ser discutida é a proposta curricular das Instituições de Educação Superior para formação docente que deve ser repensada para capacitação dos docentes do mundo atual com processo de desenvolvimento implicando na formação inicial e continuada.

Nas falas dos professores pesquisados, percebe-se que não houve curso de capacitação em nenhum período para que pudessem ter qualificação mínima para o trabalho em sala de aula com alunos com deficiência e de acordo com Prieto (2006):

A formação continuada do professor deve ser um compromisso dos sistemas comprometidos com a qualidade do ensino que, nessa perspectiva, devem assegurar que sejam aptos a elaborar e a implantar novas propostas e práticas de ensino para responder às características de seus alunos, incluindo aquelas evidenciadas pelos alunos com necessidades educacionais especiais. (PIETRO, 2006, p.57)

Kassar (2009, p. 29) afirma que “apesar da legislação prever o atendimento especial na escola pública, possibilitado pela expansão do ensino presenciada nos últimos anos, o especial e o comum são vistos como dois problemas distintos”.

Atualmente, alguns profissionais acreditam que a criança com deficiência precisa ter laudo, comprovando sua necessidade de trabalho individualizado, sabemos que é uma inverdade. Nas indagações dos professores desta pesquisa entende-se que o formalismo supera o atendimento ao aluno.

A educação especial é definida na LDB nº 9394 como uma modalidade de educação escolar, e no documento Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, promulgado pela Resolução CNE nº 02/2001, descreve em seu Art. 3º, que:

Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades de educação básica. (CNE 02/2001)

Em contrapartida na resolução CNE/CEB nº02 de 11 de setembro de 2001, no art. 18, §1º, expressa que são considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais àqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequado ao desenvolvimento de

competências e valores. (CNE/CEB nº 02/2001). Guimarães, Azevedo e André (2016), afirmam que :

Apesar de toda a discussão em âmbito legal acerca do atendimento educacional especializado, percebe-se que ainda há uma grande contradição entre políticas educacionais e formação docente uma vez que, mesmo instituídas as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores da Educação Básica em nível Superior, curso de licenciatura, de graduação plena, pouco tem-se abordado sobre a formação docente voltada para o atendimento educacional especializado que é a base para a garantia da inclusão das pessoas com deficiência nas instituições de ensino.” (GUIMARÃES, AZEVEDO e ANDRÉ, 2016, p. 69-70)

Os docentes deverão ter formação mínima adequada conforme prevê o Plano Nacional de Educação (Lei 13.005 de 25/06/2014), que dentre as 20 metas e objetivos, prioriza-se a educação de pessoas com deficiência.

Nas entrevistas aplicadas aos professores sujeitos desta pesquisa podemos evidenciar que eles relatam que “não estamos preparados para a inclusão”, sabe-se que o investimento em recursos humanos ainda é baixo e que os professores têm conhecimento da prática pedagógica, que para Mittler (2003) “O que lhes falta, muitas vezes é a confiança em sua própria habilidade”. O autor também afirma que necessita de formação docente e “as oportunidades disponíveis atualmente para o desenvolvimento profissional constituem um marco principal para todos os professores e, portanto, para todas as crianças” (MITTLER, 2003, p. 37).

O governo deve implantar um sistema escolar que promova situações de aprendizagens, mas deve reconhecer que os profissionais da educação tenham garantias de formação inicial e continuada, equipes multidisciplinares nas escolas, estimular a inclusão em projetos, fortalecer a discussão e a mobilização da educação especial/inclusiva em toda a sociedade.

Para finalizar este tópico, respondemos a questão inicial que propusemos com fundamento na perspectiva de Vigotski (1987, p. 57) que afirma “podemos dizer que numa análise psicológica não há qualquer pedagogia especial, diferente em princípio para a criança com defeito. A educação de uma criança com defeito constitui somente um capítulo da pedagogia geral”. Não basta que o professor tenha formação, mas tenha o desejo de vencer as barreiras da inclusão. Neste momento a reflexão deve imperar sobre o preparo do professor, pois a qualidade do ensino e o desenvolvimento do aluno também dependem de outros fatores externos como a família, a comunidade escolar e questões sociais e econômicas.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Verificou que 100% dos professores são do sexo feminino. A idade das professoras oscilava entre 28 a 67 anos, obtendo-se a tabela 01.

IDADE	QUANTIDADE
25 a 30 anos	2
31 a 35 anos	2
36 a 40 anos	1
41 a 45 anos	3
46 a 50 anos	1
51 a 60 anos	2
Acima de 60 anos	1

Tabela 1 - Idade das professoras

Fonte: Dados retirados da pesquisa

A maioria dos professores encontra-se na faixa etária abaixo de 45 anos. Segundo o INEP (2016), as faixas etárias dos docentes no Brasil entre 26 a 35 anos correspondem 29,7% e de 36 a 45 anos, são de 34,1% e acima de 45 anos correspondem a 30,1% dos professores da educação básica.

No que concerne à FORMAÇÃO DOCENTE somente uma entre as doze entrevistadas não possuía curso superior, tendo concluído apenas o magistério, mas com 40 anos de trabalho docente, juntando o tempo na esfera municipal e estadual e com maior tempo de docência entre as professoras entrevistadas. Quanto à formação superior tem: duas com letras, quatro com pedagogia, uma português/inglês, três normal superior, uma matemática, uma com arte.

Em nível de Brasil em relação a escolaridades, 74,8% dos professores que atuam na educação básica nos anos iniciais, possuem nível superior completo, segundo INEP (2016). Além da formação superior a maioria delas relatou ter curso de pós-graduação *latu sensu* em: Psicopedagogia, Alfabetização e letramento, Educação Infantil, Metodologia da Arte, Gestão escolar, Linguística Aplicada em nível *Stricto Sensu*, e apenas uma das doze docentes tem curso em Educação especial.

Prieto (2006) diz que “há muitos professores dos sistemas de ensino com pouca familiaridade teórica e prática sobre o assunto. Muitos deles, quando completaram seus estudos para o exercício do magistério, não tiveram acesso a esses conhecimentos, o que era tratado em estudos complementar realizados no geral em habilitações do curso de pedagogia”. (PRIETO, 2006)

Observando esta categorização entende-se que a busca pela educação Especial foi mínima para desenvolver a competência para o atendimento do aluno com deficiência, revelando pouco interesse na formação continuada nesta área.

Já na categoria TEMPO DE FORMAÇÃO DOCENTE, a maioria atuava na educação básica com o magistério do qual se exigiu para prestar concurso público na rede municipal e durante a atuação buscou-se cursar o ensino superior. Mais da metade das professoras possuem menos de 15 anos de formação e entende-se que tiveram contato com temas abordados sobre a educação especial/inclusão, o que se acredita que possuem conhecimentos básicos para a inclusão.

Vejamos o gráfico 1 mostra o tempo de atividade docente e tempo na mesma instituição.

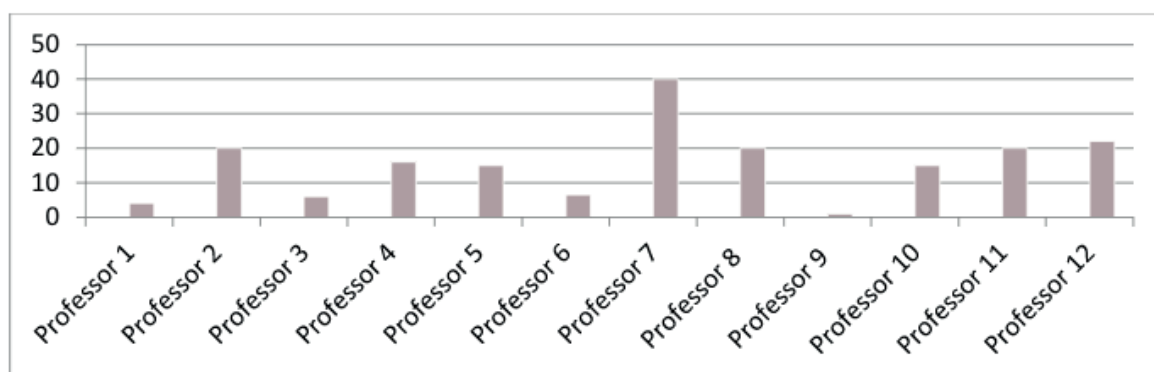


Gráfico 1 - Tempo de Atuação Profissional

Fonte: Dados retirados da pesquisa

Perguntamos quanto ao número de alunos com deficiência na sala de aula, as professoras responderam que tinham alunos com: Baixa visão, Síndrome de Down, Deficiência Intelectual, TDAH, Deficiência Múltipla, Deficiência Física, Esquizofrenia e Autismo. Vejamos abaixo a quantidade de alunos inseridos nas suas classes:

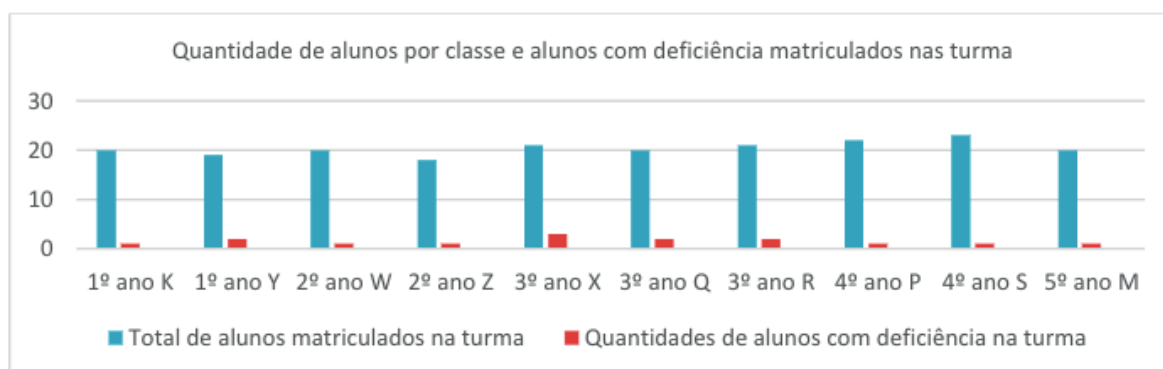


Gráfico 2 - Quantidade de alunos por classe e alunos com deficiência matriculados por turma.

Fonte: Dados retirados da pesquisa

Em relação ao conceito de educação inclusiva, os resultados indicaram que os argumentos pouco variaram como: adaptação no ensino, integração na sociedade, direito à educação.

Diante das respostas dadas pelas professoras, obteve-se maior destaque foi às dificuldades com a orientação para o trabalho em sala de aula, sendo ressaltada por mais da metade das entrevistadas, afirmando não saber que atividades podem ser desenvolvidas com o aluno com deficiência.

Isso ocorre devido ao fato de que não há formação em HEC ou cursos na própria instituição que possibilitem à construção de um trabalho coletivo que valorize sua

prática, além de afirmarem a falta de diálogo com outros professores que possuem alunos com deficiências.

Durante os relatos de alguns professores foi possível identificar a visão sobre inclusão escolar, dando ênfase à inserção de alunos com deficiência nas classes como forma de inclusão. De acordo com Prieto (2006):

Todo plano de formação deve servir para que os professores tornem aptos ao ensino de toda a demanda escolar. Dessa forma, seu conhecimento deve ultrapassar a aceitação de que a classe comum é para os alunos com necessidades educacionais especiais um mero espaço de socialização. (PRIETO, 2006, p. 60).

Outros professores afirmaram que “apesar dos alunos estarem no mesmo ambiente não significa que estão incluídos”. Embora apontem outros aspectos de inclusão como currículo adaptado, orientação para equipe, falta de conhecimento sobre a deficiência focalizaram na “inclusão” o seu conceito propriamente.

Esses resultados se diferem dos encontrados em outros estudos como de Vilaronga (2014) que objetivou construir propostas de colaboração nas práticas pedagógicas do coensino, afirmando em sua tese que o ensino colaborativo com o professor da sala de aula com atendimento à alunos com deficiência é um dos apoios essenciais para inclusão escolar.

Percebemos diferentes concepções dos professores pesquisados, devido a discussões recentes ou leituras que fizeram em busca de informações.

Nesta categorização, percebemos nas verbalizações dos docentes as dificuldades encontradas na realização das práticas docentes que para os doze professores, a principal dificuldade encontrada foi à falta de apoio técnico e formação específica. Os professores com menos de cinco anos de docência exaltaram a preocupação com a falta de experiência já que alguns estão em início de carreira.

Nenhum explicitou sobre o número de alunos de sua turma, pois foi constatado durante as observações de campo e análise de documentos que a média de alunos era de 20 crianças não ultrapassando 23 alunos.

Outro destaque foi à ausência de uma equipe composta por especialistas para atuarem em colaboração com professores com o intuito de realizar ações práticas educativas inclusivas como o projeto político pedagógico sendo concernente com Guimarães, Azevedo e André, (2016) afirmando que:

É primordial que participem desse processo de revisão o projeto-político-pedagógico: gestores, pedagogos, técnicos, docentes, discentes com e sem deficiência, família, profissionais do atendimento educacional especializado, representantes de instituições especializadas e comunidade em geral. Recomenda-se, ainda, que a educação das pessoas com deficiência não esteja limitada às disciplinas específicas, mas seja proposta transversal em todo o processo formativo. (GUIMARÃES, AZEVEDO E ANDRÉ, 2016, p.76)

Para a maioria dos professores, a principal necessidade apontada foi uma equipe gestora e de especialistas para darem suporte ao apoio pedagógico devido à urgência a respeito da ação pedagógica com alunos com deficiência.

Entendem que a habilitação específica deve ser o primeiro princípio para o trabalho com esses alunos em sala de aula, já que na LDBEN (1996) e Lei Brasileira de Inclusão (2015), consta a qualificação profissional do docente.

Uma professora indicou que o trabalho com a inclusão deve também ser expandido aos funcionários da escola que considera como princípio inclusivo, além de estender a comunidade escolar e famílias.

5 | CONCLUSÃO

A inclusão não ocorre apenas em 'incluir' o aluno com deficiência nas salas regulares, mas formar profissionais para atender as exigências do mundo atual. Deixar de acreditar que o modelo tradicional é o único capaz de promover a educação de qualidade e permitir reflexão sobre a prática pedagógica fazendo relação com a teoria.

O professor em sua formação acadêmica deve ser preparado para enfrentar as diversidades a fim de planejar, gerir e avaliar os alunos com necessidades específicas de aprendizagens. Sobre isso Bueno (2003) afirma que "é necessário centrar esforços na formação, no sentido de ampliar as perspectivas de que a pessoa com deficiência pode se beneficiar da educação escolar" [...]. Para o trabalho docente com alunos com deficiência há pontos fundamentais a serem estudados: saber identificar os alunos com deficiência e dificuldades de aprendizagem, conhecer as metodologias para o trabalho com esse alunado, conhecer métodos de leitura e escrita diferenciada.

A formação inicial se faz necessária, mas deve estar aliada ao compromisso de cada profissional em dar continuidade na sua formação, que é de responsabilidade de todos envolvidos na ação educativa.

A formação docente e continuada ainda não atinge todos os campos do saber, porém a qualificação voltada para sua área de atuação é essencial para atuar com responsabilidade na sala de aula regular. (MAZZOTTA, 1993, p.40).

O desafio da formação docente é, portanto a estruturação entre teoria, prática e reflexão. Assim a educação construiria um lugar para todos em um novo modelo educacional de classe heterogênea para que todos possam conviver e aprender conforme suas peculiaridades.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Ed. Livraria Martins Fontes, 2009.

BRASIL, **Constituição Da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Editora Saraiva, 1998.

_____. **Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: ministério da Justiça/Secretaria nacional dos Direitos Humanos, 2º Ed., 1994.

_____. INEP. **Censo escolar**, 2016. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/basica/censo/default.asp>
> acesso em 18 de junho de 2016.

_____. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014.** Plano Nacional de Educação. Diário Oficial da União. MEC, 2015.

_____. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, nº 248, 23/12/1996.

_____. **Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961.** Estabelece as Diretrizes e bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, nº 248, 23/12/1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. **Lei Nº 13.146 de 06 de julho de 2015.** Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Estatuto da Pessoa com Deficiência, Brasília, DF, 2015.

_____. **Resolução n. 02/2001.** Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE, 2001.

BUENO, J. G. S. BUENO, J. G. S. . **Surdez, linguagem e cultura.** Cadernos do CEDES (UNICAMP) , Campinas - SP, n.46, 1998.

_____. “Crianças com necessidades Educativas Especiais, Política Educacional e a formação de Professores: generalidades ou especialistas?” In: **Revista Brasileira de Educação Especial** (5), p.p. 7-25, 1999.

_____. **Educação Especial Brasileira: integração/segregação do aluno diferente.** São Paulo, EDUC/PUCSP, 2003.

COSTA, R. A. **A prática pedagógica de professores de uma aluna com deficiência intelectual: desafios e possibilidades no cotidiano de uma escola do ensino fundamental.** 2016. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, Minas gerais.

FREITAS, S. N. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. In: **Educação e Inclusão: doze olhares sobre a educação inclusiva.** RODRIGUES, D. (Org.) – São Paulo: Summus, 2006.

KASSAR, M. de C. M. **Ciência e senso comum no cotidiano das classes especiais.** Campinas, SP: Papyrus, 2.ed., 2009.

GUIMARÃES, D. N.; AZEVEDO, S. M.; ANDRE, B. P. Formação docente e pessoas com deficiência: uma lacuna a ser preenchida. In: **Educação e direito – inclusão das pessoas com deficiência visual.** Org. GUIMARÃES, D. N. e MELO, D. C. F. de. 1.ed. – Campos de Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2016.

MARTINS, L. de A. R. Reflexões sobre a formação de professores com vistas à educação inclusiva. MIRANDA, T. G.; FILHO, T. A. G. (Orgs.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares.** Salvador: EDUFBA, 2012.

MAZZOTTA, M. J. S. Trabalho docente e formação de professores de educação especial. São Paulo: EPU, 1993.

MITTLER, P. **Educação Inclusiva: contextos sociais.** Trad. W.B.Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MONTEIRO, M. G. V. **Práticas Pedagógicas e inclusão escolar: o processo de ensino-aprendizagem de alunas com deficiência intelectual.** 2016. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Paraíba.

PLETSCH, M. D. **Repensando a educação escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual**. 2.ed., ver e ampl. Rio de Janeiro: NAU, 2014.

PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. Mantoan, M. T. E. M, PRIETO, R. G.; ARANTES, V. A. Org. – São Paulo: Summus, 2006.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis. Editora Vozes, 2002.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Tomo V. Fundamentos da Defectologia. Madrid: Editorial Pedagógica, 1987.

VILARONGA, C. A. R, **Colaboração da Educação especial em sala de aula: formação nas práticas pedagógicas do coensino**. 2014. Tese (Doutorado em Educação do Indivíduo especial) Universidade Federal de São Carlos, São Paulo.

POVO NAMBIKWARA KATITAUURLU: RELATO DE EXPERIÊNCIA NA LUTA PELA EDUCAÇÃO ESCOLAR EM SEU TERRITÓRIO

Rilane Silva Reverdito Geminiano

Mestranda do Programa de Pós-graduação em Sociologia em Rede Nacional (ProfSocio)

Marcelo Augusto Totti

Professor do Departamento de Sociologia e Antropologia

Universidade Estadual Paulista, UNESP-Marília

RESUMO: Busca-se, neste texto, analisar os processos de aprendizagens na visão do Povo Nambikwara Katitauru na luta pela escola indígena em seu território, através da implementação de três salas de aulas anexas na Terra Indígena Sararé, aldeia Central. Lançam-se aqui, reflexões sobre o papel da escola na comunidade indígena. Indaga-se qual a importância da Educação Escolar Indígena para essa comunidade em seu território e qual a sua importância na ressignificação das suas vivências na construção de um processo emancipatório. O percurso metodológico se sustenta na abordagem qualitativa, tendo como ferramentas a análise documental, entrevista semiestruturada e a roda de conversa com a comunidade indígena pesquisada. Os resultados indicam que a atividade educacional em território indígena cria as condições para um caminho de resgate da ressignificação da vida em um universo de pessoas excluídas não só do processo educacional, mas também da

cidadania. À medida que os alunos indígenas reconhecem suas realizações, pela interação do conhecimento nativo e o sistematizado, vão compreendendo a estreita relação desses conhecimentos com sua vida cotidiana, o que desperta um sentimento de pertença, de autoestima positiva, capaz de descortinar horizontes, possibilidades e ações concretas de enfrentamento das injustiças sociais. Cabe ressaltar que o processo de ensino e aprendizagem assume uma característica que ultrapassa a mera aquisição formal do letramento, pois tem sentido e significado.

PALAVRAS-CHAVE: Educação escolar indígena, Nambikwara Katitauru, Sala Anexa.

NAMBIKWARA KATITAUURLU PEOPLE: EXPERIENCE REPORT IN THE FIGHT FOR SCHOOL EDUCATION IN THEIR TERRITORY

ABSTRACT: The purpose this study was to analyze the processes of learning in the view of the Nambikwara Katitauru People in the struggle for the indigenous school in their territory, through the implementation of three adjoining classrooms in the Sararé Indigenous Land. We reflect on the role of the school in the indigenous community. It is questioned the importance of the Indigenous School Education for this community and what its importance in

the resignification of its experiences in the construction of an emancipatory process. The methodological path is based on the qualitative approach, having as tools the documentary analysis, semi-structured interview and the conversation wheel with the indigenous community researched. The results indicate that the educational activity in indigenous territory creates the conditions for a way to rescue the resignification of life in a universe of people excluded not only from the educational process, but also from citizenship. As indigenous students recognize their achievements, through the interaction of native and systematized knowledge, they understand the close relationship of this knowledge with their everyday life, which awakens a sense of belonging, positive self-esteem, able to unveil horizons, possibilities and concrete actions to address social injustices. It should be emphasized that the teaching and learning process assumes a characteristic that goes beyond the mere formal acquisition of literacy, since it has meaning and meaning.

KEYWORDS: Indigenous school education, Nambikwara Katitauru, Annexed Room.

1 | INTRODUÇÃO

Pretende-se neste trabalho analisar a relevância da educação escolar indígena e os processos de ensino e aprendizagens na visão do Povo Nambikwara Katitauru na Terra Indígena Sararé da aldeia Central e sua luta pela Educação Escolar Indígena em seu território, por meio da implementação de três salas de aulas anexas ofertadas pela rede estadual, a escola tem importância seminal para a comunidade indígena conforme destaca o líder:

A escola para nós é tudo. É tudo porque traga conhecimento, traga tudo. E como é que nós ia ta aqui, conversando, explicando, isso é uma forma de escola. Escola que trouxe conhecimento, você entendeu? A escola traga inteligência, a escola qualifica uma história, se não tiver na escola não tem como ter sua história. Então eu acho assim a escola é tudo. (SAULO KATITAURLU).

A Educação Escolar Indígena tem como missão fortalecer a política da educação escolar indígena em consonância com as políticas educacionais. É nesse sentido, que se faz necessário o estudo temático sobre o fortalecimento da educação indígena para a comunidade pesquisada por meio de três salas de aulas anexas na referida aldeia. Trata-se de uma educação acolhedora, crítica, significativa, que reconstrói a cultura, que defende seus direitos, que respeita os diferentes saberes, voltada para os interesses e necessidades da comunidade Nambikwara Katitauru.

Além da questão suscitada acima da educação escolar indígena recuperaremos a história do Povo Nambikwara katitauru, pois se trata de importante contexto de luta dessa comunidade para implementação das salas de aula na aldeia constituindo locus de luta, resistência e persistência de uma cultura, após passaremos a tratar do relato do trabalho realizado e algumas reflexões sobre a questão da educação indígena.

2 | SITUANDO O POVO NAMBIKWARA KATITURLU NA TERRA INDÍGENA SARARÉ

A história do município de Conquista D'Oeste começa a ser construída muito antes de sua emancipação política e, remonta aos seus primeiros habitantes que são os povos indígenas Nambikwaraⁱⁱ.

Estudos arqueológicos demonstram que a região do Guaporé é ocupada por seres humano desde época muito remota. Os sítios arqueológicos da região estendem-se desde as vertentes sul da Serra dos Parecis até seus contrafortes ocidentais. Na entrada de diversas grutas foram encontradas gravuras rupestres que os arqueólogos relacionaram à outras inscrições pré-colombianas do continente sul americano (Muller: 1976). No Vale do Guaporé, cavernas sagradas para os índios Nambiquara localizados próximas aos territórios culturais dos grupos Wasusu e Katitaunlu do Sararé, estão cheias dessas inscrições pré-colombianas¹.

A Escola Estadual Conquista D'Oeste, sede que leva o mesmo nome do município, atende as duas etnias indígenas, Nambikwara e Paresi no período vespertino e muitas das vezes os dois povos na mesma sala de aula. Assim sendo, um dos desafios para os professores é preparação das atividades que contemplem a diversidade, especificidade e suas necessidades. Os alunos dos povos indígenas Nambikwara e Paresi são etnias extremamente distintas em relação à própria língua, história, saberes, costumes, arte, música, a maneira como produzem e transmitem seus conhecimentos. Todas estas diferenças conferem identidades próprias a cada etnia e deles para os povos brancos.

Diante dessa realidade, a Secretaria de Estado de Educação Esporte e Lazer do Estado de Mato Grosso (SEDUC), em 2005, ofertou o projeto Haiyôⁱⁱⁱ, com 10 etapas de estudo, tendo como objetivo estudar os eixos temáticos que constam nos documentos nacionais para as escolas indígenas, os Referenciais Curriculares Nacionais para as Escolas Indígenas (RCNEIS). No Projeto de Formação Haiyô estão os professores indígenas do município de Conquista D'Oeste na Terra Indígena Sararé, que são os da etnia Nambikwara, grupo Vale do Guaporé, comunidade Katitauru na aldeia Central.

Percebe-se que muito dos alunos indígenas, que se formaram no Projeto Haiyô, não assumiram a sala de aula da educação escolar indígena em seu território por vários motivos. Dentre esses, Saulo Katitauru relata:

[...] eu tenho que ver [...] se o índio tem capacidade de assumir a responsabilidade dele mesmo. Se ele assumir e desenvolver um aluno aí eu vou abrir mão [...] do professor não indígena [...] e falar que o índio tem capacidade de assumir a sala de aula.

Há uma tendência muito forte na sociedade indígena pesquisada de não reconhecimento de seu próprio valor, saberes, conhecimentos, capacidades e o poder de reivindicar políticas específicas para o viver dignamente. Diante da falta

1. Terra indígena Sararé – Nambiquara- Processo 94.0000983-6. Agropecuária Florêncio Bonito S/A. Virgínia Marcos Valadão, 1998.

de apoio e de um acompanhamento pedagógico sistemático e contínuo de formação de professores, gestores, material didático específico e diferenciado para o uso nas escolas; os professores formados no projeto Haiyô desistiram da educação escolar em seu território e os poucos alunos que continuaram seus estudos tinham que estudar na cidade em uma escola que não apresentava condições mínimas para o atendimento aos alunos indígenas.

De acordo com diagnóstico nos anos de 2014 e 2015, realizado pelos professores na sala de formação continuada, que contemplou, também, análise na sala de aula, o diálogo com os líderes das aldeias e os estudantes indígenas, aponta que estes alunos saem de suas aldeias em busca de se apropriarem da cultura do branco como forma de sobrevivência. Além disso, outros dados foram sendo coletados para aprofundar o conhecimento sobre o povo indígena e os seus anseios sobre educação escolar indígena, com intuito de entender o que eles desejam para seu crescimento em relação ao ensino e aprendizagem que lhe é ofertado na escola Estadual Conquista D'Oeste.

Apesar de todo este processo, ainda se constata como é difícil trabalhar a diversidade do povo indígena fora do seu território, uma vez que, não temos muitos estudos referentes aos seus processos de aprendizagem e metodologias que possam dar suporte aos professores, coordenadores e diretores escolares para garantir o direito a uma Educação Escolar Indígena caracterizada pela afirmação das identidades étnicas e valorização da cultura local.

Diante das dificuldades apresentadas, a Secretaria de Estado de Educação Esporte e Lazer do Estado de Mato Grosso (SEDUC), juntamente com a Secretaria Municipal de Educação de Conquista D'Oeste, buscou implementar três salas de aulas anexas na Terra Indígena Sararé para Povo Nambikwara Katitauru na aldeia Central, como uma alternativa para viabilizar o direito assegurado em lei ao acesso a educação escolar em seu território. É oportuno lembrar que em 1991, o Decreto Presidencial nº. 26/91 atribui a responsabilidade de educação indígena ao Ministério da Educação retirando da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) a incumbência de educação escolar nas comunidades indígenas. O Ministério da Educação no uso de suas atribuições delega para a execução das políticas públicas de educação indígenas aos estados e municípios.

3 | RELATO DE EXPERIÊNCIA NA IMPLEMENTAÇÃO DAS SALAS DE AULAS ANEXAS COM O POVO NAMBIKWARA KATITAURLU

Para atender amplamente a esses propósitos de garantia e valorização da cultura indígena, a Escola Estadual Conquista D'Oeste, situada na zona urbana, oferta a Educação Indígena para o Povo Nambikwara Katitauru por meio de três salas de aulas anexas na Terra Indígena Sararé, aldeia Central desde o início do ano

letivo de 2017.

Nas últimas duas décadas, estruturou-se uma nova política pública no Brasil, voltada à oferta da educação escolar em comunidades indígenas. Concebida como um direito dos índios, ancorada em noções como diversidade, diferença, especificidade, bilinguismo e interculturalidade, essa política colocou à frente um novo modelo de escola nas aldeias membros das próprias comunidades indígenas. (GRUPIONI, 2013, p. 71).

É oportuno citar a legalidade da oferta de Educação Básica em salas de aulas anexas para as escolas públicas, garantida pela Resolução nº 157, de 14 de maio de 2002 do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso, a qual visa à igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. No inciso II, a “comprovação de não existência de escola pública estadual ou municipal, que ofereça a etapa/modalidade requerida, num raio de até 2 Km, a partir do local onde se comprovar a demanda não atendida”.

A implementação das três salas de aulas anexas no território indígena foi contemplada em função da luta da comunidade indígena Katitauru, na qual solicitou em conjunto com as esferas governamentais - FUNAI, Coordenadoria da Educação Escolar Indígena na SEDUC, gestão escolar da Escola Estadual Conquista D’Oeste sede e Secretaria Municipal de Educação.

Assim, a escola municipal de Conquista D’Oeste, dentro da aldeia Central, oferta os anos iniciais, ensino fundamental I do 1º ao 5º ano e fundamental II 6º ano. Essa escola cede o espaço físico para as salas de aulas anexas do Estado, que ofertam educação indígena, nas modalidades do Ensino Fundamental de Educação de Jovens e Adultos (EJA) 2º segmento, 1º ano com dez alunos matriculados no período vespertino, Ensino Fundamental Educação de Jovens e Adultos (EJA) 2º segmento, 2º ano com onze alunos no período noturno e o Ensino Médio Educação Indígena multi (1º, 2º, 3º anos na mesma sala de aula) com quinze alunos no período noturno.

É relevante ressaltar que as salas de aulas anexas indígenas integram as disciplinas da área denominada de Ciências e Saberes Indígenas, contemplando as quatro disciplinas da parte da diversidade, como: Práticas Culturais e Sustentabilidade, Práticas Agroecológicas e Tecnologia Indígena, e Língua Materna e estão em consonância com o Decreto Presidencial nº. 6.861/2009 que dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais e dá outras providências e ainda assegura o “fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena”.

O acesso à educação escolar indígena em seu território, por meio das salas de aulas anexas, propiciou condições diferenciadas de aprendizagem, permanência na escola, valorização de suas línguas e ciências, além de possibilitar o acesso aos saberes das demais sociedades indígenas e das não indígenas e a ressignificação do próprio sentido da vida, em um cenário de pessoas excluídas da escola e da cidadania.

Como se pode observar, a relevância da pesquisa está em buscar o fortalecimento da práxis pedagógica na educação escolar indígena em seu território, onde os professores possam estar assegurados de uma formação consciente, orientada, específica, humanizada, que não ignore os motivos e necessidades dos alunos indígenas no desenvolvimento da atividade pedagógica. De acordo com NÚÑEZ (2009, 79) “Os motivos como componentes da atividade têm de existir no sujeito, pois, se não existirem motivos e necessidades, não haverá ação”. No entanto para que aconteça ensino e aprendizagem de forma que tenha sentido e significado para o aluno indígena, é necessário que alcance um desenvolvimento integral, (VYGOTSKY, apud NÚÑEZ, 2009, p. 79) explica:

Se ignorarmos as necessidades das crianças, aquilo que efetivamente as incentiva a agir, nunca seremos capazes de compreender seus avanços de um estágio evolutivo para o próximo, pois cada avanço está conectado com uma mudança significativa dos motivos, interesses e incentivos.

A legislação brasileira, por exemplo, mesmo que ainda de forma tímida busca proporcionar aos índios, suas comunidades e povos a recuperação de suas memórias históricas e a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; garantir aos índios, suas comunidades e povos o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não indígenas (BRASIL, 1996).

É explícito na entrevista com Saulo Katitauru sobre a luta pela garantia do estudo da Língua Materna, da valorização da cultura e da recuperação de sua história.

A gente vinha falando para terminar, concluir o Ensino Médio lá dentro da aldeia. Como vou te explicar [...] Na cultura indígena é diferente, para vir estudar aqui dentro da sala não indígena, por exemplo, igual aqui tem vários professores que trabalham com materiais diferentes e aonde nós não entre aqui a Língua Materna na comunidade indígena, entra. Então aonde agente precisava, por isso agente brigava, lutava para estudar a nossa língua, para não esquecer a nossa cultura para não perder a nossa cultura, a nossa língua. Eu era para ter aprendido na minha língua, eu não sei escrever na minha língua, em português eu vou fazer. Eu briguei com o professor Sérgio^{iv} na aldeia. Falei eu não quero aprender a nossa língua não! Não sabia que era importante para meu povo. Hoje eu sei por que aprendi na escola com o professor Sérgio que tenho que aprender a minha língua, a minha cultura. A escola da cidade é diferente, a língua materna, a cultura não entra aqui na escola da cidade, mas, entra na escola da nossa da aldeia, na escola indígena entra. (SAULO KATITAURLU).

É importante, ainda, refletirmos sobre algumas especificidades relatadas pelo nativo (pesquisado), que nem sempre é colocada em ênfase e/ou analisada com a precisada percepção. Trata-se da justificativa e relevância da educação escolar indígena em seu território, vivenciada pelo informante que já solicitava a educação básica completa na comunidade Katitauru. Neste relato oral, o agente explicita a necessidade de fortalecimento da cultura indígena e o valor que atribui nas ações pedagógicas do professor desencadeadas na instituição escola. “Educar seria

proporcionar ao aluno um encontro pedagógico com os conceitos; a formação de uma visão de transformação e de movimento contínuo da realidade humana”. (SOUSA, 2009, p. 88).

Dessa forma, podemos entender a relevância do papel da escola para conduzir uma formação consciente da cultura, da Língua Materna, enfim, de todos os conhecimentos produzidos socialmente na comunidade indígena Katitauru. Percebe-se que, à medida que o entrevistado foi se apropriando do valor da sua cultura, quando diz que aprendeu com o professor não indígena Sérgio, dizendo “que tenho que aprender a minha língua, a minha cultura”, reconhece suas realizações pela interação do conhecimento da sua cultura e do conhecimento ensinado na escola. Desperta nele um sentimento de pertencimento, de autoestima positiva e de autonomia. E por esta razão, a necessidade, indiscutivelmente da educação básica e superior de qualidade, ambas de forma respeitosa, humana e atenta às necessidades e realidade de cada comunidade indígena.

4 | AS DIFERENTES DIMENSÕES E OS LIMITES DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Os dados da pesquisa apontaram que o principal avanço na comunidade em relação à educação indígena foi à possibilidade de oferta da modalidade de ensino fundamental e médio dentro da aldeia Central com o Povo Nambikwara Katitauru, por meio da implementação das três salas de aulas anexas, autorizada pela rede estadual de ensino. Um segundo avanço é a garantia de oferta na formação continuada para professores, coordenadores pedagógicos envolvidos na educação indígena dentro do território indígena. Sendo dois professores indígenas, um atribuído na rede municipal e um na rede estadual e três professores não indígenas, dois na rede estadual e um na rede municipal.

O caminho da educação escolar indígena, em sua singularidade, significa a esperança dos povos indígenas para a conquista definitiva de seus direitos e de sua terra, tendo como referencial sua autonomia e sua luta para a construção de uma política indígena para a educação escolar que enfatize a formação e a valorização da cultura indígena em suas políticas educacionais. (ZOIA, 2006, p. 2).

Os limites das experiências da educação indígena dentro da aldeia não são diferentes dos desafios da educação na cidade com os alunos não indígenas, no qual o principal objetivo da Educação Básica é propiciar condições mínimas na construção de um ensino e aprendizagem, que tenha sentido e seja significativo a partir do conhecimento prévio do aluno. Para assegurar que a escola indígena em seu território responda as expectativas à garantia das especificidades da comunidade e a reivindicação das políticas específicas de direitos para a comunidade indígena.

Assim, seria possível formular propostas que assegurem um ensino e

aprendizagem construídos juntamente com eles a partir do que é significativo para comunidade indígena Nambikwara Katitauru e com processos próprios de ensino e aprendizagem. Nesse sentido Bonin (2012, p. 36) diz:

Mas o que significa a utilização de processos próprios de aprendizagem dos povos indígenas quando se trata de educação escolar? Significa que a escola terá que ser recriada em cada localidade, pois somente poderá levar em conta as maneiras próprias de educar se for incorporada e transformada pelas pedagogias indígenas. Não se trata de adequar aspectos periféricos, mas de transformar substancialmente sua estrutura, seu funcionamento, seus conteúdos e prioridades. E não existe uma educação indígena única, genérica, aplicável em qualquer contexto. As maneiras de educar são distintas, como são também as culturas indígenas e é para essa diferença que a instituição escolar precisa se abrir.

É necessário que a escola se preocupe com a autonomia indígena, que a sociedade indígena assuma o controle de seus recursos, conhecimentos, busque a sustentabilidade e o modo de autogestão dentro da aldeia. Para Sandro Sguarezi (2011) a autogestão procura a reinvenção do humano pelo seu reencontro com o coletivo, com o outro, assim a autogestão promove o re-encantamento do humano. Simultaneamente busca ressignificar o trabalho e o sentido da vida, não apenas no trabalho. A autogestão é a participação do indivíduo de forma reflexiva, ativo no processo de tomada de decisão.

Nesse sentido, Paulo Freire (2015) designa a escola também como uma instituição política onde deve acontecer o processo de libertação, ninguém liberta ninguém, ninguém liberta sozinho, os homens se libertam no grupo. Ações devem ser realizadas em conjunto, sempre em processo de comunicação. O processo de libertação não se trata de um mero ativismo. É necessário reflexão e ação em grupo para a transformação individual e grupal. Para González e Domingos (2005, p. 23):

A educação consiste na relação que o educando estabelece com o meio natural e cultural. A esta relação de convivência por meio da qual interiorizamos a realidade social, chamamos de socialização. Por isso o projeto educativo, sobretudo na socialização primária, há de ter em conta o contexto social e os fatores sociais como a família, a comunidade local e a escola.

Essa demanda justifica a necessidade de aprofundarmos os estudos, a reflexão que problematize essa realidade, para que a política de educação indígena possibilite a construção de projeto de vida de forma significativa e respeitosa para a comunidade Nambikwara Katitauru na aldeia Central. Compreender os avanços e os problemas enfrentados na experiência da comunidade escolar sobre a escola Conquista D'Oeste das salas de aulas anexas que oferta Educação Indígena dentro do território desse povo é urgente e necessário.

Para estar na educação indígena é preciso privilegiar o ensino e a aprendizagem com eles. Conforme afirmação da professora não indígena: “[...] ouvi-los, conhecer a realidade do local. Você não sabe a história daquele povo. Então, o primeiro passo é conhecer eles e a partir daí ter uma expectativa para desenvolver seu trabalho.”

(VÂNIA PEREIRA^v). De acordo com González e Domingos (2015, p. 11):

O conjunto de caracteres hereditários que se manifestam num indivíduo termina de se definir a partir do lugar em que nascemos, o modo de ser social, as crenças, a língua, os hábitos e costumes etc. Estes fatores poderão dificultar ou facilitar o desenvolvimento da pessoa em formação, por isso parece conveniente conhecer a realidade cultural em que o educando está integrado para que a escola possa contribuir com seu crescimento e reforçar a sua vontade de ser feliz.

Ensinar o ser humano seja ele indígena ou não é aprender com ele, é diálogo, respeito ao meio natural e cultural que está inserido, a família, a comunidade local que a escola está posta. O processo educativo consiste em um ato de confiança, na narrativa da professora não indígena deixa explícita “[...] tem que conquistar confiança para isso demora um tempo”. (VÂNIA PEREIRA). Doravante, uma escola viva, feliz, é o reflexo de uma sociedade transformada.

O estudo de caso indica que a comunidade busca as relações humanizadas, libertadoras e promotoras de autonomias indígenas através de uma escola respeitosa. Para Paulo Freire (2015) a restauração das relações humanizadas não se trata de vencer um grupo social, mas de libertação do grupo desumanizado. Libertar-se do processo ou conceito alienante do opressor. Libertar-se das desigualdades, da busca pelo poder opressor e imposições de si mesmo e do outro.

Os resultados indicam possibilidades fecundas de ressignificação de vidas, de restauração em um vasto universo de pessoas excluídas não só do processo educacional, mas também da cidadania. Percebe-se que, à medida que os alunos indígenas reconhecem suas realizações, pela interação dos conhecimentos, os quais perpassam pela Educação Escolar Indígena em seu território, vão compreendendo a estreita relação desses conhecimentos com sua vida cotidiana, o que desperta um sentimento de pertença, de autoestima e de autonomia, capaz de descortinar horizontes, possibilidades e ações concretas de enfrentamento das injustiças sociais.

Para Zoia (2009, p.10) educação indígena “[...] comunitária, intercultural, bilíngue, específica e diferenciada na aldeia, como local de resistência e reorganização do povo indígena”. Legislações Brasileiras, como: Constituição de 1988 e Brasil de 1996 asseguram o ensino, a cultura, o território, dentre outros saberes e direitos dos povos. Incentiva o desenvolvimento de uma educação intercultural planejada junto à comunidade, com a finalidade de proporcionar às sociedades e comunidades indígenas seu reconhecimento perante as demais sociedades índias e não índias.

Precisamos mudar a prática da escola, a postura diante das ações escolares e lançar um novo olhar para a educação indígena. A escola indígena desejada é aquela que “sabe dizer e sabe fazer”, isto é, uma educação que a teoria e a prática estão voltadas para o mesmo objetivo que é o fortalecimento da cultura por meio do desenvolvimento da educação de qualidade e significativa para as sociedades indígenas em seu território. Então, para que isso aconteça temos que ter atitude, prática da coletividade, comprometimento, amor à vida, utopia, dentre muitas outras virtudes essenciais para a vida no mundo e com o mundo.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se que, à medida que os alunos indígenas reconhecem suas realizações, pela interação dos conhecimentos, os quais perpassam pela Educação Escolar Indígena em seu território, vão compreendendo a estreita relação desses conhecimentos com sua vida cotidiana, o que desperta um sentimento de pertença, de autoestima e de autonomia, capaz de descortinar horizontes, possibilidades e ações concretas de enfrentamento das injustiças sociais. “[...] a escola qualifica uma história, se não tiver na escola não tem como ter sua história.” (SAULO KATITAURLU).

Assim diante dos relatos das professoras indígena e não indígena, o líder da aldeia e a comunidade indígena Katitauru, percebe-se que a oferta da educação escolar é uma experiência de luta pela garantia da instituição escola em seu território. Tais processos ensejaram um movimento eficaz e de eficiente instrumento de conquista, de afirmação e de interação dos conhecimentos na busca por garantir o direito a uma educação diferenciada. (GRUPIONI, 2013).

Identificamos através das reuniões, rodas de conversas o sentimento de pertencimento, o exercício da cidadania no Povo Nambikwara Katitauru da Terra Indígena Sararé, aldeia Central na busca pela escola indígena em seu território, pelos professores não indígenas que já tinham um laço de confiança com a comunidade local e também pelos professores indígenas na garantia de assegurar as especificidades como, o bilinguismo, a interculturalidade, os saberes indígenas, a memória e a valorização da cultura indígena na comunidade e no ambiente escolar.

É necessário que o Ministério da Educação, a Secretaria de Estado de Educação Esporte e Lazer do Estado de Mato Grosso e a Secretaria Municipal de Educação zelem na execução das políticas públicas de educação indígena no cumprimento da instituição escola em seu território, para que a educação indígena não seja negligenciada na formação de cidadãos e cidadãs indígenas conscientes dos seus direitos e deveres, mas que permita aos alunos índios a interpretar os dados da realidade local para o global, sistematizando e produzindo conhecimento para o viver e o viver bem.

Evidencia-se, também, a necessidade de maior efetividade de políticas públicas compromissadas com a educação escolar indígena e outros aspectos que envolvem os direitos a vida digna desse povo. Desse modo conclui-se que ouvindo e dando voz (GRUPIONI, 2013) aos indígenas, o processo de implementação das três salas de aulas anexas na aldeia Central propiciou ressignificação e aprendizagem significativa de forma respeitosa à comunidade pesquisada.

Eu não esperava conseguir as salas anexas do estado para nosso povo na aldeia. Um sonho de Deus para nós. Não esperava conseguir, é um grande presente para nós, ajuda muito. [...] a escola traga inteligência, a escola qualifica uma história, se não tiver na escola não tem como ter sua história. Então eu acho assim a escola é tudo. (SAULO KATITAURLU).

O processo de implementação da Educação Escolar Indígena na aldeia Central

com a comunidade Katitauru, possibilitou ressignificação de vidas num lugar de pessoas excluídas não só do processo educacional, mas também da cidadania, “[...] a educação passa necessariamente pela tomada de consciência dessa realidade em que milhões de pessoas estão condenadas a não ser ninguém”. (GONZÁLEZ; DOMINGOS, 2015, p. 40). Quando pergunta para a professora indígena Kesia Katitauru quais os principais motivos da luta pela implementação da educação escolar em seu território, ela responde: “Por nossa educação. Por nosso direito. [...] Para que traga mais sabedoria na aldeia [...]” (KESIA KATITAURLU). A Educação Escolar Indígena em seu território é uma forte aliada no que desperta um sentimento de pertença, de autoestima e de autonomia, capaz de descortinar horizontes, possibilidades e ações concretas de enfrentamento das injustiças sociais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 26, de 4 de fevereiro de 1991**. Dispõe sobre a educação indígena no Brasil. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0026.htm>. Acesso em: 27 maio, 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l9394.htm>. Acesso em: 15 jan. 2017.

BRASIL. **Lei nº 6.861, de 27 de maio de 2009**. Dispõe sobre a educação escolar indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm>. Acesso em: 30 maio 2018.

BONIN, I. T. Educação escolar indígena e docência: princípios e normas na legislação em vigor. In: BERGAMASCHI, M. A.; ZEN, M. I. H. D.; XAVIER, M. L. M. de F. (Org.). **Povos indígenas & educação**. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2012. p. 33-48.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 59. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GRUPIONI, L. D. B. Quando a antropologia se defronta com a educação: formação de professores índios no Brasil. **Proposições**, Campinas, v. 24, n. 2, p. 69-80, maio/ago. 2013.

GONZÁLEZ, L. J. F.; DOMINGOS, T. R. E. Linguagem, sociedade, cultura e educação. **Cadernos de antropologia da educação**, v. 5. Petrópolis: Vozes, 2005.

MATO GROSSO. **Resolução nº 157, de 14 de maio de 2002**. Regulamenta o Regime de Oferta de Educação Básica em Salas Anexas para as Escolas Públicas. Cuiabá, MT, 2002. Disponível em <<https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/3367/1/Sandro%20Benedito%20Sguarezi.pdf>> Acesso em: 15 maio 2017.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Orientações curriculares: diversidades educacionais**. Cuiabá: Defani, 2010.

NÚÑEZ, I.B. **Vygotsky, Leontiev, Galperin**. Formação de conceitos e princípios didáticos. Brasília: Líder Livro, 2009.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Epu, 1986.

SGUAREZI, Sandro B. **Autogestão e economia solidária: limites e possibilidades**. 2011. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Faculdade de Ciências Sociais, Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/3367/1/Sandro%20Benedito%20Sguarezi.pdf>>. Acesso em: 03 jul. 2017.

SOUSA, M. C. Quando professores têm a oportunidade de elaborar atividades de ensino de matemática na perspectiva lógico-histórica. **Bolema**, Rio Claro, São Paulo, ano 22, n.32, p.83-99, 2009. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/2912/291221889006.pdf>. Acesso em: 12 out. 2018.

ZOIA, Alceu. **Educação escolar indígena e a legislação brasileira: uma proposta inclusiva**. In: IV Seminário Internacional Sociedade Inclusiva Propostas e ações inclusivas: impasses e avanços, 4., 2006, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: PUC, 2006. p.1-15. Disponível em: <<http://proex.pucminas.br/sociedadeinclusiva/sem4/095.pdf>>. Acesso em: 03 out. 2017.

ZOIA, Alceu. **A comunidade indígena Terena do Norte de Mato Grosso: infância, identidade e educação**. 1996. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009. Disponível em: <<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tde/1182/1/Tese%20Alceu%20Zoja%20PDF.pdf>>. Acesso em: 01 ago. 2017.

ATIVIDADES DIDÁTICAS COMO FERRAMENTA AUXILIADORA NO ENSINO E INCLUSÃO DE LIBRAS NO AMBIENTE ESCOLAR

Yannka Miranda dos Santos

Universidade Federal do Piauí – UFPI

Bom Jesus – Piauí

Alana Cavalcante da Silva

Universidade Federal do Piauí – UFPI

Bom Jesus – Piauí

Wangra Maria Folha Rodrigues

Universidade Federal do Piauí – UFPI

Bom Jesus – Piauí

Pamela Alves de Paula

Universidade Federal do Piauí – UFPI

Bom Jesus – Piauí

Saronne Caroline Pereira de Sousa

Universidade Federal do Piauí – UFPI

Bom Jesus – Piauí

Aline Mendes Medeiros

Universidade Federal do Piauí – UFPI

Bom Jesus – Piauí

RESUMO: A utilização de jogos nas aulas de Libras como em qualquer outro âmbito de ensino, é parte imprescindível no aprendizado dos educandos, pois busca um aprendizado prazeroso ao mesmo tempo que facilita o trabalho do educador, assim através dos jogos pode ser feita uma análise pelos educandos para ajudá-los a compreender os conteúdos escolares e superar suas dificuldades, mesmo porque a Libras para muitos é uma língua

totalmente nova. Esse trabalho tem como finalidade a inclusão entre os alunos através do lúdico, promovendo a transmissão e a troca de conhecimentos no processo de ensino-aprendizagem da libras, no qual foi realizado na escola Hélio Figueiredo da Fonseca, localizada na cidade de Currais – PI, foi então desenvolvido atividades em forma de jogos didáticos, ocorrendo em dois momentos, primeiro foi realizado uma aula sobre as atividades a serem devolvidas e seus procedimentos, para que os alunos entendessem a dinâmica e percepção deles sobre a Libras, após, no segundo momento foram aplicados os jogos didáticos. Foi possível observar através do desenvolvimento da aula e dos jogos que os estudantes foram capazes de assimilar os sinais apresentados em Libras com as respectivas palavras condizente com sua imagem, pois a Libras consiste no aspecto visual para o aprendizado da língua, ocorrendo a interação e compreensão da dinâmica sugerida. Experiências como essa são de fundamental importância na vida dos estudantes, levando de forma positiva a inclusão e respeito com o outro para que assim aja uma convivência em sociedade saudável e prazerosa, além da construção de conhecimento.

PALAVRAS-CHAVE: Interação, dinâmica, lúdico e conhecimento.

DIDACTIC ACTIVITIES AS AN AUXILIARY TOOL IN EDUCATION AND INCLUSION OF POUNDS IN THE SCHOOL ENVIRONMENT

ABSTRACT: The use of games in Libras classes as in any other field of education is an essential part of the learners' learning, as it seeks a pleasurable learning while facilitating the work of the educator, so through the games an analysis can be made by the students to help them understand school content and overcome their difficulties, even though the Pound for Many is a brand new language. This work aims to include students through play, promoting the transmission and exchange of knowledge in the teaching-learning process of pounds, which was held at the school Hélio Figueiredo da Fonseca, located in the city of Currais - PI, it was then developed activities in the form of didactic games, occurring in two moments, first was a class on the activities to be returned and their procedures, so that the students understood the dynamics and perception of them on the Pounds, after, in the second moment were applied the didactic games. It was possible to observe through the development of the class and the games that the students were able to assimilate the signs presented in Libras with the corresponding words commensurate with their image, because the Libras consists of the visual aspect for the language learning, occurring the interaction and understanding of the dynamics suggested. Experiences such as these are of fundamental importance in the lives of students, positively leading to inclusion and respect with each other so that they act together in a healthy and pleasant society, as well as building knowledge.

KEYWORDS: Interaction, dynamic, playful and knowledge.

1 | INTRODUÇÃO

A língua de sinais foi criada para promover a inclusão de surdos/mudos no meio social, se caracterizando como uma forma de linguagem natural que apresenta uma estrutura gramatical própria com seus aspectos semânticos, sintáticos, morfológicos e etc. Pois, o que a diferencia das demais línguas é o uso de gestos como meio de comunicação, sendo marcados por movimentos específicos realizados com as mãos e combinados com expressões faciais e corporais.

Atualmente a língua de sinais vem sendo a principal ferramenta na educação de surdos mudos, pois a mesma permite que os educandos se sintam incluídos no ambiente escolar de forma a interagir e entender melhor os conteúdos estudados, fazendo com que os docentes realizem o processo de ensino e aprendizagem.

A escola tem um papel muito importante na formação do indivíduo como um todo. É nessa escola da vida que aprendemos a conviver em sociedade, a transmitir valores éticos e morais. Tudo isso é por meio do processo ensino-aprendizagem, que nos prepara para o exercício da cidadania para a vivência em sociedade, de forma atuante, crítica e transformadora (Vasconcelos, 2007).

No entanto, essa língua não é muito disseminada nas escolas como as demais, fazendo com que o professor apresente dificuldades para lidar com esses alunos,

uma vez que o mesmo possivelmente não tenha tido nenhum contato com a língua durante a sua graduação, se fazendo necessário a realização de cursos e acesso a materiais de estudo.

A falta de investimento na educação e a desvalorização do professor, também pode ser citada como um fator que faça com que a linguagem de sinais não seja inserida de forma ampla, pelo fato de exigir a contratação de profissionais qualificados para capacitar professores ou atuar nas escolas como é o caso dos intérpretes.

Há muito a ser feito no que tange aos direitos linguísticos dos surdos mudos e ao acesso à educação compatível com suas particularidades, devido o ritmo dessas crianças e o seu desempenho acadêmico. A utilização de jogos nas aulas de libras como em qualquer outro âmbito de ensino, é parte imprescindível no aprendizado dos educandos, pois busca levar à eles uma aprendizagem prazerosa, ao mesmo tempo que facilita o trabalho do educador, pois através dos jogos, pode ser feita facilmente uma análise do modo de pensar dos educandos para ajudá-los a compreender os conteúdos escolares e superar suas dificuldades, mesmo porque a libras para muitos é uma língua totalmente nova. O jogo pedagógico ou didático é aquele fabricado com o intuito de proporcionar determinadas aprendizagens, diferenciando-se do material pedagógico, por apresentar o aspecto lúdico (Cunha, 1988), e sendo ele utilizado para alcançar determinados objetivos pedagógicos, tornando uma alternativa para se melhorar o desempenho dos estudantes em alguns conteúdos de difícil aprendizagem (Gomes et al, 2001). A educação lúdica integra uma teoria profunda e uma prática atuante. Seus objetivos, além de explicar as relações múltiplas do ser humano e seu contexto histórico, social, cultural, psicológico, enfatizam a libertação das relações pessoais passivas, técnicas para as relações reflexivas, criadoras, inteligentes, socializadoras, fazendo ao ato de educar um compromisso consciente intencional, sem perder o caráter de prazer e modificador da sociedade (Almeida, 1998, p.31-32).

Educar é participar e contribuir para o crescimento educacional de todos, é o ser professor que se faz presente na busca de novos meios para a educação. É assumir uma tarefa de grande significado e levar ao mundo aprendido e efetivar os seus objetivos, ser o grande mediador desse processo no ensino.

Para que haja uma construção de uma educação escolar democrática para as pessoas surdas é necessária que a sociedade se faça parte integrante desses processos de democratização da escola em geral no intuito de construir uma escola verdadeiramente inclusiva, que possibilite a todos os educandos a sua formação integral e acesso ao exercício da cidadania. Dessa forma esse trabalho vem a somar para integração do ensino, visando às dificuldades encontradas no mesmo, por tanto através dele pretendesse ampliar novas formas educacionais para a aprendizagem, levando o engraxamento de todos, e sua grande contribuição para o desenvolvimento positivo de ambos.

2 | OBJETIVOS

2.1 Objetivo Geral

Permitir a inclusão entre surdos e ouvintes, através do lúdico, promovendo a transmissão de conhecimentos no processo de ensino-aprendizagem.

2.2 Objetivos Específicos

Discutir formas alternativas para o ensino de libras nas escolas, com o uso do lúdico;

Desenvolver a interação entre surdos e ouvintes;

Integrar os alunos entre si para que tenha igual aproveitamento educacional e social.

3 | JUSTIFICATIVA

A necessidade de ferramentas para incluir no aprendizado do aluno com surdez, possibilitando o maior aproveitamento e evolução do ensino, além das dificuldades encontradas pelo professor em interagir todos com a língua de sinais, pois se sabe a grande dificuldade que se encontra na maioria das escolas no Brasil, a fim de contribuir positivamente na educação de suas ações pedagógicas diante da aprendizagem de todos, permitindo por tanto a inclusão. O estudo de Libras na rede regular de ensino considera-se um processo que ainda está em fase de lapidação, por conta disso que este estudo visa a busca por uma melhor qualidade de ensino e interação entre alunos surdos e ouvintes fazendo o uso de recursos pedagógicos lúdicos para se desenvolver aulas em que os alunos aprendam a língua juntos e de forma natural.

4 | METODOLOGIA

O presente trabalho foi realizado na escola , localizada na cidade de Currais – PI, no qual será aplicado em uma turma do ensino fundamental, a mesma contem 20 alunos, todos eles frequentastes. A execução dessa pesquisa foi feita em uma manhã, no horário da aula dos alunos.

Após ser realizada uma pesquisa sobre o ensino lúdico na pratica de libras, foi possível desenvolver algumas atividades a serem implementadas na aula nas quais estavam voltadas em jogos didáticos no qual se pensou que assim possibilitaria um melhor aprendizado dos alunos em relação ao conteúdo abordado, todos os jogos que irão ser usados foram confeccionados pelos próprios alunos que vão aplicar, além de que os materiais são de fácil manuseio e simples, para que possa ser reproduzido por outras pessoas. Diante disso, a pesquisa foi desenvolvida da

seguinte forma:

No primeiro momento foi abordado o assunto das atividades de maneira explicativa, para que eles possam ter o primeiro contato com os sinais de libras, estimulando os alunos a participarem para que eles possam se familiarizar, com auxílio de imagens, data show, quadro branco e pincel, trabalhando a teoria juntamente com a prática para a melhor fixação.

Logo em seguida, após todos já tiverem absorvidos o máximo de informações foram montados os jogos, que ocorreram assim:

A turma foi dividida em 3 pequenos grupos, e cada grupo tinha um jogo disponível para brincar, devido ao tempo foi a melhor forma encontrada para a interação de todos. Abaixo estão os procedimentos de cada jogo e seu nome:

Jogo da memória:

São 20 peças ao todo, onde 10 são dos sinais em libras e as outras 10 são as imagens dispersas sobre a mesa e acontecerá da seguinte forma: as peças que contem os sinais em libras ficaram viradas para cima e as outras que contem as imagens viradas para baixo, assim cada aluno vai poder tirar uma carta que está virada para baixo e tentar associar com os sinais que estão na mesa, formando os pares correspondentes, e prosseguindo assim por todo o jogo até acabarem as peças.

Jogo da árvore genealógica:

Esse jogo conta com 26 peças sendo 12 cartões inseridos dentro de uma caixa aonde os mesmos indicam a sinalização correta de cada membro da família, e um cartão extra apresentando o sinal de família como um todo. As demais peças estão expostas na forma de frutos inseridos na árvore genealógica, sendo constituídas por imagem com palavra na língua portuguesa, assim o aluno tem como objetivo relacionar os sinais apresentados nos cartões com os familiares expostos na árvore.

Baralho de libras:

O jogo contém 27 cartas com os mais conhecidos meios de transporte e tem capacidade para até 4 pessoas jogarem ao mesmo tempo. As cartas são embaralhadas e distribuídas 3 cartas para cada jogador. As outras ficarão no monte, respeitando a rodada cada jogador terá direito a pegar uma carta ao monte. Caso queira, pode pegar e colocar no seu jogo, contando que descarte outra, se o próximo jogador quiser pegar aquela carta que o outro jogador anterior descartou, poderá pega lá.

O jogo só é completado com 3 cartas: uma carta com a imagem do meio de transporte, outra carta com o sinal do respectivo meio de transporte, e por fim, outra carta com a datilografia da palavra do meio de transporte.

E depois teve uma pequena explicação sobre os dias da semana, meses do ano e os numerais cardinais e ordinais, mostrado em segunda um calendário em libras onde ele ficou na escola para fixação e uso dos alunos. Como forma de auxílio à professora todos os materiais dos jogos permaneceram com ele, a fim de

ser mais uma ferramenta que lhe ajudara no seu cotidiano com a turma. Foram focados os seguintes temas em sala de aula: Alfabeto, membros da família, meios de comunicação, meios de transportes, numerais, dias da semana e os meses do ano.

5 | RESULTADOS

A iniciativa dos acadêmicos para a realização desse trabalho visou o aperfeiçoamento no processo de ensino e aprendizado de libras, na instituição de ensino público da cidade de Currais- PI, proporcionando aos alunos o contato com a língua, fazendo com que os discentes ouvintes e não ouvintes se interajam de forma que facilite a comunicação entre os mesmos e auxilie também a professora no processo de ensino e aprendizado dos educandos. Dessa forma foi possível observar que os estudantes foram capazes de assimilar os sinais apresentados em libras com a palavra em português com as imagens, conseguindo assim entender a dinâmica de maneira construtiva podendo instigar a curiosidade dos alunos para o aprendizado completo da língua.

À medida que os jogos foram sendo executado, observou-se que os alunos se interessavam muito. Cada descoberta foi proporcionando uma grande alegria. Na rodada inicial, os educandos ainda estavam tentando entender na prática, tudo aquilo que foi ensinado na teoria, com as apresentações em slides explicando sobre os membros da família, meios de transporte, principais meios de comunicação, além dos dias da semana, meses e números cardinais. Aonde os mesmos puderam observar atentamente as figuras associando com os sinais corretos mais o nome em português ou datilografia das palavras, e todos eles repetiam os sinais que eram feitos, para que pudessem aprender, além de que tentavam formar seus nomes, algo que foi muito interessante de ver.

Nas últimas rodadas dos jogos, os discentes mostraram integrados de forma a exibirem o domínio dos conteúdos estudados pelo fato de responderem as perguntas sem nenhum auxílio. Cada fim de partida os alunos iam se revessando para que todos participassem de maneira igualitária. Pôde-se ver a alegria e interesse dos estudantes para aprender cada vez mais a língua brasileira de sinais para se comunicar melhor com o colega que era surdo. O mesmo ficou muito feliz ao ver seus amigos se afeiçoando para aprender libras.

Assim pode-se dizer que todas as expectativas foram correspondidas, as atividades foram realizadas com êxito, todos se empenharam da melhor maneira. Ver a interação, a vontade de aprender, participar, ajudar uns ao outros foi uma satisfação enorme ver os alunos assim. A forma como lidam é muito natural, a professora se dedica muito, e o conjunto de todos esses aparatos possibilita um desenvolvimento e crescimento sem igual e muito significativo, além de ser muito prazeroso.

Experiências como essa são de fundamental importância na vida dos estudantes, pois ensinam que se é possível aceitar e aprender com as diferenças,

e que as mesmas não funcionem como obstáculo na educação e sim como uma oportunidade de se praticar a inclusão e aprender a respeitar o outro para só assim conviver em sociedade.

6 | CONCLUSÃO

Contudo, o trabalho pôde proporcionar uma experiência singular, tanto aos graduandos, que aplicaram o projeto como também, aos discentes que participaram do mesmo, uma vez que, os educandos foram capazes de compreender a Língua de Sinais de forma dinâmica e unitária, sem nenhuma distinção, promovendo o processo de inclusão. Da mesma forma, os estudantes que cursaram a disciplina de Libras, puderam ter o real contato com um aluno surdo e sua relação com os colegas e funcionários do ambiente, através dessa vivência escolar.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P. N. de. (1998). **Educação Lúdica; prazer de estudar: Técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo: Loyola. P. 31-32.

COSTA, E. C.P.; BARROS, M. D. M. de. **Luz, câmera, ação: o uso de filmes como estratégia para o ensino de Ciências e Biologia**. Revista Práxis, v.6, n.11, p.81-93, 2014.

CUNHA, N. Brinquedo, desafio e descoberta. Rio de Janeiro: FAE, 1988. DE, P. F. P. O. E. **JOGOS ADAPTADOS UTILIZADOS COMO RECURSO PEDAGÓGICO FACILITADOR PARA O ENSINO DE LIBRAS EM CASTANHAL-PA**.

GOMES, R. R.; FRIEDRICH, M. **A Contribuição dos jogos didáticos na aprendizagem de conteúdos de Ciências e Biologia**. In: EREBIO,1, Rio de Janeiro, 2001, Anais..., Rio de Janeiro, 2001, p.389-92.

KASSAR, M. **Ciência e senso comum no cotidiano das classes especiais**. Campinas: Papirus, 1995.

PERLIN, G. TT; REZENDE, P. L. F. **DIDÁTICA E EDUCAÇÃO DE SURDOS**.

VASCONCELOS, C. S. **Para onde vai o professor? Resgate do professor como sujeito da transformação**. 12ª ed. São Paulo: Libertad, 2007.

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

Giseli Monteiro Gagliotto

Doutora em Educação, Docente da Graduação em Pedagogia e da Pós-graduação Mestrado em Educação na Universidade Estadual do Oeste do Paraná- Campus de Francisco Beltrão. e-mail: giseligagliotto@ig.com.br

Tailize Manarin

Graduanda do curso de pedagogia, bolsista de Iniciação Científica- PIBIC-Fundação Araucária na Universidade Estadual do Oeste do Paraná- Campus de Francisco Beltrão. e-mail: manarintailize@gmail.com

Luana Cristina Couss

Graduanda do curso de pedagogia, bolsista no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Social- PIBIS- Fundação Araucária na Universidade Estadual do Oeste do Paraná- Campus de Francisco Beltrão. e-mail: luana.couss@gmail.com

Franciele Lorenzi

Pedagoga, mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná- Campus de Francisco Beltrão. E-mail: fran.lorenzi30@gmail.com

sendo instrumento esclarecedor das frustrações consciente e inconscientes de pacientes vítimas dessa agressão. No cenário intrafamiliar é possível definir o contexto do incesto como qualquer relação ou abuso sexual entre grau de parentescos com consanguinidade ou afinidade. E afirmar que essas experiências são nefastas e suas marcas são levadas para a vida toda, muitas vezes pelo fato de não poderem contar com suporte e tratamento apropriados devido ao fato ser concebido pela relação parental. Dentre as mais diversas consequências que o incesto acarreta na criança é visto que o seu sofrimento será manifestado dentro do âmbito escolar e conseqüentemente na sua aprendizagem. Essas expressões, geralmente são transmitidas em comportamentos apáticos e agressivos, nas diversas dificuldades de socialização, de se relacionar com a sua própria sexualidade, falta de atenção, falta de concentração e interesse.

PALAVRAS-CHAVE: Incesto. Educação. Formação de Professores. Psicanálise

1 | INTRODUÇÃO

A presente pesquisa trata de uma revisão bibliográfica em livros, dissertações e artigos sobre o impacto que a violência sexual tem na aprendizagem da criança, considerando a violência sexual intrafamiliar, apresentando

RESUMO: O artigo é resultado de uma pesquisa e se propôs estudar o impacto que a violência sexual causa na aprendizagem da criança considerando, nesse propósito, a influência intrafamiliar, trazendo aspectos visíveis a partir das escutas clínicas relatadas em alguns textos,

seus danos e buscando apontar caminhos de tratamento das frustrações conscientes e inconscientes das crianças vítimas dessa forma de violência. Pensando em um contexto historicamente constituído é possível perceber dentre os aspectos que percorrem o tema da violência sexual, a sua existência permanente na evolução humana em diversos contextos sociais e econômicos. Segundo Vagliati (2014) desde os tempos bíblicos já se tinha relações sexuais entre adultos e crianças a partir dos três anos de idade, já na idade média não havia um olhar específico entre eles, denominando-os como adultos em miniaturas. Ainda a autora destaca, a priorização do prazer masculino em alguns países e até mesmo a laceração dos clitóris nas meninas que ainda permanecem como práticas atuais em países africanos e no Oriente Médio. Essas ideias além de mostrar as questões da submissão feminina, reforçam a presença perpétua da violência e abuso sexual contra crianças na trajetória histórica da humanidade.

É possível definir a violência sexual como uma violação dos direitos sexuais ou exploração da sexualidade e do corpo em crianças e adolescentes envolvendo-os em atividades sexuais impróprias que agrida seu progresso psicológico, físico e social. A evidência da mesma no Brasil se deu a partir da aprovação do documento de proteção integral à criança e ao adolescente Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) na década de 1990, passando então a sofrer punição de forma legal qualquer atitude capaz de infringir os direitos de proteção à criança e ao adolescente. Vale ainda considerar que, dentre todos os modelos de violência, a exposição de corpo de forma erótica e imagens pornográficas são definidos como negligência, sofrendo assim as punições cabíveis sob pena de reclusão definidas pelo ECA, documento legal.

A partir de um cenário intrafamiliar é possível elucidar como conceito de incesto qualquer relação sexual entre parentes. A religião define esse ato como impuro, as experiências são nefastas e as marcas são levadas para a vida toda, muitas vezes pelo fato de não poderem contar com suporte e tratamento apropriados devido ao próprio comportamento parental. Segundo o autor Prado (2007):

As conseqüências das situações de abuso sexual na infância implicam em fatores traumáticos, internos e externos, em curto, médio e longo prazos, e dependem de uma série de aspectos, tais como a idade da vítima, a recorrência das situações abusivas, a complacência e a convivência familiares, as reações familiares após a revelação, agravadas quando implicam em desmentir a criança, de negação e permanência da situação abusiva, com o silêncio e o conluio familiares, sem contar uma possível falta de compromisso por parte de outros adultos do ambiente da criança, inclusive do sistema escolar e de saúde (s/p).

Quando tratamos de abuso sexual dentro do espaço doméstico familiar, geralmente prevalece o homem/pai como agressor e a menina como vítima de maior incidência, mas os meninos também são alvo dessa forma de violência. Segundo pesquisa realizada no município de São Paulo, Araújo (2002) afirma que em 71,5% dos casos são pais biológicos e 11% padrastos. Segundo dados da Secretaria

Especial dos Direitos Humanos no primeiro trimestre de 2015 foram registrados 4480 casos de violência sexual, representando um total de 85% de todas as denúncias registradas nesse período.

Freud (1997), em seus estudos, considera a violência como parte destrutiva e subjetiva ao homem, caracterizando-a como um sentimento de Outro diferente, na pulsão de seu domínio. Assim afirma

[...] Se amo uma pessoa, ela tem de merecer meu amor de alguma maneira. Ela merecerá meu amor, se for de tal modo semelhante a mim, em aspectos importantes, que eu me possa amar nela; merecê-lo-á também, se for de tal modo mais perfeita do que eu, que nela eu possa amar meu ideal de meu próprio eu [...] Não meramente esse estranho é, em geral, indigno do meu amor; honestamente tenho que confessar que ele possui mais direito minha hostilidade e, até mesmo, a meu ódio. (FREUD, 1997, p.64-65).

De maneira visível, entende-se que a criança que sofre e/ou sofreu qualquer tipo de abuso ou violência sexual irá transmitir de alguma forma, principalmente, no âmbito escolar e na sua aprendizagem a partir de algumas ações como: agressividade, brincadeiras sexuais eróticas, dificuldades na concentração, medo de adultos, ideias suicidas dentre várias ações que são de importante relevância à observação cautelosa do professor. Assim Vagliati (2014) ensina que

A violência sexual acarreta uma desestrutura na identidade da vítima relacionada a sua integridade física e psicológica [...] Assim a violência sexual pode ocasionar lesões psíquicas, físicas e genitais, além de tornar crianças e adolescentes mais vulneráveis a outras modalidades de transtornos, como distúrbios sexuais, uso de drogas, prostituição, depressão e suicídio. (p.36).

Muitas vezes, as crianças são despercebidas pelos profissionais que confundem as suas atitudes e as relevam como algo superficial, como por exemplo quando apresentam muita sonolência, inquietação ou isolamento. Seu sofrimento e medo é relevante na rotina escolar e seus apontamentos se manifestam principalmente por meio de desenhos, de brincadeiras, de jogos de faz-de-conta, meio pelo qual ela utiliza para denunciar quem comete essa violência e de que forma isso acontece. Vagliati (2014), em sua pesquisa, afirma que os professores demonstram insegurança no envolvimento de casos de suspeita ou confirmação de violência sexual e alguns ainda delegam a função de denúncia para o coordenador e diretor da escola. Assim a autora afirma, que a escola é o lugar mais viável para a identificação dos sinais, dessa forma de violência, em crianças vítimas de abuso sexual, mas ressalta que os professores se sentem de mãos amarradas devido à ausência de formação e suporte adequado para a área. Segundo citado por Moummar (2012, p.17), para Françoise Dolto essas crianças precisam ser vistas e ouvidas pois as marcas perpetuam para o resto da vida.

A partir dos elementos causados pelo impacto da violência sexual na infância, percebemos o tamanho do problema que percorre na maioria das denúncias efetivadas pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos, visto que muitos casos ainda permanecem negligenciados dentro do contexto social.

Ainda é possível identificar, através de pesquisas como a de Vagliatti (2014), a dificuldade encontrada pelos professores e pela equipe escolar ao se deparar com essas situações de violência e abuso sexual uma vez que, a escola é o primeiro lugar em que a criança manifesta seus sintomas que muitas vezes, envolvem uma série de questões psicológicas e que interferem no processo de ensino aprendizagem. Os professores apresentam dificuldades em identificar quando uma criança ou um adolescente, que está no seu ambiente escolar, esteve ou está passando por esse tipo de violência. Quando identificam, não sabem o que fazer. É preciso encarar a realidade e enfrentar o problema. Fazer a denúncia anônima através do disque 100. Além disso, tais professores precisam de uma formação básica e continuada para atender a essas questões presentes na escola, saber olhar e escutar essas crianças, para ser suporte e minimizar a angústia traumática das mesmas.

2 | PROCESSOS EDUCATIVOS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Para que possamos compreender como as questões sobre a sexualidade e a violência sexual se configuram hoje, e como nós professores/as e educadores/as enfrentamos essas temáticas, precisamos recorrer à história da humanidade e para isso, é indispensável discuti-las atreladas à Igreja, ao Estado, à Escola e à Família.

Conhecer uma sociedade ou uma época de uma sociedade, é descobrir o que ela diz, como o diz, porque o diz, para que o diz, a quem o diz, como foi possível esse dizer, que práticas o suscitaram e foram suscitadas por ele e o que não é dito. (CHAUÍ, 1984, p. 181).

O termo infância, tal qual o compreendemos nos dias de hoje, se dá no século XVI e consolida-se no século XVII. Por muito tempo, a criança, não foi vista como um ser em desenvolvimento, com características e necessidades próprias, e sim como um adulto em miniatura (GAGLIOTTO, 2014).

As mudanças no contexto social e cultural, a entrada da colônia portuguesa no Brasil, além de várias outras influências, enfatizaram a figura masculina e instituíram a família patriarcal. Para os homens, esse contexto social, trouxe além das diferenças físicas e biológicas em seus corpos, a distinção de papéis sociais desempenhados por cada um dos gêneros: funções masculinas e funções femininas. À mulher, coube o espaço privado da casa, passando para os bastidores da história, onde permaneceu durante todo o período que se estendeu entre os séculos XVI ao XIX, período da Colonização. Segundo Engels (1984), a família era o único espaço comum entre homens e mulheres; as mulheres com o compromisso de zelar pelo lar, por mais modesto que fosse ou se apresentasse, e para tanto cuidar do/s (a/s) filho/s (a/s) e do marido. No entanto, os homens eram os protagonistas da história com o dom da oratória e força física. As crianças permaneciam vistas como adultos em miniatura e sem necessidades específicas para o seu desenvolvimento.

A sexualidade vivida pelos habitantes brasileiros, mais precisamente os

índios, anteriormente à Colonização, era de forma integrada à vivência humana em sua plenitude, de forma integral e completa e, não como pecado moral. A partir da nova configuração e da influência religiosa trazida pelos portugueses

O amor tornou-se dissociado do corpo e a sexualidade apartou-se da Espiritualidade. O estado virginal da mulher, que no tempo da Deusa significava não pertencer a homem algum, pelo simples fato de pertencer a si mesma, passou a designar falta de experiência sexual e exigência fundamental para o matrimônio e a entrada no reino do céu. A partir desse momento, o feminino e a mulher foram sendo desvalorizados e a função patriarcal e a falocêntrica passaram a ocupar o topo da sociedade. (SOUZA-LEITE, 2009, p.26).

Os jesuítas incomodados com a nudez dos índios e escravos trazidos pelos próprios portugueses, no cenário da Colonização, pregaram a repressão da sexualidade com a influência da Igreja Católica “Uma educação sexual, que, aos poucos, foi transformando a ideia de liberdade sexual em pecado moral [...]” (GAGLIOTTO, 2014, p.29). Surgiu então, um Deus todo poderoso superior a tudo e a todos. Vale ressaltar que os conceitos e palavras mudam e são reelaborados de acordo com o momento histórico e as relações de organização social e cultural da época e, para os portugueses a nudez dos/as índios/as estava longe de ser erótico.

Diante deste contexto histórico, as instituições escolares não são espaços neutros e as manifestações e comportamentos relativos à sexualidade também se propagam na escola. Segundo Mészáros (2008, p.77), a escola é uma das, ou a mais importante instituição, comprometida com a formação para a cidadania e a vida em sociedade e “os educadores também precisam ser educados”. As questões sobre sexualidade, e neste caso, a violência sexual contra crianças, estão presentes no dia a dia da escola, muitas vezes negligenciadas e não validadas pelos/as professores/as. Está presente nas manifestações agressivas, nas humilhações, nas exclusões, na intimidação, nas ameaças, nas brigas e em todo comportamento que se estabelece dentro e fora da escola.

Como afirma Vagliatti (2014), os professores não se sentem preparados para identificar e como lidar com essas manifestações, por isso acreditamos que assim descrito por Lima, Vasconcelos e Gomes (2012, p.5)

[...] somos indivíduos de múltiplas caras: virtuosos e pecadores; liberais e conservadores; permissivos e autoritários; severos com os erros dos outros, mas indulgentes com os nossos; em grupo, politicamente corretos, mas preconceituosos e homofóbicos na intimidade; exigentes dos direitos, mas descumpridores dos deveres; além de outras contradições que marcam as nossas ações no cotidiano.

Daí a importância em discutir sobre educação sexual nas escolas, na formação inicial e continuada de professores. Durante o Seminário Integrador, atividade realizada na disciplina de Prática de Ensino e Pesquisa sob a forma de estágio supervisionado, na experiência enquanto professora na graduação em Pedagogia na Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE (*Campus* de Francisco Beltrão / Paraná), foi possível observar, a fragilidade dos/as professores/as regentes, das escolas municipais e estaduais onde são realizados os estágios em

Francisco Beltrão - Paraná, em tratar os assuntos relacionados a identificar os sinais de violência sexual contra crianças, bem como nos aponta Vagliatti (2014) em sua pesquisa, ressaltando a educação infantil. Os/as professores/as afirmam que se sentem coagidos em ouvir os relatos de violência, sendo que a partir do momento da escuta se tornam também, responsáveis pela segurança daquela criança.

Diante disso, observamos que no campo escolar, a inclusão da temática Educação Sexual não vem sendo abordada por vários motivos, dentre eles, as principais queixas são a falta de formação e materiais didáticos que os ajudem a planejar. Os livros didáticos, presentes na escola, enfatizam a parte técnica e biológica, ou seja; o aparelho reprodutor, gravidez, DST e puberdade, não compreendendo que as manifestações e expressões da criança no seu dia a dia podem ser um grito de socorro, e que na maioria das vezes, como nos mostram os dados, esses atos de violência são cometidos pelos parentes mais próximos, isto é; incestuosamente. Reafirmamos a urgência em incluir a temática da violência sexual contra crianças na formação de professores, a fim de identificar os sinais e as manifestações de tal ato, de dar segurança a essas crianças, uma vez que os danos, de toda ordem, trazem consequências danosas ao processo de aprendizagem e podem carregados por toda uma vida.

Entendemos que os/as professores/as são fundamentais na atuação da prevenção e identificação da violência sexual, uma vez que passam grande parte do tempo com essas crianças e que a necessidade de formação e capacitação de profissionais da educação encontra-se disposta no Estatuto da Criança e Adolescente (ECA, 1990) artigo 70 no inciso III, evidenciando a importância de desenvolver nestes profissionais, “competências necessárias à prevenção, à identificação de evidências ao diagnóstico e ao enfrentamento de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente”. (s/p)

Acreditamos que se abirmos espaços para debates e discussões sobre a temática da sexualidade e da violência dentro da escola, estaremos prevenindo e combatendo as mais variadas situações de risco em que as crianças se encontram, uma vez que negligenciar também é violentar.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com a presente pesquisa foi possível identificar as consequências psicológicas como risco de suicídio, ansiedade envolvendo angústias, fobias, sentimento de ódio, comportamentos violentos, imaturidade sexual, bloqueio sexual, falta de desenvolvimento afetivo, desconfiança e insegurança, comportamentos antissociais e até mesmo uso de drogas. Que uma criança carrega consigo quadros de dificuldades como, se relacionar com os outros, falta de concentração, medo, masturbação excessiva, inapropriação do conhecimento científico, agressividade,

sonolência, preguiça entre outros fatores que apresenta na escola. Ressaltamos a importância da psicanálise para o entendimento do incesto, ocupando um lugar de preocupação para Freud que o definiu como trauma vivido pela criança nos primeiros anos de vida, chamando-o de histeria e posteriormente como teoria do trauma, capaz de explicar fatos que repercutiram no psiquismo do sujeito resultantes de repressões de uma sedução real ou sexual depositadas no inconsciente e repercutidas no consciente em formas de sintomas. Moummar (2012), afirma em sua obra, que a autora Françoise Dolto em suas escutas, percebia, no mundo familiar das crianças atendidas, os mal-entendidos enfrentando-os por meio de observação aguçada primordial para suas análises. Assim, é possível afirmar que a psicanálise transmite um significativo aporte para o processo de ensino aprendizagem no esclarecimento e na ajuda do trabalho dos educadores.

Segundo Araújo (2002), há casos nos quais a vítima assume o papel de culpada pelo ocorrido, sendo acusada de destruir o estado de harmonia e de unidade da família, podendo até ser afastada de casa.

Diante de todas essas consequências e danos que o incesto provoca na criança, é comum que ela manifeste seu sofrimento no ambiente escolar e que este acabe interferindo no seu desenvolvimento e aprendizagem. Com frequência a expressão dessa dor aparece, por exemplo, em comportamentos agressivos, apáticos, nas dificuldades de socialização e nas questões relacionadas à aprendizagem.

Para o professor entender o que está sendo expresso, em cada uma dessas situações, é preciso, antes de mais nada, enxergá-las como oportunidades de expressão, mesmo que não se tenha de imediato clareza do que está se revelando.

É bastante comum que meninas ou meninos que foram abusados, apresentem grandes dificuldades para se aproximar dos professores do mesmo sexo dos abusadores. Nestas circunstâncias, estabelecer relações de vínculo afetivo é um processo que pode inaugurar uma experiência, ao mesmo tempo amorosa e respeitosa, fundamental na construção da identidade, desenvolvimento e aprendizagem. Estudos mostram que as crianças que haviam recebido nenhum ou baixo nível de apoio apresentam, significativamente, maiores níveis de psicopatologia e distúrbios psicológicos quando comparadas às crianças que receberam apoio.

Moummar (2012), aponta que a psicanalista de crianças, Françoise Dolto contribui para o entendimento do incesto, do desenvolvimento infantil da aprendizagem, pois, já na infância, detectou, no seu pequeno mundo familiar os contrasentidos e segredos que existem nas relações entre as pessoas e, especialmente, entre crianças e adultos. Para poder enfrentá-los desenvolveu um aguçado sentido de observação que seria muito útil na sua prática clínica. E, assim, desde a idade de oito anos lhe pareceu necessário criar uma ponte de comunicação entre pais e filhos. Queria ser “médica da educação”.

Segundo a concepção psicanalítica, o incesto, com menores de idade, seria a vivência explícita e real das fantasias de desejo e de posse do objeto de amor,

presentes no chamado complexo de Édipo por meio de um ser humano perverso que por sedução e/ou violência física cria a ação incestuosa. Assim, indica um indivíduo que suportou na realidade algo que seria um complexo de fantasias recalcadas, uma criança que vivenciou com uma de suas figuras de amor a cena primitiva do incesto.

Conclui-se que a psicanálise tem fundamental importância para o processo de ensino e aprendizagem e para o esclarecimento e a ajuda no trabalho desses educadores na temática do incesto sofrido pelos seus alunos.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, M. F. (2002). Violência e abuso sexual na família. **Psicologia em estudo**, 7(2), 3-11. Associação brasileira multiprofissional de proteção à infância e adolescência (ABRAPIA). Maus tratos contra crianças e adolescentes. Proteção e Prevenção. Guia para orientação para profissionais da saúde. Petrópolis: Autores e & Agentes & Associados.

CHAUÍ, Marilena. **Repressão sexual**: essa nossa (des)conhecida. 6. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

ENGELS, Friedrich. **A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado**. Trad. Leandro Konder. 9. ed. Civilização Brasileira : Rio de Janeiro, 1984

FREUD, Sigmund. (1997). **O mal-estar na civilização**. Rio de Janeiro: Imago Ed.

GAGLIOTTO, Giseli Monteiro. **A Educação Sexual na Escola e a Pedagogia da Infância**: matrizes institucionais, disposições culturais, potencialidades e perspectivas emancipatórias. São Paulo / Jundiaí:Pacco Editorial: 2014.

SECRETARIA ESPECIAL DOS DIREITOS HUMANOS. (2015) Disponível em: < <http://www.sdh.gov.br/noticias/2015/maio/disque-100-quatro-mil-denuncias-de-violencia-sexual-contra-criancas-e-adolescentes-foram-registradas-no-primeiro-trimestre-de-2015> >. Acesso em 15 de junho de 2016.

LIMA, Diogo Acioli; VASCONCELOS, Ivar César Oliveira de; GOMES, Candido Alberto. Histórias íntimas: sexualidade e erotismo na história do Brasil. Cadernos de Pesquisa. Vol.42, nº.146. São Paulo May/Aug. 2012. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742012000200018>. Acesso em 16 de janeiro de 2017.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2 ed. Editora: Boitempo. 2008.

MOUMMAR, C.C. E. (2012). **Abuso sexual Infantil e incesto**: a ética de escuta na clínica de Françoise Dolto. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/impulso/article/view/475/1074>> Acesso em 01/07/2016.

PRADO, M. C. C. A., PEREIRA, A. C. C. **Violências sexuais**: incesto, estupro e negligencia familiar. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2008000200012 >. Acesso em 26/03/2017.

PRIORE, Mary Del. **Histórias Íntimas**: sexualidade e erotismo na história do Brasil. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2011.

SOUZA-LEITE, Célia Regina Vieira de. **Subjetividade e a construção dos gêneros no decorrer da história**. In: SOUZA-LEITE, Célia Regina Vieira de (Org.). Constituição do sujeito: história, educação e gênero. São Paulo: Iglu, 2009.

VAGLIATI, A. C. (2014). **Gritos do Silêncio**: O professor frente à violência sexual contra crianças e adolescentes no espaço escolar. Dissertação de mestrado. Programa de Pós – Graduação em Stricto Senso. Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

FONOAUDIOLOGIA E FORMAÇÃO DOCENTE: POSSIBILIDADES DE DIÁLOGO ENTRE OS SABERES

Daniella Thaís Curriel

Programa de Pós-Graduação em Psicologia –
Universidade Federal do Mato Grosso
Cuiabá - MT

Vera Lúcia Blum

Programa de Pós-Graduação em Psicologia –
Universidade Federal do Mato Grosso
Cuiabá - MT

RESUMO: Para muitos educadores as reflexões que tratam da formação do professor são imprescindíveis para o campo mais amplo da educação, no qual se engendram e se mantêm as características que são particulares ao humano. Nessa perspectiva, o pensamento reflexivo sobre o trabalho docente evidencia os saberes mobilizados pelos professores durante seu ensino. Os saberes docentes são fundamentais ao exercício da profissão e contribuem para que o professor se reconheça como professor e que contemple as diversidades em seu ensino. Para que o professor possa trabalhar de forma efetiva com alunos portadores de necessidades diferenciadas, há a necessidade inicialmente de discussões teóricas sobre a formação continuada de professores, de forma a contemplar nesses conteúdos de formação aspectos relacionados a essas necessidades e de que forma o professor com essa formação possa fazer diferença na educação e na vida

desses alunos. O objetivo deste trabalho é discutir as possibilidades de contribuição da Fonoaudiologia para a formação continuada de professores, no trabalho com alunos que apresentam gagueira. A gagueira é considerada um distúrbio da comunicação, com base etiológica biopsicossocial, ou seja, apresenta aspectos neurológicos como fatores causais e aspectos psicológicos e sociais como fatores mantenedores e agravantes deste distúrbio da comunicação. A Fonoaudiologia pode contribuir de forma a auxiliar o professor a conhecer este distúrbio da comunicação humana e a propor atitudes que podem ajudar estes alunos a terem um melhor aprendizado.

PALAVRAS-CHAVE: Professores. Formação continuada. Fonoaudiologia.

ABSTRACT: For many educators, reflections on the formation of the teacher are indispensable for the broader field of education, in which the characteristics that are particular to the human are generated and maintained. From this perspective, reflective thinking about teaching work reveals the knowledge mobilized by teachers during their teaching. Teaching knowledge is fundamental to the practice of the profession and helps the teacher to recognize himself as a teacher and to contemplate the diversity in his teaching. In order for the teacher to be able to work effectively with students

with differentiated needs, there is a need initially for theoretical discussions about continuing teacher education, in order to include in these training contents aspects related to these needs and in what way the teacher with this training can make a difference in the education and life of these students. The objective of this work is to discuss the possibilities of contribution of Speech Therapy for the continuous formation of teachers, in the work with students who present stuttering. Stuttering is considered a communication disorder, based on biopsychosocial etiology, that is, it presents neurological aspects as causal factors and psychological and social aspects as factors that sustain and aggravate this communication disorder. Speech-Language Pathology and Audiology can contribute in a way to help the teacher to know about this disorder of human communication and to propose attitudes that can help these students to have a better learning.

KEYWORDS: Teachers. Continuing education. Speech-Language Pathology and Audiology

1 | INTRODUÇÃO

A formação do professor é um tema bastante discutido atualmente. Muitos educadores atribuem uma grande importância às reflexões que tratam dessa questão, justamente por ela ser necessária à educação e à vida social, das quais depende a espécie humana.

Para Ibiapina (2002), o ato de ensinar é parte integrante do sistema social em mudanças e essas atingem diretamente não só o âmbito educacional mais geral, mas o cotidiano da própria sala de aula. A sociedade do conhecimento introduz para o trabalho docente novos padrões, novas categorias, que exigem a construção de um novo perfil profissional, de uma nova identidade, tanto no sentido de atender às necessidades mutáveis da sociedade e o incremento do conhecimento científico e cultural, quanto às características peculiares e desconhecidas de cada nova geração de estudantes.

Ainda segundo esta autora, o professor constrói a sua profissionalidade mediante um processo contínuo de formação e de reflexão sobre a própria prática. A autora destaca dois aspectos centrais para essa construção: o primeiro é que eles precisam ser detentores de um saber específico, imprescindível à sua atuação, e que é desenvolvido no interior da profissão. O segundo é que o trabalho docente precisa ser concebido e desenvolvido de modo coletivo, inserido e orientado para um projeto educativo, capaz de expressar os compromissos da escola diante das necessidades comunitárias e sociais.

Tendo em vista que saberes específicos advindos de profissões da área da Saúde, em sua maioria, não fazem parte dos conteúdos da formação inicial de professores, e que os professores se deparam com inúmeras crianças que possuem necessidades diferenciadas em sala de aula, pode ser de grande valia promover

reflexões sobre a contribuição de áreas afins, como a Fonoaudiologia, para a formação continuada de professores.

O objetivo deste trabalho é discutir as possibilidades de contribuição da Fonoaudiologia para a formação continuada de professores, no trabalho com alunos que apresentam gagueira. A gagueira é considerada um distúrbio da comunicação, com base etiológica biopsicossocial, ou seja, apresenta aspectos neurológicos como fatores causais e aspectos psicológicos e sociais como fatores mantenedores e agravantes deste distúrbio da comunicação. A Fonoaudiologia pode contribuir de forma a auxiliar o professor a conhecer este distúrbio da comunicação humana e a propor atitudes que podem ajudar estes alunos a terem um melhor aprendizado.

2 | PROFISSÃO: PROFESSOR

Em âmbito nacional verificamos que o foco na formação docente foi intensificado. Isto porque a formação de educadores está passando por um momento de revisão substantiva e de crise, o que se deve a fatores como, por exemplo, o questionamento do papel exercido pela educação na sociedade, a falta de clareza sobre a função do educador, a saturação do mercado de trabalho, a falta de uma formação teórico-prática educativa, entre outros. Tais fatores, sem dúvida explicitam um quadro que exige uma tomada de posição urgente por parte dos educadores no que diz respeito à redefinição do sistema de formação de professores (LIMA, 2002).

Profissionalidade, segundo Gimeno (1991), é o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor. Segundo ele, o conceito de profissionalidade docente está em permanente elaboração, devendo ser analisado em função do momento histórico concreto e da realidade social que o conhecimento escolar pretende legitimar.

Por isso, faz-se necessário o novo profissionalismo docente, no qual o professor construa sua profissionalidade mediante o processo contínuo de formação e reflexão sobre a própria prática. E que a formação contínua esteja articulada pela política pública voltada para o aprimoramento da prática profissional dos professores, abandonando as políticas intervencionistas dos governos que provocam a deterioração da escola e da profissão. (MATTOS, 2002).

3 | FORMAÇÃO DE PROFESSORES: INICIAL E CONTINUADA

Conforme afirma Souza (2002), a formação do professor pode ser entendida como a reflexão sobre as práticas concretas e a investigação como um recurso que gera conhecimento. Sendo assim, o professor torna-se agente ativo de seu próprio desenvolvimento e das mudanças que se processam na escola.

A reflexão, nesta perspectiva, constitui-se numa competência do professor

a qual precisa ser compreendida como necessária à transformação consciente e voluntária da prática, que pode encontrar espaço para expandir-se a partir de um interesse próprio de desenvolver-se e de desenvolver um trabalho pedagógico de qualidade, pautado no conhecimento. A transformação enquanto processo de tomada de consciência e de reflexão interioriza-se como um desejo íntimo permeado pelo conhecimento que se tem ou quer se apropriar e exterioriza-se em ações (ZEICHNER, 1993).

De acordo com Souza (2002), o investimento na formação é um ponto de partida que apresenta possibilidades de melhoria da profissionalidade e de um significado diferente para a profissionalização e o profissionalismo docentes, bem como possibilidade para a ressignificação da sua identidade profissional nesse contexto pródigo em mudanças de natureza variada.

Para essa autora, a formação profissional é um processo inicial e continuado, que deve dar respostas aos desafios do cotidiano escolar, da contemporaneidade e do avanço tecnológico. O professor é um dos profissionais que mais necessidade tem de se manter atualizados, aliando à tarefa de ensinar a tarefa de estudar. Transformar essa necessidade em direto é fundamental para o alcance da sua valorização profissional e desempenho em patamares de competência exigidos pela sua própria função social.

Segundo Nascimento (1997), o processo de formação continuada é multidimensional, ou seja, compreende dimensões que se inter-relacionam durante a construção da vida profissional do professor. A primeira é a dimensão pessoal e social, segundo a qual os professores ensinam o que sabem e o que são como pessoas. A dimensão da especialidade considera a atualização do conhecimento do professor e a reavaliação crítica e constante de seu saber, o que pode tornar sua ação educativa mais eficaz e comprometida com a realidade em que trabalha. Essa é a perspectiva da dimensão pedagógica e didática da formação de professores, ou seja, uma prática coerente à realidade. A dimensão histórico-cultural defende a manutenção da identidade cultural do país e da região onde ocorre o trabalho escolar como condição de formação múltipla.

Com base em Candau, é possível afirmar que:

A formação continuada não pode ser concebida como um processo de acumulação (de cursos, palestras, seminários, etc., de conhecimentos ou de técnicas), mas sim como um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua. E é nessa perspectiva que a renovação da formação continuada vem procurando caminhos novos de desenvolvimento (1995, p.150).

A partir dessas afirmações, para Miranda (2002) é possível inferir que a formação docente em serviço torna o professor um pesquisador que problematiza a realidade e estabelece uma visão interdisciplinar entre essa realidade e os saberes curriculares. Dessa forma, sua ação não finda na sala de aula, uma vez que tem um significado social e político. Nesse sentido, a formação permanente vai muito além

da prática pedagógica, articulando dialeticamente as dimensões culturais, políticas, históricas e ideológicas que permeiam a práxis docente.

De acordo com Alarcão (1996), com referências às novas tendências na formação docente, a atividade reflexiva é um dos conceitos mais investigados por pesquisadores e formadores de professores. Veio como reação à concepção tecnocrática da docência, ou seja, a que concebe o professor como mero aplicador de técnicas. Busca-se, segundo esta nova tendência, o professor-pesquisador de sua prática, ou seja, um profissional reflexivo (SCHÖN, 1992).

O conceito de 'reflexão-na-ação' faz parte de um conjunto de três elementos essenciais que se constituem em momentos da atividade prática. Estes elementos, segundo Pérez Gómez, (1992) são: 'conhecimento-na-ação', 'reflexão-na-ação' e 'reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação'.

O conhecimento-na-ação é a parte ou componente inteligente que orienta toda atividade humana e que se manifesta no *saber* fazer, ou seja, trata-se do rol de conhecimentos que os professores adquiriram, seja durante sua formação inicial, seja durante seu convívio social.

A reflexão-na-ação trata-se do pensamento realizado no mesmo momento da prática, consistindo num processo de grande importância na formação do profissional reflexivo. Ela pode ser considerada como o primeiro espaço para confrontações empíricas com a realidade, partindo de um conjunto de esquemas teóricos prévios e de convicções implícitas dos profissionais, propiciando que estes adquiram e construam novas teorias, conceitos ou esquemas.

A reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação constitui-se na análise que o indivíduo realiza posteriormente à prática procurando levantar as características e processos da sua própria ação, (1992, p. 104).

Esses três fatores, segundo Pérez Gómez (1992), constituem o pensamento prático do profissional. Segundo o autor, o fato de o professor refletir *na* e *sobre a* ação, o converte num investigador em sala de aula, afastando-o, portanto, da 'racionalidade técnica', na qual o docente depende de receitas derivadas de uma teoria externa e, o ensino é visto como uma atividade distinta da pesquisa.

A reflexão sobre esses saberes é o caminho que aponta rumo à profissionalização do ensino e, com isso, valorização e conseqüente melhoria na qualidade do ensino. E, para finalizar, conforme afirma Borges:

nos tornamos e/ou nos fazemos professores no nosso dia-a-dia, quer nos cursos de formação inicial, quer nos cursos de formação continuada, quer no exercício da função ou até mesmo em atividades que, aparentemente, podem não ter relação direta com a profissão. Não nos tornamos professores quando obtemos o título de licenciatura. Conforme a própria nomenclatura indica, o título é uma licença para exercer a função e, portanto, pode-se caracterizar como o primeiro passo em direção à formalização da opção docente (2002, p. 1).

4 | CONTRIBUIÇÕES DA FONOAUDIOLOGIA À FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Para a maioria das crianças a escola é o marco onde se dá o desenvolvimento da linguagem depois dos primeiros anos de vida, sendo assim, é evidente o papel que a escola tem nesse desenvolvimento e ela contribui de forma decisiva na evolução da comunicação e da linguagem (DEL RIO; BOSCH, 1992).

Para Kyrillos, Martins e Ferreira (1997) a escola representa a oportunidade mais rica de trocas de experiências, sendo que nela a criança desenvolve seu potencial de aprendizagem, e divide com a família a responsabilidade de organizar os meios para que a criança experimente o maior número possível de vivências.

A relação entre a Fonoaudiologia e a Educação não é recente. Na realidade, a Fonoaudiologia é “oriunda” da Educação. Os primeiros “fonoaudiólogos” no Brasil foram professores da década de 20 que tinham a função de corrigir os “estrangeirismos” advindos dos vários dialetos presentes na época, e com isso a escola foi eleita para trabalhar a unificação da língua. (BERBERIAN, 1995).

Segundo essa autora:

A preocupação com a eliminação desses distúrbios, no passado, incorporou-se ao papel de alguns professores, que auxiliados por outros profissionais, foram gradativamente alterando a sua imagem de educadores para terapeutas. Através de um processo de aperfeiçoamento das estratégias de normatização dos desvios da língua, configurou-se o perfil de um especialista, culminando na oficialização da Fonoaudiologia (BERBERIAN, 1995, p. 61).

Andrade (1996) ressaltou o fator ambiental como sendo uma das causas passíveis de prevenção da gagueira, o que demonstra a viabilidade e importância da realização de um trabalho de orientação envolvendo o assunto.

Ao se fornecer orientações aos professores de crianças que estão começando a gaguejar, dando-lhes um suporte que propicie uma atuação considerada adequada do ponto de vista fonoaudiológico, é possível prevenir o desenvolvimento desse distúrbio, e conforme entende Barbosa e Chiari:

O professor deve estar consciente do fato de que a criança com problema de fala tem o direito de se expressar, independentemente da forma como é capaz de fazê-lo. A escola deve promover um ambiente de aceitação, acolhida e compreensão diante dos problemas do aluno que gagueja, para que ele seja incentivado a enfrentar os conflitos advindos de sua dificuldade de fala (1998, p. 45).

Portanto, uma das possíveis funções da prevenção fonoaudiológica é a de fornecer informações sobre a gagueira, com a finalidade de levar aqueles que lidam com indivíduos que gaguejam a uma melhor compreensão sobre este distúrbio da fala. Também deve orientar os ouvintes a reagirem com maior tolerância, menos ansiedade e mais naturalidade, diante da fala gaguejada do interlocutor. Em suma, o papel do fonoaudiólogo, no trabalho preventivo, deve ser o de “educar” as pessoas que lidam com os indivíduos que apresentam este distúrbio (BARBOSA; CHIARI, 1998).

Para ilustrar as contribuições da Fonoaudiologia à formação de professores,

foi realizada uma pesquisa por Curriel (2004), na qual os objetivos dessa pesquisa foram identificar as concepções de professores de Educação Infantil dos Centros de Educação e Recreação (CER's) de Araraquara em relação à gagueira, realizar orientações fonoaudiológicas e verificar a ocorrência ou não de mudanças nas suas concepções. Por meio de questionários semi-estruturados, levantou-se as concepções de 10 professores e a partir dessas respostas, elaborou-se um programa de orientação sobre gagueira, na qual foram ministradas 15 horas de orientações coletivas e 25 horas de orientações individuais e ao final foi aplicado o questionário final. Constatou-se que os professores possuíam um saber de senso comum e sem sustentação científica, por estar baseado apenas em suas experiências pessoais e profissionais. Após as orientações, observou-se mudanças em suas concepções sobre a gagueira, na qual pôde-se perceber a construção de conhecimentos científicos sobre esse assunto. Portanto, evidenciou-se a importância da formação continuada de professores de Educação Infantil na área da Fonoaudiologia, tendo em vista que a atuação preventiva fornece subsídios para que eles possam lidar mais eficientemente com essas crianças em sala de aula e também auxiliem na prevenção e detecção precoce deste distúrbio.

A experiência clínica e de pesquisa mostra que frequentemente pais e professores aconselham as crianças que gaguejam a “parar, pensar e respirar antes de falar”. No entanto, no trabalho preventivo, acredita-se que as intervenções verbais dos pais e professores, ao invés de auxiliarem, podem agravar os sintomas, uma vez que geram expectativas, ansiedade e medo na criança (SCHIEFER; CHIARI; BARBOSA, 1992; BARBOSA; CHIARI, 1998).

Ao estudar o desempenho escolar dos gagos, Guitar (1998) demonstrou que este pode ser levemente abaixo da média, pois o indivíduo que gagueja pode responder que não sabe para um professor, para não correr o risco de gaguejar.

Chiquetto (1992) ao realizar um estudo sobre as concepções e as atitudes de professores de primeira série do ensino fundamental sobre gagueira, constatou que os professores relataram dificuldade em lidar com alunos que gaguejam em sala de aula e solicitaram mais recursos para trabalhar com crianças que apresentam esse problema. E apesar dos professores serem bem intencionados e quererem auxiliar a criança que gagueja, a autora afirmou que suas atitudes se revelaram inadequadas do ponto de vista fonoaudiológico.

Outra pesquisa realizada nesse sentido foi a de Stumm (2001), na qual foi feita uma reflexão sobre as concepções, atitudes e condutas de professores de primeira a quarta séries do ensino fundamental sobre gagueira. Os resultados mostraram uma preocupação com a origem deste distúrbio e como a criança se expressa, ao mesmo tempo em que apresentaram atitudes e condutas que interferiam na dinâmica social e pessoal da criança com gagueira. A autora também apontou a importância de se fornecer orientações aos professores.

Curriel e Villani (2001) realizaram uma pesquisa com o objetivo de identificar as

concepções de alunos de Pedagogia e de professores da rede municipal de ensino sobre gagueira para conhecer o nível de conhecimento deles sobre do assunto. Por meio de questionários semi-estruturados, com questões abertas e fechadas sobre prevenção, etiologia, sintomatologia e tratamento da gagueira, levantou-se as concepções de 32 alunos do terceiro ano de um curso de Pedagogia e de 29 professores de escolas públicas, assim distribuídos: 10 professores de Educação Infantil, 10 de primeira série e 9 de segunda.

Os resultados mostraram que, de um modo geral, tanto os alunos do curso de Pedagogia quanto os professores da rede apresentaram muitas dúvidas sobre as causas da gagueira, as possibilidades de prevenção, as formas de minimizar o problema e o como agir em sala de aula com crianças que gaguejam. Grande parte dos participantes demonstrou não perceber a gagueira do ponto de vista biopsicossocial, pois apontaram apenas o aspecto psicológico, não levando em consideração o ambiente social em que as crianças estavam inseridas.

Uma das conclusões da pesquisa foi que a grande diversidade de concepções dos alunos e dos professores investigados, bem como suas dúvidas em relação às atitudes com crianças gagas, evidenciava a necessidade de se oferecer palestras ou uma disciplina que tratasse de temas da Fonoaudiologia nos cursos de educação continuada e de formação de professores. Dessa forma, poderiam lidar mais eficazmente com essas crianças em sala de aula e dispor de melhores conhecimentos para um consciente encaminhamento a um profissional especializado.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL/MEC, 1996) a Educação Infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança do zero aos seis anos de idade, devendo ser oferecida para crianças de até três anos de idade em creches ou entidades equivalentes e para crianças de quatro a seis anos em classes de pré-escola.

Dentre os objetivos propostos nessa lei, destaca-se que os profissionais dessa área deverão organizar sua prática de forma a promover a capacidade das crianças de participar de variadas situações de comunicação oral, para interagir e expressar desejos, necessidades e sentimentos por meio da linguagem oral, contando suas vivências.

A proposta dos Referenciais Curriculares para a Educação Infantil (BRASIL/MEC, 1998) reforça que o desenvolvimento da linguagem oral é um dos elementos importantes para as crianças ampliarem suas possibilidades de inserção e de participação nas diversas práticas sociais.

Segundo BRASIL/MEC:

A interação social em situações diversas é uma das estratégias mais importantes do professor para a promoção de aprendizagem pelas crianças. Assim, cabe ao professor propiciar situações de conversa, brincadeiras ou aprendizagens orientadas que garantam a troca entre as crianças, de forma a que possam comunicar-se e expressar-se, demonstrando seus modos de agir, de pensar e de sentir, em um ambiente acolhedor e que propicie a confiança e a auto-estima.

Um ambiente acolhedor pressupõe que o professor forneça elementos afetivos e de linguagem para que as crianças aprendam a conviver, buscando as soluções mais adequadas para as situações com as quais se defrontam diariamente (1998, p. 131).

Sendo assim, de acordo com esse documento, cabe ao professor a tarefa de individualizar as situações de aprendizagens oferecidas às crianças, considerando suas capacidades afetivas, emocionais, sociais, cognitivas e linguísticas. Isso significa que o professor deve planejar e oferecer uma gama variada de experiências que responda, simultaneamente, às demandas do grupo e às individualidades de cada criança (BRASIL/MEC, 1998).

5 | CONCLUSÃO

Um dos assuntos mais discutidos na área da Educação é certamente a formação de professores, seja ela inicial ou continuada. A relevância que é dada a este tema é compreensível, tanto pelo fato da importância que a figura do professor possui na sociedade, quanto pelos novos desafios que se apresentam no cotidiano escolar.

Existe na atualidade uma preocupação crescente, especialmente entre os autores citados, em se formar docentes prático-reflexivos com maior poder de autonomia e decisão, e que aprendam a partir da investigação, análise e interpretação da própria atividade docente. Estes autores propõem uma formação baseada na reflexão a partir de situações práticas reais, pois pela prática reflexiva, o professor consegue atingir uma ação autônoma e, dessa forma, tem claras as intencionalidades inerentes às suas ações, isto é, torna-se consciente de seu papel social, buscando alcançar uma competência crítica e racional que possibilite uma transformação social.

Essa proposta de formação recebeu destaque neste trabalho por ser entendido pela autora como uma possibilidade que contempla um perfil de professor atento e preocupado com as realidades que se apresentam em sala de aula. Estudos recentes mostram que a prevenção e o diagnóstico precoce podem evitar que a gagueira se torne crônica e, tendo em vista a influência do ambiente social, o professor pode auxiliar na prevenção e na detecção precoce de crianças com este distúrbio, devendo, para isso, receber conhecimentos científicos sobre o assunto.

Pretendeu-se, com este estudo, propor reflexões sobre a importância de se contemplar, na formação continuada de professores, temáticas relacionadas a um dos distúrbios da comunicação humana, a gagueira. Tendo em vista que o professor possui um papel fundamental na vida educacional e social das crianças, ele torna-se figura chave para que as crianças que gaguejam possam ter um melhor aproveitamento educacional e uma melhor inserção na escola e na comunidade em que vivem.

Outro objetivo deste trabalho foi propor que a Fonoaudiologia possa trazer contribuições aos professores para que estes possam lidar mais eficientemente

em sala de aula com crianças que gaguejam. Dessa forma, o aprendizado de crianças com gagueira pode ser potencializado a partir do fato de que elas podem ter suas necessidades diferenciadas atendidas, para participarem mais das aulas, ter oportunidades de responder questões de forma oral sem serem pressionadas, por exemplo. E o professor poderá encaminhá-las a um fonoaudiólogo assim que perceberem os primeiros sinais da gagueira para que sejam tomadas as providências necessárias, estabelecendo uma parceria que favorecerá o desenvolvimento integral das crianças com gagueira.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. Ser professor reflexivo. In: ALARCÃO, Isabel. (Org.) **Formação reflexiva de professores – estratégias de supervisão**. Lisboa (Portugal): Porto, 1996. P.171-89.

ANDRADE, Claudia Regina Furquim de. **Fonoaudiologia preventiva: teoria e vocabulário técnico-científico**. São Paulo: Lovise, 1996.

BARBOSA, Lúcia Maria Gonzalez; CHIARI, Brasília Maria. Gagueira: etiologia, prevenção e tratamento. Carapicuíba: Profono Departamento Editorial, SP, 1998.

BERBERIAN, Ana Paula. Fonoaudiologia e Educação: um encontro histórico. São Paulo; Plexus; 1995.

BORGES, José Vilmar. Construção identitária: contribuições da epistemologia da prática docente para o processo de formação inicial e continuada. **Anais do I Congresso Nacional de Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia – Comunicação Individual**, Uberlândia, MG, 2002.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. MEC. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Vol. 1 e 3. Secretaria de Educação Fundamental. DF: Brasília, MEC/SEF, 1998.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Formação Continuada de Professores: tendências atuais. Simpósio Formação de Professores: tendências atuais. UFSCAR, 1995.

CHIQUETTO, Marta Maria. Reflexões sobre a gagueira; concepções e atitudes dos professores. Florianópolis, 1992. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia). Universidade Federal de Santa Catarina, SC. 1992

CURRIEL, Daniella Thaís; VILLANI, Viviane Galvão. Análise comparativa de concepções e atitudes de professores em formação inicial e em exercício sobre a gagueira. **Revista do Núcleo de Ensino - Unesp**, 2001

CURRIEL, Daniella Thaís. **Contribuições da Fonoaudiologia à formação continuada de professores de Educação Infantil: um estudo de concepções sobre gagueira**. 2004. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Faculdade de Ciências e Letras de - Universidade Estadual Paulista. Araraquara, 2004.

DEL RIO, Maria José e BOSCH, Laura, Fonoaudiologia e Escola, In: CASANOVA, J.P. e colabs., Manual de Fonoaudiologia, 2ª ed., Artes Médicas, 1992.

GIMENO, José Sacristán. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António. **Profissão Professor**, Porto Editora, 1991.

GITAR, Barry. **Stuttering**: an integrated approach to its nature and treatment. Maryland:Willians & Wilkins, USA, 1998.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. Docência universitária: saberes e competências construídas pelos professores da Universidade Federal do Piauí – campus de Parnaíba. **Anais do I Congresso Nacional de Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia – Comunicação Individual**, Uberlândia, MG, 2002.

KYRILLOS, Leny; MARTINS, Karina; FERREIRA, Paula. Fonoaudiologia e Escola: a aprendizagem de uma visão preventiva. In: LAGROTTA, M.G.M.; CÉSAR, C.P.H.A.R. **A Fonoaudiologia nas Instituições**, São Paulo, Editora Lovise, 1997.

LIMA, Lana Ferreira de. A relação teoria-prática no debate sobre a formação de professores. **Anais do I Congresso Nacional de Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia – Comunicação Individual**, Uberlândia, MG, 2002.

MATTOS, Neiva Maria de. A escola pública enquanto espaço de formação continuada de professores. **Anais do I Congresso Nacional de Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia – Comunicação Individual**, Uberlândia, MG, 2002.

MIRANDA, Maria Irene. A formação continuada como processo de ressignificação da prática pedagógica. **Anais do I Congresso Nacional de Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia – Comunicação Individual**, Uberlândia, MG, 2002.

NASCIMENTO, Maria das Graças. A Formação Continuada dos Professores: Modelos, Dimensões e Problemática. In: CANDAU, Vera Maria. (org.). **Magistério: Construção Cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António. (Org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p.93-114.

SCHIEFER, Ana Maria; CHIARI, Brasília Maria; BARBOSA, Lúcia Gonzalez. Orientação aos pais: uma proposta de atuação preventiva na fala de crianças disfluentes. **Pró-Fono R. Atual. Ci.**, 4(1):3-6, 1992.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p.77-91.

SOUZA, Edna Duarte de. A atividade docente de egressos da licenciatura: o fazer-se trabalhador-professor. **Anais do I Congresso Nacional de Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia – Comunicação Individual**, Uberlândia, MG, 2002.

STUMM, Liliane Campos. **Gagueira: o professor e a criança**, Bauru, EDUSC, 2001.

ZEICNER, Kenneth. **O professor como prático reflexivo. A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

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

Pós-doutoranda no Programa de Pós-graduação em Ciências da Reabilitação. Universidade Estadual de Londrina (UEL)
Londrina - Paraná

Suhaila Mahmoud Smaili

Professora Associada do Departamento de Fisioterapia e do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Reabilitação, Universidade Estadual de Londrina (UEL)
Londrina - Paraná

RESUMO: Cada vez mais os cursos da área da saúde têm buscado novas estratégias de ensino-aprendizagem, efetivas e articuladas, que invistam na inovação e qualidade de seus projetos político-pedagógicos, por meio da articulação entre ensino, pesquisa e extensão. Grupos de pesquisa com este enfoque configuram uma excelente opção para atingir este propósito e se mantêm na vanguarda quando cumprem este papel. Deste modo, o objetivo deste estudo foi apresentar as atividades desenvolvidas no Grupo de Pesquisa Avaliação e Intervenção em Fisioterapia Neurofuncional (GPFIN) como proposta didática de interação do ensino, pesquisa e extensão no processo de formação de alunos do curso de Fisioterapia da Universidade Estadual de Londrina. Foi realizado um estudo com abordagem qualitativa, de

caráter exploratório-descritivo, com observação das práticas realizadas pelo GPFIN. Os resultados evidenciaram que as atividades do GPFIN expunham o aluno a situações-problema do seu futuro cotidiano profissional. A pesquisa era o ponto inicial das atividades do GPFIN que desencadeavam e direcionavam as discussões. Essas discussões eram ricamente debatidas por meio de estratégias de ensino e embasamento teórico apresentado de forma gradual em nível de complexidade. Este embasamento, por sua vez, era utilizado pelos alunos no atendimento de pacientes nas práticas extensionistas. As atividades do GPFIN estimulam o aluno a problematizar, refletir, elaborar estratégias e promover intervenções. Assim, a proposta didática do GPFIN caracteriza a articulação ensino-pesquisa-extensão, promovendo maior interação dos alunos com o conhecimento científico, desenvolvendo habilidades e competências de gerir pessoas e permitindo maior vivência da prática profissional.

PALAVRAS-CHAVE: Conhecimento, Ensino, Pesquisa, Fisioterapia, Educação superior.

RESEARCH GROUP ASSESSMENT AND INTERVENTION IN NEUROFUNCTIONAL PHYSIOTHERAPY: DIDACTIC PROPOSAL OF ARTICULATION TEACHING, RESEARCH

AND EXTENSION IN THE DEVELOPMENT AND GROWTH OF PHYSIOTHERAPY STUDENTS

ABSTRACT: Increasingly, health-related courses have been pursuing new, effective and articulate, teaching-learning strategies, that invest in the innovation and quality of their political-pedagogical projects, through articulation of teaching, research and extension. Research groups adopting this approach find themselves in an excellent position to accomplish their objectives and remain at the forefront where they can serve a purpose. Thus, the objective of this study was to present the activities developed in the Neurofunctional Physiotherapy Evaluation and Intervention Research Group (GPFIN), as a didactic proposal for teaching, research and extension interaction in the training process of students taking the physiotherapy course at the State University of Londrina. A qualitative, exploratory-descriptive study observing GPFIN's practices was carried out. The results showed that GPFIN's activities exposed students to problematic situations they could potentially face frequently as professionals in the future. The research was the starting point of GPFIN activities that initiated and directed many discussions. These discussions were highly debated through presentations of teaching strategies and theoretical background, which gradually increased in complexity. The results of which, were used by students to assist patients in extension practices. The GPFIN activities encouraged students to problematize, to reflect, to develop strategies and to promote interventions. Thus, GPFIN's didactic proposal characterizes the teaching-research-extension articulation, which promotes greater interaction between the students with the scientific knowledge, skills development and competences of people management as well as allowing great exposure to practical professional experience.

KEYWORDS: Knowledge, Teaching, Research, Physical Therapy Specialty, Education, higher.

1 | INTRODUÇÃO

A competência profissional engloba os desafios do “saber pensar” e “aprender a aprender”. Não cabe mais a noção da ciência acessível pela via da simples transmissão; prevalece a noção de processo permanente de inovação. O conhecimento inova muito porque se inova ininterruptamente e o questionamento do conhecimento é a sua alma (DEMO, 2000).

Atualmente, o ensino em fisioterapia vive uma fase onde se tenta romper paradigmas no processo de formação dos alunos. O cenário destes modelos é centrado na transmissão do conhecimento com enfoque tecnicista, desconsiderando a reflexão crítica e a construção do conhecimento. Assim, na maioria dos casos, os alunos de fisioterapia têm pouco domínio das competências e habilidades necessárias para atuar de forma plena no mercado profissional.

Os modelos de ensino tradicional têm promovido insatisfação, refletindo em uma busca de novas e efetivas estratégias (FARIAS et al., 2015). Frente a esta

mudança, o “aprender a aprender” torna-se condição indispensável para uma boa formação profissional. Assim, nesta era da “gestão do conhecimento”, é fundamental buscar alternativas que possibilitem aos estudantes momentos de reflexão crítica da prática e reestruturação do conhecimento (SLOMP et al., 2015).

A educação e formação profissional no ensino superior não se faz empiricamente e toda ação docente deve vir acompanhada de uma intencionalidade pedagógica. Segundo o Conselho Nacional de Educação (CNE) de 19 de fevereiro de 2002, o curso de graduação em Fisioterapia deve ter seu projeto político pedagógico, construído coletivamente, centrado no aluno como sujeito da aprendizagem, o qual deve ser formado no contexto integral, articulando ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 2002).

A discussão de propostas didáticas que viabilizam a integração dos pilares da Universidade (ensino-pesquisa-extensão) são essenciais para uma era de transformações e para a busca por modelos de gestão do conhecimento. Estes pilares configuram-se como eixos norteadores de ações que compõem os projetos políticos-pedagógicos, inclusive como forma de influenciar os estudantes a buscarem seu próprio desenvolvimento e associar essas oportunidades como iniciação à sua carreira profissional. No entanto, muitas vezes a articulação entre os pilares existe apenas na esfera do planejamento. Durante a formação dos alunos observa-se, sobretudo, o predomínio apenas do ensino. Nesta concepção, os grupos de pesquisa, em grande parte, representam uma proposta promissora de apresentação e interação entre o ensino, pesquisa e extensão (FARIAS et al., 2015).

Tomando como princípio inspirador a ideia do “aprender a aprender” por meio da articulação dos pilares da Universidade, este estudo tem como objetivo apresentar as atividades desenvolvidas em um grupo de pesquisa em avaliação e intervenção em Fisioterapia Neurofuncional como proposta didática de interação do ensino, pesquisa e extensão no processo de formação de alunos do curso de Fisioterapia da Universidade Estadual de Londrina.

2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 A formação do fisioterapeuta

Na área da saúde, principalmente a partir da década de 1990, foram intensificadas as discussões sobre os métodos tradicionais de ensino, considerando as críticas à pedagogia tradicional e à exigência de estruturação de um novo modelo de ensino (SANTOS et al., 2018). Em razão desse cenário, as instituições de ensino superior (IES) brasileiras vêm construindo um modelo pedagógico que considera as dimensões técnicas dos cursos da saúde, mas também sociais, econômicas e culturais da população na formação dos profissionais da saúde (CARACIO et al.,

2014).

Diante dessas mudanças, a Resolução CNE/CES nº 4, de 19 de fevereiro de 2002 instituiu as diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em Fisioterapia fundamentando que a formação do Fisioterapeuta tem por objetivo dotar o profissional dos conhecimentos requeridos para o exercício das seguintes competências e habilidades gerais: atenção à saúde, tomada de decisões, comunicação, liderança, administração, gerenciamento e educação permanente. De acordo com tais diretrizes, a proposta de formação de Fisioterapeutas formulada pela IES assenta-se numa prática pedagógica centrada no processo de aprendizagem e lastreada por uma visão global e integrada da saúde que se orienta no sentido de garantir a melhoria do bem estar dos indivíduos e da sociedade.

O fisioterapeuta é peça fundamental nos processos de prevenção, tratamento, reabilitação e/ou educação em saúde. O aluno de fisioterapia precisa ser treinado a dominar competências e habilidades considerando diferentes contextos e necessidades da saúde da população. Ao final de sua formação, este aluno deve estar apto a desempenhar funções como avaliar, realizar diagnóstico cinesiofuncional, propor e executar tratamento fisioterapêutico por meio de técnicas específicas, reavaliar, educar e orientar periodicamente seus pacientes. Diante do exposto, há a preocupação contínua de formar um profissional com análise crítica sobre temas relacionados à profissão e que apresente conduta profissional fundamentada em evidências, com domínio técnico, princípios éticos e humanísticos. Assim, a seleção dos conteúdos teórico-práticos e as estratégias de ação didática empregadas durante a formação acadêmica constituem prerrogativas de êxito na formação universitária do fisioterapeuta (SANTOS et al., 2018).

Toda formação profissional mantém estreita relação com o mundo laboral. As demandas do mercado de trabalho, provocadas pela reestruturação produtiva, acabam, portanto, por influenciar a formação profissional. Portanto, as IES tem utilizado diversos métodos educacionais nos cursos de bacharelado em Fisioterapia, adaptando-se às novas exigências que o mercado impõe. Há necessidade de uma análise aprofundada do que se pretende melhorar delimitando quais são as demandas e, assim, direcionar estratégias facilitadoras de mudanças no processo ensino-aprendizagem (CACHIONI et al., 2014).

Em consonância a essas mudanças, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e as diretrizes curriculares para os cursos de graduação em Fisioterapia determinam que as universidades invistam na inovação e qualidade dos seus projetos políticos-pedagógicos, por meio da articulação entre ensino, pesquisa e extensão. Além disso, as diretrizes sugerem investimentos em estratégias didáticas que fomentem a capacidade crítica e reflexiva do aluno acerca da sociedade, a partir da problematização de situações cotidianas do trabalho na fisioterapia (SIMON et al., 2014). Assim, a formação do fisioterapeuta requer um novo enfoque, novas tendências técnico-pedagógicas, alterações nas estratégias com vistas a uma

educação emancipadora porque favorece a reflexão do cotidiano, o questionamento e a modificação social (CACHIONI et al., 2014).

2.2 Pilares da universidade: ensino, pesquisa e extensão

Os pilares ensino, pesquisa e extensão constituem o eixo fundamental da universidade brasileira. O artigo 207 da Constituição Brasileira de 1988 dispõe que as universidades obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 1988). O ensino é o item mais lembrado quando se trata de educação, uma vez que, erroneamente, as pessoas acreditam que o ato de aprender e ensinar se resumem à dinâmica de transmitir e receber conhecimentos. O ensino precisa estar relacionado com o contexto tecnológico, histórico, social e educacional, estimulando os alunos a se tornarem sujeitos ativos no processo educacional (LIMA et al., 2017).

A pesquisa é a parte mais temida e menos procurada pelos alunos, entretanto, sem pesquisa, a educação superior se fragiliza. A investigação, a solução de uma situação-problema, a interpretação de dados, a obtenção de conhecimentos e a interação em grupo gera impacto positivo na formação dos alunos e no despertar do potencial humano (LIMA et al., 2017).

A extensão universitária estende para a sociedade o produto (pesquisa ou ensino) que o conhecimento acadêmico produziu, gerando intensa troca entre universidade e sociedade, a partir da popularização da ciência e do envolvimento dos profissionais na comunidade. Compreende-se as atividades extensionistas como o “braço universitário” que atua na comunidade promovendo impacto com o conhecimento acadêmico e, por outro lado, a universidade também sendo impactada pela vivência social, cultural e política derivada desse processo (LIMA et al., 2017).

A indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão é um princípio orientador da qualidade da produção universitária (MOITA, ANDRADE, 2009). A universidade tem sido palco de análises e debates que têm enfatizado o ensino, ou a pesquisa, ou a extensão. O princípio da indissociabilidade ainda carece de maior aplicabilidade. Assim, se considerados apenas em relações duais, a articulação entre o ensino e a extensão aponta para uma formação preocupada com os problemas da sociedade contemporânea, mas carece da pesquisa, responsável pela produção do conhecimento científico. Por sua vez, quando associados o ensino e a pesquisa, ganha-se terreno em aspectos como a tecnologia, por exemplo, mas incorre-se no risco de perder a compreensão ético-político-social conferida quando se pensa na sociedade. Enfim, quando a articulação entre extensão e pesquisa exclui o ensino, perde-se a dimensão formativa que dá sentido à universidade (MOITA, ANDRADE, 2009).

Nessa perspectiva, forma-se um ciclo dinâmico e interativo em que a pesquisa aprimora ou produz novos conhecimentos, os quais são difundidos por meio do

ensino e da extensão, fazendo com que esses três pilares balizadores da formação universitária tornem-se complementares e interdependentes. A noção de competência profissional, pelo olhar sistêmico articulador, envolve o domínio das habilidades técnico-interativas, a capacidade de empreender o conhecimento e o estímulo à transformação social. Considerando que a contemporaneidade exige um novo perfil de profissional, que seja capaz de transcender os preceitos normativo-reducionistas, subentende-se que essa formação demanda novas interações pedagógicas nos processos de ensino-aprendizagem. Sob esse enfoque, emerge a relevância da integração entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão universitária (LIMA et al., 2017).

2.3 A importância dos grupos de pesquisa no processo de formação do fisioterapeuta

De acordo com o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), um grupo de pesquisa é um conjunto de pessoas organizadas hierarquicamente, considerando-se líderes aqueles com mais experiência ou destaque em seu campo. O propósito de um grupo de pesquisa é compartilhar e debater ideias, desenvolver trabalhos concentrados em linhas comuns de pesquisa, de modo a envolver (sistematicamente) esses profissionais com atividades de pesquisa.

A institucionalização dos grupos de pesquisa no Brasil, através do CNPq, com a ampliação e atualização dos mesmos, é uma prática que tem consolidado a pesquisa no país. Os grupos de pesquisa despertam a criatividade dos seus integrantes, permitem a reflexão, o questionamento de paradigmas, contribuem para que outros olhares sejam efetuados (MIORIN, 2006).

Vivemos em um período de questionamento da forma da produção do conhecimento e dos chamados tradicionais paradigmas que orientam a investigação. O mundo tornou-se mais complexo e, individualmente, é muito difícil construir o conhecimento. Portanto, o estímulo à formação de grupos de pesquisa por parte das universidades e órgãos de fomento atestam essa realidade. E como um grupo de pesquisa pode estar inserido nos processos de ensino e extensão e contribuir para a formação, por exemplo, de fisioterapeutas?

Como formar profissionais fisioterapeutas habilitados para efetivamente atuar no mercado de trabalho, comprometidos com a realidade social, que tenham princípios éticos e humanísticos, que sejam responsáveis como agente de inclusão social e que colaborem para o desenvolvimento de sua profissão utilizando práticas baseadas em evidências?

São essas indagações que temos feito enquanto participante e coordenador de um grupo de pesquisa que procura proporcionar uma formação sólida, ancorada nas práticas de ensino, pesquisa e extensão, não descuidando dos aspectos teóricos e

empíricos, e buscando a formação de cidadãos comprometidos com a transformação social, com valores éticos, humanísticos e com caráter inclusivo.

Os grupos de pesquisa propiciam uma educação emancipadora. Eles possibilitam aos alunos participarem do processo de construção do conhecimento permitindo mudanças significativas. Uma das características propulsoras dos grupos de pesquisa com enfoque em atividades extensionistas é fomentar a consciência crítica dos alunos participantes, objetivando a qualificação dos mesmos, para que possam intervir nas questões sociais e melhorar as condições de vida das populações (MIORIN, 2006).

O princípio da integração entre os pilares em questão reflete um conceito de qualidade do desempenho acadêmico. Tal conceito favorece a autorreflexão crítica, a emancipação teórico-prática e o significado de responsabilidade social proporcionado pela aproximação entre a universidade e a comunidade. A concretização desse princípio supõe, portanto, a realização de projetos coletivos inseridos na comunidade e a integração dos diferentes saberes profissionais para a apreensão dos problemas de forma ampla, efetiva e resolutive (MORIN, 2000).

Os grupos de pesquisa, no nosso entendimento, e aqui vamos relatar a experiência do grupo que participamos – Grupo de Pesquisa em Avaliação e Intervenção em Fisioterapia Neurofuncional (GPFIN) – podem se tornar o diferencial na formação dos acadêmicos interessados em uma investigação científica, com a possibilidade de uma educação complementar de qualidade que integra ensino, pesquisa e extensão.

O GPFIN, alocado no departamento de Fisioterapia da Universidade Estadual de Londrina (UEL), foi criado em 2010 com o objetivo de aprofundar e investigar as alterações motoras e não-motoras na doença de Parkinson (DP), buscando as melhores opções terapêuticas por meio de pesquisas concentradas na avaliação e/ou abordagem fisioterapêutica na DP. Neste contexto, o grupo atua prioritariamente com a avaliação e o tratamento fisioterápico de pacientes com DP utilizando métodos e técnicas que estimulem a recuperação funcional do indivíduo e o fenômeno de neuroplasticidade. Os efeitos da reabilitação neurofuncional, a melhora dos sinais clínico-funcionais e da qualidade de vida dos indivíduos são os principais escopos temáticos das pesquisas realizadas. Os resultados advindos das investigações do grupo têm sido publicados em revistas especializadas na área e apresentados em congressos, ambos de âmbito nacional e internacional.

A proposta do GPFIN é possibilitar a formação de profissionais fisioterapeutas e pesquisadores que, ao longo do curso de graduação e pós-graduação, possam somar conhecimentos e experiências práticas. Neste cenário, o processo de iniciação e amadurecimento como pesquisador tem sido construído por meio de diversas experiências: aprofundamento de estudos através de leituras e debates de artigos, organização e realização de coletas de dados de pesquisa, levantamento e organização de dados em fontes primárias e secundárias, contatos interinstitucionais,

organização de palestras, seminários internos, participação em eventos científicos dentro e fora da UEL, realização de atividades de extensão, entre outros. Priorizamos, em nossas atividades, o atendimento ao grupo de pacientes que integra o ambulatório de tratamento fisioterápico especializado em DP e que compõem a casuística da maioria de nossos estudos. Porém, importante destacar, que mesmo sem as atividades de pesquisa (que são rotativas de acordo com número de alunos de graduação e pós graduação), os atendimentos são contínuos e priorizam o processo de reabilitação dos pacientes, considerando a etiologia neurodegenerativa da DP e seu curso progressivo. Ainda que se trate de um grupo de pesquisa, o caráter extensionista do GPFIN é fundamental na formação acadêmica dos estudantes, pois o atendimento e o acompanhamento de forma ininterrupta aos pacientes permite ao aluno vivenciar a futura realidade profissional. É justamente nestas atividades que os alunos integram o ensino e a pesquisa na atuação profissional, no mundo real e, assim, vivenciam a concretização das hipóteses geradas pelas pesquisas com um paciente “de verdade”, legitimando essa relação.

Todas as etapas acima descritas têm contribuído para a formação dos profissionais fisioterapeutas mais engajados socialmente e têm proporcionado maior chance de inserção no mercado de trabalho, pois a prática de pesquisa tem demonstrado não só sua relevância em fazer ciência, mas igualmente a sua importância formativa, educativa e emancipatória (DEMO, 2000).

3 | METODOLOGIA

A metodologia deste estudo contemplou uma abordagem qualitativa representando valores subjetivos dentro do universo das ações e relações humanas em um período de cinco meses com observação das atividades realizadas pelo GPFIN. Essa abordagem teve caráter exploratório-descritivo, com análise das dinâmicas utilizadas entre alunos-alunos, alunos-pacientes e alunos-docente líder.

Os membros do GPFIN são alunos de graduação do curso de Fisioterapia (entre o terceiro e oitavo semestres) e de pós-graduação do Programa de Pós-graduação em ciências da reabilitação (mestrandos, doutorandos e pós doutorandos) orientados pelo docente líder do grupo de pesquisa. Cada membro do grupo participa de uma das linhas de pesquisa de acordo com seu interesse em aprofundar os conhecimentos na respectiva linha. O grupo dispõe de 5 linhas de pesquisa referentes ao grande eixo temático “Avaliação e abordagem terapêutica de pacientes com diagnóstico de doença de Parkinson” (DP). São elas: (1) Avaliação e abordagem fisioterapêutica dos aspectos motores e não motores na DP; (2) Avaliação e abordagem fisioterapêutica nas disfunções do sono na DP; (3) Efetividade da estimulação transcraniana por corrente contínua nos aspectos motores e não motores na DP; (4) Efetividade da realidade virtual nos aspectos motores e não motores na DP; (5) Desenvolvimento e

análise psicométrica de instrumentos de avaliação na DP.

Os membros do GPFIN desenvolvem atividades que enfocam o ensino, pesquisa e extensão. Tais atividades consistem em estudos individuais, estudos em grupos, seleção e apresentação individual de artigos envolvendo o escopo temático das linhas de pesquisa, elaboração de projetos de pesquisa, coleta de dados (onde são utilizadas escalas e instrumentos validados, considerados padrão-ouro para a investigação dos desfechos em questão) e realização de atendimentos semanais dos pacientes, seja para aplicação de um protocolo de tratamento para ensaios clínicos em andamento ou para o tratamento de rotina dos pacientes no ambulatório.

Todas estas atividades são realizadas de modo integrado e contínuo, concentradas em uma das linhas de pesquisa do GPFIN com orientação dos alunos da pós-graduação e orientação geral do docente líder do GPFIN. Tais atividades resultam em trabalhos de iniciação científica, trabalhos de conclusão de curso, dissertações, teses e/ ou artigos, de acordo com a fase de formação que o aluno se encontra.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

As análises com base nas observações das atividades do GPFIN foram realizadas considerando três categorias: a proposta de trabalho do GPFIN, a colaboração do GPFIN na formação do perfil profissional que o mercado exige e como ocorre a articulação ensino-pesquisa-extensão. Essas análises foram organizadas a partir dos pressupostos teóricos das legislações que regulamentam as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de Fisioterapia.

Cursos da área da saúde, como a Fisioterapia, são estigmatizados por abordagens tecnicistas. Com as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de Fisioterapia, promulgadas em 2002, houve um importante movimento de superação do modelo hegemônico, na busca para agregar à formação técnica as questões das ciências humanas que envolvem a ética, as políticas sociais e de saúde, aliadas às ciências biotecnológicas (BRASIL, 2002). Neste contexto, a articulação entre ensino, pesquisa e extensão começou a protagonizar seus princípios norteadores na formação de fisioterapeutas. (SLOMP et al., 2015).

Considerando as mudanças exigidas na formação, é insustentável manter apenas metodologias tradicionais centradas na transmissão de conhecimentos. As aulas tradicionais não são capazes, por si só, de gerar sujeitos pensantes, proativos, criativos, bem relacionados e que saibam lidar e resolver problemas. Como resposta a essas mudanças, o ambiente acadêmico busca atualmente desenvolver em seus alunos a habilidade de buscar conhecimentos, analisar a sua qualidade e saber usá-los em momentos oportunos para a resolução de problemas na prática clínica (LIMA et al., 2017). Nesse contexto, Beirão (1998) expõe a necessidade do indivíduo dominar o desconhecimento, situação em que ele não tem a resposta pronta, mas

foi preparado para a busca do conhecimento pertinente.

Diante do exposto, os resultados das observações realizadas no GPFIN evidenciaram que suas atividades expunham o aluno a situações reais do contexto educacional e futuro profissional. Os alunos, com base na linha de pesquisa que estavam inseridos, direcionavam as atividades cujo foco inicial era a seleção dos artigos científicos que seriam trabalhados por cada integrante do grupo (os alunos desenvolviam senso crítico para determinar o que era prioridade). A discussão desses artigos constituía o ponto de partida que norteava e direcionava todo o processo de construção do conhecimento, trabalhados por meio da discussão de suas evidências, debate e confronto de opiniões, baseado no conhecimento prévio dos alunos e consolidado pela experiência clínica e científica dos alunos de pós-graduação e do docente líder. Após a discussão dos artigos, o docente líder direcionava a elaboração dos projetos de pesquisa e dos atendimentos dos pacientes, uma vez que as dúvidas eram esclarecidas previamente ao atendimento, desenvolvendo-se a criticidade nos alunos quanto às possibilidades de práticas. Assim, ressalta-se que as atividades de pesquisa eram o ponto inicial das atividades do GPFIN que desencadeavam e direcionavam as discussões. Essas discussões eram ricamente debatidas com esclarecimentos por meio de atividades de ensino e embasamento teórico apresentado de forma gradual em nível de complexidade. Este embasamento, por sua vez, era utilizado pelos alunos no atendimento de pacientes nas práticas extensionistas. Portanto, como já fundamentado por Farias et al. (2015) e Beirão (1998), nota-se claramente a oportunidade de se trabalhar previamente, no contexto das atividades do GPFIN, a capacidade de enfrentamento e solução de problemas pelo aluno, situações estas que serão rotina quando este aluno se tornar um profissional, presumindo-se que ele estará mais preparado para tais situações.

As atividades desenvolvidas pelo GPFIN o caracterizam como um modelo que facilita o desenvolvimento do perfil profissional que se pretende formar e que estão de acordo com as exigências da formação e do mercado de trabalho: um sujeito dinâmico, proativo, crítico e capaz de refletir sobre sua prática. Em todas as atividades foi demonstrada a aprendizagem vivencial teoria-prática com os membros discutindo evidências científicas, modelos e experiências de práticas e opiniões em que o docente protagonizava seu papel de líder gestor guiando o processo de construção do conhecimento pelos próprios alunos. Corroborando com este modelo, Moita e Andrade (2009) relatam que um grupo de pesquisa, contextualizado com práticas extensionistas, torna-se a resposta para as práticas que dinamizam o processo do ensino-aprendizagem. Esta condição é a ideal, pois alia a competência científica, obtidos por meio do ensino e pesquisa, e direcionam as investigações para projetos de ação (extensão).

A proposta didática de trabalho do GPFIN evidenciou a articulação ensino-pesquisa-extensão, pois todas as atividades perpassavam pelos três eixos estimulando a própria gestão do seu processo ensino-aprendizagem. Os alunos

vivenciavam a construção do seu conhecimento (ensino), a busca pelas evidências científicas fundamentando achados e o conhecimento (pesquisa) e a aplicabilidade do conhecimento e das evidências científicas no atendimento dos pacientes (extensão). Tal achado evidencia o conceito de indissociabilidade do três eixos. Consciente das particularidades que caracterizam os eixos, entende-se a indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão como um catalisador do conhecimento que permite a inserção da universidade na sociedade e inserção desta na universidade. Assim, um grupo de pesquisa configura-se como uma prática que articula ensino-pesquisa-extensão, uma vez que o princípio de indissociabilidade desses eixos encontra no processo dinâmico do grupo seu maior expoente e representação da possibilidade dessa articulação (FARIAS et al., 2015).

É visível o diferencial dos alunos que são engajados durante a graduação em um grupo de pesquisa. Os participantes do GPFIN apresentaram ao longo dos meses de observação maior autonomia, criatividade, responsabilidade, liderança, iniciativa, ética e visão holística dos problemas reais dos pacientes atendidos, além das competências que preveem o conhecimento específico da Fisioterapia Neurofuncional. Como há membros do GPFIN que já são profissionais e, portanto, já estão inseridos no mercado de trabalho, foi também evidenciado que o contato e interação com diferentes níveis de formação de alunos amplia o processo de aprendizagem por somar conhecimento teórico e experiência prática. Essas características promovem no aluno habilidades que um aluno tradicional (não inserido em atividades extraclasse) tem mais dificuldade de demonstrar. O mercado de trabalho busca em todo profissional, características que o diferencie dos demais. E é justamente o que o aluno faz fora de sala de aula que o diferencia dos seus futuros colegas de profissão. A participação no GPFIN repercute, até mesmo, na mudança de perfil do profissional.

5 | CONCLUSÃO

As atividades do GPFIN estimulam o aluno a problematizar, refletir, elaborar estratégias e promover uma intervenção transformadora. A proposta didática do GPFIN caracteriza a articulação ensino-pesquisa-extensão, pois promove maior interação dos alunos com o conhecimento científico, desenvolvendo habilidades e competências de gerir pessoas e permitindo maior vivência da prática profissional. O aluno cuja formação profissional se fez por meio da integração ensino-pesquisa-extensão apresenta formação diferenciada, manifestando competências e habilidades para ir além da aplicabilidade das respostas prontas, com maior potencial para solucionar problemas.

Assim, as atividades do GPFIN tem sido relevante no cenário acadêmico como proposta didática na formação dos Fisioterapeutas e parece-nos razoável que

este seja um modelo a ser disseminado a outros grupos de pesquisa que tenham o propósito acadêmico de exploração da indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão.

REFERÊNCIAS

- BEIRÃO, P.S.L.. A importância da iniciação científica para o aluno de graduação. [online], **Boletim** 1208, UFMG, 1998. Disponível em: <https://www.ufmg.br/boletim/bol1208/pag2.html> . Acesso em: 20 mar. 2019.
- BRASIL. **Resolução CNE/CES 4**, de 19 de Fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Fisioterapia. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES042002.pdf>. Acesso em: 10 Fev. 2019.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Belém: Basa, 1988.
- CACHIONI, L.F.; VOOS, M.C.; COSTA, J.C.J.; COSTA-FRUTUOSO, J.R.; MOREIRA, M.C.S.; CAROMANO, F.A. Reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem do fisioterapeuta. **Rev. Univ. Ibir**, v.8, p.9-17, 2014.
- CARACIO, F.C.C. et al . A experiência de uma instituição pública na formação do profissional de saúde para atuação em atenção primária. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro , v. 19, n. 7, p. 2133-2142, July 2014 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232014000702133&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 Abr. 2019.
- FARIAS, P.A.M.; MARTIN, A.L.A.R.; CRISTO, C.S. Aprendizagem Ativa na Educação em Saúde: Percurso Histórico e Aplicações. **Revista brasileira de educação médica**, Rio de Janeiro, v. 39, n. 1, p. 143-150, Mar. 2015.
- LIMA, A. F.; RODRIGUES, E. G. O.; SANTOS, V. M. M.; NERY, A. M. F.; SOUSA, J. T. F.; CRUZ, C. P.T. A importância do ensino, pesquisa e extensão na formação profissional. **Anais da II Jornada Ibero-Americana de Pesquisas em Políticas Educacionais e Experiências Interdisciplinares na Educação**, p. 1586-1597, 2017. Disponível em: <https://even3storage.blob.core.windows.net/anais/53150.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2019.
- MIORIN, V. F. Novas motivações na formação de profissionais em geografia agrária proveniente de grupos de pesquisa e do comprometimento das IES no desenvolvimento regional. In: Encontro de grupos de pesquisa: agricultura, desenvolvimento regional e transformações socioespaciais, II.,2006. Uberlândia. **Anais...Uberlândia:UFU**, 2006. CD-ROM.
- MOITA, F.M.G.S.C.; ANDRADE, F.C.B.. Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 14, n. 41, p.269-393, maio/ago. 2009
- SANTOS, J.L.G.; SOUZA, C.S.B.N.; TOURINHO, F.S.V.; SEBOLD, L.F.; KEMPFER, S.S.; LINCH, G.F.C. Estratégias didáticas no processo de ensino-aprendizagem de gestão em enfermagem. **Texto Contexto Enferm**, 2018; 27(2):e1980016.
- SLOMP, J.H.; FEUERWERKER, L.C.M.; LAND, M.G.P. Educação em saúde ou projeto terapêutico compartilhado? O cuidado extravasa a dimensão pedagógica. **Ciência Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v.20, n.2, p.537-546, fev. 2015.
- SIMON, E.; JEZINE, E.; VASCONCELOS, E.M.; RIBEIRO, K.S.Q.S. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem e educação popular: encontros e desencontros no contexto da formação dos profissionais de saúde. **Interface**, v.18, p.1355-64, 2014.

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

Josiane Lopes

Pós-doutoranda no Programa de Pós-graduação em Ciências da Reabilitação. Universidade Estadual de Londrina (UEL)
Londrina - Paraná

RESUMO: Os acadêmicos do curso de Fisioterapia vivenciam de forma mais pronunciada a realidade da profissão durante os estágios. A especialidade Fisioterapia Neurofuncional constitui um dos estágios mais exigentes diante das disfunções físicas e complexidade dos pacientes atendidos. A Aprendizagem Baseada em Problema (*Problem Based Learning*, PBL) constitui uma das propostas pedagógicas que podem explorar as competências e habilidades do aluno durante o estágio. Assim, o objetivo deste estudo foi relatar a experiência dos alunos na identificação e resolução de problemas pela abordagem PBL durante o estágio em Fisioterapia Neurofuncional. A metodologia deste estudo contemplou uma abordagem qualitativa de caráter exploratório-descritivo com o relato de experiência sobre a utilização do PBL no processo de ensino-aprendizagem de 40 alunos que cursavam o 7º. e 8º semestre do curso de Fisioterapia de uma instituição de ensino superior do norte do Paraná. O PBL foi utilizado para discussão de

casos reais. As ações planejadas foram bem sucedidas com a resolução parcial ou total no contexto real da problemática abordada em cada tutorial. Foi evidenciado que o PBL é um modelo pedagógico que contribui na formação profissional aprimorando o processo de ensino-aprendizagem no estágio em Fisioterapia Neurofuncional.

PALAVRAS-CHAVE: Fisioterapia, Ensino, Aprendizagem, Aprendizagem baseada em problemas.

PROBLEM-BASED LEARNING IN THE REAL CONTEXT OF THE STAGE IN NEUROFUNCTIONAL PHYSIOTHERAPY

ABSTRACT: The academics of the Physiotherapy course experience more pronounced the reality of the profession during the stages. The specialty Neurofunctional Physiotherapy is one of the most demanding stages due to the physical dysfunctions and complexity of the patients attended. Problem Based Learning (PBL) is one of the pedagogical proposals that can explore the student's skills and abilities during the internship. Thus, the objective of this study was to report the experience of the students in the identification and resolution of problems by the PBL approach during the stage in Neurofunctional Physiotherapy. The

methodology of this study contemplated a qualitative exploratory-descriptive approach with the experience report about the use of the PBL approach in the teaching-learning process of 40 students who were in the 7th. and 8th grade semester of the Physiotherapy course of a higher education institution in the north of Paraná. The PBL was used to discuss real cases. The planned actions were successful with partial or total resolution in the real context of the problem addressed in each tutorial. It was evidenced that the PBL is a pedagogical model that contributes in the professional formation improving the teaching-learning process in the stage in Neurofunctional Physiotherapy.

KEYWORDS: Physical Therapy Specialty, Teaching, Learning, Problem-based learning.

1 | INTRODUÇÃO

A implantação do Sistema Único de Saúde (SUS) gerou a necessidade de se reorientar a formação de recursos humanos e culminou na reformulação das diretrizes curriculares nacionais dos cursos de graduação em saúde (BRASIL, 2007). Seguindo as novas diretrizes curriculares do curso de graduação em Fisioterapia, foi proposto um novo perfil profissional para o fisioterapeuta, devendo este ter formação generalista, humanista, crítica e reflexiva, que atenda às mudanças na abordagem no processo saúde-doença. Dentro dessas prerrogativas, os projetos pedagógicos para o ensino da Fisioterapia devem apresentar estratégias de ensino que viabilizem tais exigências de mudanças tais como as metodologias ativas, com destaque para a aprendizagem baseada em problema (*Problem Based Learning*, PBL) (AGUIAR et al., 2014).

O aluno de Fisioterapia deve vivenciar, desde os primeiros semestres do curso, estratégias que contribuam para a construção do seu conhecimento e posicionamento crítico-reflexivo. No entanto, é justamente nos últimos semestres, na situação de estágio, que a dificuldade com a construção do conhecimento é mais exposta e a criticidade são mais exigidas, uma vez que neste período os acadêmicos do curso de Fisioterapia vivenciam de forma mais pronunciada a realidade da profissão (CHESANI et al., 2017). A especialidade Fisioterapia Neurofuncional constitui um dos estágios mais exigentes quanto ao conteúdo teórico, raciocínio crítico, preparo técnico e flexibilização emocional diante das disfunções físicas e complexidades, geralmente apresentadas pelos pacientes. Portanto, para a formação de perfis profissionais que se adequem às diretrizes curriculares nacionais do curso de Fisioterapia, são fundamentais propostas pedagógicas que utilizem metodologias ativas, como o PBL (ALMEIDA et al., 2014).

O PBL é considerado uma forma de metodologia ativa onde o professor deixa de ser um transmissor de conhecimentos e assume um papel de orientador do processo de desenvolvimento da resolução do problema proposto. O docente despertará no estudante o sentimento de que ele é capaz de resolver questões a partir da pesquisa e viabiliza o emprego do conhecimento de forma ampliada sem a ocorrência de

uma educação fragmentada (FARIAS et al., 2015). Assim, o objetivo deste estudo foi relatar a experiência dos alunos na identificação e resolução de problemas pela abordagem PBL durante o estágio em Fisioterapia Neurofuncional.

2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Aprendizagem baseada em problemas

A aprendizagem efetiva precisa se dar de modo transformacional. Ao professor, cada vez mais, é exigido uma compreensão de novos significados e o ato de relacionar às experiências prévias e vivências dos alunos de modo a permitir a formulação de problemas que estimulem e desafiem novas aprendizagens (PEREIRA, 1998). Nesse contexto, surge a possibilidade da aplicação da Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL) com o propósito de auxiliar o discente no conhecimento do conteúdo teórico, fortalecer a sua capacidade de resolver problemas e envolvê-lo no aprendizado (LEVIN, 2001).

Nos últimos 50 anos, com a implantação do PBL a partir da Universidade de McMaster (Canadá), em 1969, e, pouco tempo depois, na Universidade de Maastricht (Holanda), tem-se observado maiores mudanças na formação de profissionais na área da saúde. O PBL foi desenvolvido a partir do melhor conhecimento do modo de aprendizado do adulto e da compreensão do funcionamento da memória humana. Ele baseia-se na mudança do processo de aprendizado, com o aluno desempenhando um papel ativo e preponderante em sua educação. O aluno é incentivado a buscar o conhecimento para resolução dos problemas (ENGEL, 1992).

O PBL favorece a aquisição e estruturação adequada do conhecimento em um contexto clínico, facilitando sua ativação e utilização posterior. Adicionalmente, este método tende a promover a motivação para o aprendizado e o desenvolvimento de habilidades para a autoaprendizagem (JÚNIOR et al., 2008). Seus objetivos educacionais são amplos, com uma base de conhecimentos estruturada em torno de problemas reais e integrada com o desenvolvimento de habilidades de aprendizagem autônoma e de trabalho em equipe, favorecendo a adaptabilidade a mudanças, habilidade na solução de problemas em situações não rotineiras, pensamento crítico e criativo, trabalho em equipe e o compromisso com o aprendizado e aperfeiçoamento. A integração teoria e prática, promovendo o domínio do conhecimento específico e o desenvolvimento de habilidades e atitudes profissionais, é constatado na utilização do PBL (RIBEIRO, 2008).

A metodologia do PBL visa atender às necessidades dos discentes, docentes e da sociedade. Dos discentes, pois o método permite que os alunos resolvam problemas relacionados as suas futuras profissões e os estimulam a pesquisar tornando-os capazes de aprender a aprender, serem críticos e tomarem decisões. Em relação aos docentes, há o estímulo à pesquisa e busca interdisciplinar em

que há conexão daquilo que estão ensinando com várias informações necessárias aos futuros profissionais. Da sociedade, pois em função da alta competitividade, concorrência e um cenário globalizado e repleto de rápidas mudanças no mundo do trabalho, o profissional que tem em sua formação o PBL, aprende a buscar soluções condizentes com a realidade (BOROCHOVICIUS e TORTELLA, 2014).

O currículo que melhor prepara o futuro profissional frente às demandas do mercado é aquele que integra os aspectos teóricos com a participação ativa do aluno em como usar as informações que são adquiridas. Na era da gestão do conhecimento o modo de empregar a informação para uso na resolução dos problemas tem se tornado um desafio para muitos alunos, especialmente no último ano, quando se deparam com situações mais fiéis ao verdadeiro cenário profissional. Assim, o PBL vislumbra essa possibilidade de treinamento pois ele estimula o aluno a desenvolver a capacidade de buscar e usar informações de forma plena, construir suas próprias habilidades para resolver problemas e aprender o conteúdo necessário.

Nesta tendência de demandas de mercado, os tópicos a serem aprendidos devem ser identificados a partir de problemas reais. Para que os discentes resolvam tais problemas, conhecidos por situação problema, eles devem recorrer aos seus conhecimentos prévios, integrando-os aos novos conhecimentos a serem adquiridos em pesquisa. Essa integração, aliada à prática, permite que haja maior retenção do conhecimento (RODRIGUES e FIGUEIREDO, 1996).

O PBL apresenta características bem definidas: 1. O ponto de partida para a aprendizagem é um problema que se trata de um estímulo para o qual o aluno não tem uma resposta imediata; 2. O problema deve permitir que os alunos estejam aptos a enfrentar o mercado como futuros profissionais; 3. O conhecimento que os alunos devem adquirir durante a sua formação profissional é organizada em torno de problemas em vez de disciplinas; 4. Estudantes, individualmente ou coletivamente, assumem uma importante responsabilidade pelas suas próprias instruções e aprendizagens; 5. A maior parte do aprendizado ocorre dentro do contexto de pequenos grupos em vez de exposições (BRIDGES et al., 1996).

A situação-problema coloca o discente em ação de forma interativa com a realidade, que desestabiliza e reestabiliza em função das intervenções promovidas pelo docente e é nesta interação que se constrói, muitas vezes irracionalmente, a racionalidade (MEIRIEU, 1999). A maior complexidade do método PBL é fazer com que os alunos utilizem o problema de forma autônoma, transferindo espontaneamente para um contexto mais cotidiano (POZO, 2002). Assim, o problema deve ser claro e inequívoco, permitindo a identificação dos objetivos de aprendizagem e dos aspectos a serem pesquisados. Adicionalmente, deve trazer situações semelhantes do cotidiano, gerando estímulo à pesquisa individual e debate em grupo, focando em uma situação que seja compatível com a realidade dos discentes. A estrutura do problema deve estar em consonância com o currículo, responsável por nortear a concepção dos problemas que serão apresentados (CARLINI, 2006).

E qual a função do docente no método PBL? O docente (tutor) estimula o pensamento crítico e o auto aprendizado dos discentes, orientando-os a desenvolver o próprio processo de pensar, além de promover a cooperação mútua entre os discentes que trabalham em grupos. Deve manter o fluxo das discussões em grupo e direcioná-las ao problema evitando desvios de foco. Há uma preocupação contínua em estimular o pensamento crítico e questionar visando auxiliar os estudantes a descobrirem possíveis erros de concepções e informações, e ao descobrir a dificuldade dos alunos em encontrar o caminho correto, prover de informações, seja com breve explicação e/ou exemplos práticos, para que o grupo retome a discussão. A observação e análise do andamento dos trabalhos é também função do docente que deve contribuir com os grupos por meio de um *feedback*, informando sobre a qualidade das discussões, objetivando melhorar a participação individual dos membros de cada grupo (TOMAZ, 2001).

2.2 A aprendizagem baseada em problemas no ensino em fisioterapia

As modificações que ocorreram nos últimos anos na sociedade provenientes da disponibilidade das fontes de informação, da globalização, do uso da tecnologia e das demandas e exigências do mercado de trabalho, além das políticas públicas de saúde vigentes no país, repercutiram numa reflexão sobre a dinâmica do processo de aprendizagem e criaram a necessidade de um novo olhar para a formação do profissional de saúde. Atualmente, no caso do fisioterapeuta, é esperado que ele desenvolva outras habilidades e competências que vão além do conhecimento técnico e específico, como o pensamento crítico, a comunicação, a gestão, a capacidade de resolver problemas, de ser inovador, de garantir o olhar integral para o cuidado em saúde e de trabalhar em equipe. Destaca-se também que o fisioterapeuta precisa reconhecer os ambientes em que está inserido (social e profissional) para ser capaz de trabalhar de forma eficaz atendendo à necessidade da população e de aplicar o conhecimento por meio da prática baseada em evidência (REIS e MONTEIRO, 2015). É fundamental observar sua realidade (identificar os problemas) para refletir, elaborar estratégias de solução e, estar plenamente capacitado, para promover mudanças.

A exigência da adoção de um novo perfil profissional do fisioterapeuta nos faz refletir sobre como ocorre a formação dos alunos nos cursos de graduação em fisioterapia no Brasil. A prática diária evidencia a ocorrência de um ensino centrado na figura do professor, que detêm a autonomia do conhecimento, gerando estratégias repetitivas, geralmente com aulas expositivas, e conseqüentemente criando um fluxo unilateral de comunicação, dificultando o desenvolvimento do pensamento crítico por parte do aprendiz, que na maioria das vezes, assimila o que lhe é imposto, sem muitos questionamentos (FREITAS FILHO, 2010). Entretanto, o ensinar não significa transferir conhecimento e sim possibilitar ao aluno a própria construção do seu saber. Os educadores ou os educandos devem estar abertos à curiosidade, ao

aprendizado durante seu percurso de vida trazendo para o contexto da pedagogia as práticas de vida dos alunos (FREIRE, 2008).

A formação do fisioterapeuta não deve se fixar apenas no desenvolvimento de habilidades específicas, mas na construção de um profissional crítico que, por meio de um processo reconstrutivo, seja capaz de atribuir novos significados e construções. Dessa maneira, um ambiente que estimule a discussão e o pensamento crítico é, provavelmente, mais favorável para promover a maturidade intelectual necessária (REIS e MONTEIRO, 2015).

Nesse cenário, em que se visa à satisfação da demanda por novas formas de trabalhar com o conhecimento, surge o PBL como um método de aprendizagem inovador. Neste, o centro do processo é o aluno que, por meio da investigação, tendo em vista à produção de conhecimento individual e grupal, de forma cooperativa, utiliza técnicas de análise crítica, para a compreensão e resolução de problemas de forma significativa e em interação contínua com o professor tutor (SOUZA e DOURADO, 2015).

Na área da fisioterapia, há escassez de estudos que investiguem os limites e as possibilidades do PBL na formação do fisioterapeuta e, ainda mais na fase de estágio em que o aluno lida com problemas reais na assistência de seus pacientes. Os trabalhos existentes investigam as concepções de alunos, professores ou egressos sobre o ensino baseado em problemas nos cursos de Medicina e, alguns, de Enfermagem e de Fisioterapia.

A metodologia do PBL, apesar de muitas vezes utilizar situações problema baseados em situações reais, tem o compromisso de facilitar para o aluno a resolução do problema da melhor forma possível. Neste estudo propusemos justamente o emprego do PBL para gerir conhecimento e facilitar com que o aluno, na situação de estágio, apresente soluções efetivas na melhora dos seus pacientes. A concepção do uso do PBL como estratégia de ensino-aprendizagem durante a fase de estágio dos alunos de Fisioterapia não deve analisar o método em si, mas quais as possibilidades do método para se entender saúde-doença dentro de sua complexidade dialética e promover a formação de profissionais voltados para o sistema de saúde vigente, o modelo integral em saúde (HERMES, CUTOLO, MAESTRELLI, 2016).

Trata-se de uma experiência inovadora, introduzida a partir de práticas de ensino individuais bem sucedidas que a autora pesquisadora, docente em uma instituição de ensino superior vivenciou, de forma isolada, durante sua atuação pedagógica na fase de estágio dos alunos e, neste estudo será apresentada sua disseminação em um grupo maior de alunos. Na contramão do modelo tradicional de ensino, a experiência demonstrada neste estudo busca inovar, tendo em vista a exploração de novas possibilidades no contexto educacional, para mobilizar processos significativos de mudança e, assim, formar fisioterapeutas que atendam o novo perfil profissional que o mercado demanda.

3 | METODOLOGIA

A metodologia deste estudo contemplou uma abordagem qualitativa de caráter exploratório-descritivo com o relato de experiência sobre a utilização da abordagem PBL no processo de ensino-aprendizagem de alunos do curso de Fisioterapia. Durante o ano de 2017, em uma instituição de ensino superior privada do norte do Paraná foi implantado, como projeto piloto, a metodologia do PBL durante o estágio na disciplina de Fisioterapia Neurofuncional. Participaram deste projeto 40 alunos que cursavam o sétimo e oitavo semestre do curso de Fisioterapia na situação de estágio. Os alunos foram divididos em grupos de cinco e realizavam o estágio com duração de dois meses. No início do estágio, cada aluno avaliava os pacientes que atenderia e, com base na complexidade das condições exigidas para o tratamento e nas dúvidas quanto ao atendimento, o próprio aluno selecionava um destes pacientes para ser o caso clínico trabalhado com a metodologia do PBL. Com a participação do docente supervisor do estágio e demais estagiários, cada aluno em data agendada apresentava seu caso clínico em uma sessão tutorial que era composta por: 1) Leitura do caso clínico (apresentação da avaliação do caso clínico do paciente, baseado em um roteiro previamente explicado ao aluno pelo professor); 2) Identificação dos problemas de análise pelos alunos; 3) Formulação de hipóteses explicativas para os problemas identificados baseado nos conhecimentos prévios; 4) Resumo das hipóteses; 5) Formulação dos objetivos de aprendizado; 6) Estudo individual (prazo de dois dias); 7) Retorno ao grupo tutorial para discussão dos problemas considerando os novos conhecimentos adquiridos na etapa 6; 8) Verificação da resolução parcial ou total dos problemas durante o atendimento do paciente (período de 3 semanas); 9) Integração de conteúdos pelo tutor e; 10) Feedback do aluno ao grupo sobre a resolução dos problemas (realizado geralmente 3 semanas após o fim do tutorial). Cada sessão tutorial era finalizada em uma semana e só havia intervenção do tutor quando era presenciada a descontextualização entre o problema e o foco de estudo.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

As metodologias passivas e conservadoras, têm sido bastante questionadas no processo de formação de profissionais da saúde. Neste contexto, surgem os conceitos de métodos ativos de ensino e aprendizagem, a partir do educador Paulo Freire, que discute o “não ser um professor da educação bancária” - que deposita conteúdos - e sim problematizador, aquele que estimula e reforça a capacidade crítica, a curiosidade e submissão num ambiente de construção de conhecimento e de diálogo (CHESANI et al., 2017).

O sistema único de saúde demanda por profissionais que atuem com uma visão crítica e com posicionamento mais abrangente, exercendo seu papel como agentes multiplicadores de saúde (ALMEIDA et al., 2014). No âmbito da Fisioterapia

há uma busca por profissionais que trabalhem de modo global, mesmo em suas especialidades, mas com uma visão mais holística do paciente. O fisioterapeuta não deve tratar apenas a doença, mas entender as causas que levaram a patologia, e o desenvolvimento social da doença. Assim, surge a necessidade de um profissional ativo, apto a aprender, desenvolver visão crítica e problematizadora, sem perder o rigor científico e intelectual da profissão (VIEIRA e PANÚNCIO-PINTO, 2015).

Dessa maneira, as metodologias ativas aparecem no sentido de fermentar críticas reflexivas na sua atuação profissional. O PBL, do ponto de vista pedagógico é uma metodologia construtiva e contextualizada na qual situações problemas são usados para iniciar, direcionar e motivar a aprendizagem de conceitos e teoria, promovendo a aprendizagem significativa (FREITAS, 2012). A ênfase do PBL concentra nas atividades cognitivas do processo de ensino-aprendizagem, visto que o aluno pesquisa e discute com o tutor e colegas, e por fim formula hipóteses de diagnóstico e de soluções. O PBL pode ter grande variação de intenções e resultados, no presente estudo, por exemplo, ele foi empregado para a busca de soluções de casos reais e devido ao seu direcionamento didático-pedagógico os alunos tiveram êxito na determinação das hipóteses e soluções, facilitando os objetivos do estudo, que por sua vez, resultaram em ações bem sucedidas no atendimento dos pacientes.

Os problemas determinados pelos alunos eram situações reais vivenciadas durante o estágio representando o envolvimento do aluno com seu próprio processo de aprendizagem e enfrentamento da solução de problemas. Segundo Aguiar e colaboradores (2014), a utilização da metodologia de problematização possibilita a construção coletiva do conhecimento, a partir de situações-problemas identificadas pela vivência no serviço. Os alunos se tornam mais conscientes da sua importância social e comprometidos com o desafio de solucionar os problemas. A aproximação de cursos de Fisioterapia com as metodologias de ensino construtiva-ativas (centradas no aluno a partir da construção conjunta do ambiente significativo em contexto reais) tem apresentado resultados estimuladores (ALMEIDA, 2014).

Os resultados deste estudo demonstram que com a apresentação e finalização do tutorial de cada caso clínico, os alunos se sentiram mais motivados e utilizaram abordagens aprendidas nos problemas anteriores (apresentados por outros estagiários) para resolução dos problemas que estavam em discussão, assim como com pacientes que não haviam sido selecionados para serem o caso clínico do tutorial. Em consonância a estes achados, Farias e colaboradores (2015) relataram que o PBL desperta no estudante o sentimento de que ele é capaz de resolver questões e como lidar com novos desafios aplicando o conhecimento de forma ampliada e aprofundada.

Foi também possível evidenciar no presente estudo que houve maior interação, cooperação e desenvolvimento de trabalho em equipe entre os alunos nas atividades de avaliação e atendimento dos pacientes durante o estágio. Os alunos apresentaram-se mais ativos, críticos, participativos, proativos e autônomos em suas decisões.

Quando questionados aos alunos se as etapas do PBL contribuíram para compreender e intervir melhor no problema observado, 85% dos alunos concordaram totalmente. Todos os alunos relataram que foi mais fácil estudar o caso clínico dos pacientes e que tiveram mais facilidade no atendimento. Um total de 75% dos alunos relatou que usaram o método PBL para estudar os outros casos clínicos dos pacientes atendidos durante o estágio por julgarem, desta forma, ser mais abrangente o estudo.

Sendo assim, para tornar o processo de aprendizagem mais efetivo e dinâmico, é importante a utilização de ferramentas estratégicas com intencionalidade pedagógica e que verdadeiramente façam sentido para os alunos. O PBL representa uma dessas estratégias que, quando bem administradas, impedem a difusão de conceitos equivocados.

5 | CONCLUSÃO

Os alunos apresentaram domínio na resolução dos problemas dos casos clínicos dos seus pacientes. Pelo despertar crítico, a construção do conhecimento, a motivação e a observação real dos problemas resolvidos na prática clínica, é evidenciado que o PBL é um modelo pedagógico que contribui na formação profissional aprimorando o processo de ensino-aprendizagem no estágio em Fisioterapia Neurofuncional.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, R.G.; BARBOSA, G.R.; OLIVEIRA, A.B.; MOCCELLIN, A.S.; COSTA, M.R.; SILVEIRA, N.A. Implantação de um curso de Fisioterapia baseado em metodologias ativas de ensino-aprendizagem. **Caderno de Educação em Saúde e Fisioterapia**, v. 1, n. 1, p.13-18, 2014.

ALMEIDA, S.M.; MARTINS, A.M.; ESCALDA, P.M.F. Integralidade e formação para o Sistema Único de Saúde na perspectiva de graduandos em Fisioterapia. **Fisioterapia & Pesquisa**, São Paulo, v. 21, n.3, p. 271-278, 2014.

BOROCHOVICIUS, E.; TORTELLA, J.C.B. Aprendizagem Baseada em Problemas: um método de ensino-aprendizagem e suas práticas educativas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.22, n. 83, p. 263-294, abr./jun. 2014

BRASIL. **Ministério da Saúde**. Ministério da Educação Pró-Saúde: Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde/ Ministério da Saúde, Ministério da Educação. Brasília: Ministério da Saúde (2007).

BRIDGES, E. M. **Problem based learning for administrators**. ERIC Clearinghouse on Educational Management. University of Oregon, 1992.

CARLINI, A. L. **Aprendizagem baseada em problemas aplicada ao ensino de direito: Projeto exploratório na área de relações de consumo**. 2006. 295 f. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

CHESANI, F.H.; MAESTRELLI, S.R.P.; CUTOLO, L.R.A.; NUNES, R. Aprendizagem baseada em problemas e a formação do fisioterapeuta: estudo de caso. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v.15, n.3, p.931-950, set./dez., 2017.

ENGEL, C.E. Problem-based learning. **Br J Hosp Med.** 1992; 48:325-9.

FARIAS, P.A.M.; MARTIN, A.L.A.R; CRISTO, C.S. Aprendizagem Ativa na Educação em Saúde: Percurso Histórico e Aplicações. **Revista brasileira de educação médica**, Rio de Janeiro, v. 39, n. 1, p. 143-150, Mar. 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários para à prática educativa.** 37^a ed.: Paz e Terra editora, 2008.

FREITAS, R.A.M.M. Ensino por problemas: uma abordagem para o desenvolvimento do aluno. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n.2, p.403-418, abr/jun., 2012.

FREITAS FILHO, J. F. Utilização de diferentes estratégias de ensino a partir de situação de estudo. **R.B.C.E.T.**, Garanhuns (PE), v.3, mai./ago. 2010.

HERMES, F.C.; CUTOLO, L.R.A.; MAESTRELLI, S.R.P. A concepção de estudantes de fisioterapia que participam do ensino baseado em problemas sobre o processo saúde-doença. **Rev Bras Educ Med**, v. 40, n. 4, p. 627-634, 2016

JÚNIOR, A.C.C.T; IBIAPINA, C.C.; LOPES, S.C.F.; RODRIGUES, A.C.P.; SOARES, S.M.S. Aprendizagem baseada em problemas: uma nova referência para a construção do currículo médico. **Rev Méd Minas Gerais**, v.18, n.2, p.123-131, 2008.

LEVIN, B. **Energizing teacher education and professional development with problem-based learning.** ASCD: United States, 2001.

MEIRIEU, P. **Aprender... Sim, mas como?** 7. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

PEREIRA, E. M. A. Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente. In: GERALDI, C. M. G. et al. (Org.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a).** Campinas: Mercado das Letras, 1998. p.153-181.

POZO, J. I. **Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

REIS, F.J.J.; MONTEIRO, M.G.M. **O ensino na Fisioterapia: momento de revermos a prática?** DOI: 10.590/1809-2950/12729022042015

RIBEIRO, L. R. C. **Aprendizado baseado em problemas.** São Carlos: UFSCAR; Fundação de Apoio Institucional, 2008.

RODRIGUES, M. L. V.; FIGUEIREDO, J. F. C. Aprendizado centrado em problemas. **Medicina**, Ribeirão Preto, v. 29, p. 396-402, out./dez. 1996.

SOUZA, S.C.; DOURADO, L. Aprendizagem baseada em problemas (abp): um método de aprendizagem inovador para o ensino educativo. **HOLOS**, v. 5, n. 31, p. 182-200, 2015.

TOMAZ, J. B. O desenho de currículo. In: MAMEDE, S.; PENAFORTE, J. (Org.). **Aprendizagem baseada em problemas: anatomia de uma nova abordagem educacional.** Fortaleza: Hucitec, 2001. p. 109-139.

VIEIRA, M.N.C.M; PANÚNCIO-PINTO, M.P. A metodologia da problematização (MP) como estratégia de integração ensino-serviço em cursos de graduação na área da saúde. **Revista Medicina (Ribeirão Preto)**, Ribeirão Preto, v.48, n.3, p.241-8, 2015.

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

Rose Manuela Marta Santos

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Jequié-Bahia

Tatiana Almeida Couto

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Jequié-Bahia

Nathalie Oliveira Gonçalves

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Jequié-Bahia

Rafael Moura Oliveira

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Santo Antônio de Jesus-Bahia

Thaís Reis Silva

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Jequié-Bahia

Sérgio Donha Yarid

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Jequié-Bahia

RESUMO: Este estudo objetivou relatar as concepções de discentes de especializações em saúde sobre a ética diante do olhar de uma docente. Trata-se de um relato de experiência de uma docente que ministrou o componente curricular Ética e Bioética, em especializações na área da saúde em uma Instituição de Ensino Superior privada, localizada em um município do sul da Bahia. Este estudo teve como base o levantamento prévio e posterior à aula

realizado pela docente com os discentes das turmas de especializações sobre a ética. Tal experiência deu-se em três turmas de cursos de especialização em saúde, tais como: Saúde Coletiva com ênfase na Estratégia Saúde da Família; Enfermagem na Urgência, Emergência e Unidade de Terapia Intensiva e Enfermagem Obstétrica, em 2015, 2016 e 2017, respectivamente. Foram observadas as concepções de 44 discentes das três turmas, que possuíam formação em: assistência social, educação física, enfermagem, fisioterapia e nutrição. As concepções dos discentes em sala de aula sobre a ética nos pré-testes e pós-testes foram categorizadas e analisadas de acordo com a análise de conteúdo de Bardin. Foi possível destacar as principais reflexões no pré-teste sobre: embasamento dos comportamentos humanos; direcionamento da atuação profissional. E no pós-teste sobre: princípios morais e valores que norteiam a conduta humana; tomada de decisão; ética normativa. Ressalta-se o enriquecimento dos conceitos dos discentes na abordagem sobre a ética antes do início da aula e a possível alteração do embasamento após as reflexões oportunizadas em sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Docentes. Estudantes. Ética. Educação Continuada.

STUDENTS' CONCEPTIONS OF HEALTH SPECIALIZATIONS ABOUT ETHICS IN THE OPTICS OF A TEACHER

ABSTRACT: This study aimed to report the students' conceptions of health specializations about ethics in the optics of a teacher. This is an experience report of a teacher who taught the curricular component Ethics and Bioethics, in health specializations at a private higher education institution, located in a municipality in the south of Bahia. This study was based on the previous and post-lesson survey conducted by the teacher with the students of the specialization classes about ethics. This experience occurred in three classes of specialization courses in health, such as: Collective Health with emphasis on Family Health Strategy; Nursing in Urgency, Emergency and Intensive Care Unit and Obstetric Nursing, in 2015, 2016 and 2017, respectively. The conceptions of 44 students of the three groups, who had training in social assistance, physical education, nursing, physiotherapy and nutrition, were observed. The pre-test and post-test ethics of students in the classroom were categorized and analyzed according to the Bardin content analysis. It was possible to highlight the main reflections in the pre-test on: basing of human behaviors; directing the professional performance. And in the post-test on: moral principles and values that guide human conduct; decision making; normative ethics. Stands out the enrichment of students' concepts in the approach on ethics before the beginning of the class and the possible alteration of the basement after the reflections opportunized in the classroom.

KEYWORDS: Faculty. Students. Ethics. Education, Continuing.

1 | INTRODUÇÃO

Na atual crise de valores morais que a sociedade vivencia, principalmente na crise ético-política, é inevitável questionamentos sobre as condutas éticas individuais e coletivas (REGO; PALÁCIOS, 2016). Evidenciam-se, portanto, diversos debates sobre as condutas éticas na economia, nas pesquisas (especialmente nas áreas da saúde) e também nas práticas pedagógicas de formação (VALLE, 2001; GOERGEN, 2005).

A crise epistêmica, ética e social que a sociedade passa, anuncia a necessidade de reformulação do modelo de educação. Pois, o modelo de formação ética para profissionais de saúde, baseada apenas em conceitos e normativas não é suficiente e, debates sobre a mudança do paradigma em saúde apontam para transformações metodológicas com vistas a formar atores sociais engajados em novos formatos de prestação do cuidado (ALMEIDA; FEUERWERKER; LLANOS, 1999; JOHANN, 2009).

Desse modo, o profissional de saúde deverá apresentar como princípio ético basilar o respeito ao ser humano, de comprometimento social com o paciente, desde o seu processo de formação até a atuação profissional. Considerando a importância do comprometimento moral, social e ético com o paciente que visa uma atenção

holística, de modo que os avanços técnicos e científicos não sobressaiam ao cuidado humanizado (CORREIA, 2012).

Assim, cada vez mais, o profissional percebe a necessidade de procurar qualificação que atendam às necessidades coletivas e individuais, se baseando nos problemas assistenciais e sociais (ANDRADE, 2011). Portanto, segundo Lazzari (2012), há necessidade de uma nova percepção da ética na formação, que possa contribuir para o perfil de profissionais voltado às dimensões humanísticas de atenção à saúde.

Entretanto, os currículos dos cursos de graduação em saúde, no que se refere aos componentes curriculares que versam sobre a ética, apresentam-se de forma tradicional e compartimentalizada. Assim, é possível afirmar que os conteúdos abordados nos componentes curriculares de forma tradicional não sejam suficientes para formar profissionais capazes de realizar tomadas de decisão prudentes em sua futura atuação profissional (PIMENTEL; OLIVEIRA; VIEIRA, 2011).

Diante disso, é possível identificar que nos códigos de ética dos profissionais de saúde, são apontados que tais profissionais busquem atualizações e aperfeiçoamento dos conhecimentos técnicos e científicos, além do incentivo à participação nas iniciativas de aprimoramento profissional (COREN, 2018; COFITO, 2013; CFN, 2014).

Neste contexto, de direcionamentos para a mudança de modelo formativo, de novas metodologias para formação profissional, assim como em meio às tensões ético-políticas do mercado de trabalho, os Programas de Pós-Graduação contribuem significativamente, no que tange a formação continuada destes profissionais, que necessitam atualizar-se para acompanhar a pluralidade das demandas da sociedade (COSTA et al., 2014).

Destarte, a formação continuada em saúde, segundo Ceccim e Feuerwerker (2004) tem por objetivo o acúmulo de informações sistemáticas e tem o território de atuação profissional como campo de aplicação de tais informações, a teoria. Assim, tem ênfase, portanto, na atualização e aperfeiçoamento que acontece nos espaços de treinamento, cursos, pós-graduações, entre outras atividades.

Segundo a Teoria da Aprendizagem Significativa os docentes devem fazer o levantamento dos conhecimentos sobre a temática discutida, decidir, planejar sobre o material educativo a ser utilizado, verificar se os significados compartilhados tem relação com a exposição e rerepresentar os significados, caso não tenha sido compreendido. Pois cada ato de ensino é único e exige ações e estratégias pertinentes. Sendo que a avaliação por sua vez apresentará a análise sobre a aprendizagem do discente e a qualidade do ensino, a ser um momento a permear todo o processo de ensino-aprendizagem (LEMOS, 2006).

Neste contexto, torna-se relevante as reflexões sobre concepções éticas de discentes de especializações *lato sensu* em saúde, no intuito de despertar nos profissionais e docentes a sensibilização quanto aos conflitos éticos existentes no

campo de atuação em saúde. Além da necessária sensibilização aos profissionais de saúde sobre as atualizações nesta temática. Assim, este estudo tem como objetivo relatar as concepções de discentes de especializações em saúde sobre a ética diante do olhar de uma docente.

2 | MATERIAL E MÉTODOS

Este estudo trata-se de um relato de experiência de uma Enfermeira docente que ministrou o componente curricular Ética e Bioética, em especializações na área da saúde em uma Instituição de Ensino Superior (IES) privada, localizada em um município do sul da Bahia.

A construção desse relato teve como base o levantamento prévio realizado pela docente no início da aula sobre as concepções dos discentes das turmas de especializações sobre a ética. Essa mensuração das concepções oferece subsídios para o direcionamento da aula, uma vez que a problematização pode ser mediada de acordo com as compreensões advindas dos discentes. E, posteriormente, foi realizado também o levantamento das percepções ao final da aula, sobre o que foi compreendido pelos discentes sobre a ética, com fins avaliativos no componente curricular ministrado.

Neste contexto, a experiência deu-se em três turmas de cursos de especialização em saúde, tais como: Saúde Coletiva com ênfase na Estratégia Saúde da Família; Enfermagem na Urgência, Emergência e Unidade de Terapia Intensiva e Enfermagem Obstétrica, em 2015, 2016 e 2017, respectivamente. Assim, as concepções dos discentes sobre a ética em pré-teste e pós-teste durante as aulas foram pontuadas por 44 discentes das três turmas das especializações. Sendo as categorias profissionais de tais discentes: assistência social, educação física, enfermagem, fisioterapia e nutrição.

As concepções apontadas por discentes em sala de aula sobre a ética nos pré-testes e pós-testes foram categorizadas e analisadas de acordo com a análise de conteúdo de Bardin (2010).

Este estudo compõe um projeto intitulado: “A influência da Espiritualidade e da Bioética na saúde” e foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) com o CAAE 32197814.9.0000.0055.

3 | RELATO DE EXPERIÊNCIA

As vivências ocorreram em salas de aula em três turmas de cursos de especializações na área saúde, nas quais foram ministradas aulas do componente curricular de Ética e Bioética, no período de 2015 a 2017. Sendo válido ressaltar que

a carga horária do componente curricular de Ética e Bioética variou nos cursos entre 20 a 30 horas.

As discussões realizadas nas aulas envolveram a apresentação do contexto histórico da formação ética, os possíveis dilemas éticos encontrados no cotidiano profissional, as discussões sobre os códigos de ética dos profissionais e implicações legais no atendimento aos pacientes.

Em cada turma, antes de iniciar a explanação com exposição dialogada, com intuito de mensurar as concepções dos discentes sobre a temática ética, a docente apresentou o questionamento: “o que vocês entendem por ética?”. As concepções foram escritas com pincéis atômicos em papel madeira colocado ao fundo da sala no qual os discentes poderiam se expressar livremente. Tais concepções serviram de base para o direcionamento da abordagem da temática em sala de aula, uma vez que evidenciou os conceitos dos discentes com vistas a problematizar, mediar e/ou (re)significar os conceitos.

Após a verificação dos conhecimentos prévios dos discentes sobre a temática, seguiu-se com a exposição dialogada e mediada pela docente. Assim como, no decorrer das aulas foram implementadas estratégias pedagógicas de rodas de conversa e desenvolvimento de trabalho em grupo, possibilitando a abertura de espaços de encontro e socialização.

Na finalização do componente curricular, a docente apresentou outro questionamento: “a partir do que foi apreendido em nossa construção em sala de aula, o que você entende por ética?”. E, assim, os discentes foram direcionados ao papel madeira ao fundo da sala para relatarem com o uso de pincéis atômicos o que haviam apreendido. Cada discente identificou sua compreensão descrita no início da aula e ao lado escreveram suas concepções do que era ética (sendo estas novas ou concepções complementares em relação ao que foi apresentado no início da aula). Além disso, foi possível o compartilhamento dos conceitos apresentados no pré-teste e no pós-teste para o aprendizado e reflexão em coletivo.

Neste contexto, este estudo apresenta a ideia geral do coletivo em relação a temática ética com a discussão dos conhecimentos prévios sobre a temática e o conhecimento após a temática discutida em aula, com intuito de verificar se as concepções dos discentes sofreram mudanças ao decorrer do que foi apreendido, problematizado e compreendido em sala.

Por meio do conhecimento prévio sobre a temática de ética e os conhecimentos adquiridos durante a aula é possível o estabelecimento de categorias sobre a compreensão que emergiu desses momentos. Sendo que no pré-teste pode-se estabelecer as seguintes categorias: embasamento dos comportamentos humanos e direcionamento da atuação profissional. E sobre o pós-teste é possível a apresentação de tais categorias: princípios morais e valores que norteiam a conduta humana; tomada de decisão; ética normativa.

No quadro 1 estão dispostas as categorias e as principais percepções dos

conhecimentos que emergiram no pré-teste realizado com discentes.

<p>Categoria 01 – Embasamento dos comportamentos humanos</p>	<p>A ética foi apresentada como um conjunto de princípios que se referem à postura, caráter que justificam os atos humanos; direcionamento para o ser, estar e agir na sociedade. Sendo destacado que a ética possibilita a reflexão crítica sobre as condutas humanas adotadas nas diversas situações da vida. Além disso, foi destacada a valorização do respeito e da dignidade dos indivíduos nas relações.</p>
<p>Categoria 02 - Direcionamento da atuação profissional</p>	<p>Foi evidenciada a ética como conjunto de normas que possibilitam o agir com competência, compromisso, disciplina, profissionalismo, prudência, respeito, responsabilidade, de forma a não causar danos ao outro (paciente e/ou colega de trabalho). Assim como foram mencionadas a necessidade de garantir a privacidade e a confidencialidade no ambiente e nas relações de trabalho. Além disso, considera-se como dever de todo profissional o conhecimento dos princípios éticos e a atuação profissional baseada em tais princípios para as tomadas de decisões que forem necessárias.</p>

Quadro 1: Percepções dos conhecimentos imergidos no pré-teste realizado com discentes de especializações em saúde. Jequié, Brasil, Brasil, 2018.

Fonte: Dados da pesquisa.

Assim como apresentamos no quadro 2 as categorias e as principais percepções dos conhecimentos que emergiram no pós-teste realizado com discentes.

<p>Categoria 01 – Princípios morais e valores que norteiam a conduta humana</p>	<p>A ética foi mencionada como norteadora do que é bom e do que é mal, justo ou injusto, que molda as ações dos seres humanos e que está intimamente ligada aos costumes, aos princípios morais e valores dos seres humanos, tais como: respeito mútuo, solidariedade, justiça, dignidade, cooperação, comprometimento, respeito a diversidade de crenças, integridade, inovação, responsabilidade social, confiabilidade e persistência. Assim sendo, uma ética que trata a compreensão das noções e dos princípios que sustentam as bases da moralidade social.</p>
<p>Categoria 02 - Tomada de decisão</p>	<p>A ética foi associada como um saber prático e norteador que determina como os profissionais devem agir frente às situações dilemáticas que emergem do cotidiano de trabalho, de forma que os profissionais desenvolvam seu trabalho de forma justa, com prudência e discernimento nas escolhas e, com tomada de decisão adequada.</p>

<p>Categoria 03 - Ética normativa</p>	<p>A ética foi classificada como o cumprimento de princípios legais, de normas e regras estabelecidas por cada profissão. Além de significar a responsabilidade que o profissional tem em exercer a profissão baseada no código de ética, que é de caráter normativo de cada profissão.</p>
--	---

Quadro 2: Percepções dos conhecimentos imergidos no pós-teste realizado com discentes de especializações em saúde. Jequié, Brasil, Brasil, 2018.

Fonte: Dados da pesquisa.

Após a análise do pré-teste dos discentes de pós-graduação foi possível perceber que inicialmente a concepção de tais discentes era sobre a ética como norteadora das condutas humanas em um contexto social, contemplando uma visão humanista, frágil e simplicista.

Ética é uma palavra de origem grega “*éthos*” que significa caráter, sendo assim o seu reconhecimento como a “ciência da moral” ou “filosofia da moral” e compreende um conjunto de princípios morais que regem direitos e deveres e que são designados e aceitos num período por determinada comunidade humana (KOERICH; MACHADO; COSTA, 2005). Tendo como este o conceito de ética, percebemos sua importância no cotidiano profissional e social, ocupando assim, um papel relevante em meios às ações humanas e suas finalidades.

Segundo Cortina (2005) os valores humanizadores são valores morais, partes fundamentais do mundo humano. Sendo essas qualidades reais das pessoas, das coisas, das ações, das instituições e dos sistemas, que nos permitem compreender o mundo e transformar para que possamos viver nele plenamente como pessoas.

A compreensão sobre cidadania, ética, moral e valores devem ser centrais no processo de atuação profissional, diante da relevância na sociedade de cidadãos éticos, que exerçam sua cidadania de forma cuidadosa, responsável e comprometida, capaz de mostrar e de promover a realização dos valores humanizadores (FINKLER; CAETANO; RAMOS, 2011). A partir desse olhar, inferimos a relevância da ética como algo norteador de condutas humanas na sociedade. Os profissionais durante a primeira fase do teste compreenderam a ética como se fosse aplicada somente no meio social e desvinculada do meio de trabalho, perante as suas ações e decisões.

Em contrapartida, no pós-teste, os discentes de pós-graduação apresentaram o uso de termos mais técnicos e conceitos mais estruturados, destacando a importância da ética normativa, com um discurso mais voltado para a atuação profissional, considerando, sobretudo, a necessidade do exercício profissional segundo o Código de Ética, que para (OGUISSO; SCHMIDT, 1999) é definido como um conjunto de normas que, por força de lei, determinam quais são os direitos e deveres de um grupo profissional em relação às suas atribuições e responsabilidades. Além disso, Fortes (1998) define que os Códigos de Ética são normas que servem como padrão de conduta que, especialmente na área da saúde muitas vezes entram em confronto

com as de outros grupos profissionais e com regulamentos administrativos de muitas instituições.

Assim, os discentes no pós-teste consideraram a ética como norte para a conduta humana, destacando os valores dos seres humanos, tais como: respeito, solidariedade, justiça, valores. Sendo corroborado por Silva e Figueireido (2010), que afirmam que não se pode colocar os avanços técnicos e científicos à frente da profissão em detrimento do cuidado humanizado, mesmo quando pressionado pelo poder público e pelas políticas públicas que atendem muitas vezes aos desejos do mundo capitalista.

Ainda, os discentes destacaram no pós-teste, que a ética é influenciadora na tomada de decisão, convergindo com a reflexão de Paganini (2011), *para a tomada de decisão é necessária a sensibilidade e conhecimento* sobre assuntos éticos. Pensando a ética como componente curricular, sua inclusão é de extrema importância durante a formação do profissional, pois as discussões sobre essa temática podem despertar a sensibilização dos profissionais na busca pela leitura, na escrita de artigos científicos, na participação de eventos com essa temática, enfim, no aprofundamento do conhecimento.

Para Peixoto e colaboradores (2013), diante da necessidade de incluir o conhecimento acerca da ética, percebe-se que a educação direcionada para profissionais da saúde deve ser composta por métodos educativos que sejam capazes de atingir com eficácia a equipe multiprofissional. Esse processo pode ser reafirmado por Farah (2003), quando afirma que educação continuada é um dos processos de permanente busca de soluções e alternativas para os problemas de saúde vivenciados pelas pessoas e grupos em suas realidades.

Dessa forma, a educação continuada como metodologia de aprendizado, por meio da capacitação do profissional de saúde, pode possibilitar a transformação profissional através do desenvolvimento de habilidades e competências, e assim fortalecendo o processo de trabalho (COTRIM-GUIMARÃES, 2009).

Neste sentido, o processo de formação do profissional de saúde por meio da educação continuada é um processo inacabado, sendo necessário a sua retroalimentação contínua diante da dinâmica do setor saúde (CECCIM, 2005). Considerando a exigência do mercado de trabalho, que impõe aos profissionais de saúde a qualificação constante para conhecimentos além da formação adquirida com a graduação. Em nível de pós-graduação, se percebe uma gama de atualidades, pesquisas e inovações em diversas áreas da saúde, buscando melhorar e qualificar o atendimento aos pacientes.

Destarte, os autores Finkler e colaboradores (2011) aludem que as profissões da saúde transmitem atualmente, o processo de reorientação da formação acadêmica, buscando um perfil profissional mais capacitado a uma assistência humanizada, de alta qualidade e com senso crítico. Sendo ainda um desafio comum a todas as profissões da saúde a formação ética desses profissionais, para que realizem suas

atividades com competência, senso crítico, como o resultado de cidadãos prudentes.

Desse modo, o aperfeiçoamento profissional busca qualificação em meio a tantas inovações, sendo assim, a educação continuada deve aprimorar conceitos, ações éticas para profissionais, buscando condutas mais humanas, senso crítico e reflexivo diante de suas ações.

No âmbito da saúde, a competência ética dos profissionais é compreendida como ações de reflexão crítica e decisão correta em relação às condutas humanas em sua atuação profissional. A evolução desta competência requer docentes capacitados e dispostos a assumir a discussão de aspectos relativos à prática, de modo que favoreça uma formação mais centrada e mais qualificada. Exige também que os próprios docentes desenvolvam competências e habilidades para a proposta de metodologias ativas (FINKLER et al., 2008).

Neste íterim, destaca-se que a formação do docente para sua atuação em sala de aula demonstra a possibilidade de aprendizado ao se remeter aos aprendizados dos seus professores ou até na tentativa de atuação por meio de experiências e vivências anteriores. Pois, de acordo a teoria de Ausubel baseia-se no conhecimento que o discente possui e a necessidade do docente em seu ato de ensinar valorizar a organização desses conhecimentos prévios anunciados pelos discentes (RONCA, 1994).

Assim, busca-se na visão crítica da aprendizagem significativa o afastamento da aula expositiva clássica, a narrativa apenas do docente, da utilização do quadro de giz (mesmo que sejam substituídos por recursos audiovisuais), slides e livro de texto (mesmo que sejam livros digitais) como instrumentos suficientes para a condução da aprendizagem. Dessa forma, deve-se estimular o diálogo, o questionamento e o ensino baseado no discente (MOREIRA, 2013).

A procura por uma educação continuada aumenta progressivamente, visando uma melhor qualidade do atendimento. Dessa forma, a especialização tem como propósito envolver o discente de forma ativa na sua formação ética, tendo em vista, o compromisso, o respeito e o cuidado necessários com os pacientes. Portanto, a especialização tem como compromisso o compartilhamento desses valores humanizadores e sedimentar o conhecimento que foi adquirido.

Destaca-se, portanto, que é por meio da evolução moral que a dimensão ética da formação profissional se processa, buscando despertar uma capacidade de raciocínio ético que contribua para uma atuação profissional capaz de direcionar relações sociais mais justas e humanizadas (REGO, 2003).

Assim, a especialização deve direcionar o profissional como algo norteador de condutas humanas, com presença de valores, seriedade, a crítica e a autocrítica perante as dificuldades inerentes ao processo de trabalho. Sendo que a interlocução de saberes é percebida no vínculo entre discentes e docentes. Cabendo ao docente perceber-se como sujeito também em formação continuada, sendo assim, nessa relação dialógica com os discentes, nos compartilhamentos de saberes ocorrerá a

construção coletiva frequente.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se a alteração dos conceitos dos discentes na abordagem sobre a ética antes do início da aula e a possível alteração do embasamento após as reflexões oportunizadas em sala de aula. Buscando, dessa forma, demonstrar que o possível reconhecimento desses discentes sobre o amadurecimento em relação à temática deve estar embasado na motivação e na participação de ações de educação continuada.

Ressalta-se a necessária atualização constante e a participação dos profissionais da área da saúde em eventos, atuações profissionais que oportunizem esse aprendizado sobre a temática da ética em suas discussões conceituais, filosóficas para o embasamento dos indivíduos em seu convívio na sociedade, de acordo a sua atuação profissional. Considerando que apenas durante a formação no nível de graduação não é suficiente para esgotar as discussões sobre ética, assim como cursos de pós-graduações (carga horária média de 20 a 30 horas) para esse componente curricular não tem pretensão de finalizar tais discussões.

Assim como, a docência na especialização oportuniza ao docente o planejamento e a implementação também sob o olhar da educação continuada. Cabendo ao docente despertar os profissionais em frequente aperfeiçoamento para a realização de leituras, a prática baseada em evidências científicas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M.; FEUERWERKER, L.; LLANOS, C. M. (orgs). **A educação dos profissionais de saúde na América Latina**: teoria e prática de um movimento de mudança. São Paulo: Hucitec; 1999.

ANDRADE, C. S. G. C. **Agentes comunitários de saúde e os desafios da educação permanente**: reflexões sobre a experiência do programa telessaúde Brasil- Núcleo Rio de Janeiro [Dissertação]. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro; 2011.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.

CECCIM, R. B.; FEUERWERKER, L. C. M. O Quadrilátero da Formação para a Área da Saúde: ensino, gestão, atenção e controle social. **Rev Saúde Coletiva**, v.14, n.1, p.41- 65, 2004.

CECCIM, R. B. Educação Permanente em Saúde: desafio ambicioso e necessário. **Interface Comum Saúde Educ.**, v.9, n.16, p. 161-8, 2005.

CONSELHO FEDERAL DE ENFERMAGEM. **Resolução COFEN nº 564, de 6 de novembro de 2017**. Aprova o novo Código de Ética dos Profissionais de Enfermagem. Brasília, 2017.

CONSELHO FEDERAL DE FISIOTERAPIA E TERAPIA OCUPACIONAL. **Resolução COFITO nº 424, de 08 de Julho de 2013**. Estabelece o Código de Ética e Deontologia da Fisioterapia. Brasília, 2013.

CONSELHO FEDERAL DE NUTRICIONISTAS. **Resolução CFN nº 541, DE 14 de maio de 2014.** Altera o Código de Ética do Nutricionista, aprovado pela Resolução CFN nº 334, de 2004, e dá outras providências. Brasília, 2014.

CORREIA, J. A ética profissional no contexto da Saúde Pública Brasileira. **Saud pesq.**, v.5, n.1, p.9-25, 2012.

CORTINA, A. **Cidadãos do mundo.** São Paulo: Loyola; 2005.

COSTA, C. M. M. et al. Contribuições da pós-graduação na área da saúde para a formação profissional: relato de experiência. **Saúde Soc.**, v.23, n.4, p.1471-81, 2014.

COTRIM-GUIMARÃES, I. M. A. **Programa de educação permanente e continuada da equipe de enfermagem da clínica médica do Hospital Universitário Clemente de Faria: análise e proposições.** Rio de Janeiro. Dissertação [Mestrado em Saúde Pública] – Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, 2009.

FARAH, B. F. Educação em serviço, educação continuada, educação permanente em saúde: sinônimos ou diferentes concepções? **Rev APS.**, v.6, n.2, p.123-5, 2003.

FORTES, P. A. C. Ética e saúde: questões éticas, deontológicas e legais, tomada de decisões, autonomia e direitos do paciente, estudos de casos. São Paulo: EPU, 1998.

FINKLER, M. et al. Metodologias ativas no processo ensino-aprendizagem: possibilidade para uma prática educativa mais participativa na área da saúde. **ABENO**, v.8, n.2, p. 140-5, 2008.

FINKLER, M.; CAETANO, J. C.; RAMOS, F. R. S. **A dimensão ética da formação profissional em saúde:** estudo de caso com cursos de graduação em odontologia. *Ciência & Saúde Coletiva*, v.16, n.11, p.4481-92, 2011.

_____. FINKLER, M.; CAETANO, J. C.; RAMOS, F. R. S. **Ética e valores na formação profissional em saúde:** um estudo de caso. *Ciência & Saúde Coletiva*, v.18, n.10, p. 3033-42, 2013.

GOERGEN, P. **Pós-Modernidade, Ética e Educação.** 2a ed. São Paulo: Autores Associados, 2005.

JOHANN, J. R. **Educação e ética:** em busca de uma aproximação. Porto Alegre: Edipucrs, 2009.

KOERICH, M. S.; MACHADO, R. R.; COSTA, E. **Ética e Bioética: para dar início à reflexão. Texto Contexto Enferm.**, v.14, n.1, p.106-10, 2005.

LAZZARI, D. D.; JACOBS, L. G.; JUNG, W. Humanização da assistência na enfermagem a partir da formação acadêmica. **Rev enferm UFSM.**, v.2, n.1, p.116-24, 2012.

LEMONS, E. S. A. Aprendizagem Significativa: estratégias facilitadoras e avaliação. **Série-Estudos - Periódico do Mestrado em Educação da UCDB**, n. 21, p.53-66, 2006.

MOREIRA, M. A. Aprendizagem significativa em mapas conceituais. Porto Alegre: UFRGS, 2013.

OGUISSO, T.; SCHMIDT, M. J. O exercício da enfermagem: uma abordagem ético-legal. São Paulo: LTr, 1999.

PAGANINI, M. C. **Tomada de decisão ética do enfermeiro na situação de final de vida.** [Tese]. São Paulo. Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo, 2011.

PEIXOTO, L. S. et al. Educación permanente, continua y em servicio: desvelando sus conceptos. **Enfermería Global**, n.29, p.324-40, 2013.

PIMENTEL, D.; OLIVEIRA, C. B.; VIEIRA, M. J. Percepciones de los estudiantes acerca de la enseñanza de ética médica. **Rev Med Chile.**, v.139, n.1, p.36-44, 2011.

REGO, S. **A Formação Ética dos Médicos: saindo da adolescência com a vida (dos outros) nas mãos.** Rio de Janeiro: Fiocruz; 2003.

REGO, S.; PALÁCIOS, M. Ética e democracia em tempos de crise. **Saúde Debate.**; v.40, n. especial, p. 63-72, 2016.

RONCA, A. C. C. Teorias de ensino: a contribuição de David Ausubel. **Temas em Psicologia.** n. 3. p.91-5, 1994.

SILVA, M. V.; FIGUEIREDO, M. L. F. Desafios históricos da enfermagem frente ao pensamento bioético. **Rev. Bras Enferm.**; v.63, n.5, p.841-843, 2010.

VALLE, L. Ainda sobre a formação do cidadão: é possível ensinar a ética? **Educ. Soc.**, v.22, n.76. p.175-96, 2001.

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

Glades Ribeiro Mueller

(CEFAPRO/SEDUC/Sinop/MT) – gladesrm@hotmail.com

Reginaldo da Costa

(CEFAPRO/SEDUC/Sinop/MT) – regi.biologia@gmail.com

RESUMO: O presente texto é fruto das reflexões suscitadas de uma formação presencial que envolveu Gestores Escolares: Diretores e Coordenadores; Assessores Pedagógicos; Diretor, Coordenador e Formadores do Cefapro de Sinop/MT; desenvolvido no subpolo de Assessoria de Sorriso; envolvendo a dimensão da formação continuada. Ocorreu em 28 de Agosto de 2018 e versou sobre a organização da dimensão pedagógica e o acompanhamento das ações de formação e a intervenção pedagógica da/na escola. Com o objetivo de avaliar a condução e organização do trabalho da coordenação pedagógica, especificamente nas ações de formação e de intervenção na escola. Como conteúdos da pauta, discutiu-se: Organização do trabalho pedagógico – intervenção pedagógica e a formação continuada na escola, com aporte teórico

em Villas Boas (2010). Como metodologia de condução da formação, prevaleceram as narrativas reflexivas em roda de conversa, discussão em slides da autora citada; análises de planejamentos e projetos de intervenção de professores e preenchimento de instrumentos para análise e socialização. O encontro foi avaliado pelos coordenadores pedagógicos de grande valia, uma vez que relataram se sentirem fortalecidos, com melhor compreensão das ações pedagógicas a serem desempenhadas em suas respectivas escolas, enaltecendo a importância da formação continuada.

PALAVRAS-CHAVE: Coordenador Pedagógico. Formação Continuada. Narrativas de Formação.

1 | INTRODUÇÃO

O presente texto surgiu de reflexões suscitadas de um dos momentos formativos presenciais que envolveu Gestores Escolares: Diretores e Coordenadores; Assessores Pedagógicos; Diretor, Coordenador e Formadores do Cefapro¹ de Sinop/MT; desenvolvido no subpolo de Assessoria de

1. CEFAPRO – Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação do Estado de Mato Grosso. Segundo o D.O de MT, no Decreto 1395 de 16/06/2008, no art. 2º. Traz: “Os CEFAPROs [...] têm por finalidade, a formação continuada, a inclusão digital e o uso de novas tecnologias na prática pedagógica dos profissionais da Educação Básica da rede pública estadual de ensino”. O referido Polo atende 15 municípios: Sinop, Cláudia, União do Sul, Vera, Santa Carmem, Colíder, Itaúba, Nova Santa Helena, Sorriso, Ipiranga do Norte, Nova Ubiratã, Lucas do Rio Verde, Tapurah, Itanhangá e Feliz Natal.

Sorriso².

Ao Centro de Formação cabe dentre as incumbências, desenvolver seu trabalho em consonância com a SAPE, conforme aponta o Documento Orientativo Pedagógico 2018:

A Superintendência de Políticas de Educação Básica (SUEB), subordinada à Secretaria Adjunta de Políticas Educacionais (SAPE), tem como missão zelar pela execução da Política Educacional do Estado de Mato Grosso, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacional e Estadual (Art. 60 do Decreto Nº 807/2017, que institui o Regimento Interno da SEDUC) (MATO GROSSO, SEDUC, 2018, p. 05).

Seguindo no mesmo documento, no que se refere às ações formativas, apresenta:

[...] o funcionamento das Escolas Estaduais de Mato Grosso, para o ano de 2018, será orientado por três eixos: **Organização do Trabalho Pedagógico** (responsabilidade da equipe gestora); **Ação Didática** (coordenador pedagógico em articulação com os professores), **Formação Continuada** (coordenador pedagógico em articulação com os professores, com assessoria pedagógica, *Cefapro*, SUFP e SUEB) (MATO GROSSO, SEDUC, 2018, p. 05).

Neste sentido, o Cefapro com o propósito de orientar, mediar e acompanhar a Formação Continuada das Escolas Estaduais, por meio do atendimento aos coordenadores pedagógicos em articulação com os professores e assessores pedagógicos, desenvolveu a presente proposta de trabalho e pautou-se no documento acima referendado, no eixo: *Formação Continuada*, emitido pela SEDUC/MT/2018.

A ação desta reflexão ocorreu em 28 de Agosto de 2018, com duração de 08 horas, na perspectiva da: “Organização da dimensão pedagógica e o acompanhamento das ações de formação e a intervenção pedagógica da/na escola”. Tendo objetivo de: avaliar a condução e organização do trabalho da coordenação pedagógica, especificamente nas ações de formação e de intervenção na escola. Como conteúdos da pauta, discutiu-se: Organização do trabalho pedagógico – intervenção pedagógica e a formação continuada na escola, com aporte teórico em Villas Boas (2010). A metodologia de condução da formação, com mobilização inicial, em que os coordenadores pedagógicos os diretores, narraram: Como está acontecendo a intervenção pedagógica na escola? O que entendem por intervenção pedagógica? Como a formação continuada na escola pode contribuir para uma intervenção pedagógica na prática docente? Após esse diálogo reflexivo inicial, trabalhou-se a oficina teórico-prática: O olhar da coordenação pedagógica para as ações docentes na escola. Após abordagem teórica, realizou-se em grupos, por escolas e por etapas/modalidades, análise e diálogo sobre os planos de intervenção de cada disciplina que foram trazidos das respectivas escolas para essa oficina. Com base na análise, os coordenadores preencheram um instrumento de análise disponibilizado por escola, o qual foi socializado num segundo momento, por grupos de trabalho. Ao final do encontro formativo, houve os encaminhamentos finais e a avaliação.

2. Este subpolo atende aos municípios: Ipiranga do Norte, Feliz Natal, Nova Ubiratã e Sorriso.

As ações foram divididas em diferentes momentos, na primeira parte do período matutino, permaneceram no mesmo espaço e versou sobre o relato reflexivo e dialogado; já no segundo momento, a equipe de diretores separou-se da equipe de coordenadores. Os diretores desenvolveram suas ações formativas com o diretor do Cefapro, sobre aspectos da gestão e seu papel no Plano de Intervenção nas escolas. O grupo de coordenadores permaneceu com o coordenador de formação e os Professores formadores para o desenvolvimento das ações que são narradas neste relato.

2 | DESENVOLVIMENTO

Na primeira discussão do dia, numa roda de conversa, os gestores apresentaram as ações desenvolvidas, a partir do Plano de Intervenção que cada escola traçou no início do ano letivo de 2018; relatando, como está acontecendo à intervenção pedagógica em sua escola; com foco na melhoria da proficiência dos estudantes, tendo por base as análises dos dados de cada escola, especialmente, a partir do resultado da Avaliação Externa: Avalia/MT/2017, conforme aponta o documento:

Propor aos gestores que elaborem um plano de intervenções pedagógicas/formativas envolvendo as informações apresentadas com base nos resultados da Prova SAEB/MT-2017, que deverá ser desenvolvido no final de no decorrer do ano letivo de 2018 (MATO GROSSO, 2018, p. 29).

Apresentamos narrativas, enumerando-as, de acordo com as ordens das participações, no intuito de privar as identidades. O coordenador da Escola 1 diz:

Na Escola 1 a intervenção acontece por meio de um plantão em que os professores convocam para que venham os alunos com dificuldades de aprendizagem para um atendimento diferenciado no contra turno. Os professores dão tipo um reforço de Língua Portuguesa e Humanas, Matemática e Exatas (COORDENADOR 1).

O coordenador 2 destaca:

O atendimento é feito no contra turno, vai bilhete aos pais, os pais assinam os bilhetes, estão cientes. Todos os professores estão realizando, os alunos estão melhorando. No Ensino Médio o foco do atendimento é o ENEM (COORDENADOR 2).

Nas narrativas dos coordenadores 1 e 2 fica evidente a importância de ações como de 'recuperação' e 'reforço das aprendizagens' dos estudantes com atividades no contra turno. São atividades que visam à construção do conhecimento do aluno e tornar o estudante sujeito de seu processo de aprendizagem (FREITAS, 2003).

O diretor 3 ao apresentar as ações desenvolvidas pela equipe de sua escola, traz aspectos que envolvem um trabalho que articula a ação dos professores, dos coordenadores, em consonância com a sua gestão, o que evidencia que o trabalho quando desenvolvido na coletividade apresenta melhores resultados, pois é uma equipe com foco nos mesmos objetivos, que é a melhoria da educação:

O planejamento é semestral. Como somos uma escola grande, a maior dificuldade é a quantidade de cópias, pois fazemos o simulado a todos os alunos, a todas as turmas. São em torno de 20 mil cópias, por isso, o simulado é semestral. A correção é feita pelos professores com os alunos, tendo como foco, os Objetivos de Aprendizagem no Ensino Fundamental e o ENEM no Ensino Médio. Temos foco em diferentes atividades e projetos na escola: 'Mais Alfabetização' do primeiro ao segundo ano do Ensino Fundamental onde são atendidos 45 alunos; 'Alfabetização e Letramento' para alunos do terceiro ao quinto anos; 'Laboratório de Aprendizagem'; também 2/3 da hora atividade é com atendimento aos alunos, com base no planejamento. São 30 a 40 minutos da hora atividade por dia com os alunos. Os pais assinam o termo de autorização. Os alunos são separados por níveis de aprendizagem na hora deste atendimento diferenciado, os alunos são atendidos cada um, de duas a três vezes por semana. São atendidos os alunos que não são atendidos no Laboratório de Aprendizagem. O foco é na avaliação externa e também interna. Tem melhorado o aprendizado (DIRETOR 3).

Nas narrativas fica evidente que apesar de o foco ser o mesmo, a melhoria da proficiência dos estudantes, as escolas buscam dentro de suas possibilidades e disponibilidades, desenvolver suas ações, que se pensadas no coletivo, pela escola, não somente pelos professores regentes de turma, permitem mais possibilidades de sucesso; conforme aponta Perrenoud (2000, p. 35),

A gestão da progressão dos alunos exige que a equipe docente assuma *coletivamente* a responsabilidade de toda decisão relativa ao percurso dos alunos, de acordo com a totalidade dos parceiros internos e externos.

No caso relatado pelo Diretor 3, o professor regente de turma, juntamente com o professor do Laboratório de Aprendizagem e o professor do programa "Mais Alfabetização", vem agregar, juntamente com a equipe gestora (diretor e coordenador), na melhoria das aprendizagens dos estudantes e dos índices da escola.

O Coordenador 4 relata suas demandas e ações desenvolvidas no decorrer de 2018:

O *PEFE* tem ajudado bastante. Também temos o projeto de leitura onde tivemos 657 livros arrecadados, todos para ler 15 minutos. Os professores tem feito a avaliação e ela é positiva deste momento. Depois da leitura, socializam e realizam interpretação das leituras. O professor de Matemática está trabalhando na perspectiva da Resolução de Problemas. Estamos realizando os simulados também a todos os alunos. A intenção é que o simulado seja bimestral, mas por enquanto não temos recursos, fizemos dois até agora. Estamos desenvolvendo atividades na perspectiva interdisciplinar, estamos nessa tentativa. Estamos num conjunto de ações para melhorar. Sentimos a diferença na escola, quando passamos a desenvolver o planejamento coletivo (COORDENADOR 4).

Os momentos formativos são destacados como um diferencial. Reconhecer a importância da formação continuada é imprescindível, em que o professor se reconhece inacabado, sempre em constantes aprendizagens; e a formação na escola é um locus privilegiado de formação, conforme aponta Nóvoa (1991, p. 28),

[...] a *formação continuada* deve estar articulada com o desempenho profissional dos professores, tomando as *escolas como lugares de referência*. Trata-se de um objetivo que só adquire credibilidade se os programas se estruturarem em torno de problemas e de *projetos* de ação e não em torno de conteúdos acadêmicos.

As escolas têm demonstrado empenho, dedicação e preocupação com os resultados externos que tem apresentado por meio das avaliações externas, ainda que não possam ser usadas como único instrumento para se avaliarem as aprendizagens, por vezes abalam as estruturas, conforme aponta o Coordenador 5:

Realizamos a análise dos dados do SAEB na nossa escola em Maio e em alguns eixos os resultados estavam lá embaixo. Uma dificuldade que temos é, por exemplo, os alunos que realizaram a Prova no 9º ano, agora já estão no 1º ano do Ensino Médio. Pensamos: O que vamos fazer? Então, como no Ensino Médio temos o PROEMI, trabalhamos por meio de Projetos e inserimos Objetivos de Aprendizagem que tentem resolver este problema, nas 12 Disciplinas. Todas as Disciplinas vão atender esses eixos, todas. Além disso, os professores de Matemática estão dando reforço. Também temos o Laboratório de Aprendizagem em que a Articulação trabalha com esses alunos até o 9º ano. No PEFE quase todos tem participado. Estudamos os dados do SAEB e realizamos o Planejamento Interdisciplinar. E acredito que o nível irá melhorar esse ano (COORDENADOR 5).

Com diferentes propostas, as escolas têm mostrado como tentam melhorar aprendizagens dos estudantes, que se traduzam na melhoria da proficiência, por meio dos índices que precisam ser melhorados. O coordenador 6 relata como busca superar desafios:

Na nossa escola também estamos investindo no Projeto Leitura. Uma geladeira velha foi adaptada com livros que ficam à disposição dos alunos, o tempo todo. Os alunos têm se interessado, tem mais interesse pela leitura. Também foram feitos cartazes com frases de leitura e autores e colocados nos corredores da escola. No noturno, estamos trabalhando com Projetos Interdisciplinares. Quando analisamos os dados levantados, deu vontade de ir embora (COORDENADOR 6).

Após as narrativas, o coordenador de formação destaca que os dados precisam sim, ser analisados, discutidos, entendidos, para que possam resultar em propostas de intervenção, mas não dependem só da escola, nem de uma escola bonita, mas da organização pedagógica e de um bom planejamento. Ele deixa bem claro, aos gestores, que o foco não pode ser somente na estrutura física, mas de como se valer para que a estrutura colabore para que as aprendizagens aconteçam aos estudantes. O foco precisa estar na organização pedagógica e a responsabilidade por esta organização, é do coordenador pedagógico.

2.1 Sobre a Intervenção Pedagógica

Para Villas Boas (2010) um projeto de intervenção pedagógica deve permitir analisar problemas, situações e acontecimentos em um determinado contexto de aprendizagem. Para o coordenador 4, são fatores diversos que interferem para que o trabalho pedagógico, a intervenção aconteça. E destaca:

Fazer, nós fazemos, alguns professores reclamam, alegam que falta vontade dos alunos, que os alunos são inertes. O grande problema é a falta de vontade dos alunos. Mesmo que os professores mudam as atividades, mudam os alunos de turno, mas eles nada fazem (COORDENADOR 4).

Destaca-se que uma intervenção deve apontar com clareza quais são de fato as necessidades de aprendizagens dos estudantes, que requerem e necessitam de

uma intervenção pedagógica. Nessa perspectiva, para Villas Boas (2010), o projeto deve ter esse caráter coletivo e integrador.

A autora destaca que o projeto de intervenção deve sempre estar na diretriz de realizar a “recuperação” das aprendizagens dos estudantes, intervir sempre que os estudantes careçam e que se percebam necessidades interventivas e afirma:

O projeto interventivo tem potencial para *transformar* o trabalho pedagógico de toda a escola e o da sala de aula em espaço de reflexão, debate e desenvolvimento de atividades originais (VILLAS BOAS, 2010, p. 37).

O coordenador de formação, ao fechar as narrativas dos gestores, enfatiza que as falas apontam muitas percepções, como a necessidade de um bom planejamento, de gestão de sala de aula, de um bom propósito de trabalho; contudo, não há receitas, há caminhos a ser buscados por cada uma das escolas, no seu coletivo, na sua realidade.

Pensando nas atividades dos projetos interventivos, Villas Boas (2010) destaca que, como o próprio nome já diz, são atividades diversificadas, com intenção clara e acontecem em cooperação e colaboração entre os membros da escola. Servem para avaliar os envolvidos no processo, não somente os alunos, mas a práxis do professor e a organização da escola.

O coordenador de formação destaca que o coordenador pedagógico deve ser comprometido com seus registros, deve anotar os trabalhos desenvolvidos com os professores, documentá-los, para que diminuam as discrepâncias; deve ser coerente com sua função, em que na Portaria 036 traz todas as funções a ele delegadas, dentre elas, olhar o planejamento de professor, acompanhar planejamento, acompanhar trabalho em sala de aula, ver se o planejamento está coerente com o PPP, olhar a prática e intervenção do professor, sentar com o professor no planejamento, ajudar nestas ações. O coordenador deve ter contato direto com o professor.

2.2 Segundo momento: análise dos planejamentos

Após o primeiro momento, em grupos os coordenadores pedagógicos discutiram e analisaram os planejamentos dos professores, observando se estavam em consonância: plano anual, plano de intervenção, planejamento diário.

Dentre as análises, realizaram algumas observações, como: “*O plano anual e o planejamento da intervenção não tem nada a ver, o plano anual é realizado no início de ano e parece que no decorrer é esquecido*” (COORDENADOR 2).

O Coordenador de Formação aponta que é papel do coordenador da escola acompanhar e ver se há o alinhamento das duas ações, dos dois planejamentos: o plano anual e o plano de intervenção. Todas as atividades que são desenvolvidas no dia a dia do professor devem ser acompanhadas pelo CP. E salienta: “*todo o trabalho precisa ser conhecido, acompanhado, mediado pelo CP, os planos precisam estar em consonância, então tem que dialogar com o Professor*”.

O coordenador 3 apresenta a análise que realizou do planejamento de uma professora de segundo ano do Ensino Fundamental. Com relação à turma, relata:

A professora realizou o diagnóstico de leitura e escrita e apresenta: 6 alunos estão Proficientes (P), 13 alunos estão no nível Básico (B) e 6 alunos no nível Abaixo do Básico (AB). A professora desenvolve o projeto Alfabetização e Letramento, porém, em seu planejamento precisa descrever melhor o diagnóstico e as ações que desenvolve com os alunos. Trabalha a partir de gêneros textuais, mas necessita destacar melhor, como irá desenvolver seu trabalho. O planejamento também não aponta a forma que a professora fará os registros da avaliação que ela destaca ser processual (COORDENADOR 3).

O Coordenador 5 destaca do planejamento que analisou de sua escola, que desenvolvem o projeto de monitoria, onde aluno ajuda aluno. Que há pesquisas que apontam, que os alunos aprendem muito mais e de forma mais eficaz com seus pares; o trabalho tem apresentado resultados satisfatórios, segundo o coordenador.

O coordenador de formação ressalta a importância do planejamento anual, é dele que partem os direcionamentos, ressaltando quais Descritores, Habilidades e Objetivos de Aprendizagem serão trabalhados em cada planejamento; é dele que partem os planos menores, o quinzenal, o semanal, o diário. Outro ponto observado, segundo o coordenador do Cefapro, é entender como o planejamento diário se torna uma intervenção, como se complementam. A intervenção é um plano simples, mas que complementa o plano maior. Destaca ainda, que todos os professores de todas as disciplinas devem realizar as intervenções.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas narrativas reflexivas e no diálogo sobre os fundamentos em Villas Boas, sobre o projeto interventivo, assim como da análise dos planejamentos que os coordenadores pedagógicos realizaram sobre os projetos de intervenção de alguns professores de suas respectivas unidades escolares e dos planejamentos anuais, conclui-se pelas participações e avaliações orais que foi um momento muito rico, profícuo e que precisam, destes encontros no coletivo para discutirem e refletirem sobre a função do coordenador pedagógico.

Destacamos a importância da formação continuada do coordenador pedagógico que fomenta a formação no coletivo da escola.

REFERÊNCIAS

FREITAS, Luiz Carlos. **Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas**. São Paulo: Moderna, 2003.

MATO GROSSO, SEDUC/MT. **Programa Avalia/MT. Pró-Escolas**. Cuiabá, 2017.

PERRENOUD, Phillipe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed. 2000.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Projeto de intervenção na escola: mantendo as aprendizagens em dia**. Campinas, SP: Papyrus, 2010. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

O PAPEL DO COORDENADOR ESCOLAR NAS DIMENSÕES DEMOCRÁTICA E PEDAGÓGICA: IMPACTOS NA FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE

Rozilda Pereira Barbosa

Faculdade de Educação de Crateús – FAEC/
UECE

Crateús – Ceará

Maria Jozileide Bezerra de Carvalho

Faculdade de Filosofia Don Aurelino Matos -
FAFIDAM/UECE

Iguatu – Ceará

Valquíria Soares Mota Sabóia

Secretaria de Educação de Crateús
Crateús – Ceará

RESUMO: Este artigo aborda a temática da gestão escolar, e tem como objetivo discutir o papel do gestor escolar nas dimensões democrática e pedagógica e a reverberação do seu trabalho na formação e na prática educativa do professor. A abordagem realizada é de cunho qualitativo e a metodologia empregada é essencialmente bibliográfica, baseada em documentos legais como a CF/1988 e a LDB/1996, fundamenta-se ainda em Soares e Souza (2014), Luck (2009), Almeida (2015), Franco (2012), Freire (1996), Almeida e Pimenta (2014). De início é feita uma conceituação dos termos: gestor, gestão e democrática, em seguida o papel do gestor na dimensão democrática é discutido de forma crítica. Na dimensão pedagógica é identificado ser esta central na gestão educacional, por

estar ligada ao processo de formação dos sujeitos sociais, função primeira da escola enquanto instituição responsável pelo ensino e a aprendizagem formal. O papel do gestor consiste em, planejar, avaliar, formar, articular, estabelecer metas, objetivos e conteúdo de ensino, dentre outras atribuições que impactam diretamente na prática docente. Conclui-se que o gestor deve zelar pelo processo de formação dos educadores e dos educandos, como a dimensão pedagógica é central e integralizadora das demais, em qualquer área que o gestor agir, a sua atividade irá refletir na referida, portanto vai impactar no trabalho docente, cuja, essência é o ensino e a aprendizagem. Desse modo constata-se a relevância do papel do gestor em ambas as dimensões, fazendo-se necessário o cumprimento de suas atribuições com responsabilidade e eficiência.

PALAVRAS-CHAVE: Coordenador. Dimensão democrática. Dimensão pedagógica. Formação do professor.

THE ROLE OF THE SCHOOL
COORDINATOR IN THE DEMOCRATIC AND
PEDAGOGICAL DIMENSIONS: IMPACTS
IN TEACHER FORMATION AND PRACTICE

ABSTRACT: This article deals with the theme of school management and aims to discuss the role of the school manager in the democratic and pedagogical dimensions and the reverberation of his work in the formation and in the educational practice of the teacher. The approach adopted is qualitative and the methodology used is essentially bibliographical, based on legal documents such as CF / 1988 and LDB / 1996, and is based on Soares e Souza (2014), Luck (2009), Almeida (2015), Franco (2012), Freire (1996), Almeida and Pimenta (2014). Initially a conceptualization of the terms manager, management and democratic, then the role of the manager in the democratic dimension is discussed critically. In the pedagogical dimension, it is identified that this is central in educational management, because it is linked to the process of training of social subjects, the primary function of the school as an institution responsible for teaching and formal learning. The role of the manager is to plan, evaluate, form, articulate, establish goals, objectives and content of teaching, among other attributions that directly impact on teaching practice. It is concluded that the manager must watch over the process of training of educators and students, as the pedagogical dimension is central and integrating the others, in any area that the manager acts, his activity will reflect in the referred, therefore it will impact on the work teacher, whose essence is teaching and learning. This shows the relevance of the manager's role in both dimensions, making it necessary to carry out his duties responsibly and efficiently.

KEYWORDS: Coordinator. Democratic dimension. Pedagogical dimension. Teacher Formation

1 | INTRODUÇÃO

No presente artigo pretende-se realizar uma discussão sobre o papel do gestor escolar nas dimensões democrática e pedagógica e os impactos do seu trabalho na formação e prática docente, para tanto desenvolver-se-á uma breve análise de cunho bibliográfico de autores que abordam a temática da gestão, bem como autores que discorrem sobre a formação docente e práticas de ensino.

Destacamos assim no âmbito da gestão, Soares e Souza (2014), Luck (2009), Silva (2014), Almeida (2015), e na especificidade da formação do professor trabalhamos com os referenciais de Franco (2012), Freire (1996), Almeida e Pimenta (2014).

Dessa forma o construto desse trabalho possui como cerne questões inerentes ao papel do gestor para consolidação da gestão democrática, bem como o seu papel na dimensão pedagógica da escola e as contribuições para a docência.

O trabalho parte da inquietação das autoras em buscar compreender a formação continuada do professor no seu local de trabalho a saber, a escola, a qual em tese deve estar sob a responsabilidade do coordenador pedagógico, aqui cumpre informar que por vezes o trabalho usa a palavra gestor, considerando que o

coordenador compõe a equipe gestora.

2 | O COORDENADOR E O SEU PAPEL NA GESTÃO DEMOCRÁTICA ESCOLAR

Para dar início a esta importante discussão é relevante compreender inicialmente os conceitos essenciais, como, gestor, gestão e democrático.

Em conformidade com o dicionário eletrônico Houaiss **gestor** é “aquele que gerencia bens ou negócios de outrem; administrador”. Sobre o termo **gestão** Poti (2014) apresenta um excelente esclarecimento.

Gestão é um termo que provém do latim e significa: **levar sobre si, carregar, chamar a si, executar, exercer, gerar**. Tem sua raiz também em *gestatio*, ou seja, gestação isto é: o ato pelo qual traz dentro de si algo novo e diferente: um novo ente. Ora, o termo gestão tem sua raiz etimológica em *ger* que significa fazer brotar, germinar, fazer nascer. (POTI 2014, p. 14, grifo nosso)

É possível perceber que os termos gestor e gestão se articulam, essa articulação é evidenciada principalmente na definição apresentada pelo dicionário eletrônico Houaiss e a parte destacada da citação de Poti (2014)

O conceito **democrático** como é sabido está ligado a uma postura aberta, não centralizadora, democracia diz respeito a algo próprio do povo. Nesta perspectiva para Cury (1997) citado por Almeida (2015) optar pela gestão democrática implica assumir a postura do diálogo e do pensamento coletivo.

Gestão escolar é o ato de gerir a dinâmica cultural da escola, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas para a implementação de seu projeto político-pedagógico e comprometido com os princípios da democracia e com os métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo (soluções próprias, no âmbito de suas competências), de participação e compartilhamento (tomada de decisões conjunta e efetivação de resultados) e auto-controle (acompanhamento e avaliação com retorno de informações). (LÜCK 2009, p.24)

Vale ressaltar que a gestão democrática não é o único modelo de gestão, e sim, o mais recente e recomendado pela Constituição Federal do Brasil de 1988 em seu artigo 206 e inciso VI “ Gestão democrática do ensino público, na forma da lei”, a LDB/96 em seu artigo 14 reafirma esse modelo de gestão, estabelecendo princípios para a sua efetivação.

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I. participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II. Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL 2014, p.15)

Todavia Almeida (2015) com base em Libâneo (2008) identifica quatro concepções ou modelos de gestão que fizeram ou fazem parte da instituição escola, a saber: técnico-científica; autogestionária; interpretativa; democrático-participativa.

Este último modelo apresentado é justamente o que nos interessa, portanto,

destacaremos algumas características apresentadas pelo autor em pauta e que se referem ao papel do gestor na dimensão democrática da gestão. “Articulação da atividade de direção com a iniciativa e participação das pessoas da escola e das que se relacionam com ela [...] Todos dirigem e são dirigidos, todos avaliam e são avaliados [...]” (ALMEIDA 2015, p. 60)

Como se observa, as características mencionadas refletem o binômio participação-coletividade na gestão democrática, e com base no que já foi aqui apresentado pode-se pontuar alguns elementos que compõem o papel do gestor na dimensão democrática.

- Articulação
- Diálogo
- Incentivo a participação da comunidade escolar
- Orientação e mediação na construção do PPP

O papel do gestor na dimensão democrática pode ser sintetizado e representado da seguinte forma:



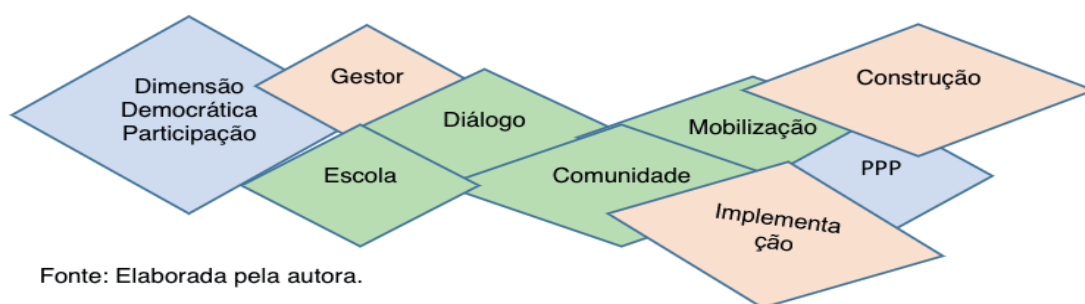
Figura 1 – O papel articulador do coordenador na dimensão democrática

Fonte: Elaborada pela autora.

O gestor democrático precisa articular a atividade da escola com as políticas emanadas do Sistema Educacional, com os interesses, anseios e realidade da comunidade local bem como incentivar a participação de toda a comunidade escolar no processo de tomada de decisão e construção do Projeto Político Pedagógico.

É possível corroborar então com Lück (2009, p.69) quando assevera que “Escola democrática é aquela em que os seus participantes estão coletivamente organizados e compromissados com a promoção de educação de qualidade para todos”.

A seguir apresentamos a Figura 2 que sintetiza o trabalho do coordenador pedagógico da dimensão democrática e o processo de participação, construção e implementação do Projeto Político Pedagógico.



Fonte: Elaborada pela autora.

Figura 2 – Coordenador, dimensão democrática e participação

Fonte: Elaborada pela autora.

A figura 2 nos mostra que a dimensão democrática da gestão é alimentada pela participação, formalizada e consubstanciada na construção e implementação do PPP, esse processo de construção coletiva do PPP é viabilizado pela figura do gestor ao exercer o seu papel de dialogar e mobilizar a escola e a comunidade, portanto, o papel do gestor é fundamental para a construção e implementação do PPP, efetivando assim uma gestão democrática, o que reflete na prática docente. Uma gestão democrática dará corpo a práticas pedagógicas democráticas.

O núcleo gestor, responsável pela organização e gestão dos espaços e das atividades escolares, deve oferecer aos vários segmentos da escola condições iguais de expressar suas ideias e opiniões, questionando, analisando, avaliando e decidindo, ou seja, participando democraticamente da gestão. A promoção de uma educação de qualidade, na perspectiva de uma escola democrática, implica na participação de todos que a fazem, atuando com compromisso e organização nas ações que lhes são atribuídas. (SOARES; SOUZA, 2014, p. 22-23)

Quando a gestão em uma postura democrática integra os docentes no processo de construção do PPP, dá-lhes voz, e ouve suas vozes no dia a dia da escola, caminha em direção a uma educação de qualidade, visto que contribui para desenvolver nos docentes o sentimento de pertencimento e a construção de uma identidade profissional que considera o ambiente de trabalho em que atua, gerando maior grau de comprometimento com os objetivos da instituição, com o ensino, com a aprendizagem, busca e aperfeiçoamento de estratégias didáticas, o que implica ampliação da formação docente.

3 | O PAPEL DO COORDENADOR NA DIMENSÃO PEDAGÓGICA DA ESCOLA

Neste ponto cabe se perguntar: O que é dimensão pedagógica da gestão escolar? Para Lück (2009):

Trata-se da organização, coordenação, liderança e avaliação de todos os processos e ações diretamente voltados para a promoção da aprendizagem dos alunos e

sua formação. O adjetivo “pedagógica” é diretamente oriundo da Pedagogia, a ciência e a arte de influenciar sistemática e organizadamente os processos de aprendizagem de pessoas, mediante método *compatível com os resultados pretendidos* [...] Também é vista como sendo maneira de organizar, sistematizar e implementar o processo ensino-aprendizagem para grupos de pessoas, que envolve os aspectos da gestão, da comunicação e da relação interpessoal em grupo. (LÜCK 2009, p.96)

Como se pode ver na citação feita de Lück (2009) a gestão pedagógica estar ligada ao processo formativo dos educandos e por esse motivo a autora em pauta afirma ser a dimensão pedagógica o eixo central da gestão educacional.



Figura 3 – Centralidade da gestão Pedagógica.

Fonte: Adaptado de Lück (2009)

A figura 3, adaptada do livro *Dimensões da gestão escolar e suas competências* mostra com clareza a centralidade e importância da dimensão pedagógica na gestão. Todas as outras dimensões da gestão convergem para a dimensão pedagógica, pois essa dimensão comporta a principal função da escola enquanto instituição educacional, isto é, o ensino, a aprendizagem, a formação de sujeitos críticos para atuar na sociedade. Corroborando com Lück (2009) Silva (2014);

Gestão Pedagógica: é o lado mais importante e significativo da Gestão Escolar. Cuida de gerir a área educativa, propriamente dita, da escola e da educação escolar. Estabelecendo objetivos para o ensino gerais e específicos, a gestão pedagógica define as linhas de atuação em função dos objetivos e do perfil da comunidade e dos alunos. Propõe metas a serem atingidas, elabora os conteúdos curriculares, acompanha e avalia o rendimento das propostas pedagógicas, dos objetivos e o cumprimento de metas. Avalia o desempenho dos alunos, do corpo docente e da equipe escolar como um todo. Suas especificidades estão enunciadas no Regimento Escolar e no Projeto Pedagógico (também denominado Proposta Pedagógica) da escola. Parte do plano escolar (ou Plano Político Pedagógico de Gestão Escolar) também inclui elementos da gestão pedagógica os objetivos gerais e específicos, metas, plano de curso, plano de aula, avaliação e treinamento da equipe escolar. (SILVA 2014, p. 21)

Como consequência do exposto o papel do gestor nessa dimensão é também de grande relevância. A figura que se segue visa demonstrar o papel do coordenador na dimensão pedagógica.



Figura 4 – O papel do gestor na dimensão pedagógica

Fonte: Elaborada pela autora.

Pode-se notar que na dimensão pedagógica, o papel do coordenador consiste em gerir e articular os elementos próprios da formação dos sujeitos, nesse processo de gerencia da área educativa o coordenador precisa preocupar-se com os objetivos gerais e específicos do ensino, o que vai definir o perfil de cidadão que a escola pretende formar para a sociedade.

O coordenador se torna responsável pela formação, treinamento e avaliação tanto do corpo discente, quando do corpo docente, precisa ainda estabelecer metas, acompanhar e verificar o cumprimento das referidas, planejar e articular a construção e implementação do PPP.

É importante lembrar aqui, que a figura 4 aparece em forma de pirâmide não porque deseje atribuir uma hierarquia, um maior ou menor grau de importância as atribuições do gestor na dimensão pedagógica, e sim por ser a pirâmide a figura mais adequada em nossa visão para representar de forma organizada o papel do gestor.

Sobre o papel do coordenador na dimensão pedagógica, vale destacar o pensamento de Soares e Souza (2014), confirmando o que foi apresentado na pirâmide e enriquecendo o diálogo entre os autores trabalhados.

No cumprimento de suas atribuições cabe ao gestor planejar, coordenar, acompanhar e avaliar os processos e atividades que se desenvolvem na escola,

verificando os resultados alcançados e procedendo às intervenções necessárias. Deve, para isso, exercer liderança, influenciando a condução do trabalho e integrando a equipe em prol de um ideal comum de educação.

.....

É ator responsável, dentre outras atribuições, pelo desenvolvimento das atividades escolares, pelo desempenho da equipe de profissionais da instituição, por realizar um trabalho articulado com todos os componentes do processo educacional, por conduzir a construção do projeto pedagógico na escola, desenvolver metodologias de aprendizagem, incentivar a participação de todos. (SOARES; SOUZA 2014, p. 86-87)

O gestor não é o único responsável pelo bom funcionamento da escola, pela qualidade do ensino e da aprendizagem, todavia como coloca Soares e Souza (2014) ele é o ator principal, o sucesso da instituição depende da realização responsável, comprometida e eficiente do seu papel enquanto gestor.

O papel do coordenador consiste em, planejar, avaliar, formar, articular, estabelecer metas, objetivos e conteúdo de ensino, dentre outras atribuições que impactam diretamente na prática docente, pois como adverte Franco (2012, p.41) “o professor sozinho não consegue atuar. Ele precisa de condições institucionais que valorizem seus saberes, suas práticas”.

Acerca destas, Freire (1996) destaca a necessidade da reflexão crítica para impedir que a teoria se vá tornando blablabá e a prática ativismo, nisto nota-se a importância do papel formador do coordenador pedagógico no trabalho docente, manter viva e ativa a reflexão sobre a prática.

No que concerne à formação Freire (1996, p.15) afirma que “formar é muito mais do que puramente treinar o educando”, ressaltando assim a importância da criticidade e alertando para a formação não se reduzir a treinamento técnico assevera “Transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo (FREIRE, 1996, p. 37)”.

Ainda sobre formação Almeida e Pimenta (2014, p.16), informam que o seu contexto específico “assenta-se em compreensões pedagógicas e didáticas a respeito do ato de ensinar e aprender”, elementos estes que devem ser considerados pelo coordenador pedagógico no processo de formação docente, para garantir a qualidade da ação educativa e práticas pedagógicas críticas, capazes de formar sujeitos autônomos.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluindo, pode-se considerar inquestionável a relevância do papel do coordenador nas dimensões democrática e pedagógica.

Na dimensão democrática é seu papel garantir que a escola seja realmente um ambiente democrático, o que não quer dizer ausência de regras, e sim um espaço

aberto à comunidade, onde todos podem participar, contribuir com sugestões e deixar os anseios da comunidade expressos na formulação do Projeto Político Pedagógico.

A escola não pode e não deve ser um espaço deslocado da realidade da comunidade, e cabe ao coordenador mobilizar a comunidade à participação, que também não deve e não pode ser de forma desordenada, portanto é papel do gestor articular e organizar essa participação.

Na dimensão pedagógica o coordenador deve zelar pelo processo de formação dos educandos, como esta é uma dimensão central e integralizadora das demais, em qualquer dimensão que o gestor agir, a sua atividade irá refletir na dimensão pedagógica.

Dessa forma o planejamento, a avaliação, a construção do PPP, da proposta curricular, o estabelecimento de metas, o monitoramento da aprendizagem, a formação dos profissionais do ensino, e a gestão dos recursos, dentre outras atribuições da gestão cooperam para o sucesso da dimensão pedagógica.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Emanuel Rodrigues. **Política, planejamento e gestão educacional**. Fortaleza. Eduece, 2015.

ALMEIDA, Maria Isabel.; PIMENTA, Selma Garrido. **Estágios supervisionados na formação docente**. São Paulo: Cortez, 2014.

BRASIL. *Lei nº 9.394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, de 20 de dezembro 1996 – 10. ed. Brasília, Edições Câmara, 2014.*

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 05 de outubro de 1988 – 35º ed. Brasília, Edições Câmara, 2012.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente**. 1º edição, Cortez. São Paulo 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e terra, 1996.

HOUAISS, Antonio. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro. Objetiva 2009.

LUCK, Heloisa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo 2009. Disponível em: <http://www.fundacaoolemann.org.br/uploads/estudos/gestao_escolar/dimensoes_livro.pdf>. Acesso em: set/2017.

POTI, Daniela Pinheiro Alves. **O papel do gestor escolar e a sua articulação com as práticas pedagógicas**. Disponível em: <http://bdm.unb.br/bitstream/10483/9142/1/2014_DanielaPinheiroAlvesPoti.pdf> Acesso em: mar/2018

SILVA, Alessandra Maria Inácio Dantas da. **O gestor e sua influência no desempenho escolar dos alunos do centro fundamental anjo bom** Disponível em: <http://bdm.unb.br/bitstream/10483/9124/1/2014_AlessandraMarialnacioDantasdaSilva.pdf>. Acesso em fev/2018

SOARES, Rosana Maria Cavalcante; SOUZA, Gláucia Miriam de Oliveira. **Projeto pedagógico e organização curricular**. Fortaleza, UAB/UECE 2014.

PROCESSO DE APRENDIZAGEM ESCOLAR, SUBJACENTE AO ROMPIMENTO DOS LAÇOS AFETIVOS NA INFÂNCIA, SOB A ÓTICA PSICOPEDAGÓGICA

Neide Faixo dos Santos

Faculdade La Salle

Lucas do Rio Verde/MT

RESUMO: A Psicopedagogia se ocupa com a intervenção capaz de remover as causas de interferência no processo ensino-aprendizagem, na efetividade da promoção do aprender a aprender. O norteador deste trabalho foi o resultado obtido no estudo de caso, por meio da avaliação e intervenção psicopedagógica. A queixa partiu da escola e família, frente ao baixo rendimento escolar pela paciente de acordo com a idade/ano(série). Teve como objetivo compreender o fator de bloqueio e na ação psicopedagógica criar e/ou ofertar ao paciente mecanismos ou estratégias na tentativa de extinguir tais elementos. Utilizou a pesquisa qualitativa, com algumas técnicas e estratégias psicopedagógicas para avaliação e resultado, sendo visita à escola, conversa com a Coordenadora Pedagógica e Professora regente; Observação da paciente no ambiente escolar; Entrevista com os pais – Anamnese; vínculo com a paciente; Alguns testes e provas projetivas com: E.O.C.A, Hora do jogo, Confias, Papel Cartas, Provas Operatórias (Piagetiana), Questionário auto estima (adaptado), desenho; voltado para a leitura e escrita: Teste sondagem (Emília Ferreiro) e avaliação de algumas

atividades pedagógicas do cotidiano escolar, como metodologia. Os principais resultados indicaram que a paciente apresenta como modalidade de aprendizagem hipoassimilativa/ hiperacomodativa. Na contramão deste viés há de se considerar, além de suas carências pedagógicas, as vivências emocionais, bem como a criação e rompimento de laços afetivos, que demonstrou ter contribuído ou implicado na apresentação do quadro, sobre sua aprendizagem escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Psicopedagogia. Aprendizagem Escolar. Laços Afetivos.

SCHOOL LEARNING PROCESS UNDERLYING THE SEVERING OF TIES AFFECTIVE IN CHILDHOOD UNDER THE PSYCHOPEDAGOGICAL OPTICS

ABSTRACT: The educational psychology deals with the intervention capable of removing the causes of interference in the teaching-learning process, on effectiveness of promotion of learning to learn The orientation of this work was the result obtained in the case study, through the evaluation and psychopedagogical intervention. The complaint came from school and family, facing the low academic achievement by the patient according to the age/grade (series). Aimed to understand the blocking factor and

psychopedagogical action create and/or offer the patient mechanisms or strategies in an attempt to extinguish such elements . Used the qualitative research, with some psicopedagógicas techniques and strategies for evaluation and outcome, and visit to the school, talk to the Pedagogical Coordinator and Teacher Regent; Observation of the patient in the school environment; Interview with parents-History; relationship with the patient; Some tests and projective tests with: e. c. The, game time, Trust, paper Cards, Operative Tests (according to Piagetian), self-esteem Questionnaire (adapted), drawing; back to reading and writing: test poll (Emilia Ferreiro) and evaluation of some educational activities of daily life, such as methodology. The main results indicated that the patient shows how learning mode hypoassimiliative/hyperaccommodating. Against the grain of this bias will consider, in addition to their educational needs, emotional experiences, as well as the creation and breakup of affective bonds, who have contributed or involved in the presentation of the frame, about your learning.

KEYWORDS: Psychopedagogy. School Learning. Affective Ties.

1 | INTRODUÇÃO

A Psicopedagogia tem a aprendizagem humana como campo de ação, assim ao depara-se com o quadro do não aprendizagem do indivíduo, ocupa-se com a intervenção capaz de remover as causas de interferência no processo ensino-aprendizagem, na efetividade do aprender a aprender. Quanto a aprendizagem escolar, conforme Weiss (1992) as dificuldades de aprendizagem se instalam a medida que o aprendente apresente em seu comportamento dissociações de campo, este é o momento de pesquisar cautelosamente onde se dá e/ou começa a fratura.

O norteador deste trabalho foi o resultado obtido no estudo de caso, por meio da avaliação e intervenção psicopedagógica. O mesmo partiu da queixa pela escola e também insatisfação da família, com relação ao baixo rendimento escolar da criança de acordo com a idade/ano escolar. Segundo Weiss (1992, p 31) “A “queixa” não é apenas uma frase falada no primeiro contato, ela precisa ser escutada ao longo de diferentes sessões diagnosticas”.

Este trabalho buscou compreender o fator de bloqueio e na ação psicopedagógica criar e/ou ofertar ao indivíduo/paciente mecanismos ou estratégias na tentativa de extinguir tais elementos. Também, servir de apoio ao professor subsidiando sua prática pedagógica com instrumentos e considerações complementares a partir do caso específico. A família como primeira instituição social, também foi parte do estudo e resultado deste trabalho.

Pela avaliação ampla e sistêmica, buscou evidenciar as implicações na formação ou ruptura dos laços afetivos na primeira infância frente ao processo ensino-aprendizagem. Foi fomentado o estreitamento dos laços entre família e escola a partir da compreensão que suas funções devem ser complementares e dinâmica, em prol do bem comum que é o pleno desenvolvimento escolar da paciente/aluna.

2 | REVISÃO DA LITERATURA

2.1 Psicopedagogia

Sobrepondo a ideia simplista de que a Psicopedagogia trata da aplicação psicológica à pedagogia, apoiada em Solé (2001, p 32), “essa tentativa mostra-se dispendiosa e, inclusive, infrutífera”, este trabalho volta-se ao seu caráter interdisciplinar, que abrange todo o processo de aprendizagem e o sujeito aprendente, seja criança, adolescente, adulto ou idoso. Sobre avaliação Psicopedagógica, a autora chama a atenção para a necessidade de compreender o sujeito na sua integridade, porém pela sua individualidade.

A Psicopedagogia, no Brasil, consta desde a década de 80. Vem construindo seu corpo teórico com características específicas, Porto (2009, p 108) define: “A Psicopedagogia é um campo de atuação que integra saúde e educação e lida com o conhecimento, sua ampliação, sua aquisição, suas distorções, suas diferenças e seu desenvolvimento por meio de múltiplos processos”. Não vislumbra compreender a aprendizagem como objetivo de aquisição humana, mas tem como objeto a relação do sujeito com a conhecimento. Faz necessário compreender os fatores que interfere ou não no aprender, como explica a autora “...observando como aprende, como joga a criança, e , em seguida, qual é a originalidade de seu fracasso (a partir do qual se diferencia como sujeito), estaremos no caminho de elucidar por que ela não aprende” (FERNÁNDEZ, 2011, p 48).

Na abordagem Institucional “propõe-se a analisar a instituição escolar e suas relações de aprendizagem segundo uma abordagem crítica e sistêmica”. (PORTO, 2009, p 115). Na perspectiva da Psicopedagogia Clínica, o atendimento acontece no consultório, diretamente com o paciente, em que o sujeito aprendente é compreendido pela sua integralidade (físico, cognitivo e psicossocial), porém o “que interessa para o diagnóstico do problema de aprendizagem, e portanto para a sua cura, não é o eletroencefalograma, a tomografia computadorizada ou o informe do geneticista, isolados, senão a integração desses elementos em um enfoque comum”. (FERNÁNDEZ, 2011 p 62)

O Psicopedagogo Clínico e/ou Institucional é o profissional que atua estrategicamente na análise do caso, produção e execução de ações que aponta, colabora, propõe acordos e mudanças de atitudes dos envolvidos, “(...) ater-se a ética exige não somente o respeito a situação do outro, à confidencialidade e à discrição; exige também a análise constante do psicopedagogo sobre suas potencialidades de intervir com razoáveis expectativas de êxito.” SOLÉ (2001, p 30).

2.2 Formação ou rompimentos de vínculos afetivos e o processo ensino-aprendizagem escolar

A vida emocional do sujeito, inicia no período uterino e os acontecimentos dos primeiros anos de vida tem reflexos na estrutura e funcionamento da personalidade adulta. O afeto, além de sustentar esta base, aliado à inteligência se constitui intrínseco no processo ensino-aprendizagem do sujeito, “entendido como fonte energética necessária para que a estrutura cognitiva passe a operar” e autor complementa “O afeto influencia a velocidade com que se constrói o conhecimento, pois, quando as pessoas se sentem seguras aprendem com mais facilidade” (PORTO, 2009, p 44).

Ao tratar sobre laços afetivos, Bowlby (2015) aponta para a necessidade do equilíbrio entre conflitos naturais desde a infância para a maturidade. A frustração é natural para o desenvolvimento humano, porém na formação e fortalecimento dos laços afetivos, ainda na tenra idade compete ao adulto se colocar como apoio para a criança, permitindo que ela supere o desafio, sem que o medo seja uma ameaça para fuga. Bowlby (2015, p 153) explana “(...) uma autoconfiança bem alicerçada desenvolve-se paralelamente à confiança num dos pais, o qual proporciona à criança uma base segura a partir da qual ela realizará suas explorações”.

A importância e o papel da família é bastante discutido nos estudos de Bowlby sobre a formação e/ou rupturas dos laços afetivos e suas implicações no desenvolvimento social e cognitivo do indivíduo, porém explica que “A pessoa em que se confia, também conhecida como figura de ligação pode ser considerada aquela que fornece ao seu companheiro (ou à sua companheira) uma base segura...” e complementa que “(..) a continuidade de apoio potencial que é a essência de uma base segura, as relações entre os indivíduos envolvidos deve persistir durante um período de tempo, medido em anos” (2015, p 140 e 142).

Assim a infância se constitui um processo natural e gradual de formação física e psicossocial do sujeito, quando estruturada e fortalecida pelos laços afetivos. A criança embora esteja começando sua relação com o mundo, dispõe de todos os sentimentos intensos do seres humanos. Portanto, “Se o desenvolvimento emocional ficou suspenso em algum ponto, a criança tem de retroceder, sempre que certas circunstâncias ocorrerem de novo, para agir como se fosse ainda um bebê ou uma criança menor” (WINNICOTT, 2014, p 141).

Winnicott(2014) chama a atenção para os profissionais que atuam com as crianças e muitas vezes utiliza como significado para conceito de “criança normal” quando parece converte-se num membro satisfatório da sociedade ou anormal quando apresenta um quadro de angústia e os conflitos intolerável para si e para os outros, porém, mais do que classifica-la neste ou naquele quadro se faz necessário conhecer e compreender as razões oriundas das relações emocionais vividas.

Compreender as implicações na formação ou não de vínculo afetivo no processo ensino-aprendizagem envolve não apenas identificar no aprendente sua relação

com a aprendizagem, mas o comportamento de todos que participam do ciclo e relações sociais do sujeito. Neste contexto a escola tem suas responsabilidades pedagógicas, no intuito de não gerar ansiedade demasiada no aluno, o que pode acarretar o fracasso escolar, WEISS (2017).

Ainda nas serie iniciais a criança inaugura um a relação positiva ou não com a escola. A qualidade dessa relação, bem como a solidez dessa base, depende não só dos recursos internos da criança, mas principalmente das condições internas e de formação do adulto que faz essa mediação (BOSSA E OLIVEIRA, 2017, p 8)

Bossa e Oliveira (2017, p 166), reforça que “... a dificuldade de aprendizagem surgida em séries escolares avançadas tem sua origem em formações reativas à instrução escolar nos primeiros anos de vida”. Por outro lado, o respeito ao ritmo de aprendizagem pela criança, para não gerar ansiedade, o que pode estancar o seu pleno desenvolvimento cabe a escola e família, visto que muitas vezes o pais transferem sua ansiedade para a criança. É importante compreender que as dificuldades escolares é um sintoma refletido no âmbito escolar, resultado de conduta dentro do sistema familiar, ou escolar, ou ambos.

Tenho encontrado casos em que as crianças acumulam em sua pequena história de vida até os sete anos, muitas perdas como morte de pessoas queridas, mudanças de casa, separação de pais, etc. Essas crianças, com baixa resistência à frustração, ficam muito fragilizadas para possíveis perdas escolares e chegam ao ponto de não tentar não “investir” para não aguentar novas perdas. (BOSSA e OLIVEIRA, 2107, p 170)

Winnicott (2004), chama a atenção para a importância para a criança, sobre a sua história de vida, ressaltando que o procedimento aparentemente simples de relato de fatos que a criança mal se lembra, pelo adulto de ligação, permite a reorganização de ideias que lhe vem à mente, visto que a falta destas implica em grandes perdas para a criança que já apresenta certo nível de carência afetiva.

Neste viés o Bowlby (2015) ressalta a importância do papel da família na promoção da autoconfiança e da personalidade da criança, nos primeiros anos da infância, que quando bem alicerçada desenvolve concomitante a confiança nos pais, nos outros e em si. A autoconfiança não significa que o indivíduo não tenha medo, porém o medo sem angustia. A Escola como extensão do campo social tem o compromisso de dar seguimento neste processo de autoconfiança do educando, por isso a importância da construir e/ou estreitar laços família/escola, professor/ alunos e demais pessoas

3 | METODOLOGIA

A partir da análise dos resultado deste estudo de caso, pela subjetividade e especificidade a pesquisa qualitativa, com revisão bibliográfica foi o método norteador e promotor deste trabalho na fundamentação das ideias apresentadas. Foi

utilizado como técnicas de pesquisa a observação e a entrevista, com o objetivo de responder “...às questões “como” e “por quê” certos fenômenos ocorrem. (GODOY, 1995). Os dados obtidos nesta avaliação, instrumento do estágio supervisionado do curso de especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional, foi resultado das atividades desenvolvidas com início em 11 de abril de 2017 até dezembro do mesmo ano.

Na perspectiva da Psicopedagogia Clínica, embasado em Porto, Fernandéz, Bossa, Bowlby, Winnicott e outros, o diagnóstico e prognóstico, partiu da Visita à escola; Conversas com a Coordenadora Pedagógica e professora regente; Observação da aprendiz no ambiente escolar (dentro e fora sala de aula); Entrevista com os pais (representados pela mãe); Anamnese e Genograma Pessoal; Entrevista e vínculo com a paciente; E.O.C.A (Entrevista Operatória Centrada na Aprendizagem); Hora do jogo; Confias; Papel Cartas; Provas Operatórias (Piagetiana); Teste sondagem (Emília Ferreiro); Avaliação de algumas atividades pedagógicas; Questionário auto estima (adaptado) e uso do lúdico em todas as atividades de intervenção, tendo o jogo como recurso estratégico para conteúdo nas áreas de leitura e escrita, bem como o desenvolvimento do raciocínio lógico matemático. O resultado final foi apresentado por meio de relatório descritivo, minuciosamente detalhado de cada procedimento e ação proposta Psicopedagógica.

4 | APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

4.1 Caracterização do Caso

4.1.1 Aspecto escolar

O caso tratou-se de uma criança do sexo feminino, com 09(nove) anos de idade, aluna do 3º ano do Ensino Fundamental, numa escola pública municipal. De cor branca e classe social média. Com baixo rendimento escolar de acordo com a idade/série. Sua trajetória escolar teve início aos 05(anos) de idade (Educação Infantil).

A queixa escolar sobre a paciente/aluna foi a dificuldade de concentração e memorização sobre conteúdos escolares. Trabalhados. Insegura, dependia do atendimento individualizado da professora para executar qualquer atividade de leitura e escrita, sem conservar as considerações e indicativos repassados. Encontrava-se em defasagem de aprendizagem em todas as disciplinas, meramente copista, sem desenvoltura e interpretação no processo de leitura e escrita. Distraía-se com facilidade. Em sessão com a Mãe, a queixa foi repetida de acordo com o que foi apresentado pela escola.

É importante ressaltar que o(a) aluno(a) apontado pelo fracasso na aprendizagem escolar, vem carregado de estereótipo, recebendo pouca atenção ou

nada no sentido de compreensão das causas da sua problemática. “É um sujeito de quem se escamoteia a informação e o conhecimento desde o meio família e/ou social e ao qual os profissionais costumam tratar da mesma forma ao submetê-lo a inúmeros exames e interrogatórios, sem dar ocasião a que emergjam nele as perguntas”. (FERNÁNDEZ, 2011. p.25-26).

4.1.2 Aspecto familiar

A Paciente, fruto de uma relação amorosa de adolescentes (Mãe 15 anos, Pai 19 anos). Pela falta de maturidade psicológica e independência financeira, também conflitos familiares entre ambas as partes, se separam antes do nascimento da filha. A paciente nasceu e viveu, juntamente com a Mãe, sob os cuidados dos avós maternos, morando na mesma casa até os 03(três) anos de idade. O desenvolvimento físico da Paciente, foi dentro dos padrões normais: engatinhou, andou, sem intercorrência, demonstrando mais lentidão para falar.

Com o pai biológico, o contato pessoal, foi fragmentado, reflexo da relação conflituosa entre os “adultos”. Sobre o comportamento da paciente no momento de pesquisa, é pertinente a reflexão sobre a importância do papel dos pais neste processo “...uma das fontes mais comum de raivas na criança é a frustração do seu desejo de amor e cuidado, e de que a sua ansiedade geralmente reflete a incerteza quanto à disponibilidade dos pais” (BOWLBY, 2015 p 176).

De maneira automática a avó exercia também o papel de mãe para as duas (Paciente/Mãe). A paciente criou um vínculo afetivo intenso com os avós maternos.

Dos 03(três) ao 05(cinco) anos mais ou menos viveu grandes emoções e transformação na sua rotina de vida. A Mãe casa-se com outro homem. Mudaram-se de cidade/Estado. É separada dos avós. O padrasto vem de uma separação, tem uma filha da mesma idade que a sua. Nesse período o pai biológico se casa e tem outro filho. Nasce um irmão por parte de mãe. O contato com os avós maternos passa a ser pontual devido a distância geográfica e na maioria por telefone. Aos 06 (seis) anos se muda de cidade/Estado e conseqüentemente de escola. Ao mudar de escola, muda de ano/série e os encaminhamentos, competências e cobranças também ganham outro enfoque, com a cobrança quanto a resultados escolares da aluna.

Bowlby (2015, p. 153) aponta o papel da família no processo de autoconfiança que nasce e cresce com indivíduo de maneira natural, nos primeiros anos de vida e mais tarde se torna base para superação de conflitos e desafios. Descreve: “...uma autoconfiança bem alicerçada desenvolve-se paralelamente à confiança num dos pais, o qual proporciona à criança uma base segura a partir da qual ela realizará suas explorações”. Vale considerar que no início da alfabetização além do trabalho pedagógico, requer equilíbrio psicológico e estrutura emocional, não houve tempo hábil para construção desta base para a aluna.

4.2 Análise do Caso

Considerando os resultados das observações e escutas psicopedagógicas durante o processo de avaliação no estudo proposto, bem como o comportamento da paciente, nas mais diversas propostas e ações, a intervenção partiu da necessidade do fortalecimento de vínculos, no intuito de promover segurança na relação paciente/ psicopedagogo, paciente/escola, paciente/conhecimento e no caso paciente-família, base para a superação dos obstáculos enfrentados. Segundo Bowlby (2015) pela ausência do vínculo a resistência na abordagem pelo outro é vigorosa, travando toda proposta de desenvolvimento natural.

Todo trabalho psicopedagógico, situou-se na escuta atenta e constante, para decifrar o enigma que de fato interfere na aquisição da aprendizagem, pelo aprendente. FÉRNANDEZ (2008, p 38), explica: “Nossa escuta não se dirige aos conteúdos não-aprendidos, nem aos aprendidos, nem às operações cognitivas não-logradas ou logradas, nem aos condicionantes orgânicos, nem aos inconscientes, mas às articulações entre essas diferentes instâncias.”.

Weiss reforça que a avaliação desprovida, atenciosa e criteriosa subsidia o diagnóstico psicopedagógico a uma investigação não na dificuldade, mas uma compreensão global da forma de aprender e /ou dos desvios que ocorrem no processo ensino-aprendizagem do indivíduo. A ação diagnóstica é “...uma alimentação mútua permanente entre a prática e a teoria. [...] Esta possibilitará ao terapeuta levantar, sempre hipóteses provisórias que irão sendo confirmadas ou não, ao longo do processo” (1192, p 14).

O jogo foi utilizado como recurso essencial no processo de intervenção e avaliação na ação psicopedagógica, conforme, Bossa e Oliveira (2017 p13) “...um procedimento eficiente na avaliação psicopedagógica da criança de sete aos onze anos consiste no jogar”. Esta estratégia apontou a necessidade por parte da escola de retomar a partir do concreto, o ensino e instruções básicas, base do processo ensino aprendizagem, com a aluna/paciente.

Na entrevista, como em muitas das sessões foi possível perceber, que muitas frases adotadas, também “impregnadas”, absorvida pela paciente, é reflexo de discurso das pessoas que há cercam, seja da família ou profissional escolar. Winnicott(2013) explica que a criança num processo natural, gosta de sentir responsável por certo período de tempo, porém tem que se respeitar a vontade da criança, ou seja sem imposição pelo adulto. O excerto abaixo reforça:

Constato que muitos dos problemas de aprendizagem ancoram-se em um perturbação desse trabalho construtivo da infância. Trata-se de uma violência encoberta exercida pelos adultos frente à criança, violência esta que coloca o desejo e o pensar do adulto como se fosse da criança. Estas são situações que levam a criança a crer que pensa aquilo que o adulto deseja que pense. (FERNÁNDEZ, 2008, p 58)

Ao tratar a importância dos vínculos afetivos na formação psicossocial do

indivíduo, descrevendo a participação da mãe, em resposta ao medo da separação pelo indivíduo, BOWLBY (2004, p 227) explica:

Se uma criança, em virtude de suas experiências particulares associa a ausência da mãe a um alto grau de desconforto e aflição, essa criança crescerá, talvez, respondendo à separação e à perda, efetiva ou antevista, com dificuldades psicossomáticas e tensão generalizada.

No caso em estudo, foi observado alto grau de ansiedade da paciente frente aos desafios, as vezes antecipados por ela, o medo e dependência da mãe, sendo que em vários momentos Ela se reportava, como que justificando suas ações e/ou resultado frente ao que era proposto, na fala como: “Minha mãe fala que sou inteligente, só preciso ter calma”; “Minha mãe me ensinou, mas não lembro”, etc. Apesar de muito falante e desinibida, em alguns momentos demonstrou desestrutura emocional, pois oscilava entre momentos de euforia e timidez, dependendo do que lhe é proposto e/ou questionado, optando por usar o termo “Não sei”, como fuga, mediante a uma situação de conflito. Apesar de não apresentar movimentos corporais atípicos (tiques), em situação de conflito se movimentava em demasia (levantar-se, caminhar pela sala, mexer no material ou questionar “o diferente” no ambiente), para desviar a atenção da Profissional.

Demonstrou carência afetiva com relação ao distanciamento dos avós e insegurança quanto aos arranjos pessoais vividos no contexto familiar. Bowlby explica (p 28) que “O fato de uma criança ou de um adulto encontrar-se em estado de segurança, de angústia ou de aflição fica determinado, em ampla margem pela acessibilidade e pela receptividade de sua principal figura de apego” pode associar-se a comportamentos e condições como: medo, pressão, tensão, rejeição, etc. E Complementa que a separação aos 7 meses de idade ou mais, tende a ser ainda mais conflitante, que “mesmo figuras antes familiares, como pai ou os irmãos, passam a ser observados como suspeita” (BOWLBY, 2004, p. 67).

Neste processo de diagnóstico e intervenção se faz necessário o olhar globalizado do psicopedagogo, para compreender a dinâmica e estrutura familiar, como explica Fernández (2011, p 31) “ O sintoma se ancora em uma rede particular de vínculos familiares, que se entrecruzam com uma também particular estrutura individual”. Para promover o desbloqueio de ambas as partes que muitas vezes interpreta o baixo rendimento escolar com patologia.

No aspecto social apresentou, consciência e interesses característicos, compatíveis com idade cronológica, como objetos pessoais (adornos, material escolar, etc), vaidade e cuidado com o corpo, preferência por programas tipos da idade (novelas infanto-juvenil, musicas, filmes). Tem consciência da sua defasagem escolar e em sala de aula usa de estratégias para desviar a atenção dos colegas, como: demorar para copiar, justificativas para a não realização das atividades propostas com independência ou aguardar orientação, busca recursos visuais (cartazes, régua, atividades similares, etc). Demonstra desejo e gosto por frequentar

a escola e desânimo quando lhe é proposto um desafio pedagógico escolar.

Observou-se a necessidade de estímulo pelo prazer em aprender, visto que, “A libertação da inteligência aprisionada somente poderá dar-se pelo encontro com o perdido prazer de aprender” (FERNÁNDEZ, 2011, p 18). A autora reforça a ideia explicando que o processo ensino-aprendizagem também envolve emoção e desejo. “Aprender é ir do saber a apropriar-se de uma informação dada a partir da construção de conhecimento; processos no qual intervêm inteligência e desejo” (p 55).

Quanto ao processo ensino-aprendizagem a paciente de fato apresentou defasagem de aprendizagem escolar, bem como a princípio dificuldade em conservar o que lhe era proposto. No processo de leitura e escrita, encontrava-se em Nível Silábico Alfabético, com grande dificuldade quanto a composição sonora de palavras e estrutura de frases, comprometendo a interpretação subjetiva dos textos lidos. A mesma defasagem esteve presente no processo do raciocínio lógico matemático, sem domínio do processo numérico (unidade/dezena), bem como a memorização e conservação de quantidade/numeral. Copista com boa caligrafia, obedecia a sequência com coerência.

Foi observado que havia dificuldade de conservação pela não compreensão, mas sem dificuldade de memorização, pois questionada sobre algum conteúdo/ assunto, sempre buscou, discretamente pela memória, a relação com algum recurso visual (contar nos dedos, cartaz, régua, figura e outros) que pudesse auxiliá-la, com coerência. Apresentou boa memorização ao ouvir as leituras, com boa interpretação e reprodução dos aspectos objetivos apresentados no texto.

Apesar dos traços firmes nos desenhos, habilidade motora, e boa organização espacial observou-se no seu processo de aprendizagem, no momento da avaliação, ainda que sem contundência, hipoassimilativa/hiperacomodativa. Como explica Paín (1985) (apud FERNÁNDES, 2008, p 83):

- hipoassimilação: os esquemas de objeto permanecem empobrecidos, como também a capacidade de coordená-los. Isso redundará em um déficit lúdico e na disfunção do papel antecipatório da imaginação criadora.

- hipercomodação: houve uma superstimulação da imitação. A criança pode cumprir com as consignas atuais, mas não dispõe com facilidade de suas expectativas nem de sua experiência previa.

Quanto ao resultado das provas piagetiana, a paciente apresentou nível intermediário, frente a instabilidade nas respostas, as vezes incompletas, oscilando nas expressões, demonstrando insegurança, mesmo quando no primeiro momento demonstrou conhecimento. (WEISS, 1992).

Na manutenção do vínculo afetivo entre os agentes neste processo terapêutico, no trabalho de parceira, ao final foi repassado a orientação para a escola considerar, primeiramente a necessidade de promover mecanismos e estratégias que fortaleça os laços afetivos da aluna com todos os sujeitos do seu meio social, profissionais da educação e/ou familiar. No aspecto pedagógico considerar que o modo de

aprendizagem da aluna é visual, portanto ofertar atividade pedagógica proposta com apoio de recurso visual (imagem, desenhos, material concreto); utilização de jogos pedagógicos; atividades práticas possibilidade de ressignificação de base de aprendizagem; atividades de leitura e escrita a partir da hipótese que se encontra ofertando gradativamente novos desafios e encorajando-a na superação dos mesmos, de forma a promover independência e autonomia; evitar a simples aplicação repetitiva de exercícios, como recurso para memorização; aulas de apoio e/ou reforço dinâmica; em sala, motivar a sua participação no intuito de ajudá-la a vencer o medo de “errar”.

Para a família, representada só pela pessoa da mãe, foi sugerido: Respeitar características e peculiaridades da fase infantil, bem como do processo ensino-aprendizagem que a paciente se encontra; nos temas/tarefas escolares para casa, auxiliá-la porém, dar autonomia para resolver com independência; proporcionar atividade de lazer, de acordo com o interesse da criança (pintura, dança ou manuseio de instrumento musical); valorizar com naturalidade as potencialidades da criança, evitando rótulos; atribuir e cobrar pequenas tarefas, de maneira gradativa, que promova autonomia pessoal e social, resguardando as peculiaridades da infância, como brincar (sozinho, com pais, outras crianças); resguardar a criança/paciente dos conflitos pessoais e familiares dos adultos e se possível buscar apoio profissional pessoal (Psicólogo).

Tais considerações foram resguardadas e trabalhadas nas sessões e intervenções psicopedagógica, o que resultou ao final do ano, a aprovação da paciente para série seguinte, frente aos avanços positivos em todas as áreas de conhecimento escolar. Vale ressaltar a satisfação da família, escola e paciente que a cada desafio superado, embasado em Bossa e Oliveira, (2017) ao explicar aprendizagem como inata, aponta que a inteligência quando bem estimulada a assimilação, se desenvolve paralelamente.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aprendizagem se desenvolve na interação do sujeito com o meio. Na escola a criança vai experimentado e da ação à representação, da representação à operação, constitui a abstração e apreensão do conhecimento e saber, neste processo os laços afetivos entre os sujeitos implica sobremaneira na qualidade dos resultados almejados e obtidos.

Em meio as ações propostas à paciente, verificou-se que a defasagem de aprendizagem, evidenciava a falta de atenção, concentração e memorização dos conteúdos por parte da mesma, também carecia de revisão na estratégia quanto a aplicabilidade da proposta pedagógica escolar, considerando a individualidade e necessidade da aprendente. Por outro viés teve como complicador o histórico de vida pessoal com ruptura de laços afetivos nos primeiros anos de vida. Nesta

perspectiva se fez necessário a intervenção com mãe para compreensão e mudança de comportamento em favor do grupo familiar, da promoção dos vínculos afetivos.

Quanto a proposta psicopedagógica, considerando os níveis implicados no apreender que incorpora não apenas o desenvolvimento físico do indivíduo (corpo), mas o organismo (fases/ritmo), a inteligência e o desejo em aprender, o mesmo foi desenvolvido numa proposta ampla, buscando sua efetivação pela observação do todo em partes e vice-versa: indivíduo, família, escola e as relações sociais e afetivas que os sustentam.

A partir do trabalho Psicopedagógico proposto e desenvolvido, reforçando os indicativos para os profissionais da educação escolar (Professora/Coordenação Escolar) e família, como descrito na análise do caso, sem a intenção de apontar “culpados”, se faz necessário reforçar, a importância de compreender que o sujeito/aprendente não é um mero receptor de conteúdo. Assim compete a escola e família saber que avaliar o desenvolvimento de sua aprendizagem escolar, implica também, em compreender a dinâmica e o meio social que está inserido e/ou é oriundo, da mesma forma os laços afetivos entre seus pares que foram e são criados ou rompidos no decorrer da sua vida pregressa até a atualidade, são constituintes de todo processo ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2ª ed. Rio de Janeiro: LTC. 2006.

BOSSA, N. A. e OLIVEIRA, V. B. de (Org.) **Avaliação psicopedagógica da criança de sete a onze anos**. 20.ed – Petrópolis, RJ: Vozes, 3ª reimpressão, 2017.

_____. **Avaliação psicopedagógica do adolescente**. 14.ed – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BOWLBY, Jhon **Formação e rompimento dos laços afetivos**. Trad. Álvaro Cabral. 5. Ed. São Paulo: Martins Fontes. 2015.

_____. **Separação. Apego e perda: angústia e Raiva**. Volume 2 da trilogia Jhon Bowlby; tradução Leonidas H.B. Hegenberg, Octanny S. da Mota, Mauro Hegenberg. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes. 2004

FERNÁNDEZ, Alicia. **A inteligência aprisionada**. Trad. Iara Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1991. Reimpressão 2011.

_____. **Os idiomas do aprendente: análise de modalidades ensinantes com famílias, escolas e meio de comunicação**. Trad. Neusa Kern Hickel e Regina Orgler Sordi. Porto Alegre: Artmed, 2001. Reimpressão 2008.

FERREIRO, E e TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Trad. Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco, Mário Corso. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GODOY, A. S. artigo: **Pesquisa Qualitativa, Tipos Fundamentais**. Revista de Administração de

Empresas São Paulo, v. 35, n.3, p, 20-29 Mai./Jun. 1995. Disponível no site: <http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n3/a04v35n3>

HUTZ, Claudio Simon (Org). **Avaliação em psicologia positiva**. Porto Alegre: Artmed, 2014. Reimpressão 2016.

PORTO, Olivia. **Psicopedagogia Institucional: Teoria, prática e assessoramento psicopedagógico**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Wak, 2009

PRIORE, Mary Del (Org.). **História das crianças no Brasil**. 6 ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2009

SOLÉ, Isabel. **Orientação Educacional e intervenção psicopedagógica**. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução: José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WEISS, Maria Lucia Lemme. **Psicologia Clínica: uma visão diagnóstica**. Poto Alegre: Artes Médicas, 1992

WINNICOTT, Donald Woods. **A criança e seu mundo**. Tradução: Álvaro Cabral. 6 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2014

QUESTÕES DA PRÁTICA DOCENTE: FAZENDO COMPREENSÕES EM FREIRE E GERALDI

Gisele da Silva Santos

Universidade Federal da Fronteira Sul
Chapecó – SC

Mariane de Freitas

Universidade Federal da Fronteira Sul
Chapecó – SC

RESUMO: Neste trabalho nos propomos a fazer algumas reflexões e compreensões sobre a prática docente. Para isso, fundamentalmente trazemos aqui Freire e Geraldi como base teórica, e partimos dos pontos: a formação, a prática docente e o Ensinar, tratados por eles. Para tanto, nosso objetivo neste trabalho é compreender questões da prática docente a partir de aproximações e reflexões de Freire e Geraldi. Desta forma, o caminho metodológico utilizado foi a busca de reflexões (em partes específicas) nos livros: *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*, *Pedagogia do oprimido*, *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*, *A Aula como Acontecimento* e *O texto na sala de aula*, em que há apontamentos relevantes para compreendermos a importância da prática docente. Assim, esse trabalho se caracteriza como uma pesquisa de cunho bibliográfica, de natureza qualitativa. Logo, compreende-se que o espaço escolar, enquanto meio social, e portanto político, pode proporcionar uma

educação com vistas na libertação dos sujeitos, a partir do entendimento de que ensinar não trata-se de uma transmissão de conhecimentos entre aquele que tudo sabe e aquele que tudo ignora, mas sim um encontro de vidas que juntas buscam construir o conhecimento em bases sólidas e que na prática docente/discente encontram a possibilidade de usar da criticidade para se fazer ouvir as vozes constituintes do saber escolar, caminhando dessa forma, para uma sociedade mais esclarecida e, conseqüentemente mais consciente.

PALAVRAS-CHAVE: Prática Docente. Professor. Aluno.

QUESTIONS OF TEACHER PRACTICE: MAKING COMPREHENSIONS IN FREIRE AND GERALDI

ABSTRACT: In this work we propose to do some reflexions and comprehension about teaching practical, for this, we need to bring here Freire e Geraldi as theoretical basis, we start from the principals: The education, teaching practical and teaching, worked by Freire and Geraldi. *For this* our goal in this work is to understand questions of the teaching practice, based on approaches and reflections of Freire and Geraldi. Therefore, the methodological path used was the search for reflections (in specific

parts) in books: *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*, *Pedagogia do oprimido*, *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*, *A Aula como Acontecimento e O texto na sala de aula*, in which there are relevant notes to understand the importance of teaching practice. In this way, this work is characterized as a bibliographic research, of qualitative nature. Therefore, it is understood that the school space, as a social and therefore political environment, that can also provide an education with a view to the liberation of the subjects, from the understanding that teaching is not a transmission of knowledge between the all-knowing and the ignorant, but a meet of people that together working to build the knowledge on solid foundations and that the lecturer or student can find a possibility using criticality to make the constituent voices of school knowledge heard, thus moving towards a more enlightened and, consequently, more conscious society.

KEYWORDS: Teaching Practical. Lecturer. Student.

1 | PALAVRAS INTRODUTÓRIAS

Neste trabalho apresentado em 2018 no VII Encontro Nacional das Licenciaturas (VII ENALIC), com publicação nos anais do mesmo evento, nos propomos a fazer algumas reflexões e compreensões sobre a prática docente. Para isso, fundamentalmente trazemos aqui Freire e Geraldi como base teórica, e partimos dos pontos: a formação, a prática docente e o Ensinar, tratados por eles. Desta forma, temos como base os livros - *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*, *Pedagogia do oprimido*, *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido* - de Paulo Freire, em que mais especificamente vamos tecer reflexões em torno da fala freireana “Ensinar não é transferir conhecimento.” Do mesmo modo, utilizaremos um trecho dos Livros: *A Aula como Acontecimento e O texto na sala de aula*, de João Wanderley Geraldi como base teórica para fazer as compreensões sobre a prática docente.

Utilizamos esses dois autores por serem referência crítica nas questões educativas, sobretudo quando se trata de prática docente, e também por serem convergentes em suas reflexões sobre a educação, pois o que propomos aqui não é fazer um comparativo entre o pensamento dos dois, mas pelo contrário, iremos, ancoradas por eles, voltar o olhar para as reflexões já postas para refletirmos e fazermos compreensões acerca da prática docente.

Para tanto, nosso objetivo neste trabalho é compreender questões da prática docente, a partir de aproximações e reflexões de Freire e Geraldi.

Desta forma, o caminho metodológico utilizado foi a busca de reflexões (em partes específicas) nos livros: *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*, que serviu como base para nossas reflexões, porém, trouxemos referências de outras obras de Freire como *Pedagogia do oprimido*, *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido* e, *Cartas a Cristina:*

reflexões sobre minha vida e minha práxis, e nos livros de Geraldi *A Aula como Acontecimento* e *O texto na sala de aula*, em que há apontamentos relevantes para compreendermos a importância da prática docente. Assim, esse trabalho se caracteriza como uma pesquisa de cunho bibliográfica, de natureza qualitativa.

21 “ENSINAR NÃO É TRANSFERIR CONHECIMENTO”: REFLETINDO COM FREIRE

A formação de professores é um tema muito debatido e atual, pois os professores são formados para exercer a docência que é um trabalho de grande relevância e fundamental para a sociedade, assim, há muitas questões a serem consideradas quando se trata da prática docente. Desta forma, é necessária a reflexão sobre a importância da atuação docente na sala de aula, pois como diz Freire “Às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor.” (1996, p. 42). Por isso é preciso cautela e discernimento no modo de agir na sala de aula, pois os impactos podem ser tanto positivos como negativos.

Para Freire (2013, 2016), estar com o outro é um encontro que para além de ser um encontro entre pessoas, é sim de vidas, um estar com o outro considerando e respeitando a história e as experiências desse sujeito, e por isso também, é sempre uma oportunidade de aprender e ensinar. Sua característica era de ser gente entre gentes, estabeleceu relações com diferentes culturas, com camponeses, com operários, com negros, com índios, estabeleceu pontes entre o pensamento crítico e o *saber de experiência feito* dos sujeitos.

Nesse sentido, Freire ressalva que quando homens e mulheres compreendem-se historicamente, e da mesma forma, depreendem da sociedade seu contexto histórico, perpassam pela conquista da palavra, fazendo-se autores de sua própria história e da sua própria palavra (FREIRE, 2017).

Freire (1996) afirma que o processo de ensinar e aprender, a experiência em sala de aula não ocorre de forma vertical, tampouco de forma sobreposta de conhecimentos do educador sobre educando, pelo contrário, é uma oportunidade de problematização e novas construções na forma de ler e apreender o mundo. Em razão disso, partir do *saber de experiência feito* do aluno, construindo e superando o conhecimento prévio do mesmo, com vistas na sua emancipação.

Toda prática pedagógica não é, evidentemente por sua intencionalidade, neutra, é sim diretiva e política (BITTENCOURT, 2001; FREIRE, 2016). Desse modo, Freire (2017, p. 95) ressalva que a educação “[...] ‘bancária’ nega a dialogicidade como essência da educação e se faz antidialógica; para realizar a superação, a educação problematizadora – situação gnosiológica – afirma a dialogicidade e se faz dialógica.”

Destarte, o que nos inquieta – professores e professoras - é o conteúdo que vamos dialogar com nossos alunos e alunas, isto é, o conteúdo programático da

educação. Numa concepção bancária esse planejamento acontece de forma vertical, imposta, numa invasão cultural, dos que tudo sabem para o que tudo ignoram. Logo, Freire contribui anunciando que:

Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos de estar convencidos de que a sua visão do mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua *situação* no mundo, em que se constitui. A ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico dessa situação, sob pena de se fazer “bancária” ou de pregar no deserto (2017, p. 120).

Depreende-se desse excerto, o porquê que muitas vezes, nós (educadores e educadoras) não somos entendidos por nossos educandos e educandas, porque partimos da **nossa** prática social e não da prática social dos **alunos**. Não buscamos a palavra do outro, impomos a nossa, que por vezes não é entendida (FREIRE, 2017).

Nesse momento, de busca do conteúdo programático é que inauguramos o diálogo, diálogo entre educadores e educandos, nessa experiência consciente - de luta pela superação da humanidade roubada - que o universo temático do povo vai dando sentido ao conjunto de temas geradores exteriorizados na investigação do próprio pensar do povo (FREIRE, 2017). Como afirma Freire (2017, p. 121-122) “O que se pretende investigar, realmente, não são os homens, como se fossem peças anatômicas, mas o seu pensamento-linguagem referido à realidade, os níveis de sua percepção desta realidade, a sua visão do mundo [...]” aí encontram-se os temas geradores, assim o conteúdo se dá numa relação dialética.

Conforme Antunes (2018) educar para transformar estende-se a transformação de nós mesmos e do mundo em que vivemos. E para tanto, no contexto escolar, educar com esse propósito perpassa um currículo orgânico (que relacione os conteúdos com a realidade cultural dos educandos) que oportunize tal movimento, uma prática que considere professor e aluno sujeitos do processo, em que ensinar não seja entendido como transmissão de conhecimentos, mas como criação de possibilidades para a construção de conhecimentos por educandos e educadores. Para que nessa perspectiva, os alunos e alunas possam dizer a sua palavra, a partir da compreensão da sua própria história, possam acreditar que o futuro é uma possibilidade e não uma determinação.

Nesta direção, segundo Freire (2016), a educação é uma experiência e uma dimensão política, portanto algumas inquietações decorrem desse entendimento, ou de outro modo, para que estou educando? Quem estou educando? Para quem? Contra que? Contra quem? A favor de que? A favor de quem? Quem a escola está conscientizando? Ou em outras palavras, ela está conscientizando alguém?

Isto posto, Freire (2013, 2016) destaca e conceitua o ciclo gnosiológico, o ciclo do conhecimento, que perpassa dois movimentos. Um refere-se à docência, em que conhecemos o conhecimento existente, numa dinâmica em que professor e aluno têm a oportunidade de ensinar e aprender. O outro concerne a pesquisa, o momento

em que produzimos um novo conhecimento. Logo, o mesmo autor ressalva que são momentos que se complementam e se conectam continuamente.

Por esse viés, trazemos aqui um dos saberes essenciais à prática educativa abordado por Freire, onde ele diz que é preciso “Saber que ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.” (1996, p. 47). Assim, diferentemente do que muitos ainda acreditam o professor não é aquele que sabe tudo e vai transmitir esses saberes para os alunos, pelo contrário, numa sala de aula “[...] devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho –a de ensinar e não a de transferir conhecimento.” (FREIRE, 1996, p. 47, grifo do autor).

O professor é aquele que, junto com o aluno, constrói aprendizagens significativas, conhecimentos críticos, ele não transmite, ele ensina, ele oferece meios para o aluno aprender, e junto com os educandos aprende também. Freire (1996) diz ainda que o professor além de saber que ensinar não é transmitir conhecimento precisa viver isso em suas atitudes, não pode estar apenas no discurso, mas nas ações. “O próprio discurso teórico, necessário a reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática.” (FREIRE, 1996, p.39). Em outras palavras, a prática docente precisa ser condizente com seu discurso na sala de aula.

A aula é um encontro de histórias, de vivências e experiências, em que professor e aluno, cada um, traz em sua bagagem um pouco de sua vida, do seu conhecimento (ingênuo e/ou crítico), da sua leitura da palavra e das suas leituras de mundo, um pouco do que é ser gente entre gentes. Encontro no sentido de estar junto com o mesmo comprometimento/compromisso, se movendo para o mesmo objetivo/sentido, na construção de conhecimentos que ampliem a forma de ver e estar sendo no mundo, forma essa, consciente e emancipadora.

Na prática docente é preciso ter coerência no falar e agir, sendo assim, o professor que defende a ideia de construção do conhecimento pelo aluno, de autonomia, de educação libertadora, que critica o sistema capitalista em favor de uma sociedade mais justa e igualitária não pode na sala de aula ter postura autoritária com os alunos, isso seria contraditório. Da mesma forma, com sua postura enquanto cidadão que é a favor de uma sociedade mais justa, é necessário ações que corroborem com isso. Freire chama isso de pensar certo, pois “Do ponto de vista do pensar certo não é possível mudar e fazer de conta que não mudou. É que todo pensar certo é radicalmente coerente.” (1996, p.34). O pensar certo como prática docente é o discurso testemunhado com as ações, “Pensar certo é fazer certo.” (p.34). É saber que ensinar é mais do que palavras, são ações que confirmam o discurso.

Assim, a prática docente ancorada no pensamento de Freire de que ensinar não é transmitir conhecimento é uma forma de oportunizar a construção da autonomia e, do pensamento crítico, na busca por uma sociedade mais justa.

3 | REFLETINDO COM GERALDI SOBRE A PRÁTICA DOCENTE

Fazendo referência ao Texto: A aula Como acontecimento, de Geraldi, partindo do aspecto da identidade profissional do professor, o autor coloca que “[...] a identidade profissional do professor ao longo da história se construiu, essencialmente, pela relação com o conhecimento (2010, p.82).” Partindo desse ponto, o autor nos instiga a pensar acerca da profissão professor, e diz que ao longo do tempo a formação de professores se baseia na aquisição de alguns conhecimentos organizados ao longo da história e, assim, para se formar professor, é necessária a aquisição e noção dessas informações, desses conteúdos. Porém, o autor diz que “[...] talvez, isto apenas nos forme, mas não nos torne professores.” (GERALDI, 2010, p.82).

Assim, a concepção de professor que permeia na cabeça de muitos é essa, de que o professor se forma, ou seja, adquire certos conhecimentos na sua formação acadêmica e, passa esses conhecimentos para os alunos como uma transferência. Porém, é necessário pensarmos e lembrarmos que os alunos também possuem uma vivência, eles não são sujeitos a-históricos, portanto, é necessário o entendimento que o professor não vai transferir conhecimentos, mas, na interação com os alunos, irão buscar meios para construir conhecimento juntos.

Nessa perspectiva, é pertinente refletir a prática docente como forma do professor oportunizar a criticidade e a autonomia na sala de aula, Geraldi diz que:

Antes de qualquer consideração específica sobre a atividade de sala de aula, é preciso que se tenha presente que toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política – que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade – com os mecanismos utilizados em sala de aula. (1999-2001, p. 40).

Por esse viés, podemos compreender que o professor é o responsável por mediar o conhecimento na sala de aula, e os caminhos propostos por onde a aula deve seguir dizem muito sobre o professor, suas escolhas, sua metodologia, o seu agir fazem parte da sua compreensão de mundo e do humano.

[...] os conteúdos ensinados, o enfoque que se dá a eles, as estratégias de trabalho com os alunos, a bibliografia utilizada, o sistema de avaliação, o relacionamento com os alunos, tudo corresponderá, nas nossas atividades de sala de aula, ao caminho por que optamos. (GERALDI, 1999-2001, p. 40).

Desta forma, compreendemos que a aula tende para um lado ou para o outro de acordo com a perspectiva do professor, ele poderá seguir o livro didático e ensinar exatamente como está ali proposto ou, de forma crítica irá instigar os seus alunos à refletirem e fazerem compreensões para além do livro didático, ele irá buscar meios de desenvolver a criticidade dos alunos para que assim, construam conhecimentos a respeito dos aspectos do mundo que muitas vezes estão implícitos nos conteúdos curriculares.

4 | ALGUNS APONTAMENTOS FINAIS...

Tendo Freire e Geraldi como teóricos base para a presente reflexão, faz-se compreensões acerca da prática docente, efetivando aproximações em relação a importância da profissão docente e sua prática na sala de aula, que não é de um monólogo, mas de dualidade de vozes que caminham em busca de um saber significativo. Além de Geraldi, Bakhtin também aborda sobre a dualidade de vozes e a polifonia. Enriquecendo essa compreensão, no Livro *Estética da Criação Verbal*, Bakhtin diz que “O objeto das ciências humanas é o ser expressivo e falante. Esse ser que nunca coincide consigo mesmo e por isso é inesgotável em seu sentido e significado.” (2011, p.395). Ou seja, nunca é um monólogo, mas sempre um diálogo de no mínimo duas vozes. (Para compreensão mais aprofundada sobre a polifonia recomendamos ler as obras de Bakhtin).

Logo, compreende-se que o espaço escolar, enquanto meio social e, portanto político, pode proporcionar uma educação com vistas na libertação dos sujeitos, da alforria dos seus achismos, da superficialidade dos fatos, a partir do entendimento de que ensinar não trata-se de uma transmissão de conhecimentos entre aquele que tudo sabe e aquele que tudo ignora, mas sim um encontro de vidas que juntas buscam construir o conhecimento em bases sólidas e que na prática docente/discente encontram a possibilidade de usar da criticidade para se fazer ouvir as vozes constituintes do saber escolar, caminhando dessa forma, para uma sociedade mais esclarecida e, conseqüentemente mais consciente.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Angela Biz. **Educar para transformar**. 2018. Semana Paulo Freire online. 50 anos da Pedagogia do Oprimido. Disponível em: <<https://www.eadfreiriana.org.br/videos-semana>>. Acesso em: 05 out. 2018.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BITTENCOURT, Jane. Para além da epistemologia do professor. **Educação e Filosofia**, Minas Gerais, v. 15, n. 30, p. 89-102, jul./dez. 2001. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/698/635>>. Acesso em: 17 mar. 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 64. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 23. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

_____. **Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. In: GERALDI, João Wanderley. A aula como acontecimento. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

_____. **O texto na sala de aula**. 3.ed. São Paulo: Ática, 1999-2001.

A SEDUÇÃO NO DISCURSO COMO EFEITO ANALISADOR: PRÁTICAS DE LIBERDADE NA ESCOLA VIVA

Lucas Raphael Vazzoler Freitas

Centro Universitário São Camilo ES
Cachoeiro de Itapemirim – Espírito Santo

Magalí Paraguassú Posse

Centro Universitário São Camilo ES
Cachoeiro de Itapemirim – Espírito Santo

Pollyana Paraguassú Posse Guarçoni

Faculdade Multivix
Vitória – Espírito Santo

Marilene Dilem da Silva

Centro Universitário São Camilo ES
Cachoeiro de Itapemirim – Espírito Santo

Lívia Dilen da Silva

Centro Universitário São Camilo ES
Cachoeiro de Itapemirim – Espírito Santo

Cláudia Aparecida Vieira Pinheiro

Centro Universitário São Camilo ES
Cachoeiro de Itapemirim – Espírito Santo

RESUMO: Este trabalho apresenta uma discussão provocativa acerca do modo de produção capitalista contemporâneo. Utilizamos o discurso escolar como analisador das práticas pedagógicas, a sedução seria um modo de ação micropolítica em diversos níveis, buscando constranger a vida em sua diferença, controlando os desvios e aniquilando o outro de alguma forma. Optamos em desenvolver rodas de conversa, com os alunos das séries finais

do ensino fundamental de uma Escola Estadual Integral localizada no sul do Espírito Santo. Os temas foram escolhidos pelos próprios discentes, podendo destacar: automutilação, *bullying* e suicídio. As psicólogas brasileiras Maria Helena Souza Patto e Ana Lucia Coelho Heckert contribuíram na discussão ao apresentar análises da educação brasileira na contemporaneidade, possibilidades de criação e mudança frente à biopolítica, como exercício de pensamento contestador nesse questionar da vida, impulsionando modos de vida mais éticos e que engendrem práticas de liberdade. Conclui-se que o próprio exercício da vida é um desafio, políticas de medo e preconceito conduziram a práticas de medicalização e judicialização da vida, tudo isso em nome de um certo modo hegemônico e legitimado de ser. Portanto, as análises apresentadas se inclinam no sentido de cuidar do outro, evocando um pensamento questionador e inerente aos processos.

PALAVRAS-CHAVE: Discurso, educação, escola.

THE SEDUCTION IN THE SPEECH AS
ANALYZER EFFECT: FREEDOM PRACTICES
AT ESCOLA VIVA

ABSTRACT: This work introduces a provocative

discussion about contemporary capitalist way of production. We use the school speech as analyzer of pedagogical practices, the seduction would be a micropolitics mode of action in a several levels, looking for embarrass life in its difference, it is controlling the deviations and annihilating the other in a some way. We opted in develop rounds of conversation, with the students of final series of elementary education from a State Integral School located in the south of Espírito Santo. The themes were chosen by the students themselves, which we can highlight: self-mutilation, bullying and suicide. The brazilians psychologists Maria Helena Souza Patto and Ana Lucia Coelho Heckert added to the discussion to present analysis of brazilian education in the contemporaneity, criation possibilities and change face to biopolitics, as an answering thought exercise about the question of life, impelling ways of life more ethical and that engenders freedom practices. It concludes that the exercise of life itself is a challenge, fear policies and prejudice has conducted medicalization practices and judicialization of life, all of it on behalf of a certain hegemonic way and legitimized of being. Therefore, the analisys shown lay on the sense to take care of the other, evoking a inquiring thinking and inherent to the processes.

KEYWORDS: Discourse, Education, School.

1 | INTRODUÇÃO

A escola contemporânea nasceu no final do século XVIII como um importante dispositivo social, surgiu, face às novas exigências que o contexto pedia, a população crescia ao mesmo tempo em que a inaptidão para o trabalho e a ociosidade assolava as massas. Dessa forma, o Estado começa a perceber a utilidade dos corpos (FOUCAULT; 1995, 2001).

A disciplina foi sendo criada como forma de organização social e mantenedora de uma ordem estabelecida, baseado nessa máxima, Foucault se utiliza do panóptico para pensar a organização disciplinar. A arquitetura escolar se assemelha com o convento, onde há quadriculamento individual, quebrando a coletividade e controlando o indivíduo sabendo onde está cada um, além da distribuição por redes de relação, cada “peça” na fila de produção, gerando economia de tempo, dessa forma, além de ser espaço para vigiar é também útil para a aprendizagem (FOUCAULT, 2001).

O panoptismo fabrica modos de vida frios, calculistas, onde o que importa é a produção, criando assim moldes fixos humanos através de um doce discurso sedutor. Essa sedução acontece através de ações micropolíticas com o objetivo de coagir a vida em sua diferença. Situação paradoxal onde assistimos processos para intensificar a vida acoplados com processos visando sua própria destruição (FOUCAULT, 2001; HECKERT; ROCHA, 2012).

O sistema educacional brasileiro é recente, não possuindo nem cem anos ainda, em sua origem, tal sistema foi baseado em concepções racistas e biológicas do humano, o resultado disso foi o total sucateamento das práticas. (PATTO, 2007).

Na sociedade de controle, percebemos uma intensificação do poder judiciário nas escolas públicas, através do Conselho Tutelar, tecnologia de biopoder, que por vezes, tendo um discurso ofensivo intimidador acaba por criminalizar a pobreza, forçando o aluno a permanecer ali, apagando sua história, quando na verdade, deveria fazer uma análise crítico-social das práticas instituídas (HECKERT et al., 2012; HECKERT; ROCHA, 2012).

Defendemos nesse trabalho a escola enquanto instituição de [para] formação intelectual, não de reprodução, mas de criação, oferecendo dessa forma um olhar mais sensível para as experiências singulares. Nosso objetivo não é fazer uma polêmica, mas traçar problematizações, pois de acordo com Foucault no texto ‘Polêmica, Política e Problematizações’ em Ditos e Escritos IV (1997, p. 591) “o polêmico [...] procede atrelado a privilégios que detém antecipadamente e que não aceita nunca pôr em discussão [...] diante dele não está um companheiro na busca da verdade, mas um adversário, um inimigo que errou, que é prejudicial e cuja existência constitui uma ameaça”. A problematização ao contrário é trazer os dados, a pesquisa e o diálogo reflexivo das partes envolvidas produzindo assim novos possíveis.

2 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

2.1 Disciplina, Escola e Sociedade: Um discurso que seduz

No cais ninguém prestou atenção nos recém-chegados, mesmo quando eles depositaram o ataúde para aguardar o barqueiro, que ainda manipulava os cabos; ninguém os olhou mais detidamente [...] (KAFKA, 2002, p. 66).

[...] Oliver Twist era um pirralho, amarelo como um defunto e singularmente magro. [...]

— Por que você chora? — perguntou o sujeito do colete branco.

Era realmente [extraordinário]; por que razão choraria Oliver?

— Creio que você não deixa de rezar todas as noites — disse outro sujeito —, e rezar como bom cristão, por aqueles que lhe dão de comer e de vestir...

— Sim, senhor — balbuciou a criança. [...]

Imediatamente estabeleceram como princípio que os pobres pudessem escolher (não se forçava ninguém) uma destas coisas: ou morrer de fome lentamente se ficassem no asilo, ou morrer de repente se saíssem para a rua (DICKENS; 1837, 2013).

A escola enquanto espaço pedagógico e disciplinar exerce grande importância na costura e molde das pessoas. As instituições de ensino moldam o comportamento das crianças, criando robôs humanos, geradores de lucro e riqueza. A missão de “instruir os povos” exerce autoridade moral, realizado por uma classe privilegiada para

uma pobre, dessa forma constituindo uma polaridade política e social. A educação oferecida ao menos privilegiado é aquela que vai de encontro à nova forma assumida pela produção: materialidade da riqueza. Controles sociais são então forjados para inibir [vagabundos] e evitar que se tornem depredadores da propriedade.

“Já estou rouca e olha que essa turma é a mais calma, é quarta feira, ainda está de manhã” [fala de uma professora da escola]. Fonte: Diário de Bordo dos Pesquisadores

A instituição escolar colabora no intuito de endireitar os [erros].

Ou seja, antes que estes necessitem de punição, a escola produz a ortopedia social, que corrige os sujeitos de suas facetas perigosas – ainda que virtuais. O saber, neste ponto, se organiza em torno da norma, daquilo que é normal ou não, do que se deve fazer ou não fazer. Essa forma de poder é [...] típica da sociedade disciplinar (MACHADO; FREITAS, 2004, p. 46).

Nessa perspectiva o discurso escolar de controle e serialização tem ressonância e encaixe numa perspectiva ocidental, capitalista e racional que não consegue dar conta do singular, apenas do indivíduo, sendo que a singularidade vem antes do conceito de indivíduo, por isso chamaremos esse discurso de sedutor.

A tendência atual é igualar tudo através de grandes categorias unificadoras e redutoras – tais como o capital, o trabalho, um certo tipo de assalariamento, a cultura, a informação – que impedem que se de conta dos processos de singularização [...]. Uma deriva geral dos modos territorializados de subjetivação ocorre por toda a parte. Tradições milenares de um certo tipo de relação social e vida cultural são rapidamente varridas do planeta. Todas as pretensas identidades culturais residuais são contaminadas. Todos os modos de valorização da existência e da produção encontram-se ameaçados no desenvolvimento atual das sociedades. Até os valores mais tradicionais, mais bem ancorados, como o trabalho, estão sendo minados por dentro pelas revoluções industriais. Se analisarmos com cuidado o que se passa com as pessoas que inventam semióticas ricas e personalizadas, como é o caso do candomblé, veremos que elas não são completamente impermeáveis e autônomas em relação aos modelos dominantes (GUATTARI; ROLNIK, 2013, p. 48-9).

No livro “Diálogo com Paulo Freire”, de Torres (2003) ao perguntar a Freire sobre educação, o mesmo aborda a impossibilidade de haver neutralidade na educação e ainda cita as duas formas de se fazer educação, através da libertação ou através da domesticação.

Todavia, ao “esquecer” que cada aluno ao chegar à escola é fruto de múltiplas relações que o atravessam e coloca-lo a normas e regras estabelecidas, sem antes procurar entender essas relações, é acima de tudo, se valer de um discurso sedutor. Essa sedução no discurso é sutil e passa por vezes despercebida, ela se apresenta na padronização das práticas, situação mortífera, onde o singular passa a ser tratado como coletivo.

Embora Freud nunca tivesse escrito um tratado sobre educação, o mesmo não deixou de fazer severas críticas a educação de sua época, Millot (1987) no livro “Freud Antipedagogo”, nos faz lembrar que o criador da psicanálise em um primeiro momento da elaboração da teoria psicanalítica, havia percebido que a educação

tinha um caráter patogênico, gerador de neurose.

Em 1910, o próprio Freud, percebendo o alto número de suicídios entre adolescentes, escreve o texto “Contribuições para uma discussão acerca do suicídio” onde confirma o fato da existência de uma educação que é muito mais domesticadora do que libertadora “Ela [escola] deve lhes dar o **desejo de viver** e devia oferecer-lhes apoio e amparo [...] parece-me indiscutível que as escolas falham nisso” (p. 243, grifo nosso).

A literatura é uma importante ferramenta de mudança e transformação. O romance *Oliver Twist* do escritor Charles Dickens nos provoca ao abordar a situação da delinquência infantil, provocada pelas condições precárias da Inglaterra do século XIX, em plena era vitoriana, o personagem título ficou órfão, foi para um orfanato, à comida era precária, não havia tempo de carinho, beijos e palavras bonitas. Em certo momento, Oliver, fraco e sem forças, ao pedir mais mingau de aveia a seus cuidadores, foi repreendido e expulso do orfanato, com apenas dez anos de idade (DICKENS; 1837, 2013).

A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência) [...] a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada (FOUCAULT, 2001, p. 119).

É nessa perspectiva que devemos entender a sociedade disciplinar, uma vez que, mediante a esse termo Foucault afirmou a característica produtora das relações de poder que a partir do século XVIII colaboraram com várias instituições, expandindo-as, e produzindo certos tipos de sociedade.

Partindo dessa premissa temos a figura do panóptico, ideia concebida pelo filósofo e jurista inglês Jeremy Bentham. O panóptico seria o tipo de prisão ideal, onde o vigilante poderia ver o preso, e toda a sua movimentação, a todo o momento. Dessa forma o indivíduo iria sentir-se constantemente vigiado, para Foucault (1995, 2001) a arquitetura dos dispositivos sociais de controle (escola, orfanato, prisão, hospital, fábrica) foi concebida na noção de Bentham.

O Panóptico de Bentham é a figura arquitetural dessa composição. O princípio é conhecido: na periferia uma construção em anel; no centro, uma torre; esta é vazada de largas janelas que se abrem sobre a face interna do anel; a construção periférica é dividida em celas, cada uma atravessando toda a espessura da construção; elas têm duas janelas, uma para o interior, correspondendo às janelas da torre; outra, que dá para o exterior, permite que a luz atravesse a cela de lado a lado. Basta então colocar um vigia na torre central, e em cada cela trancar um louco, um doente, um condenado, um operário ou um escolar (FOUCAULT, 2001, p. 165-166).

Foucault (2001) deixa implícita a ideia de que o homem moderno nasceu no século XVIII, com esta vasta rede de produção da docilidade humana, nos mais variados dispositivos sociais, a começar na escola. Os procedimentos coercitivos utilizados nas prisões são exemplos de padrões da normalidade estabelecidos pela

sociedade.

Pouco a pouco – mas principalmente depois de 1762 – o espaço escolar se desdobra; a classe torna-se homogênea, ela agora só se compõe de elementos individuais que vêm se colocar uns ao lado dos outros sob os olhares do mestre. A ordenação por fileiras, no século XVIII, começa a definir a grande forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar: filas de alunos na sala, nos corredores, nos pátios; colocação atribuída a cada um em relação a cada tarefa e cada prova; colocação que ele obtém de semana em semana, de mês em mês, de ano em ano; alinhamento das classes de idade umas depois das outras; sucessão dos assuntos ensinados, das questões tratadas segundo uma ordem de dificuldade crescente. E nesse conjunto de alinhamentos obrigatórios, cada aluno segundo sua idade, seus desempenhos, seu comportamento, ocupa ora uma fila, ora outra; ele se desloca o tempo todo numa série de casas; umas ideais, que marcam uma hierarquia do saber ou das capacidades, outras devendo traduzir materialmente no espaço da classe ou do colégio essa repartição de valores ou dos méritos. Movimento perpétuo onde os indivíduos substituem uns aos outros, num espaço escondido por intervalos alinhados (FOUCAULT, 2001, p. 125-126).

Essa sedução no discurso ocorre simultaneamente com a noção de disciplina nos aparelhos escolares, se a disciplina produz o elo coercitivo de corpos submissos e exercitados, o discurso que se apresenta depois é o da homogeneidade, cada discente condicionado a falar, sentar, levantar, pensar da mesma forma, não levando em consideração o potencial criativo, vivências de cada um, tornando-os sujeitos reprodutores das fórmulas e regras geridas naquele espaço.

2.2 A experiência das rodas de conversa: Práticas de liberdade

Cada luta se desenvolve em torno de um foco particular de poder... E se designar os focos, denunciá-los, falar deles publicamente é uma luta, não é porque ninguém ainda tinha tido consciência disto, mas porque falar a esse respeito – forçar a rede de informação institucional, nomear, dizer quem fez, o que fez, designar o alvo – é uma primeira inversão de poder, é um primeiro passo para outras lutas contra o poder (FOUCAULT, 1995, p. 75-76).

... se os homens são estes seres da busca e se sua vocação ontológica é humanizar-se, podem, cedo ou tarde, perceber a contradição em que a 'educação bancária' pretende mantê-los e engajar-se na luta por sua libertação. Um educador humanista, revolucionário, não há de esperar esta possibilidade. Não fazemos esta afirmação ingenuamente. Já temos afirmado que a educação reflete a estrutura do poder, daí a dificuldade que tem um educador dialógico de atuar coerentemente numa estrutura que nega o diálogo. Algo fundamental, porém, pode ser feito: dialogar sobre a negação do próprio diálogo (FREIRE, 1970, p.70-1).

Pra Foucault não existe liberdade e sim práticas de liberdade, desenvolveu sua teoria pensando em Nietzsche, onde bem e mal são parâmetros morais que devem ser superados, não existe a face má que nos torne bons. Sendo assim, é possível criar estratégias para driblar o capitalismo, criando possíveis [práticas] de liberdade. Esse é o principal desafio na maquinaria escolar!

Retomando as análises de Foucault (1999), eis que ao final de sua vida ao escrever 'História da Sexualidade', procurou fugir de uma compreensão do poder

como sendo somente dominação, o indivíduo não é alvo passivo de relações de poder. Ele associou o poder disciplinar com o bio-poder ou biopolítica, este, diferente das disciplinas é composto pelo corpo de forças ao nível da espécie humana.

Ao que essa nova técnica de poder não disciplinar se aplica é – diferentemente da disciplina, que se dirige ao corpo – a vida dos homens, ou ainda, se vocês preferirem, ela se dirige não ao homem – corpo, mas ao homem vivo, ao homem ser vivo; no limite, se vocês quiserem, ao homem – espécie. Mais precisamente, eu diria isto: a disciplina tenta reger a multiplicidade dos homens na medida em que essa multiplicidade pode e deve redundar em corpos individuais que devem ser vigiados, treinados, utilizados, eventualmente punidos. E, depois, a nova tecnologia que se instala se dirige à multiplicidade dos homens, não na medida em que eles se resumem em corpos, mas na medida em que ela forma, ao contrário, uma massa global, afetada por processos de conjunto que são próprios da vida, que são processos como o nascimento, a morte, a produção, a doença, etc [...] (FOUCAULT, 1999, p. 289).

Esse conceito se caracteriza pelos atravessamentos, o que se afirma na diferença entre o pertencente às camadas mais altas e o pertencente às camadas mais baixas.

As pessoas não são iguais!

Estratégias da vida e do viver se instalam de modos diferentes no humano, enquanto uns recebem mais oportunidades, outros são aniquilados.

Diferente do poder soberano, no biopoder deixa-se morrer, para fazer viver alguns, isto é, em nome de um certo modo de vida (hegemônico e, portanto, legitimado) “autoriza-se” o extermínio daqueles que podem ameaçá-lo. Deixar morrer, dessa forma, pode se referir tanto ao não provimento de melhores condições de vida para uma parcela da população, quanto ao extermínio propriamente dito. Nesse caso, é possível afirmar que se trata de uma prática de fazer morrer, mais do que deixar morrer. Assim, não é qualquer população que pode ser descartada. Existe um processo histórico e cada vez mais intenso de produção de classes perigosas que podem, então, ser eliminadas pelo bem restante. Tal artifício tem sido construído vinculando-se a população pobre à noção de perigo e/ou ameaça (LACAZ; ROMANIO; GOTARDO; HECKERT, 2012, p. 13).

É preciso parar de criminalizar professores e/ou alunos por conta dos eventuais problemas que ocorrem no cenário escolar, analisando as situações antes não pensadas, não faladas, que estão represadas pelo modelo e, portanto produzindo a precariedade na educação. Nessa perspectiva Patto (2007) faz pertinentes considerações.

A CONSCIÊNCIA da precariedade da escola oferecida às crianças das classes populares – uma escola que, como regra, não garante mais nem mesmo alguma capacidade de ler e escrever – tornou-se de domínio público. A cada publicação de resultados de pesquisas dos níveis de aprendizagem das matérias escolares de alunos da rede pública brasileira de ensinos Fundamental e Médio que confirmam o desastre, surgem editoriais e reportagens na mídia que denunciam o estado de coisas vigente. Usuários dessa escola, com os quais convivemos no cotidiano, referem-se com frequência a filhos ou parentes que estão nas últimas séries do Ensino Fundamental ou mesmo no Ensino Médio e mal conseguem ler. Alunos e ex-alunos do Ensino Médio regular ou Supletivo falam do quase nada que lhes é ou foi ensinado. Entrevistados sobre o assunto, políticos e especialistas não raro responsabilizam usuários e professores (PATTO, 2007, p. 243).

O [território] escolar é cheio de peripécias! Tendo toda essa compreensão a respeito do funcionamento da maquinaria escolar, um grupo de acadêmicos do último ano do curso de Psicologia, realizou estágio obrigatório em duas linhas de pesquisa: saúde do trabalhador e práticas comunitárias na educação em uma escola estadual de regime integral localizada no sul do Espírito Santo. Tais estagiários desenvolveram diversas atividades com a equipe docente e discente, podendo destacar: palestras, rodas de conversa, práticas corporais de relaxamento, oficinas.

É válido lembrar que a entrada da psicologia na escola objetiva práticas institucionais não podendo haver intervenções clínicas.

Sabendo da importância do trabalho psicológico dentro das escolas, é válido ressaltar que a presença deste profissional é muito solicitada pela classe educacional e famílias, no entanto, é ainda compreendido, como aquele que deverá tratar os alunos e devolver as salas de aula, ajustados. Porém, tal visão caracteriza intervenção clínica, essa prática deve ser abolida das escolas e revela a necessidade de matrizes solidificadas que fundamentem uma práxis institucional, deste profissional, tão requisitado e tão pouco compreendido (ANDRADA, 2005).

De acordo com o CFP (Conselho Federal de Psicologia) na resolução nº 02/01, destacamos as seguintes possibilidades de atuação do psicólogo escolar:

a) Aplicar conhecimentos psicológicos na escola, concernentes ao processo ensino-aprendizagem, em análises e intervenções psicopedagógicas; referentes ao desenvolvimento humano, às relações interpessoais e à integração família comunidade-escola, para promover o desenvolvimento integral do ser;

b) Analisar as relações entre os diversos segmentos do sistema de ensino e sua repercussão no processo de ensino para auxiliar na elaboração de procedimentos educacionais capazes de atender às necessidades individuais (CFP, 2001).

Os acadêmicos de Psicologia ficaram nesta escola estadual no período de março a novembro de 2018. Faziam a supervisão do estágio na faculdade com os professores do curso. Das atividades desenvolvidas, o foco deste artigo é argumentar sobre a experiência das rodas de conversa que foram realizadas com os alunos das séries finais do ensino fundamental.

As rodas aconteceram no horário das aulas com agendamento antecipado, duravam cerca de 50 minutos. E quando estavam nas rodas não eram obrigados a falar, apenas se quisessem. Os temas dessas rodas foram escolhidos pelos próprios alunos. Nada era imposto, a única regra era ter respeito às falas do colega.

Nas turmas de sexto e sétimo anos o tema das rodas foi *bullying*.

O objetivo do estágio é promover [práticas] de liberdade, engendrando novas formas de invenção e criação. Estamos cientes da dificuldade, a tendência do capitalismo é igualar! É preciso deixar o fluxo acontecer, não pode parar no simbólico!

Tendo por base a temática *bullying*; trouxemos reportagens sobre o assunto como disparadores iniciais, cada grupo ficou com uma reportagem e em seguida numa plenária deveriam discorrer sobre tal assunto. Foi interessante que os alunos

começaram a falar de experiências pessoais. Gritos começam a ser “ouvidos”. Foi emocionante!

Nas turmas de oitavo e nono anos o tema das rodas foi automutilação e suicídio, lembrando que todos esses temas foram escolhidos pelos próprios alunos.

Entretanto ao nos depararmos com tais temas, percebemos que eles estão intimamente relacionados com o corpo.

Em supervisão, na faculdade, estudamos essas questões tendo como pergunta provocadora “o que pode um corpo?”.

Nessa perspectiva fizemos uma linha do tempo, estudando a crise nas instituições disciplinares e a dificuldade da escola em perceber esse corpo que pulsa que fala que sente e que acima de tudo é singular.

A tão sociedade disciplinar postulada por Foucault está em transição para a sociedade de controle, termo dado por Deleuze (2013) em seu *Post-scriptum* e desenvolvido mais profundamente por Hardt e também Hardt e Negri. Os muros das instituições estão desmoronando, com a falta dessas barreiras, o controle sob o comportamento se torna mais intenso e sutil, invisível e, portanto, descentralizado.

“Eu gosto da vigilância, nossa escola tem várias câmeras, acho que deveria ter câmeras na sala de aula também, entendo que pode haver punição de ambos os lados (aluno e professor) entretanto é um mal necessário” [fala de uma professora]. Fonte: Diário de Bordo dos Pesquisadores

Por sociedade de controle, Deleuze (2013) faz uma continuidade das análises de Foucault sobre os funcionamentos do poder na contemporaneidade, incorporando à disciplina foucaultiana a noção de controle permanente e multifacetado que vivemos atualmente. Controlar não se liga mais somente a noções de coerção e disciplina, mais sim de um controle sutil em diversos níveis, como o midiático, cultural e com grande ênfase no controle realizado por uma homogeneização subjetiva.

Dessa forma, controle inclusive do exercício da vida ao ar livre, onde alteram as antigas disciplinas e suplicam, cada vez mais, produções farmacêuticas inéditas, novas configurações familiares, avanço nas tecnologias de comunicação e informação, engenharia genética.

Na sociedade de controle os muros começam a desmoronar, essa questão não é tão simples assim, isso acontece quase que estrategicamente, mas ao mesmo tempo também temos vivido a reconstrução de diversos outros muros. O espaço da intimidade, necessário a leitura e escrita, vêm cada vez mais dando lugar a exposição, fator que induz ao isolamento e robotização das práticas, diminuindo a sensibilidade (DELEUZE, 2013).

A vida volta-se para uma época de assujeitamentos econômicos, políticos e subjetivos, pautados pela determinação do produto, de sua venda e de seu mercado. As organizações, neste regime, são essencialmente dispersivas e caracterizam--se sob a forma de empresa; primam pela busca da eficiência e do controle feito a céu aberto, pulverizado em diversas direções (MACHADO; FREITAS, 2014, p. 50).

Um muro que está sendo erguido atualmente entre os adolescentes é a automutilação, o que leva um aluno a se mutilar?

Na atualidade, a vida humana se tornou uma espécie de Big Brother, George Orwell se aproximou de diversas vivências contemporâneas ao escrever “1984” livro escrito originalmente no ano de 1948, o autor coloca uma sociedade em que o governo controla estritamente a informação. O livro é considerado uma distopia, tendo como cenário uma sociedade governada pelo totalitarismo do Partido, onde os fatos são distorcidos e impera censura e vigilância constante na população (ORWELL, 2009).

De uma maneira geral as rodas nos proporcionaram importantes reflexões acerca do viver contemporâneo, nessa sociedade de controle, da rapidez, do capitalismo. Os alunos se mostraram satisfeitos com essa experiência e colocaram a necessidade de haver mais momentos como esses, ou seja, espaços de escuta com [liberdade].

Na verdade a experiência das rodas de conversa nos colocou diante de dois muros; a complexa diferença entre ensino público/privado e as questões pessoais trazidas pelos alunos. O que fazer diante de tal realidade?

Patto (2007) mais uma vez traz uma importante reflexão, acerca do ensino público brasileiro contemporâneo.

O que queremos é sublinhar a regra: a improdutividade dos ensinos Fundamental e Médio como principal produto da escola pública, há muito apontada na literatura especializada, atingiu proporções inaceitáveis. Nesse terreno, criam-se bolsas-família que têm como exigência a obrigatoriedade de frequência à escola das crianças das famílias beneficiadas, não importa a qualidade do ensino oferecido, e crescem programas educativos desenvolvidos por organizações não-governamentais que não concebem a educação como direito à formação intelectual – ou seja, à informação que fundamenta a reflexão e mobiliza a práxis –, mas ensinam, em chave assistencialista e à guisa de “inclusão social”, passos de capoeira, noções de algum esporte, padaria e confeitaria, arremedos de artesanato, às vezes nos próprios prédios escolares. Tais programas em geral promovem formas de “inclusão marginal”, não raro de natureza perversa. Paralelamente cresce uma rede de empresas privadas de Ensino Superior, de ingresso fácil e de qualidade duvidosa, recentemente beneficiadas pelo governo federal por meio do Pró-Uni (PATTO, 2007, p. 244).

Na verdade, percebemos que a escola pública contemporânea tem se tornado um espaço planejado de gestão da vida e dos riscos. Ela é postulada por políticas governamentais alçadas em boa parte dos casos sem contato e interlocução com os professores, alunos e família. Situa-se entre discursos de cidadania, práxis de compromisso social e assistencial objetivando remição de inúmeras deficiências (HECKERT; ROCHA, 2012).

A medicalização e a criminalização da vida tem assolado a escola de hoje, com isso a ida do Conselho Tutelar nas instituições educacionais vem crescendo.

Esta judicialização tem se caracterizado pela expansão da ação da justiça no território da escola, com o aparato jurídico sendo acionado para intervir em conflitos que emergem no chão da escola e/ou para esclarecer dúvidas, muito mais quanto aos deveres não cumpridos do que com relação aos direitos sociais

não garantidos. A lógica judicial passa a permear o cotidiano escolar, ofertada e requisitada, principalmente, para manter a ordem. Utilizando-se de ameaças de punição, intensifica-se a criminalização de ações que interrogam as práticas instituídas, forjando-se políticas do medo e do controle do suposto risco social. Neste processo de judicialização vemos que o foco das ações tem incidido em ações consideradas como da ordem da indisciplina e da violência (HECKERT; ROCHA, 2012, p. 90).

A criminalização escolar pode ser entendida como o criminalizar a pobreza, o “diferente”, ou seja, aquele que não se adapta a um poderio estabelecido. Para esse indivíduo, onde se deve fazer de tudo para elimina-lo, a pior educação é oferecida, para que ele não consiga pensar livremente, mas, de forma aprisionada e tudo isso através de um sedutor discurso (LACAZ; ROMANIO; GOTARDO; HECKERT, 2012).

O discurso afirmativo onde a indisciplina é vista como consequência de um quadro de desestrutura familiar é sedutor por que possui capacidade sagaz de enganar, para uma análise rápida da situação, ele é perfeito, não é necessário um trabalho mais profundo. Quando uma criança provoca atos de indisciplina, dificilmente aqueles ao redor param para ouvi-la se atendo nas relações que a permeiam, o foco geralmente se eleva a discurso medicamentoso, a sedução mais uma vez entra em ação.

“O Brasil figura como o segundo país de maior consumo de Ritalina (metilfenidato), psicotrópico largamente prescrito para tratamento do suposto transtorno de déficit de atenção e hiperatividade” (TDAH) (HECKERT; ROCHA, 2012, p. 89). Entendemos assim tal droga sendo oferecida como um ‘cala a boca’ ‘fica quieto’ ‘fica sentado’ ‘não me interessa o que você está sentindo’.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar o discurso escolar, encontramos técnicas de sedução, sorratamente disfarçadas, escondidas em meio a normas e protocolos, não indo de encontro ao singular, mas do conjunto. O capitalismo não é apenas um sistema econômico, mas político, cultural, social. Percebemos jogos de interesse envolvidos em tudo isso.

Em tempos de dispersão, de explosão capitalística, os alunos contestam, tem dificuldade em aceitar o confinamento. Estamos na sociedade de controle, complemento a sociedade disciplinar. A medicalização tem se tornado uma forte aliada para a prisão esquadrihada, ao passo que o avanço das tecnologias de comunicação tem propiciado um aumento significativo no que tange a vigilância dos corpos acadêmicos, dando lugar a espaços abertos, conectados em redes.

Sabendo que as práticas dentro da escola estão majoritariamente em aspectos de reprodução de normas onde a invenção é represada pelo modelo, a experiência das rodas de conversa realizadas pelos acadêmicos de Psicologia propiciou a escuta de gritos que não eram ouvidos. Para que possamos pensar a escola enquanto

espaço de socialização, agradável e sensível para os atores envolvidos, o olhar ao singular se torna uma necessidade, a inserção do profissional da psicologia, atuando dentro das escolas, na melhoria do processo pedagógico é uma possibilidade. A educação deve ser a prioridade, uma vez que o humano do amanhã se encontra ali.

O trabalho em questão conclui-se numa crítica severa as noções clássicas tanto de sociedade, subjetividade e intervenção no campo da psicologia. Levando em conta análises ampliadas sobre a produção subjetiva no contexto capitalista atual, uma mudança de postura saindo de uma neutralidade científica para uma entrada política em nossas intervenções, bem como um desafio ético de analisar-intervir no real a partir dos acontecimentos analisadores.

REFERÊNCIAS

ANDRADA, E. G. C. Focos de intervenção em psicologia escolar. *Psicol. Esc. Educ.*, Paraná, v.9, n.1, jun. 2005.

BRASIL. Resolução nº 02/01, de 10 de março de 2001. Altera e regulamenta a Resolução CFP no 014/00 que institui o título profissional de especialista em psicologia e o respectivo registro nos Conselhos Regionais. **Conselho Federal de Psicologia**, Brasília-DF, 2001.

DELEUZE, G. **Conversações**. 3 ed. Tradução de Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Editora 34, 2013.

DICKENS, Charles. **Oliver Twist**. São Paulo: Hedra, 2013. 488 p. Tradução de: Machado de Assis e Ricardo Lísias.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. 12 ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. **Em Defesa da Sociedade**: curso no collège de France (1975 – 1976). São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **Vigiar e punir**: o nascimento da prisão. 16 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

FREUD, S. Contribuições para uma discussão acerca do suicídio. 1910 In: _____. **Edição Standard Brasileira** das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. 11.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica**: Cartografias do Desejo. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

HECKERT, Ana Lúcia Coelho et al. Questões contemporâneas no campo das políticas educacionais: Produção comunitária, criminalização da vida e práticas de liberdade. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, p.479-500, 2012.

_____; ROCHA, Marisa Lopes da. A maquinaria escolar e os processos de regulamentação da vida. **Psicologia e Sociedade**, Belo Horizonte, n. 24, p.85-93, 2012.

KAFKA, F. O caçador Graco. In: _____. **Narrativas do espólio (1914-1924)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

MACHADO, L. A. D.; FREITAS, M. C. A. Movimentos de medicalização na educação: entre práticas disciplinares, subjetivações e resistências. **Informática na educação**: teoria e prática, Porto Alegre, v. 17, n. 1, jan./jun., p. 45-60, 2014.

MILLOT, C. **Freud antipedagogo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1987.

ORWELL, G. **1984**. Rio de Janeiro: Companhia das letras, 2009.

PATTO, M. H. S. “Escolas cheias, cadeias vazias” nota sobre as raízes ideológicas do pensamento educacional brasileiro. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 21, n. 61, p.243-266, set. 2007.

TORRES, C. A. **Diálogo com Paulo Freire**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

A TEORIA DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL: O PAPEL DO PROFESSOR NA ESTRUTURAÇÃO E APLICAÇÃO DE ATIVIDADES DE ESTUDO

Kliver Moreira Barros

Universidade de Rio Verde, Faculdade de Engenharia Ambiental
Caiapônia - GO

Duelci Aparecido de Freitas Vaz

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Departamento de Matemática
Goiânia-GO

RESUMO: A Teoria do Ensino Desenvolvimental tem como objetivo principal promover o desenvolvimento intelectual dos alunos por meio de atividades de estudo estruturadas de forma que levem os alunos a estarem ativos no processo de ensino-aprendizagem, promovendo a autonomia e construção do conhecimento. Este trabalho é um recorte do referencial teórico da dissertação do Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática do IFG – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – Câmpus Jataí, na linha de pesquisa Ensino de Matemática. A pesquisa foi aplicada em 2014 em Caiapônia-GO, aos alunos do sexto ano nas aulas de Matemática e traz alguns princípios acerca do papel do professor nos vários momentos do processo de ensino-aprendizagem, enfatizando as características principais da teoria que devem estar presentes nas atividades de estudo

para que a formação de conceitos aconteça e os alunos consigam se desenvolver para um novo nível de desenvolvimento intelectual, não apenas se adaptando ao nível já formado.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Desenvolvimental. Papel do Professor. Atividades de Estudo.

THE THEORY OF DEVELOPMENTAL TEACHING: THE TEACHER'S ROLE IN THE STRUCTURATION AND APPLICATION OF STUDY ACTIVITIES

ABSTRACT: The Theory of Developmental Teaching has as main objective to promote the intellectual development of students through structured study activities in a way that will lead students to be active in the teaching-learning process, promoting autonomy and knowledge construction. This work is a cut of the theoretical reference of the dissertation of the Master 's Degree in Science and Mathematics Teaching of the IFG - Federal Institute of Education, Science and Technology of Goiás - Câmpus Jataí, in the research line Teaching of Mathematics. The research was applied in 2014 in Caiapônia-GO, to the students of the sixth year in Mathematics classes and brings some principles about the role of the teacher in the various moments of the teaching-learning process, emphasizing the main characteristics of the theory that must be

present in the study activities so that the formation of concepts happens and students can develop to a new level of intellectual development, not only adapting to the level already formed.

KEYWORDS: Developmental Teaching. Role of the Professor. Study Activities.

1 | INTRODUÇÃO

Este trabalho é um recorte da dissertação resultante da pesquisa do Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – Câmpus de Jataí, na linha de pesquisa Ensino de Matemática. Foram aplicadas atividades de estudos aos alunos do sexto ano do Ensino Fundamental de uma escola estadual de Caiapônia-GO no segundo semestre de 2014.

O processo de ensino-aprendizagem aplicado na pesquisa, segue as ideias de Libâneo (1994, p. 82), que o explica como sendo “[...] duas facetas de um mesmo processo. O professor planeja, dirige e controla o processo de ensino, tendo em vista estimular e suscitar a atividade própria dos alunos para a aprendizagem”. Além disso o autor ainda coloca que:

A unidade ensino-aprendizagem se concretiza na interligação de dois momentos indissociáveis – transmissão/assimilação ativa de conhecimentos e habilidades, dentro de condições específicas de cada situação didática. As relações entre professor, aluno e matéria não são estáticas mas dinâmicas; por isso, falamos da atividade de ensino como um processo coordenado de ações docentes. A condução deste processo, como qualquer atividade humana, requer uma estruturação dos vários momentos do desenvolvimento da aula ou unidade didática (LIBÂNEO, 1994, p. 82).

Neste sentido, Davydov (1988, p. 61) afirma que o professor deve auxiliar os alunos de modo que não interfira no processo em que os alunos descobrem as relações gerais dos conceitos por si mesmos.

No começo, naturalmente, os escolares não sabem formular de maneira autônoma as tarefas de aprendizagem e executar as ações para solucioná-las. O professor as ajuda até certo momento, mas gradualmente os alunos adquirem as capacidades correspondentes (é nesse processo justamente que se forma neles a atividade de aprendizagem autônoma, isto é, a capacidade de aprender) (DAVYDOV, 1988, p. 61).

O Ensino Desenvolvimental apontado por Davydov explica como os alunos formam conceitos por meio de atividades estruturadas de maneira que estimulem o desenvolvimento cognitivo. Tais atividades devem atingir a essência do objeto, neste caso, do cálculo de área e perímetro de figuras planas e suas características, além de relacioná-la com o perfil social dos alunos.

Sabe-se que, o professor como mediador, é o responsável pela autonomia do aluno em sua relação com os conteúdos estudados e formas de interpretar os problemas, é também responsável por parte da formação do cidadão, logo, ele deve ter em mente que métodos devem ser aplicados para que se explorem ao máximo

o potencial dos alunos (FIORENTINI, LORENZATO, 2001). Para que este fato fosse evidenciado na aplicação da proposta, o pesquisador teve a função de mediador do processo e os alunos ativos durante todo o processo de apropriação dos conceitos. Além disso, Davydov (1988, p. 124) afirma que o professor tem o papel de mediador no processo de ensino-aprendizagem, apontando que precisa interferir nos momentos em que os alunos apresentarem dificuldades por meio de exemplos.

2 | A TEORIA DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL

Esta teoria surgiu a partir das angústias de Davydov da maneira como a escola russa da época tratava o processo de ensino-aprendizagem nas escolas. Libâneo e Freitas (2013, p. 315) apontam que “ele considerava insuficiente a escola que passava aos alunos apenas informação e fatos isolados” e, com um projeto de formar novos homens na sociedade em que estava inserido e via de perto os problemas escolares, “[...] esperava da escola que ensinasse os alunos a orientarem-se com autonomia na informação científica e em qualquer outra esfera do conhecimento, ou seja, que os ensinasse a pensar dialeticamente mediante um ensino que impulsionasse o desenvolvimento mental” (LIBÂNEO E FREITAS, 2013, p. 315).

Assim sendo, se pode afirmar que a Teoria do Ensino Desenvolvimental é o desdobramento educacional da Teoria Histórico-Cultural formulada por Vygotsky que, por sua vez, explica o desenvolvimento da mente humana por meio do materialismo dialético proposto por Karl Marx. Para Vygotsky, o desenvolvimento do pensamento acontece por meio da relação social e cultural dos indivíduos, que vai ao encontro dos objetivos do Ensino Desenvolvimental que, de acordo com Peres e Freitas (2014, p. 12), um de seus pressupostos básicos é que “o ensino é forma privilegiada para promoção do desenvolvimento do pensamento e da personalidade dos estudantes, por meio de mudanças qualitativas em sua atividade mental, em sua forma de pensamento”.

Em síntese, aplicar o Ensino Desenvolvimental para a apropriação de conceitos significa empregar meios de organização do ensino que levem os alunos a alcançarem, ativamente, novo nível de desenvolvimento de suas competências intelectuais e não simplesmente a adaptarem-se ao nível de desenvolvimento presente, já formado (LIBÂNEO E FREITAS, 2013). É, acima de tudo, colocar os alunos em uma situação de aprendizagem os quais consigam internalizar os conceitos estudados de forma que possam empregá-los como ferramenta de mediação para resolverem problemas específicos do cotidiano, transformando o meio em que estão inseridos por meio de sua participação ativa e crítica no processo de desenvolvimento social.

Os principais marcos teóricos da Teoria do Ensino Desenvolvimental os quais foram resultados das pesquisas de Davydov e precisam estar presentes na estrutura das atividades de estudo são: a aprendizagem vai do interpessoal para o intrapessoal;

o papel da escola é ensinar conceitos; a atividade precede o desenvolvimento; o método de ensino-aprendizagem deriva do conteúdo a ser estudado; o método vai do geral para particular; a atividade deve atingir o núcleo do objeto; a utilização da história do objeto é importante no processo de ensino-aprendizagem; o contexto do aluno e sua relação com os conteúdos estudados e o desejo e a motivação é importante na estrutura das atividades. Assim sendo, cabe ao professor, durante a estruturação das atividades de estudo, fazer com que estas características estejam inseridas de forma que os alunos consigam elevar seu nível intelectual.

2.1 Atividade de estudo no ensino desenvolvimental

A atividade de estudo proposta por Davydov foi fundamentada em Leontiev. No entanto, Davydov introduziu vários fatores importantes para a estrutura psicológica da atividade, entre os quais se destaca a motivação ou o desejo. A motivação impulsiona o desejo em querer aprender o conteúdo que se está sendo abordado, em se apropriar dos conceitos históricos que foram essenciais para o desenvolvimento da humanidade.

Fundamentando-se em Leontiev, Davydov identificou o conhecimento teórico como o conteúdo central e específico da atividade de aprendizagem dos alunos. Esta atividade supõe, em primeiro lugar, a necessidade dos alunos de se apropriarem da experiência social e histórica da humanidade, ou seja, os objetos de conhecimento (LIBÂNEO E FREITAS, 2013).

As atividades de estudo pautadas no Ensino Desenvolvimental necessitam contemplar esta variável, pois “o desejo é essencial na estrutura interdisciplinar da atividade, é o núcleo básico de uma necessidade” (LIBÂNEO E FREITAS, 2013, p. 331). Davydov (1988, p. 93) explica que “uma atitude consciente das crianças em relação ao estudo se apoia em sua necessidade, desejo e capacidade de estudar, os quais surgem no processo de realização real da atividade de aprendizagem”.

A elaboração das atividades de estudo precisa ser realizada de forma que consigam formar nos alunos o pensamento teórico-científico, este é o papel do professor. Libâneo e Freitas (2013, p. 332) expõem que “para cumpri-lo, [...] o professor deve investigar o aspecto ou relação nuclear do objeto de estudo, na qual aparecem as relações fundamentais de sua gênese e transformação histórica, expressando seu princípio geral”. A partir desta etapa o professor necessita organizar a atividade de estudo de forma estruturada, levando os alunos a criarem abstrações e generalizações conceituais. Como resultado deste processo, os alunos precisam conseguir aplicar os conceitos apreendidos para analisar e solucionar problemas específicos e reais que envolvam o objeto que foi estudado.

Para chegar ao conceito do objeto, o pensamento do aluno segue o caminho da abstração e generalização. Seu pensamento precisa realizar o trânsito e as transformações do objeto desde sua manifestação abstrata até sua manifestação concreta, desde seu caráter generalizado ao seu caráter singular (LIBÂNEO E

FREITAS, 2013, p. 335). O desenvolvimento mental dos alunos se amplia por meio das atividades de estudo. Davydov (1986, p. 95) afirma que “as crianças em idade escolar não criam conceitos, imagens, valores e normas de moralidade social, mas apropriam-se deles no processo da atividade de aprendizagem”.

Libâneo e Freitas (2013, p. 340) apontam que a formação e generalização dos conceitos estão diretamente ligados ao processo de ensino-aprendizagem e, com isso, explicam que “a atividade de estudo é uma atividade peculiar ao ser humano que ocorre nos processos de apropriação da realidade, quando esses processos visam uma transformação do material (conteúdo) a ser apropriado, gerando algum produto mental novo (conhecimento)”.

Davydov (1988, p. 105) mostra que “o pensamento teórico é formado nos escolares durante a realização da atividade de aprendizagem”. Estas atividades devem criar uma relação entre os conteúdos que estão sendo estudados e as necessidades dos alunos para que estes consigam se apropriar da cultura e dominar os conceitos.

Para que isso ocorra, Libâneo (2004, p. 8) diz que “[...] é necessário que o sujeito realize determinada atividade, dirigida à apropriação da cultura”. Ou seja, o indivíduo só conseguirá reproduzir as condutas e procedimentos culturais por meio da realização de alguma atividade específica para este fim.

2.2 O papel do professor no ensino desenvolvimental

Com base nas ideias de Leontiev sobre o papel do professor e do aluno no contexto educacional capitalista, Longarezi e Franco (2015) afirmam que estes ocupam papéis distintos na sociedade e, com isso, suas atividades também são distintas dentro da escola. Ou seja “[...] o primeiro, na condição de trabalhador, encontra-se em atividade de ensino e o segundo em atividade de estudo. Estas, então, constituem-se nas atividades guias, as que principalmente dirigem o desenvolvimento de ambos” (LONGAREZI; FRANCO, 2015, p. 107).

Além disso, as autoras ainda colocam que, segundo as concepções teóricas de Leontiev, as atividades devem potencializar o desenvolvimento do professor e para que isso realmente aconteça, se faz necessária a coincidência dos motivos da atividade com o objeto de ação do professor (LONGAREZI E FRANCO, 2015). Logo, cabe a ele realizar essa simultaneidade entre as duas variáveis dentro da estrutura da atividade de estudo, que deve resultar na coincidência do motivo da atividade de estudar do aluno com sua necessidade de se formar teoricamente, o que possibilitará o desenvolvimento do seu pensamento científico.

Libâneo e Freitas (2013, p. 338) expõem o papel do professor ao afirmarem que “[...] na estrutura da atividade de estudo, as ações propostas pelo professor precisam propiciar aos alunos a descoberta das relações originais e relevantes do objeto de estudo”. Porém, Libâneo e Freitas (2013, p. 339) “[...] o professor não expõe

aos alunos a noção” do objeto de estudo, ele organiza as tarefas de modo que os alunos façam exercícios sobre a noção nuclear e “dessa forma, os alunos descobrem as condições de origem do objeto que estão aprendendo, isto é, a relação geral, principal do conteúdo, produzindo em seu pensamento a generalização substantiva” (LIBÂNEO E FREITAS, 2013, p. 339).

De fato, para que as atividades estejam de acordo com a necessidade dos estudantes e façam sentido para que estes se sintam estimulados para realizar tais atividades, Davydov (1988, p. 65) aponta que

[...] a psicologia pedagógica vigente recomenda aos professores utilizar a experiência empírica cotidiana de familiarização dos escolares com as coisas e fenômenos como base para que assimilem os conhecimentos escolares. Com isso, se reconhece, de fato, a homogeneidade tanto do conteúdo como do procedimento de aquisição dos conhecimentos na infância pré-escolar e durante o ensino escolar, especialmente organizada.

Assim sendo, as atividades de estudo devem estar relacionadas com a realidade social em que os alunos estão inseridos. Isto, para que o pensamento empírico seja utilizado no momento da realização das atividades com o intuito de proporcionar um melhor desenvolvimento do pensamento científico dos alunos. Este procedimento incorporado na atividade faz com que os alunos sintam a necessidade de adquirir conhecimentos teóricos correspondentes à sua realidade. Assim sendo, o professor deve, juntamente com os alunos, por meio de tarefas mais simples, proporcionar momentos que façam com que os alunos assimilem o real sentido dos conceitos estudados.

No início da vida escolar a criança ainda não experimenta a necessidade de conhecimentos teóricos como base psicológica da atividade de aprendizagem. Esta necessidade surge no processo de assimilação real dos conhecimentos teóricos elementares durante a realização, junto com o professor, de ações de aprendizagem mais simples, dirigidas à solução das tarefas correspondentes (DAVYDOV, 1988, p. 67).

Sobre o procedimento explicitado anteriormente, Davydov (1988, p. 97) expõe que o professor deve organizar as atividades de estudo de modo que exija dos alunos:

1) a análise do material factual a fim de descobrir nele alguma relação geral que apresente uma vinculação governada por uma lei com as diversas manifestações deste material, ou seja, a construção da generalização e da abstração substantivas; 2) a dedução, baseada na abstração e generalização, das relações particulares do material dado e sua união (síntese) em algum objeto integral, ou seja, a construção de seu “núcleo” e do objeto mental concreto; e 3) o domínio, neste processo de análise e síntese, do procedimento geral (“modo geral”) de construção do objeto estudado.

De fato, os elementos anteriormente citados, apontam os procedimentos ideais para que os alunos consigam criar generalizações acerca dos conceitos estudados. Consequentemente, o papel do professor deve ser o de mediador entre os conteúdos e os alunos, de modo que permita que estes consigam criar possibilidades de

resoluções gerais que possam ser utilizadas em casos específicos. Quanto a isso, Davydov (1988, p. 101) explica que

O professor demonstra aos alunos situações semelhantes e lhes pede que tentem achar um modo adequado de se resolver uma determinada tarefa. As crianças formulam várias hipóteses e, com a ajuda do professor, chegam à conclusão de que em todos os casos semelhantes se deve realizar uma comparação mediatizada.

No que diz respeito à generalização dos conceitos, o professor deve propor situações em que os alunos consigam assimilar o elemento nuclear e, a partir disso, utilizá-lo como instrumento para resolução de outras tarefas que exigem os mesmos procedimentos para suas resoluções. É neste momento que os alunos conseguem abstrair o conceito e, segundo Davydov (1988, p. 106)

[...] se o conteúdo da matéria escolar está estruturado conforme o princípio da ascensão do pensamento do abstrato ao concreto, o método de ensino a ser empregado pelo professor deve assegurar uma atividade de aprendizagem em cuja realização as crianças possam assimilar de forma precisa este conteúdo. Um destes métodos consiste na introdução pelo professor no processo de ensino de um sistema de tarefas de aprendizagem, cuja realização possibilitará a formação, nos escolares, das correspondentes ações de aprendizagem. Este método permite aos alunos assimilar os conhecimentos teóricos segundo o princípio da ascensão do pensamento do abstrato ao concreto (ou conforme o movimento do pensamento do geral ao particular.

A partir de todos os conceitos e procedimentos citados anteriormente que devem ser seguidos e utilizados por parte dos professores quanto à estruturação das atividades de estudo, Libâneo (2009, p. 21) afirma que

O objetivo primordial do professor na atividade de ensino é promover e ampliar o desenvolvimento mental de seus alunos, provendo-lhes os modos e as condições que assegurem esse desenvolvimento. Em termos práticos, significa o professor fornecer ao aluno as condições para o domínio dos processos mentais para a interiorização dos conteúdos, formando em sua mente o pensamento teórico-científico.

A Teoria do Ensino Desenvolvimental coloca o professor numa posição de mediador entre os conceitos e os alunos. Além disso, o coloca também com uma grande responsabilidade no momento de estruturar as atividades de forma que todos os objetivos citados sejam alcançados de maneira significativa. Ou seja, fazer com que os alunos consigam internalizar os conceitos de tal forma que possam utilizá-los de forma ampla e com maior habilidade.

Com o intuito de atingir as principais características da teoria utilizada, o papel do professor é fundamental, já que a fundamentação teórica depende unicamente do conhecimento deste para que as atividades atinjam o objetivo principal da teoria, que é fazer com que os alunos consigam agir de maneira autônoma no momento das resoluções das atividades e consigam, com isso, evoluir para um novo nível mental acerca do conteúdo proposto.

Para que isto ocorra, motivar e estimular os alunos, de acordo com o Ensino

Desenvolvimental, é muito importante para que os alunos tenham um melhor desempenho no aprendizado. As atividades de estudos devem proporcionar nos alunos esta necessidade de aprender, a sua própria resolução deve estimular os alunos. Davydov (1988) *apud* Freitas e Limonta (2012, p. 82) apontam que:

[...] o desejo de aprender determinado conteúdo está intimamente ligado à motivação para a realização da tarefa – a motivação para a realização da tarefa de uma certa maneira é o elo social (pois a tarefa foi elaborada pelo professor a partir de outras tantas ferramentas culturais), que cria na criança o desejo de participar daquela atividade, de responder às perguntas do professor, de dizer aos outros o que já sabe, enfim, de aprender.

Freitas e Limonta (2012, p. 77) colocam que “para Davydov (1988), a atividade mental interna é estruturada na criança pela atividade externa com os outros e com os objetos da cultura, num processo de comunicação compartilhada”.

É importante que o professor esteja motivado para estruturar suas aulas. Além disso, fazer com que seus alunos estejam motivados para aprender determinado conteúdo também se torna necessário para um melhor aproveitamento da resolução das atividades de estudo e consigam com isso elevar o nível de conhecimento. Este sentimento de necessidade de aprender deve estar presente nos alunos para que a interação entre estes aconteça e a generalização possa acontecer.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para que as atividades tenham as características elencadas no Ensino Desenvolvimental, a ação mediadora do professor é essencial, é ele quem organiza o processo de ensino-aprendizagem de forma que os alunos tenham a possibilidade de estarem autônomos durante a construção do conhecimento. Assim sendo, como citado anteriormente, Libâneo e Freitas (2006, p. 3) afirmam que:

Para contribuir para a solução de problemas práticos, fazendo com que os alunos consigam utilizar o objeto de estudo como ferramenta de resolução e formulem tais soluções de forma autônoma é que a proposta foi pensada, estruturada e aplicada. Formular atividades que venham se opor ao que está sendo trabalhado atualmente, sem escolha por parte do professor e também por parte dos alunos que, por sua vez, se contentam com o ensino que lhes é apresentado e exposto de forma inadequada para os tempos atuais.

O processo de apropriação leva o indivíduo à reprodução, em sua própria atividade, das capacidades humanas formadas historicamente. Durante a reprodução, a criança realiza uma atividade que é adequada (mas não idêntica) à atividade encarnada pelas pessoas nestas capacidades (DAVYDOV, 1988).

Assim sendo, várias contribuições puderam ser identificadas durante a aplicação da proposta. O Ensino Desenvolvimental propiciou estruturar as atividades de estudo de forma que alavancassem o processo de ensino-aprendizagem de forma que os alunos sentissem o desejo de aprender, estando motivados a participarem das atividades propostas. O papel do professor como mediador de todo o processo

possibilita uma melhor forma de conduzir as aulas, levando os alunos a estarem ativos durante o processo, facilitando a apropriação dos conceitos estudados.

O conteúdo foi introduzido de acordo com o Ensino Desenvolvimental proposto por Davydov, o qual aponta que as atividades devem partir do geral para o particular, além disso, a cultura dos alunos foi inserida nas atividades de forma que os conceitos tenham sentido prático e estimulem os alunos a estudarem aquilo que está no seu cotidiano. Para Davydov (1988) a história do objeto de estudo é importante para que o aluno consiga visualizar as principais características históricas, sociais e culturais no momento em que o objeto foi definido para que possam criar relações com a realidade em que estão inseridos. Freitas e Limonta (2012, p. 84) também expressam a importância da história na estrutura da atividade de estudo quando afirmam que:

Ensinar, nessa perspectiva, não é apenas conhecer os conteúdos e expô-los num determinado momento aos alunos, mas sim realizar a mediação pedagógica, o que exige dos professores um amplo leque de conhecimentos: da história e das finalidades sociais e políticas da educação escolar, dos conteúdos escolares, dos processos psicológicos de aprendizagem e dos métodos e técnicas didáticas adequadas.

Concluindo, se pode notar que o professor é a peça fundamental para o desenvolvimento dos alunos. É por sua ação no processo de ensino-aprendizagem que os alunos conseguirão atingir a essência do objeto de estudo e, com isso, internalizar os conceitos abordados nas atividades de estudo.

REFERÊNCIAS

DAVYDOV, V. V. **Problemas do Ensino Desenvolvimental** - A Experiência da Pesquisa Teórica e Experimental na Psicologia. Tradução de José Carlos Libâneo e Raquel A. M. da Madeira Freitas. 1988. Disponível em: <<http://professor.ucg.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/5146/material/Davydov%20Texto%20completo%202009%20jun.doc>>. Acesso em: 04 de jan. de 2015.

FREITAS, Raquel Aparecida Marra da Madeira; LIMONTA, Sandra Valéria. **A educação científica da criança**: contribuições da teoria do ensino desenvolvimental. In: Linhas Críticas, Brasília, DF, v. 18, n. 35, p. 69-86, jan./abr. 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender**: a Teoria Histórico-cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov. In: Revista Brasileira de Educação, n. 27, Set /Out /Nov /Dez 2004.

_____. **O essencial da didática e o trabalho de professor** - em busca de novos caminhos. PUC-GO: Goiânia, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. M. da M. **Vygotsky, Leontiev, Davydov** – três aportes teóricos para a Teoria Histórico-Cultural e suas contribuições para a didática. In: IV Congresso Brasileiro de História da Educação. Eixo temático: 3. Cultura e práticas escolares. 2006.

_____. Vasily Vasilyevich Davydov: a escola e a formação do pensamento teórico-científico. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (orgs.). **Ensino Desenvolvimental**: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. EDUFU: Uberlândia, 2013.

LONGAREZI, Andréa Maturano; FRANCO, Patrícia Lopes Jorge. A. N. **Leontiev**: a vida e a obra

do psicólogo da atividade. In: LOGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés. **Ensino Desenvolvidor: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos**. 2. ed. Uberlândia: EDUFU, 2015.

PERES, Thalita de Carvalho; FREITAS, Raquel Aparecida Mara da Madeira. **Ensino Desenvolvidor: uma alternativa para a Educação Matemática**. In: *Poiésis - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado - Universidade do Sul de Santa Catarina*. Unisul, Tubarão, Volume Especial, p. 10 - 20, jan/Jun 2014.

PUENTES, Roberto Valdés. LONGAREZI, Andréa Maturano. **Escola e Didática Desenvolvidor: seu campo conceitual na tradição da Teoria Histórico-cultural**. In: *Educação em Revista*. Belo Horizonte, 2012.

SOARES, Fernanda Chaves Cavalcante. **O Ensino Desenvolvidor e a aprendizagem de Matemática na primeira fase do Ensino Fundamental**. Dissertação (mestrado) – Universidade Católica de Goiás, Mestrado em Educação, 2007.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Organizadores: Michael Cole, Vera John-Steiner, Sylvia Scribner, Ellen Souberman. Tradução: José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **Pensamento e Linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

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).

A SEQUÊNCIA DE FIBONACCI E A RAZÃO ÁUREA

Renata Lúcia Sá Moreira

Instituto Federal de Alagoas - IFAL, Maceió –
Alagoas

Givaldo Oliveira dos Santos

Instituto Federal de Alagoas - IFAL, Maceió –
Alagoas

RESUMO: O universo com sua imensidão e harmonia provocam no homem um questionamento, resultando em constantes procuras por fundamentos que justifiquem tamanha simetria do meio em que vivemos. Para desvendar essa perfeição existente no universo temos a matemática como ferramenta primordial para auxiliar nesse processo de soluções, propondo combinações e relações numéricas. A proporção áurea ou razão áurea é estudada e aplicada desde as civilizações mais antigas (Contador, 2007), sendo observada em diversas manifestações na natureza e até no corpo humano. Esta razão foi observada no estudo de Leonardo Pisano um matemático conhecido com Fibonacci. Uma de suas principais obras é o livro ábaco. Um dos problemas que está no livro Ábaco é o dos pares de coelhos. Através deste problema que Fibonacci se deparou com a regularidade matemática observada na proporção áurea, que consiste numa constante real algébrica irracional. Esse trabalho tem o objetivo geral de apresentar a história de

Fibonacci, sua descoberta que levou a razão áurea, exemplos dessas sequências, bem como, o processo de demonstração usado pelos estudiosos da área visando provar essa verdade matemática descoberta no século XI e, até hoje, conhecida como razão áurea. Bem como demonstrar o retângulo áureo e algumas observações dele em objetos do nosso dia-a-dia e suas diversas aplicabilidades. Diante dos estudos e observações feitos nesse trabalho observou-se a importância da descoberta das sequências de Fibonacci, a razão áurea como número irracional, a beleza do retângulo de áureo como padrão de beleza e seu uso em diversas aplicabilidades nos dias atuais.

PALAVRAS-CHAVE: Sequência, Proporção, Fibonacci, número de ouro, retângulo áureo.

THE FIBONACCI SEQUENCE AND THE AUREA REASON

ABSTRACT: The universe with its immensity and harmony provoke in the man a questioning, resulting in constant searches for foundations that justify such a symmetry of the environment in which we live. To unveil this perfection in the universe, we have mathematics as a primordial tool to aid in this process of solutions, proposing combinations and numerical relations. The golden ratio or golden ratio is studied and applied from the earliest civilizations (Contador, 2007),

being observed in diverse manifestations in the nature and even in the human body. This reason was observed in the study of Leonardo Pisano a mathematician known as Fibonacci. One of his main works is the abacus book. One of the problems that is in the book Abacus is the pairs of rabbits. Through this problem Fibonacci came across the mathematical regularity observed in the golden ratio, which consists of a real irrational algebraic constant. This work has the general purpose of presenting the Fibonacci story, its discovery that led to golden reason, examples of these sequences, as well as the demonstration process used by scholars in the area to prove this mathematical truth discovered in the eleventh century and to this day, known as golden ratio. As well as demonstrating the golden rectangle and some observations of it in objects of our daily life and its various applicabilities. In view of the studies and observations made in this work, the importance of the discovery of the Fibonacci sequences, the golden ratio as an irrational number, the beauty of the golden rectangle as a beauty pattern and its use in several applicabilities in the present day was observed.

KEYWORDS: Sequence, Proportion, Fibonacci, gold number, golden rectangle.

1 | INTRODUÇÃO

O universo com sua imensidão e harmonia provocam no homem um questionamento, resultando em constantes procuras por fundamentos que justifiquem tamanha simetria do meio em que vivemos. Para desvendar essa perfeição existente no universo temos a matemática como ferramenta primordial para auxiliar nesse processo de soluções, propondo combinações e relações numéricas. A proporção áurea ou razão áurea é estudada e aplicada desde as civilizações mais antigas (Contador, 2007), sendo observada em diversas manifestações na natureza e até no corpo humano. Esta razão representa a mais agradável proporção entre dois segmentos ou duas medidas. Os gregos antigos a designavam como “divisão de um segmento em média e extrema razão” ou simplesmente “secção”.

Esse trabalho tem como proposta apresenta uma das mais interessantes sequências da Matemática, as chamadas sequências de Fibonacci, bem como, a sua relação com a razão Áurea, um número irracional que surge na natureza e nas variadas áreas da ciência. O objetivo geral é apresentar a história de Fibonacci, sua descoberta que levou a razão áurea, exemplos dessas sequências, bem como, o processo de demonstração usado pelos estudiosos da área visando provar essa verdade matemática, descoberta no século XI e, até hoje, conhecida como razão áurea. Bem como demonstrar o retângulo áureo e algumas observações dele em objetos do nosso dia-a-dia.

Este estudo está organizado em cinco partes, são elas: História de Fibonacci; Origem e definição da sequência de Fibonacci; Definição da Razão Áurea; o retângulo áureo e suas aplicações, e algumas considerações sobre a contribuição de Fibonacci.

2 | HISTÓRIA DE FIBONACCI

Segundo Boyer[1] (1974), Leonardo de Pisa, nasceu em Pisa na Toscana (Itália) em 1170, e ficou conhecido como Leonardo Fibonacci devido ao fato de Fibonacci ser um diminutivo de Filius Bonacci, que queria dizer filho de Bonacci, pelo que o nome de seu pai era, Guilielmo Bonacci. Foi considerado o mais talentoso matemático de sua época, e viveu até os 75 anos.

No início do século XII, Pisa era um dos grandes centros comerciais italianos, tais como Gênova e Veneza, e tinha vários entrepostos comerciais pelos portos do Mediterrâneo. O pai de Leonardo ocupou o lugar de chefe de um desses entrepostos, no norte da costa de África e foi lá que Leonardo iniciou os seus estudos de matemática com professores islâmicos. Viajou pelo Mediterrâneo adquirindo o conhecimento matemático do mundo árabe. Entrou em contato com os procedimentos matemáticos orientais, com os métodos algébricos árabes e os numerais indo-árabicos e assimilou numerosas informações aritméticas e algébricas.

Convencido da superioridade prática desse sistema de numeração em comparação com o sistema de numeração Romana, tanto para os cálculos como para a escrita, por volta de 1202, quando regressa a sua cidade natal, publica a sua mais famosa obra intitulada *Líber Abacci* (livro do ábaco). Onde segundo Boyer[1] (1974), este não é um livro somente sobre ábaco, é um tratado muito complexo sobre os métodos e problemas algébricos em que o uso dos numerais indo-árabicos é fortemente recomendado.

O livro trata de assuntos aritméticos e algébricos e, com certeza foi um grande difusor pela Europa do sistema indo-árabico. Os inúmeros capítulos que integram a obra retratam a leitura e escrita desses numerais, assim como a resolução de vários problemas relacionados ao cálculo de inteiros e frações, e problemas de geometria e quanto à permutação de mercadorias.

O problema mais famoso entre todos os seus tratados é o que deu origem a sequência numérica 1, 1, 2, 3, 5, 8, 13, 21, 34, ..., hoje conhecida como Sequência de Fibonacci.

3 | ORIGEM E DEFINIÇÃO DA SEQUÊNCIA DE FIBONACCI

Segundo boyer[1] (1974), no livro *Ábaco* de Leonardo, no capítulo 12, destaca-se o problema relacionado a reprodução de coelhos, onde o mesmo detectou a existência de uma regularidade matemática. Que consiste em um homem por um par de coelhos num lugar cercado por todos os lados por um muro. E se deseja saber quantos pares de coelhos podem ser gerados a partir desse par em um ano se, supostamente, todos os meses cada par dá à luz um novo par, que é fértil a partir do segundo mês.

Considerado as condições do problema, vejamos o processo de reprodução a

cada mês:

- No primeiro mês nasce apenas um casal;
- Casais amadurecem e reproduzem-se apenas após o segundo mês de vida;
- Não há problemas genéticos no cruzamento consanguíneo;
- Todos os meses, cada casal fértil dá à luz um novo casal;
- Os coelhos nunca morrem.

Considerando as condições estabelecidas para o problema, o processo de reprodução, a cada mês obedece a configuração indicada na tabela 1.

Mês	Casais adultos	Filhotes	Total
1	0	1	1
2	1	0	1
3	1	1	2
4	2	1	3
5	3	2	5
6	5	3	8
7	8	5	13
8	13	8	21
9	21	13	34
10	34	21	55
11	55	34	89
12	89	55	144

Tabela 1 – Crescimento populacional da espécie investigada.

Fonte: Elaborado pelos autores.

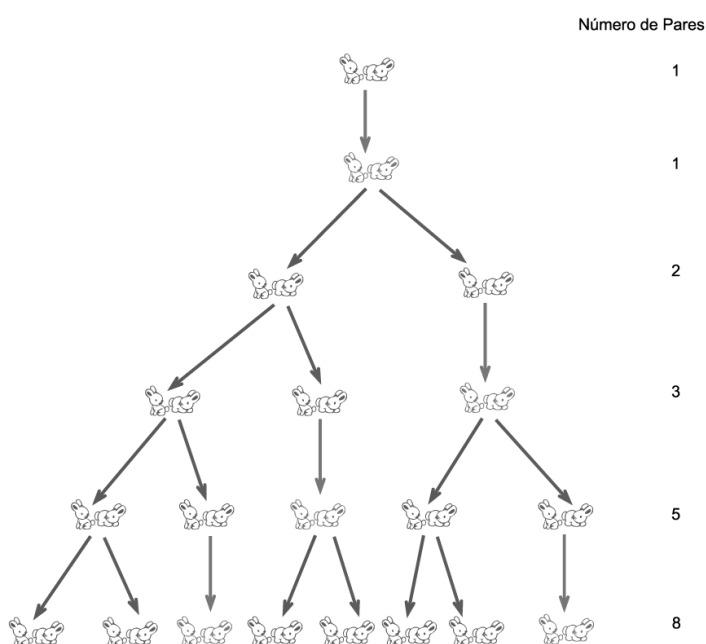


Figura 1: Esquema ilustrativo do cruzamento dos coelhos.

Concluindo, o número de pares de coelhos em determinado mês, é a soma dos pares de coelhos existentes nos dois meses anteriores a este.

Os resultados das observações motivou Fibonacci a definir a seguinte sequência: (1, 1, 2, 3, 5, 8, 13, 21, ...), a qual ficou conhecida como sequência de Fibonacci.

Nessa direção, o modelo matemático que representa a situação é dado por:

$$F(n) = F_n = \begin{cases} 1, & n = 1; \\ 1, & n = 2; \\ F_{n-1} + F_{n-2}, & n \geq 3, \text{ onde } n \text{ é um número natural maior ou igual a } 3. \end{cases}$$

Essa relação é a lei associativa que representa a Sequência de Fibonacci, anteriormente explicitada.

A referida Sequência consiste numa sucessão infinita de números que obedecem a um padrão, em que cada elemento subsequente é a soma dos dois anteriores. Assim, após 0 e 1, vêm 1, 2, 3, 5, 8, 13, 21, 34, 55, 89, 144, etc.

4 | DEFINIÇÃO DA RAZÃO ÁUREA

Nessa seção, será definida uma intrigante constante da matemática, o número de ouro, daí surge a razão áurea.

A razão áurea, conhecida também como segmento áureo ou proporção áurea, representa a mais agradável proporção entre duas medidas. Os gregos antigos a designavam como “divisão de um segmento em média e extrema razão” ou simplesmente ‘secção’. No começo do século XXI acertou-se identificá-la pela letra grega ϕ (phi) (lê-se: Fi), em homenagem ao responsável pelo templo grego Parthenon, o arquiteto e escultor Phídias.

Podemos chegar à razão áurea através da demonstração:

Consideremos que a $m(AC) = 1$ unidade, $m(AB) = X$ e a $m(BC) = 1-X$.

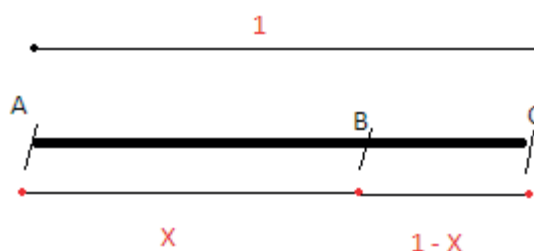


Figura 2: Segmento áureo.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Obtemos então a divisão de um segmento em média e extrema razão:

$$\frac{m(AC)}{m(AB)} = \frac{m(AB)}{m(BC)}$$

Ou seja:

$$\frac{1}{x} = \frac{x}{1-x}$$

Aplicamos a propriedade fundamental das proporções. O produto dos meios é igual ao produto dos extremos, obtendo uma equação de segundo grau:

$$x^2 = 1 - x \rightarrow x^2 + x - 1 = 0$$

Resolvemos a equação e encontramos duas raízes:

$$x = \frac{-b \pm \sqrt{b^2 - 4ac}}{2a}$$
$$x = \frac{-(1) \pm \sqrt{(1)^2 - 4 \cdot 1 \cdot (-1)}}{2 \cdot 1}$$
$$x = \frac{-1 \pm \sqrt{1 + 4}}{2}$$
$$x = \frac{-1 \pm \sqrt{5}}{2}$$

Desprezamos a raiz negativa e calculamos a razão $\phi = 1/x$ para obter:

$\phi = \frac{1}{\frac{-1 + \sqrt{5}}{2}} \approx 1,61803398875\dots$, que é o número phi, denominado número de ouro.

Convém observar que, sendo irracional, o número de ouro é um número decimal infinito e não periódico. Assim, qualquer representação finita de phi é uma aproximação e não o valor do número de ouro.

5 | O RETÂNGULO ÁUREO E SUAS APLICAÇÕES

O retângulo áureo é uma figura esteticamente agradável aos olhos. Ele apresenta os seus lados na razão áurea, isto é: $a/b = 1,618\dots$. O Partenon Grego, construído por volta de 447 e 433 a.C, templo representativo de Péricles contém a razão de Ouro no retângulo que contém a fachada e que Phídias foi o escultor e o arquiteto encarregado da construção deste templo. Muitos pintores do Renascimento também fizeram uso desse retângulo em suas obras e trabalhos. Citando alguns exemplos: O Sacramento da Última Ceia, de Salvador Dalí, onde as dimensões do quadro são aproximadamente 270 cm x 167 cm, que estão numa razão áurea entre

si. Também temos a obra de Mona Lisa (La Gioconda), feita em 1505, como o quadro A anunciação, feito em 1472 ambos do pintor Leonardo da Vinci onde podem ser observados os retângulos áureos. Um obra arquitetônica importante é a Catedral de Notre Dame de Chartres, na França, considerada a rainha das catedrais góticas, a Fonte em pedra e luz de toda uma Fé.

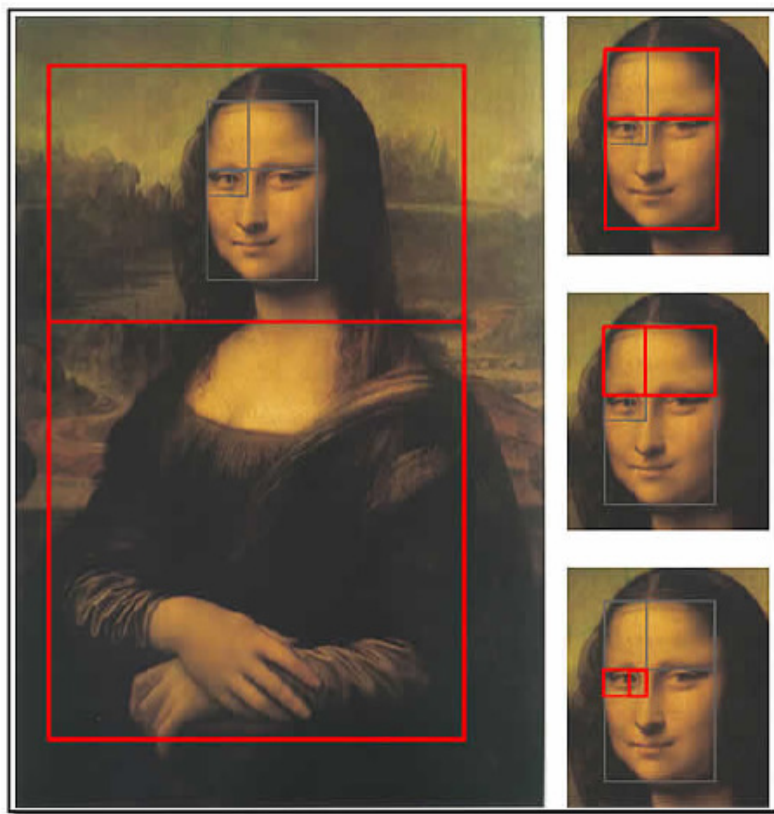
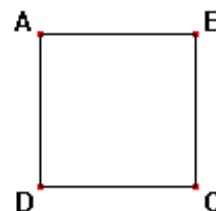


Figura 3: Os retângulos áureos no quadro de Mona Lisa.

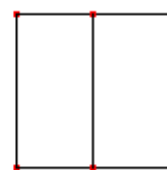
Fonte: <https://goo.gl/NjFnn1>, 2018

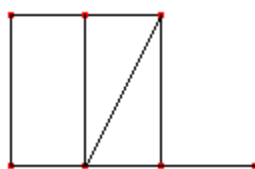
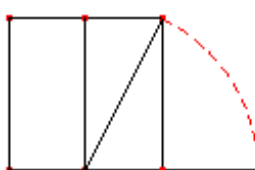
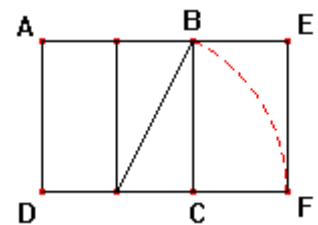
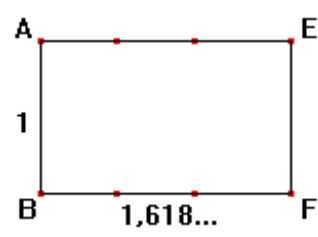
Observe como podemos construir um retângulo áureo:

Inicialmente vamos construir um quadrado cuja medida do lado seja uma unidade de comprimento;



Unindo o ponto médio do lado AB com o ponto médio do lado DC, obtemos dois retângulos congruentes.



<p>Prolongamos o lado DC do quadrado e traçamos uma das diagonais do segundo retângulo, conforme o modelo ao lado.</p>	
<p>Com a ponta seca do compasso no vértice inferior esquerdo do segundo retângulo, abertura igual a medida da diagonal, traçamos um arco do vértice direito superior do retângulo ao prolongamento do lado DC do quadrado.</p>	
<p>Partindo do ponto de interseção do arco com o segmento da base, traçamos o segmento EF paralelo ao lado AD. Prolongamos o lado AB do quadrado até encontrar o segmento EF para formar o retângulo;</p>	
<p>O retângulo AEFB aqui construído apresenta a razão entre suas dimensões igual a 1,618..., por isso é chamado retângulo áureo.</p>	

Sendo tão agradável aos olhos o retângulo áureo é utilizado até hoje em diversas áreas, aqui demonstraremos a razão áurea nas medidas de cartões de crédito, carteiras de habilitação, capas de livros.

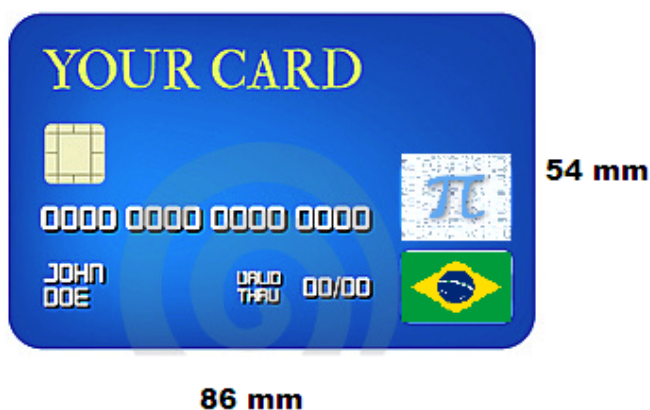


Figura 3: medidas cartão de crédito.

Fonte: Elaborada pelos autores.

Podemos observar que a razão entre as medidas do cartão de crédito $86/54 = 1,592\dots$, se aproximam do número de ouro (1,618...).

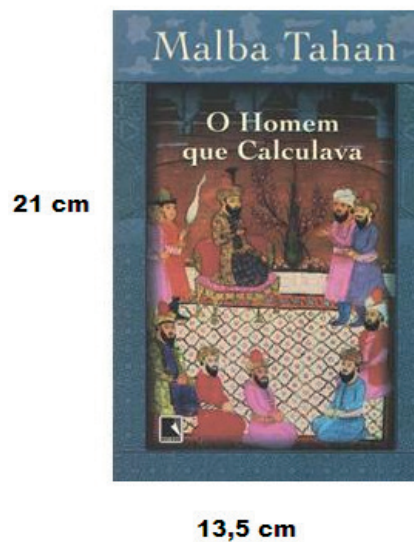


Figura 4: Medidas capa de livro.

Fonte: Elaborada pelos autores.

A medida da capa do livro também se aproxima da razão áurea, $21/13,5 = 1,555\dots$

6 | ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A CONTRIBUIÇÃO DE FIBONACCI.

Livio[6] (2011) destaca a importância de Fibonacci na difusão da razão Áurea.

“O papel de Fibonacci na história da Razão Áurea é realmente fascinante. Por um lado, nos problemas em que usava conscientemente a Razão Áurea, foi responsável por um progresso significativo, mas não espetacular. Por outro, simplesmente formulando um problema que, em princípio, nada tinha a ver com a Razão Áurea, ele expandiu drasticamente o escopo da Razão Áurea e de suas aplicações.” (Livio, 2011, p.115)

Por vários séculos muitos matemáticos se debruçaram no estudo da Razão Áurea, mas foi o célebre astrônomo das três leis planetárias Johannes Kepler que notou em 1611, que a divisão entre um número de Fibonacci e sua antecedente leva ao número ϕ quando se avança para valores cada vez maiores na sequência. Em termos matemáticos, F_n/F_{n-1} isto quer dizer que tende para ϕ quando n tende para o infinito.

A tabela a seguir ilustra bem a situação descrita. Cada número da 2ª coluna da tabela 2 representa um número de Fibonacci. Dividindo-se um número de Fibonacci por seu antecessor podemos verificar que o resultado se aproxima cada vez mais do número de ouro.

N	F_n	F_n/F_{n-1}
1	1	
2	1	$1/1 = 1$
3	2	$2/1 = 2$
4	3	$3/2 = 1,5$
5	5	$5/3 = 1,66667$
6	8	$8/5 = 1,6$
7	13	$13/8 = 1,625$
8	21	$21/13 = 1,61538$
9	34	$34/21 = 1,61905$
10	55	$55/34 = 1,61765$
11	89	$89/55 = 1,61818$
12	144	$144/89 = 1,61798$
13	233	$233/144 = 1,61806$

Tabela 2: Divisão de um número de Fibonacci por seu antecessor e a obtenção de um número cada vez mais próximo de do número de ouro.

Fonte: Elaborada pelos Autores.

O resultado apresentado, na verdade é válido para todas as sequências de Fibonacci, como bem elucida Huntley[5] (1985, p.55). O ϕ , em conformidade com sua característica de aparecer inesperadamente em locais estranhos está relacionado com qualquer sequência de formação de acordo com a lei, segundo a qual, cada termo é a soma de dois termos anteriores, quaisquer que sejam os dois primeiros termos $u_n = u_n + u_{n-1}$. A razão de termos sucessivos, u_{n+1}/u_n , aproxima-se cada vez mais de ϕ , à medida que n aumenta.

Seu valor foi a muito identificada como equivalente a 1,618..., convém observar que, sendo irracional, o número Phi, ou número de ouro é um número decimal infinito e não periódico. Assim, qualquer representação finita de Phi é uma aproximação e não o valor do número de ouro.

7 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve a intenção de propor o estudo de um dos números mais intrigantes da matemática: o número de ouro. No decorrer dessa pesquisa, fizemos uma abordagem histórica sobre a vida de Fibonacci, a sequência numérica descoberta

por ele, a razão áurea, o retângulo áureo e sua aplicação em objetos históricos e do nosso dia a dia.

Sabemos da sua importância no passado, como a arte, arquitetura, pintura e também a sua importância no presente, na estética, formato de cartões de crédito, carteiras de habilitação e capas de livros. Tudo isso nos faz perceber a importância desta razão ao longo da história e o motivo pelo qual chamamos e número de ouro.

Com os exemplos apresentados neste trabalho, esperamos ter contribuído para mostrar aos alunos e professores que a Matemática e, especificamente, a proporção áurea possuem várias aplicações nas diversas áreas do conhecimento.

REFERÊNCIAS

[1] BOYER, C. B. História da Matemática. São Paulo: Editora Edgar Blucher Ltda, 1974.

[2] CLUBES DE MATEMÁTICA DA OBMEP, Atividade: A razão áurea. Disponível em < <http://clubes.obmep.org.br/blog/atividade-a-razao-aurea/>> Acesso em: 15 de setembro de 2018.

[3] CONTADOR, P. R. M. A matemática na arte e na vida. São Paulo: Livraria da Física, 2007.

[4] EBIOGRAFIA. Leonardo Fibonacci. Disponível em https://www.ebiografia.com/leonardo_fibonacci/ Acesso em 19 de setembro de 2018.

[5] HUMTLEY, H. E. A divina proporção – Um ensaio sobre a beleza matemática. Brasília: Editora UNB, 1985.

[5] LIVIO, M. Razão Áurea: a história de fi, um número surpreendente, 6ª edição, Rio de Janeiro: Editora Record, 2011.

[6] MATHEMATIKOS. Retângulo Áureo. Disponível em < http://mathematikos.mat.ufrgs.br/im/mat01038051/projetos/artmat/retan_aureo.htm> Acesso em: 23 de setembro de 2018.

[7] O NÚMERO DE OURO. Disponível em < <http://www.educ.fc.ul.pt/icm/icm99/icm17/ouro.htm>> Acesso em: 11 de setembro de 2018.

[8] WIKIPEDIA. Retângulo de ouro. Disponível em < https://pt.wikipedia.org/wiki/Ret%C3%A2ngulo_de_ouro#cite_ref-Jota_1-0> Acesso em: 01 de outubro de 2018.

MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NAS RELAÇÕES EDUCATIVAS: REVISÃO DE LITERATURA PARA A CONSTRUÇÃO DE PROJETOS PEDAGÓGICOS COMO INSTRUMENTO PARA A CULTURA DE PAZ

Silvana Soares

UNIFATEA, Pastoral Universitária

Lorena – São Paulo

Maria Cristina Marcelino Bento

UNIFATEA, Pedagogia

Lorena - São Paulo

RESUMO: As relações sociais são complexas quer seja pela complexidade do ser humano, bem como pela convivência destes seres entre si, delimitando um espaço contundido por conflitos e pela violência. A partir desta premissa questiona-se sobre que caminhos a educação deve seguir para ser um espaço social efetivo na formação de identidades humanas que contribuam para a harmonia e a paz na humanidade, em nossas comunidades? Que caminhos percorrer na educação para a construção da paz? A revisão de literatura apresentou a necessidade em realizar projeto pedagógico - como instrumento à cultura de paz - que leve em consideração a pessoa humana – sua complexidade, a cultura na qual esta está imersa.

PALAVRAS-CHAVE: Cultura, educação, relação educativa, projeto educativo

ABSTRACT: Social relations are complex because of the complexity of the human being, as well as the coexistence of these beings with

each other, delimiting a space bruised by conflicts and violence. From this premise it is questioned on what paths should education follow to be an effective social space in the formation of human identities that contribute to harmony and peace in humanity in our communities? What paths should be taken in education for peace environment? The literature review presented the need to carry out a pedagogical project - as an instrument for the culture of peace - that takes into consideration the human person - its complexity, the culture in which it is immersed.

KEYWORDS: Culture, education, educational relation, educational project

INTRODUÇÃO

O contexto de interações sociais marcados por conflitos e pela violência emerge fortemente nos ambientes educativos, porém, na sua origem emerge como consequência da vida social desestruturada e marcada por diversas realidades que influem na vida da pessoa, especialmente na vida das crianças e adolescentes. Neste sentido, é importante que esses conflitos sejam abordados nas diversas instâncias públicas, e não somente no ambiente escolar. A escola precisa dialogar com os mecanismos que geram a violência, para que a sociedade possa reconhecer as

causas e os problemas que estão provocando tais conflitos. Independente da ação da educação como um campo de diálogo com a sociedade, os educadores devem se comprometer com a busca de construir novas relações sociais. A escola possui um papel fundamental na reorganização e reorientação da vida dos adolescentes, das crianças e jovens que estão mergulhados em muitas situações de conflitos existenciais, humanos e sociais. Com isso, nos questionamos sobre que caminhos a educação deve seguir para ser um espaço social efetivo na formação de identidades humanas que contribuam para a harmonia e a paz na humanidade, em nossas comunidades? Que caminhos percorrer na educação para a construção da paz?

REFERENCIAL TEÓRICO

Dimensão Cultural do Projeto Educativo

A pessoa humana é um ser social, está inserida na sociedade. Com isso, o contexto social é influi significativamente na vida dos cidadãos na formação da sua identidade e valores humanos e culturais. É visível que essas influências podem ser diversas, positivas ou negativas dependendo da realidade e do contexto em que a pessoa vive e estabelece os seus laços sociais. Sendo assim, é importante considerar a dimensão cultural no contexto do desenvolvimento ou não de uma cultura de paz.

A cultura se manifesta de diversas formas no tempo e no espaço, conforme a pluralidade que caracterizam as pessoas, os grupos e a sociedade. Cada ser humano possui a sua particularidade e identidade, um jeito de ser. (SANTOS FILHO, 2013, p. 31)

Cada pessoa vai adquirindo um conjunto de caracteres exclusivos, oriundos de aspectos físicos, sociais e culturais que interferem na sua formação. Essa individualidade, cm esse conjunto de caracteres, constitui a identidade das pessoas. E o seu modo de ser são modificados, alterados devido às mudanças da sociedade que influenciam as transformações de nossas identidades. (SANTOS FILHO, 2012, p. 32)

“O ser humano é um ser a um só tempo plenamente biológico e plenamente cultural, que traz em si a unicidade originária”. A pessoa somente se realiza plenamente como ser humano pela cultura e na cultura. Não há cultura sem o cérebro humano e o cérebro se relaciona com a cultura. (MORIN, 2000, p. 52)

A educação deverá considerar as múltiplas mudanças culturais que acontecem na pós-modernidade. Contexto cultural marcado por uma “cultura do espetáculo, da superficialidade, da morte, do consumo, da massificação, oriundas principalmente dos meios de comunicação de massa”. (SANTOS FILHO, 2012, p. 32). A realidade de conflitos nos espaços sociais e econômicos traz como consequência a construção de uma cultura de morte, violência e de desrespeito dos direitos a uma vida digna. E assim, se constata que a presença de fatos e acontecimentos complexos envolvendo

especialmente os adolescentes e os jovens. A situação acaba explodindo no ambiente escolar, mas são originadas no ambiente social.

As transformações que ocorrem na sociedade afetam a educação e a vida das pessoas. Essas mudanças dependem da realidade cultural. A Educação não somente transmite a cultura, mas está inserida e é parte integrante da cultura. “Nós somos construtores, mas também frutos da cultura”. (SANTOS FILHO, 2012, p.33). Neste sentido, emerge a necessidade clara de que a educação seja um espaço de prevenção desses conflitos humanos e possa contribuir para a formação da pessoa e a transformação social.

A FORMAÇÃO DA CULTURA DE PAZ

É diante do cenário de um movimento que forja a cultura de morte e de expressões humanas de violência na sociedade, que surge a proposta de se realizar a formação humana para uma cultura de Paz.

O mundo estabelece constantemente uma rede de interações, e qualquer movimento ou proposta depende de conscientização, educação, prevenção e informação de toda a sociedade. A proposta de construção de uma cultura de paz deverá acontecer a partir do envolvimento dos vários grupos sociais, tendo presente à necessidade de uma mobilização para a tolerância, e da promoção de valores que sustentam a cultura de paz. Para que aconteça a cultura de paz é preciso aprendê-la, e desenvolvê-la nas várias instâncias de relações sociais. A construção da Paz é um processo cotidiano que não tem haver somente com a ausência de guerras, mas com a busca pela democratização dos conhecimentos que poderá permitir à humanidade uma convivência humana solidária. (UNESCO, 2010, p. 12-13).

A proposta da construção de uma cultura de paz surge após a Segunda Guerra Mundial. A UNESCO investe numa cultura de paz, e a âncora dessa busca é a educação como direito que favorece a conquista da paz. É por meio da educação que se formam mentalidades democráticas. O direito a educação contribui para o fortalecimento dos direitos humanos. A educação voltada para os direitos humanos visa promover: a compreensão, a tolerância, a solidariedade e o respeito às identidades nacionais, raciais, religiosas, por gênero e geração, entre outras, enfatizando a importância da diversidade cultural. (UNESCO, 2010, p. 13)

Um dos desafios é propor a educação e a cultura como resposta à democratização do conhecimento. Para a necessidade de se pensar a proposta de uma nova educação para o milênio, Jacques Delors indica quatro pilares do conhecimento que são importantes e que podem contribuir para a construção de uma cultura de paz. São pilares que interagem entre si numa concepção de totalidade dialética. (DELORS, 1998)

Aprender a Conhecer: Adquirir uma metodologia para que possa ajudar a

pessoa a aprender a conhecer, pois, o conhecimento é amplo e evolui no tempo. Motivar para que a pessoa possa buscar o conhecimento ao longo de toda à vida. (DELORS, 1998, p. 90-92)

Aprender a Fazer: O aprender a conhecer e o aprender a fazer caminham juntos, são indissociáveis. O fazer está relacionado à questão do trabalho, de acordo com as qualificações necessárias solicitadas pelos avanços tecnológicos. Além do aprendizado técnico e prático, torna-se fundamental a aprendizagem para o trabalho em equipe. (DELORS, 1998, p.93-95)

Aprender a Viver Juntos: Necessidade de se conceber a educação como um espaço de solução de conflitos. O desafio da competição no ambiente social é uma realidade, a educação deverá buscar caminhos para a descoberta do outro e a integração das relações a partir de um projeto comum. (DELORS, 1998, p.96-98)

Aprender a Ser: Toda pessoa deverá ser preparada para o desenvolvimento de uma autonomia intelectual e para uma visão crítica da vida, capaz de realizar o discernimento diante das circunstâncias da vida. A educação precisa promover o desenvolvimento de capacidades que ajude a pessoa a conhecer o mundo que o rodeia e agir como um ator responsável e justo. Esse processo exige o conhecimento de si e a descoberta do outro. A educação deverá colaborar com a maturação contínua da personalidade. (DELORS, 1998, p.99)

Segundo a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9394/96, em seu artigo 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.

DIMENSÃO ANTROPOLÓGICA NO PROJETO EDUCATIVO

O primeiro aspecto importante é considerar a questão antropológica sobre quem são os jovens? Quem são os adolescentes e as crianças que estamos educando? Os caminhos pedagógicos, educativos devem emergir a partir da realidade da vida, da pessoa. Conforme afirma Morin (2000, p.47) é necessário questionar sobre Quem Somos? Onde estamos? Conhecer a pessoa e situá-la no universo e questionar-se sobre a condição humana.

O centro do fazer pedagógico no ambiente, no espaço da educação é a pessoa. Afinal, independente das diversas formas de conflitos e situações humanas sempre no centro desses acontecimentos estão as pessoas. E por isso, a atenção dos educadores devem se voltar para a pessoa.

Conhecer as histórias de vida, a realidade do contexto em que vivem os educandos, as suas experiências é fundamental para perceber o que vivem? O que

sentem? O que experimentam? Porque de suas atitudes, comportamentos e relações conflitantes? O educador deverá construir as intenções e os propósitos educativos a partir de uma atitude de escuta e de atenção para os conflitos que emergem em sua realidade.

Tratando-se da educação, não se pode reduzir o ser humano às formas abstratas, idealistas e mesmo platônico. É preciso caracterizá-lo como um ser concreto, existente, pertencente a uma nação, com registro de nascimento, carteira de identidade [...] A pessoa é sempre resposta a um: Quem és? Significa um ser que é sujeito e não objeto, cidadão que possui dignidade, tem sentido de vida, merece respeito, transcende os limites da ordem material, corporal, psicológica, social, econômica e cultural, que é chamado de pessoa. (SANTOS FILHO, 2012, p.21)

Max Scheler, (1957, p.1-2), compreende que a pessoa é formada pelo sentido do “Ordo Amoris”. Para Max Scheler existe um mundo incomensurável que põe em movimento o coração e as paixões. O conhecimento desse mundo incomensurável acontece por meio da percepção e do pensamento e depende do movimento do coração. Do coração segue muitos pensamentos, sentimentos como a autenticidade, a falsidade, a ilusão, e impulsos que dependem da existência das incitações do amor, do ódio, dos múltiplos interesses pelas coisas do mundo, que é marcado pelo ânimo do **ordo amoris**. Com isso, Scheler compreende que toda a vida depende do movimento do coração. Para indagar com maior profundidade a essência da pessoa, e de qualquer contexto histórico-social, é preciso conhecer o sistema de valoração e das preferências axiológicas. Scheler chama este sistema de ethos do sujeito.

O núcleo fundamental deste ethos é a ordem do amor e do ódio, a forma estrutural das paixões dominantes e prevalecentes e, antes de mais, a forma estrutural num estrato que se tornou exemplar. A mundividência, bem como os actos e as ações do sujeito são sempre regidos mediante tal sistema. (SCHELER, in GESAMMELTE WERKE, 1957, p. 2)

Do “ordo amoris” emergem o sentido dos valores que orientam a vida da pessoa para o sentido do amor. Isso permite compreender que a essência do espírito humano é constituída por uma capacidade e potencialidade capaz de compreender e vivenciar o cotidiano da existência a partir do que é belo e do amor. O papel da Educação será o de promover processos formativos para que a pessoa constitua em si a ordem do amor. A pessoa precisa amadurecer a sua personalidade e identidade para desenvolver a sua capacidade de relação com o mundo a partir da sua estrutura axiológica. E assim, a pessoa constrói a essência que a forma, a Ordo Amoris, a ordem do amor.

Naturalmente, os educadores possuem uma visão sobre a pessoa no seu fazer pedagógico, nas relações que estabelecem com os educandos. Muitas vezes, essas visões a respeito da pessoa são fragmentadas, mescladas por ideias positivistas, reducionistas que consideram a pessoa como um ser somente racional, dotada de habilidades cognitivas, ou seja, pela razão que a torna capaz apenas

de desenvolver um conjunto de conhecimentos culturais. Juntamente com uma concepção reducionista sobre a pessoa, ocorre também a projeção de uma visão positivista da educação, como citado anteriormente, facilmente se concentra as atenções em relação ao desenvolvimento de um papel da educação como caminho de transmissão cultural e que se distancia de um compromisso com o processo de uma intenção de educação que visa construir um projeto educativo, tendo em vista, a formação integral da pessoa. É necessário, então, que se construa uma visão integral da pessoa evitando qualquer compreensão fragmentada e sem conexão com a totalidade que envolve a existência humana.

Como explicita Morin (2000, p. 48) é necessário compreender a unicidade humana, e superar uma visão reducionista e fragmentada da pessoa para evidenciar a multidimensionalidade e a sua complexidade.

Cuidar para que a unicidade humana, não apague a ideia da diversidade e que diversidade não apague a unicidade humana. Existe uma unicidade na diversidade. (MORIN, 2000, p. 55). A formação de uma identidade terrena permite a consciência de uma interdependência e pertencimento mútuo. (MORIN, 2000, p.76). E com isso, é necessário colaborar para que a pessoa aprenda alguns valores:

Precisamos doravante aprender a ser, viver, dividir e comunicar como humanos do planeta terra, não mais somente pertencer a uma cultura, mas também ser terrenos. Devemo-nos dedicar não só a dominar, mas a condicionar, melhorar e compreender. [...]. Consciência antropológica que reconhece a unicidade na unicidade na diversidade". (MORIN, 2000, p. 76)

A abertura subjetiva na relação com o outro, interiorizar a tolerância, supõe a ética e o aceitar a expressão das ideias. (MORIN, 2000, p. 101-102). Antropo-ética instrui a assumir uma missão antropológica que possui o objetivo de trabalhar para a humanização da humanidade, a desenvolver a ética e a solidariedade, a respeitar as diferenças, a atitude ética e capaz de compreender, a consciência de uma cidadania planetária. (MORIN, 2000, p. 106)

PROJETO EDUCATIVO PARA A EDUCAÇÃO PARA FORMAÇÃO DE UMA CULTURA DE PAZ

A educação realizada especialmente no ambiente escolar acontece mediante as propostas, intenções e processos de atividades educativas e formativas. Muitas escolas elaboram o seu projeto político pedagógico buscando promover e valorizar diversos aspectos que viabilizam a proposta de uma educação integral. Com isso, torna-se pertinente refletir sobre os processos que construímos o caminho pedagógico e a construção do movimento de práticas que se realiza para realizar a educação. O viés importante no caminho de reflexão para a elaboração das propostas formativas é a ideia do Projeto Educativo. A compreensão do Projeto Educativo, do caminho que a escola pode seguir a partir da ideia de realizar uma proposta educativa é

fundamental para que a educação realmente seja de qualidade, pertinente e realize de forma significativa a formação integral das crianças, jovens e adolescentes em todas as dimensões da existência considerando os aspectos afetivo, social, cultural e espiritual. É possível compreender o Projeto Educativo como:

O projeto Educativo Escolar é um documento de planejamento da ação educativa, mas por sua vez se diferencia do planejamento de uma unidade didática de uma disciplina qualquer ou de uma área disciplinar. Enquanto este é de curto prazo e de caráter específico, aquele é de longo prazo e de caráter integral. (SANTOS FILHO, 2012, p.127)

O projeto visa à sistematização sobre a tarefa de educar. “Como recurso metodológico, é um instrumento operacional que serve para diagnosticar o sistema educativo, avalia-lo e orientar ações tendentes à superação de suas deficiências ou à sua transformação global”. (SANTOS FILHO, 2012, p.128). Sendo assim, a natureza do Projeto Educativo se configura como:

No projeto educativo se formulam as linhas teleológicas e normativas de uma concepção pedagógica. Nele se “projeta” a representação “histórica” das aspirações e ações que favorecem a conquista de uma realidade que ainda não existe. Ele é “teleológico” porque deve delinear os fins de longo prazo com os quais se consegue encerrar uma visão do “dever ser” que se pretende, ou seja, da concepção normativa de educação. (SANTOS FILHO, 2012, p.128)

O projeto educativo precisa estar vinculado ao contexto histórico da sociedade. O sentido de unir forças progressistas da sociedade, por meio de uma atuação crítica e uma práxis transformadora é possível contribuir para as mudanças. Neste contexto, a educação tem uma dimensão revolucionária e libertadora. “Neste aspecto, ela constitui um movimento de criação de uma nova cultura”, forma uma nova pessoa e uma nova sociedade. (SANTOS FILHO, 2012, p.130)

Enfim, o projeto desenha o caminho metodológico e estratégico, ou seja, a proposta que se pretende seguir. É importante considerar que o Projeto deverá fazer escolhas e opções em relação ao suporte epistemológico de uma concepção de educação. E fazer a relação entre teorias do conhecimento, a pessoa e a sua realidade. (SANTOS FILHO, 2012, p. 128-129)

Com uma compreensão mais aprofundada das necessidades humanas, sociais, afetivas e culturais é possível procurar uma resposta para as questões vivenciadas pelos destinatários da ação educativa. O projeto educativo deverá ser desenhado a partir de uma compreensão da realidade, das necessidades que são apresentadas pelos próprios educandos.

O projeto educativo é a promoção de espaço em que a comunidade educativa poderá realizar a sua reflexão sobre a realidade social, política, econômica com o objetivo de estabelecer caminhos e respostas por meio de ações educativas que atendam as necessidades humanas e sociais do próprio local. As intenções, as ações, as metas estratégicas, as atividades que serão realizadas, o caminho que será desenvolvido na ação educativa são programadas e traçadas por meio de uma

participação co-responsável de todos os educadores. Os gestores escolares devem envolver toda a comunidade, inclusive as famílias para que juntos possam participar e colaborar em relação ao que desejam para a educação. Considerar a participação e protagonismo dos jovens em todas as ações. Ouvir o que eles pensam, enfim, o projeto educativo deverá ser movido e pensado por toda a comunidade retratando os interesses, necessidades e percepções da própria realidade e do contexto de vida dos indivíduos.

A perspectiva democrática e solidária da educação exige um aprendizado que é o desenvolvimento da capacidade escutar, somente quem escuta criticamente o outro fala com ele. Mesmo que seja necessário em alguns momentos falar para o outro. Estabelecer a relação dialógica, respeitar a compreensão e a leitura do mundo que o educando traz, a sua compreensão cultural e social. (FREIRE, 1996, p.43 – 46). A construção da paz se dá pela interação social e pelo desenvolvimento da capacidade humana de se relacionar com o outro e de manifestar nas relações atitudes que apresentam uma identidade de valores humanos e sociais. Somente assim, será possível colaborar para que a convivência social seja potenciada por meio de uma formação cultural que tenha força para transformar as atitudes de intolerância, violência.

CONCLUSÃO

Mediante o estudo realizado o instrumento à cultura de paz - projeto pedagógico deve levar em consideração a pessoa humana – sua complexidade, a cultura na qual esta está imersa. Os resultados desta consideração perpassam a diversidade, o que aumenta o desafio a ser superado.

Desta forma, o processo dialógico deve ser instaurado. Tarefa árdua, pois exigirá dos envolvidos o saber ouvir, para então orientar o outro na construção do conhecimento como proposto por Delors (1998). Esta orientação propõe estudo do orientador e do outro na organização de dinâmicas ao diálogo, leitura e re-leituras, que envolve toda a comunidade.

Considera-se esta a tarefa da educação, que necessita ser supra-partidária, focada na ética do humano, afinal o centro do processo educativo é a pessoa humana, que exige comprometimento de todos.

E como elemento fundamental para a construção da cultura de Paz é possível constatar a necessidade e a importância da construção de um projeto educativo envolvendo a comunidade e a própria escola, a partir de um trabalho pedagógico coordenado por meio da reflexão e da construção de processos de intervenções educativas.

REFERÊNCIAS

- DELORS, Jacques. **Educação: Um tesouro a Descobrir**. UNESCO, Ed. Cortez, São Paulo, 1998.
- FREIRE, PAULO. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. Ed. Paz e Terra, São Paulo, 1996.
- Morin, Edgar. **Os setes saberes necessários à educação do Futuro**. 2ª Ed. Editora Cortez, São Paulo, Brasília, DF: Unesco 2000.
- SANTOS FILHO, José Camilo dos. (org.). **Projeto Educativo Escolar. Petrópolis**, RJ: Vozes, 2012.
- SCHELER, MAX. “**Ordo amoris**”. in *Gesammelte Werke*, Bd. 10, Zúrique, Francke Verlag, 1957, pp. 347-376, [Tradutor: Artur Morão]. Disponível em: <http://www.jeanlauand.com/SchelerOrdoAmoris.pdf>, Acesso maio de 2016.
- UNESCO. **Cultura de paz: da reflexão à ação; balanço da Década Internacional da Promoção da Cultura de Paz e Não Violência em Benefício das Crianças do Mundo**. – Brasília: UNESCO; São Paulo: Associação Palas Athena, 2010. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000189919>

AS EXPERIÊNCIAS NO PROCESSO FORMATIVO/ REFLEXIVO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA FORMAÇÃO INICIAL

Fábio da Penha Coelho

(UNEMAT/CÁCERES-MT) – fabiocoelho@
unemat.br

O presente trabalho (não) contou com apoio financeiro de nenhuma natureza para sua realização.

RESUMO: O presente trabalho/artigo trata-se de uma pesquisa realizada no Curso de Educação Física da Universidade do Estado de Mato Grosso - Campus de Cáceres vinculado ao Projeto de Pesquisa: Da Formação ao Início da Docência: Contradições, Dilemas e Perspectivas de Desenvolvimento Profissional do Professor de Educação Física. Os autores que serviram de referências foram: Nóvoa (1992), Garcia (1999), Esteves (1991), Mizukami (2005/2006), Gonçalves (1992), Monteiro (2003), Cunha (1997), Souza (2007). Teve como objetivo analisar: Como a formação inicial busca construir/constrói os processos de reflexões formativo-investigativas que possibilitam o desenvolvimento profissional? Evidenciar as contribuições, dificuldades, dilemas e desafios na formação inicial pelos acadêmicos. Utilizamos a narrativa como instrumento metodológico de coleta de dados e reflexão, considerando o enfoque particular desta pesquisa, entende-se que a narrativa apresenta-se como um valioso instrumento de contribuição neste processo

formativo e investigativo. Evidenciamos que os professores neste processo formativo constituíram aprendizagens/experienciais nesta formação inicial.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Inicial, Desenvolvimento, Processos Reflexivo, Dilemas.

1 | INTRODUÇÃO

O presente texto objetiva apresentar apenas um recorte dos dados - achados resultados de uma pesquisa realizada no Curso de Educação Física da UNEMAT (Universidade do Estado de Mato Grosso) - Campus de Cáceres. Neste momento ressaltamos a importância em evidenciar este eixo de análise construído através das narrativas dos sujeitos pesquisados, evidenciando as experiências e as aprendizagens vivenciadas pelos sujeitos durante a formação inicial que se permite uma interpretação sobre o processo formativo/reflexivo vivido.

2 | FORMAÇÃO, FORMAÇÃO INICIAL. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.

Busco-me referenciar em Garcia (1999) que evidencia a formação de professores

nesta perspectiva:

A Formação de Professores é a área de conhecimento, investigação e de proposta teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (GARCIA 1999, p.26).

Portanto Garcia (1999) ressalta a necessidade para que ocorra uma articulação e integração entre a formação de professores, a relação com os conteúdos propriamente acadêmicos e disciplinares na formação pedagógica dos professores e a necessidade de integração teoria-prática na formação de professores.

Conforme Nóvoa (1992) a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexivo, contribuindo para que os professores tenham um pensamento de autonomia, facilitando a participação neste desenvolvimento profissional. Para o autor esta formação implica um investimento pessoal e profissional contribuindo na construção da identidade profissional.

Para o docente o período de formação inicial corresponde com mudanças e profundas modificações em seus contextos social, profissional e nas relações construídas.

Conforme Esteves (1991) a formação inicial deve criar estratégias junto aos professores para enfrentamento do descompasso causado pela aceleração da mudança social e profissional. Para o autor três grandes linhas de atuação se desenham no processo de formação inicial sendo: o estabelecimento de mecanismos seletivos de acesso à profissão docente baseado não apenas em critérios de qualificação intelectual, mas também em critérios de personalidade; a substituição de abordagens normativas (modelos instituídos ao professor sobre o que deve fazer o que deve pensar etc.) por abordagens descritivas (atuação do professor na interação professor-aluno) na formação inicial do professor; a adequação dos conteúdos da formação inicial à realidade prática do ensino.

3 | APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA COMO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

O processo de aprender a ensinar, aprender a profissão, aprender a ser professor, e aprender o trabalho docente é longo e se dá por todo o desenvolvimento profissional. As aprendizagens, muitas vezes, ocorrem no cotidiano escolar, em situações complexas que se constroem nas salas de aula. Neste sentido, a aprendizagem da docência merece atenção, tornando-se necessária a reflexão dos processos que constituem o desenvolvimento profissional.

Nesta ótica, ressaltamos alguns pontos importantes para uma reflexão/crítica sobre a aprendizagem em curso de formação inicial de professores, através de

processos formativos de aprendizagem citados por Mizukami (2005-2006):

[...] natureza individual e coletiva da aprendizagem profissional da docência, a escola considerada como local de aprendizagem; a importância de diferentes tipos de saberes construída ao longo das trajetórias profissionais, a partir tanto de conhecimento acadêmico-científico quanto da prática pedagógica; [...] importância da construção de comunidades de aprendizagem que passam a redefinir as práticas de ensino individuais e grupais; a importância da consideração de interações entre os pares como fonte de aprendizagem; a premência de criação de contextos alternativos de desenvolvimento profissional. (MIZUKAMI 2005-2006 p. 3-5).

Este desenvolvimento profissional, que se pressupõe, é de crescimento, evolução, construção e reconstrução de possibilidades de aprendizagem dos professores, ao falar do desenvolvimento profissional e sobre a evolução dos professores ao longo da sua carreira. O desenvolvimento profissional [...] um processo de aprendizagem o qual alguém (professores) deve aprender algo (conhecimentos, competências, disposições, atitudes) num contexto concreto (escola, universidade, centro de formação), implica um projeto, desenvolvimento e avaliação curricular (GARCIA, 1999, p. 193).

Segundo Gonçalves (1992) o percurso do desenvolvimento profissional de cada professor é um resultado de ação conjugada de três processos de desenvolvimento:

[...] processo de crescimento individual em termos de capacidades, personalidades e capacidade pessoal de interação com o meio, [...] processo de aquisição e aperfeiçoamento de competências de eficácia no ensino e de organização do processo de ensino-aprendizagem [...] processo de socialização profissional, em termos normativos ou de adaptação ao grupo profissional a que pertence a escola onde trabalha pela reciprocidade de influências que estabelece entre si próprio e o meio em que se desenvolve. Gonçalves (1992, p. 47)

Neste entendimento, tanto a experiência pessoal quanto toda a prática profissional é importante fonte de aprendizagem dos professores, que podem orientar ou configurar novas práticas pedagógicas e não se deixando modificar pelo simples contato com novas crenças, valores e conhecimentos.

Para Monteiro (2003) a concepção de desenvolvimento profissional pode se construir de um conjunto de processos essencialmente formativo-reflexivos, possibilitando aos professores a reflexão, a compreensão dos conhecimentos presentes no fazer pedagógico, os aspectos estruturais do seu trabalho, construindo novos conhecimentos profissionais.

Este desenvolvimento profissional, que se pressupõe, é de crescimento, evolução, construção e reconstrução de possibilidades de aprendizagem dos professores, ao falar do desenvolvimento e sobre a evolução dos professores ao longo da sua carreira, os autores concordam que este desenvolvimento é processo contínuo e nunca acabado.

4 | OPÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA

Nesta pesquisa utilizamos a pesquisa qualitativa interpretativa para realização desta investigação, compreendemos a pesquisa qualitativa como forma de produzir conhecimento, que procura compreender os significados, os sentidos, as representações e os discursos que os sujeitos constroem e a que são submetidos no contexto em que se realiza a pesquisa. Buscamos referenciar em autores como: Bodgan e Biklen (1994), Souza (2006), Cunha (1997) para compreender melhor o enfoque desta pesquisa.

Conforme Bodgan e Biklen (1994) a pesquisa qualitativa compreende cinco distintas:

[...] na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; [...] a investigação qualitativa é descritiva; [...] os investigadores qualitativos interessam-se pelo processo do que apenas pelos resultados ou produtos; [...] os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de maneira indutiva; [...] o significado é de importância imprescindível na abordagem qualitativa. (BODGAN e BIKLEN 1994, p. 47-51).

Portanto a abordagem qualitativa deve considerar o ambiente da pesquisa, sendo que este ambiente pode ou não exercer grande influência sobre as pessoas participantes da pesquisa, portanto através das análises de como as pessoas interpretam o ambiente pode contribuir com melhor explicação de como elas desenvolvem suas atividades na compreensão.

Neste sentido justifico a escolha das narrativas como instrumento metodológico de coleta de dados e reflexão formativa e investigativa, considerando o enfoque particular desta pesquisa, entende-se que a narrativa tem revelado de extrema importância nas estratégias investigativa e formativa, contribuindo na compreensão dos processos de desenvolvimento, aprendizagem profissional da docência.

Informamos neste momento que utilizamos as narrativas como instrumento metodológico de coleta de dados, considerando o enfoque particular das narrativas que não é apenas um recurso de pesquisa, mas também de ensino, de construção e reconstrução da prática pedagógica. Trabalhar com as narrativas na pesquisa é partir para construção/desconstrução das experiências do professor.

Conforme alguns estudos Nóvoa (1988) evidencia que as narrativas tem a finalidade construir e reconstruir, relatar, narrar, evidenciar e desvelar fatos vividos, reconstruir uma trajetória, constituindo um campo enorme nas histórias de vida.

Contudo Souza (2007) evidencia que a dimensão reflexiva da narrativa escrita nos revela que este registro escrito é como uma atividade reflexiva, que mobiliza no sujeito a tomada de consciência, por emergir do conhecimento de si dimensões intuitivas, pessoais, sociais, e políticas impostas. Reforça-se a ideia do professor como pesquisador de sua prática, afirmando que é sobre os critérios implícitos em sua prática que os professores devem refletir.

5 | PROCEDIMENTOS: SUJEITOS, INSTRUMENTOS E COLETA DE DADOS.

Tomamos como critério principal para a escolha dos sujeitos desta pesquisa 05 (cinco) acadêmicos/as do curso de Educação Física (turma – 2017/01) UNEMAT.

Os sujeitos da pesquisa serão identificados como A1, A2, A3, A4, A5. Nesta perspectiva, para a produção dos dados, escolhemos instrumentos e técnicas que tinha caráter de cunho qualitativo e narrativo que nos auxiliaram na busca dos dados, proporcionando aos pesquisados oportunidade de vivenciar nas narrativas as dimensões formativo-investigativas.

1º. Momento - *Aplicação das Narrativas escritas*¹; 2º. Momento - *Análises dos TCC*² e 3º. Momento – *Análises do relatório de Estágios Supervisionados e Prática Curricular*.

No próximo tópico serão apresentados alguns dados referentes à entrevista narrativa escrita realizada com os sujeitos da pesquisa.

6 | FORMAÇÃO INICIAL E DILEMAS NO CONTEXTO ESCOLAR

Questionamos os sujeitos participantes desta pesquisa, neste momento de formação inicial de como seria sua atuação como docente no contexto escolar diante de situações problemas apresentadas durante o exercício de sua profissão, compreendendo que a prática educativa é complexa.

O primeiro questionamento, pedimos para os sujeitos narrarem como seria seu planejamento/didático escolar em uma aula ao qual com alguns alunos tenham deficiência física nos membros inferiores.

Pedimos para realizarem uma narrativa evidenciando a sua compreensão e seu planejamento neste dilema educacional (educação física, educação física adaptada e deficiência).

A1. “Faria uma forma de adaptar as aulas realizando fundamentos com a turma inteira sentada, ou seja, a turma teria de se adaptar com os alunos deficientes, mas caso nada viesse em mente, os alunos deficientes assistiriam as aulas e em seguida faria um relatório”.

A1 realizaria uma aula adaptada, preocupando-se com o processo inclusivo. Desenvolveria sua aula dentro da temática acima citada. Porém o mesmo não faz uma reflexão sobre sua aula, sobre possíveis problemas decorrentes dessa prática, e com isso percebe-se que essa prática pedagógica serviria para aquele momento, perdendo sua eficácia com o decorrer das aulas.

Outra opção de aula narrada por ele acaba se tornando exclusiva, porque os

1. Narrativa Escrita – Foram elaboradas 06 (seis) questões que indagava, questionava e instigava os sujeitos da pesquisa, suas experiências e as influências na escolha da docência e sua formação inicial.

2. TCC Trabalho de Conclusão de Curso - Como um instrumento de coleta de dados por considerá-lo como narrativa escrita que oportuniza ao professor refletir nas práticas vivenciadas, constituindo-se em síntese reflexiva de suas aprendizagens acadêmica e profissional, enquanto aprendizagem inicial da docência. Contribuindo com seu desenvolvimento profissional.

alunos deficientes apenas observariam a aula, findando com um relatório da mesma. Darido *et al* (2001) citam que mesmo o professor alertado para as questões da exclusão no ambiente escolar ainda apresenta dificuldade em refletir e modificar sua prática.

A3. “Procurarei aplicar uma atividade com bola que inclua os alunos com deficiência, dentro de suas possibilidades e limitações”.

A5. “Numa situação como essa, não deixaria de lado esses alunos. Buscaria dentro das possibilidades passar o conteúdo e possibilitar a prática, convívio com a bola”.

A3 e A5 também aplicariam uma aula dentro do processo de inclusão. Onde os alunos deficientes participariam da aula, respeitando as possibilidades e limitações de cada um. Fazendo com que esses alunos tivessem convívio com a bola, vivenciando as práticas corporais. Entretanto essa aula abrange apenas essa situação, esse momento, não servindo para outras que virão, tornando-se ineficiente para as aulas seguintes.

Borges (1998) entende que é na prática docente que os acadêmicos-professores procuram buscar a construção dos saberes. Com o passar do tempo, os acadêmicos-professores adquirem novos valores, e isso resulta em novos comportamentos que podem interferir de maneira positiva ou negativa na modificação da realidade social.

A4. *“Inicialmente faria uma atividade na qual os demais alunos se colocariam no lugar dos deficientes, em seguida abriria uma discussão com relação ao espaço e aos materiais disponíveis, se eram adequados ou não, para tal situação”.*

Conforme A4, sua aula seria adaptada, inserindo os alunos não deficientes nessa atividade como se os fossem, para que essa vivencia possibilite aos alunos “normais” um pouco de conhecimento a respeito do que é ser deficiente, com uma discussão a respeito dos materiais e do espaço utilizados durante a aula.

Para Carreiro da Costa (1994, pág. 27), neste momento a formação inicial dos futuros professores é entendida como “[...] o período durante o qual o futuro professor adquire os conhecimentos científicos pedagógicos e as competências necessárias para enfrentar adequadamente a carreira docente”.

A2. *“Infelizmente, o nosso curso não oferece uma quantidade bem ampla nessa área, mas nunca irei deixar os mesmos de participar de atividades, sempre que vou ir dar aula no estágio, levo jogos de raciocínio”.*

Diferentemente das outras narrativas, A2 mudaria a sua aula e desenvolveria outra aula com os alunos. Essa aula é direcionada a jogos de raciocínio, isto é, depende apenas do intelecto dos alunos, não explorando o movimento corporal. Vale ressaltar que o contato sistemático com a prática corporal dá-se, para alguns alunos, apenas na escola, mais uma razão para que o acesso a essas atividades seja para todos (RANGEL *et al* 2008).

De um modo geral, essa discussão de deficiência ainda causa estranheza para

os acadêmicos de educação física. Na realidade, os estudantes universitários têm pouca ou nenhuma experiência de trabalho com indivíduos que apresenta algum tipo de deficiência. Buscar vivências com esse público é importante porque proporciona noções e valores importantes para futuros professores.

7 | CONSIDERAÇÕES

A formação inicial quanto ao seu papel formativo, é considerada como fonte geradora de conhecimentos específicos e aprendizagens, conforme narraram os sujeitos, sendo que as experiências se constituem em espaço de apropriação e construção de propostas de ensino a partir do enfrentamento das questões concretas da escola, ou seja, podendo observar analisar, pesquisar a realidade, possibilitando uma contextualização e valorização de uma cultura mais formativa por parte dos futuros professores.

O processo de ensino/aprendizagem na formação inicial constitui-se de conteúdos teóricos e práticos, com discussões realizadas em sala de aula. Porém essa forma de ensino na maioria das vezes não prepara os acadêmicos para uma atuação profissional de qualidade durante suas vivências nas escolas. Para Maciel (2001, p. 124), [...] devem constituir-se em momentos apropriados para o trabalho de observação e de análise das situações reais de sala de aula.

Portanto fica evidente que as experiências de diferente natureza são trazidas para colaborar na leitura dos futuros professores na formação inicial e em se tratando das aprendizagens iniciais vividas no curso o conhecimento específico é enfatizado a todo o momento, aparecendo com menor ênfase à reflexão crítica sobre a prática contextualizada.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, R. e BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora. 1994.

BORGES, C. M. F. **O Professor de Educação Física e a Construção do Saber**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

BORGES, C. M. F. A Formação dos Docentes de Educação Física e seus Saberes Profissionais. In: BORGES, C. M. F.; DESBIENS, Jean-François (Orgs.). **Saber, formar e intervir para uma educação física em mudança**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. (Coleção Educação Física e Esportes).

DARIDO, Suraya Cristina. ; SOUZA JUNIOR, Osmar Moreira. **Para Ensinar Educação FÍSICA**: possibilidades de intervenção na escola. 3ª Ed. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. **Educação Física na Escola**: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro, RJ: Guanabara Koogan, 2008 – (Educação física no ensino superior).

CARREIRO DA COSTA, F. A. A. **Formação de professores: objectivos, conteúdos e estratégias.** Revista da Educação Física/UEM, 5(1): 26-39, 1994.

CUNHA, M. I. “Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino”. In: **Revista da Faculdade de Educação**, v. 23, n. 1- 2, São Paulo, FE-USP, Jan/dez. 1997.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** São Paulo: Cortez, 1991.

ESTEVES, José M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Profissão professor.** Porto, Portugal: Porto, 1991, p.93-124.

FARIAS, G. O.; SHIGUNOV, V.; NASCIMENTO, J. V. Formação e desenvolvimento profissional de professores de Educação Física. In: SHIGUNOV, V. & SHIGUNOV NETO, A. (Orgs.). **A formação profissional e a prática pedagógica: ênfase nos professores de Educação Física.** Paraná, PR: Editora Midiograf, 2001.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo, SP: 2000.

GARCIA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa.** Porto: Porto Editora 1999.

GUARNIERI, M. R. **Tornando-se professor: o início na carreira docente e a consolidação da profissão.** São Carlos: Tese (Doutorado em Educação). Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 1996

GONÇALVES, José Alberto M. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Vidas de professores.** Portugal: Porto, 1992. P.141-170

GORI, R. M. A. **A Inserção do Professor Iniciante de Educação Física na Escola.** Belo Horizonte, MG: UFMG, 2000. 114 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vida de professores.** Porto: Porto, 1992.

MIGLIORANÇA, F. **Programa de mentoria da UFSCar e desenvolvimento profissional de três professoras iniciantes.** 2010. 347 p. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. In: **Revista do Centro de Educação**, ed. 2004, vol. 29, nº 02. Disponível em <<http://www.ufsm.br/ce/revista/revce/2004/02/a3.htm>>. Acesso em 01/02/2015.

_____. [et al.]. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação.** São Carlos, SP: Ed. UFSCAR, 2002a.

MONTEIRO, Filomena Maria de Arruda. **Desenvolvimento profissional da docência: uma experiência de formação em um curso de Licenciatura em Pedagogia.** Tese (Doutorado). Programa de Pós Graduação em Educação/Universidade Federal de São Carlos - Centro de Educação e Ciências Humanas. Área de concentração em Metodologia de Ensino. São Carlos – SP. 2003.

NÓVOA, A. (org.) **Os professores e sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no projecto prosalus. In:

NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto) biográfico e a formação.**

SOUZA, Elizeu Clementino de; PASSEGI, Maria da Conceição. (Org.). **Pesquisa (auto) Biográfica: Cotidiano, imaginário e memória.** Natal, RN: EDUFRN: São Paulo: Paulus, 2008.

INVESTIMENTO EM CULTURA, BENS CULTURAIS E DESEMPENHO ESCOLAR: A CONFIGURAÇÃO DESSA RELAÇÃO

Luciana Soares da Costa

Universidade Federal de Goiás – Regional Jataí

Maria Aparecida Gomes Vieira

Universidade Federal de Goiás – Regional Jataí

Eveline Borges Vilela-Ribeiro

Universidade Federal de Goiás – Regional Jataí

RESUMO: O objetivo desse trabalho consistiu em analisar a relação entre o investimento em cultura de cada estado brasileiro e a quantidade de bens culturais disponíveis, assim como qual a relação entre a quantidade de bens culturais disponíveis à população e o desempenho escolar dos estudantes brasileiros em cada estado. Foram utilizados dois tipos de regressão, a simples (para avaliar como o investimento em cultura se relaciona ao número de bens culturais) e a quantil (para avaliar como número de bens culturais disponível em cada estado se relaciona ao desempenho desse estado em ciências). O número de bens culturais em cada estado relaciona-se com o investimento que esse estado faz em cultura. Sobre a relação entre o número de bens culturais e o desempenho escolar em ciências, os resultados permitem afirmar que apenas os estados com os desempenhos escolares mais baixos são afetados significativamente pelo número de bens culturais.

PALAVRAS-CHAVE: Desempenho escolar.

Bens culturais. Capital cultural.

INVESTMENT IN CULTURE, CULTURAL PROPERTY AND ACHIEVEMENT SCHOOL: THE CONFIGURATION OF THIS RELATIONSHIP

ABSTRACT: The objective of this paper is to analyze the relationship between the investment in culture of each Brazilian state and the number of cultural properties available, as well as the relation between the number of cultural properties available to the population and the school achievement of Brazilian students in each state. Two types of regression were used, simple (to evaluate how investment in culture relates to the number of cultural assets) and quantile (to evaluate how the number of cultural properties available in each state is related to the achievement of that state in science). The number of cultural properties in each state is related to the investment that this state makes in culture. On the relationship between the number of cultural properties and school achievement in science, the results allow to state that only the states with the lowest school achievement are significantly affected by the number of cultural properties.

KEYWORDS: School achievement. Cultural properties. Cultural capital

1 | INTRODUÇÃO

O acesso à cultura e a participação dos cidadãos nos bens culturais é um assunto que vem sendo pesquisado (TOMKA, 2013) e muito tem sido falado sobre políticas de democratização do acesso à cultura e aos bens culturais para a população (ARRIAGA, 2013). Isso se deve ao entendimento de que o acesso à cultura pode redundar em benefícios de todos os tipos aos cidadãos, sendo esse um assunto discutido por Pierre Bourdieu (1998). Para Bordieu (2017), o acesso e convívio dos estudantes aos bens culturais legitimados pela classe dominante durante a vida permite que esses estudantes tenham maior domínio dos códigos culturais dominantes da sociedade e, como consequência, vantagens escolares.

Nesse sentido, várias pesquisas têm sido realizadas afim de contribuir nessa discussão (TOMKA, 2013; ARRIAGA, 2013).

Elucidar as relações entre capital cultural e desempenho escolar é um importante exercício de análise, uma vez que conhecer os principais mecanismos que interferem nessa relação abre possibilidade de planejamento de ações educacionais que sejam capazes de driblar os mecanismos de reprodução escolar. Para Bourdieu e Passeron (2012), os saberes escolares transmitidos na escola constituem-se como um arbitrário cultural, pois são os saberes elegidos pela classe dominante como escolarizáveis. Dessa forma, se os estudantes desconhecem a cultura legitimada, então estão em desvantagem em relação àqueles que conhecem e dominam esse código (CATANI et al, 2017).

Considerando a discussão acima, esse trabalho tem como objetivo analisar se existe relação entre o investimento em cultura de cada estado brasileiro e a quantidade de bens culturais disponíveis, assim como qual a relação entre a quantidade de bens culturais disponíveis à população e o desempenho escolar dos estudantes brasileiros em cada estado.

2 | METODOLOGIA

Essa é uma pesquisa de cunho teórico e quantitativo que utiliza dados disponíveis em banco de dados públicos e relatórios oficiais e os relaciona quantitativamente.

Para a avaliação que foi realizada, as seguintes variáveis foram utilizadas: Investimento Público em Cultura, Número de Bens Culturais em cada estado brasileiro e Desempenho Escolar em ciências dos estudantes da Educação Básica. O Investimento Público em Cultura (IPC) e o Número de Bens Culturais (NBC) em cada estado brasileiro foi obtido a partir do relatório “Cultura em Números” do Ministério da Cultura (BRASIL, 2009) sobre informações culturais do Brasil. O número de bens culturais em cada estado foi calculado a partir da adição simples da quantidade dos seguintes indicadores: número de salas de cinemas, teatros, bens tombados, bibliotecas públicas e festivais culturais (dança, cinema, teatro, música, etc.). O

capital cultural, tal como analisado nessa pesquisa, apresenta-se em seu estado objetivado (BOURDIEU, PASSERON, 2012).

O Investimento público feito pelos estados foi encontrado diretamente no relatório “Cultura em Números” (BRASIL, 2009). O indicador que foi utilizado para mensurar o desempenho escolar em ciências dos estudantes (DEC) foi a média estadual que os estudantes do terceiro ano do Ensino Médio obtiveram no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) (BRASIL, 2016).

A relação entre o IPC e o NBC foi testada através de um Regressão Simples. A relação entre o NBC e o DEC foi avaliada a partir de uma Regressão Quantil. Todas as análises foram realizadas no programa R. Os resultados são discutidos a partir de uma perspectiva crítica de educação.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Discutir o investimento público para questões sociais é sempre complicado. Quando se fala em educação, os estudos não mostram um consenso sobre a maneira como o investimento público em educação afeta o desempenho dos estudantes na escola (BOURDIEU, 1998). Da mesma maneira, não há consenso sobre a maneira como se relaciona a oferta de bens culturais à população com o investimento que o governo faz. Assim, a primeira avaliação testada foi a relação entre o IPC e o NBC em cada um dos estados. A Figura 1 apresenta os resultados da regressão simples.

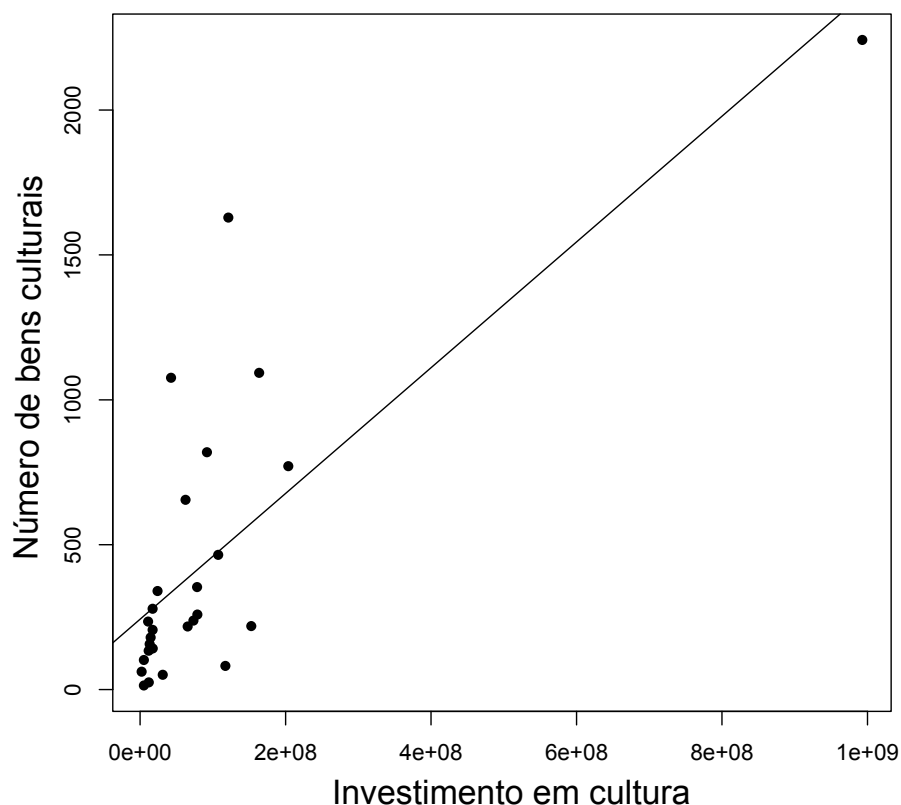


Figura 1: Regressão linear IPC X NBC

A relação entre as variáveis é positiva e possui nível de significância de 62%. Derivado disso, tem-se, então, que quanto maior o investimento público em cultura, maior é o número de bens culturais disponíveis para a população. No entanto, a relação que nos interessa analisar é se o número de bens culturais em cada estado relaciona-se, de alguma maneira, ao desempenho escolar dos estudantes em ciências. Para isso, acreditou-se ser interessante, primeiramente, avaliar se o investimento na cultura efetivamente pode ser o responsável pelos bens culturais em cada um dos estados. Os resultados corroboram essa hipótese.

Falando da relação entre o NBC e o DEC, a Figura 2 apresenta os resultados da regressão quantil realizada.

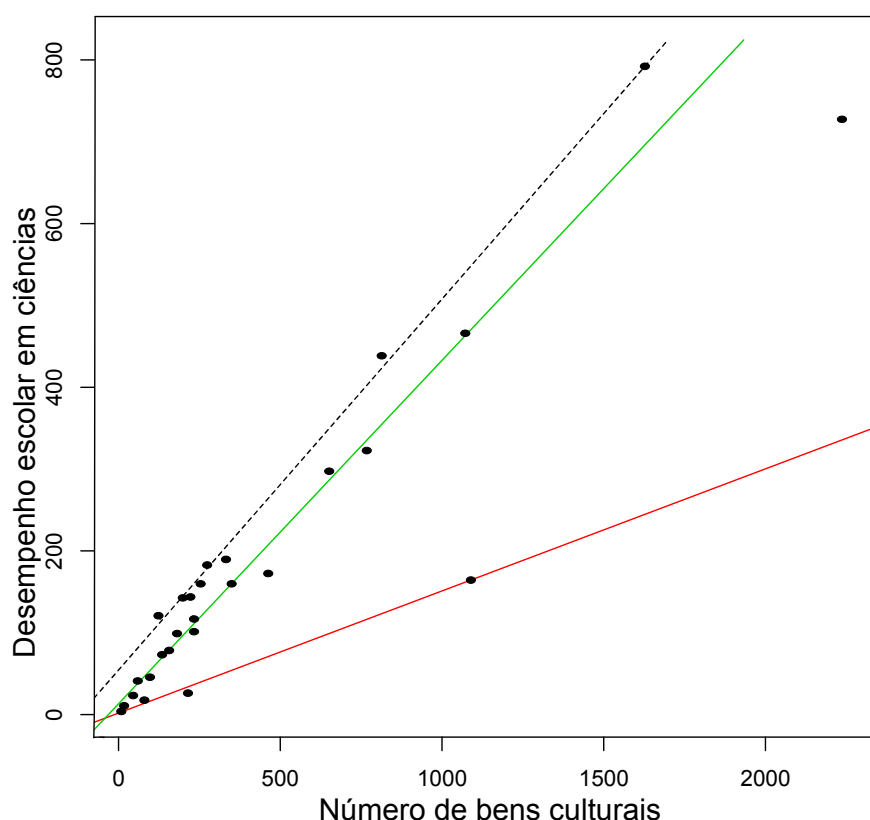


Figura 2: Regressão quantil NBC x DEC

Os quantis avaliados foram 5%, 50% e 99%. O quantil 5% representa os estados com os desempenhos escolares em ciências mais baixos, enquanto no quantil 99% estão os estados com o desempenho escolar mais alto.

Os resultados, então, nos mostram o seguinte padrão: apenas os estados com as menores notas (quantil 5%, $p=0,021$) são influenciados por um aumento no número de bens culturais. Ou seja, os desempenhos escolares mais baixos tendem a ter um aumento quando há aumento no número de bens culturais no estado. Embora também haja uma relação positiva entre NBC x DEC nos quantis 50%. ($p=0,092$) e 90% ($p=0,233$), ela não é significativa.

Infere-se que quanto menor o número de bens culturais em um estado, menor a

possibilidade de os estudantes frequentarem e participarem desses meios culturais. Nesse sentido, se os estudantes possuem poucas opções de bens culturais para frequentar, e, além disso, pouca possibilidade de a frequentá-los (por fatores diversos, inclusive sociais), um pequeno aumento no número de bens culturais pode significar um aumento da possibilidade de estudantes participarem.

Andersen e Jaeger (2015), em um estudo feito no Canadá, Alemanha e Suécia com resultados do PISA, constataram, similarmente aos resultados dessa pesquisa, que os retornos de capital cultural tendem a ser percebidos nos menores desempenhos escolares.

Esses resultados podem ser discutidos sob a perspectiva da reprodução escolar discutida por Bourdieu e Passeron (2012). Se a escola atua como mecanismo reprodutor das desigualdades da sociedade, ela irá refletir, então, os próprios processos e padrões que acontecem em seu bojo. Derivado dessa teoria, é possível inferir que os estudantes com desempenhos escolares mais baixos são aquelas com menores acessos culturais e sociais. Incrementar o capital cultural desses estudantes significa aumentar as chances de esses estudantes se familiarizarem com a cultura dominante, e, portanto, terem melhores desempenhos escolares.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relação entre o investimento em cultura, número de bens culturais e desempenho escolar dos estados brasileiros foi elucidada através de análise quantitativa. O número de bens culturais em cada estado relaciona-se com o investimento que esse estado faz em cultura. Sobre a relação entre o número de bens culturais e o desempenho escolar em ciências, os resultados permitem afirmar que apenas os estados com os desempenhos escolares mais baixos são afetados significativamente pelo número de bens culturais. Embora a relação entre capital cultural e desempenho escolar sejam complexas, os resultados dessa pesquisa podem conferir mais arcabouços teóricos para entender os processos geradores dos padrões discutidos.

REFERÊNCIAS

ANDERSEN, I.G.; JAEGER, M.M. Cultural capital in context: heterogeneous returns to cultural capital across schooling environments. **Social Science Research**, v.50, p.177-188, 2015.

ARRIAGA, I.A. El papel de la educación em el acceso democrático a la cultura y las artes: encuentro y desencuentros entre escuelas y museo. **Pensamiento**, n.10, p.6-21, 2013.

BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

_____. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp, 2017.

BOURDIEU, P. PASSERON, J.C. **A reprodução**. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

BRASIL. **Cultura em números**, 2009.

_____. **Resultados Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – 2015**, 2016.

CATANI, A.M.; NOGUEIRA, M.A.; HEY, A.P.; MEDEIROS, C.C.C. **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

TOMKA, G. Reconceptualizing cultural participation in Europe: Grey literature review. **Cultural trends**, v.22, n.3, p.259-264, 2013.

CAPOEIRA COMO ESTRATÉGIA EDUCACIONAL

Jonathas de Albuquerque Costa

Universidade Federal de Pernambuco - UFPE
Recife – Pernambuco

Laryssa Gabryelle Batista Ferreira da Silva

Universidade Federal de Pernambuco - UFPE
Recife – Pernambuco

Olivia da Silva Honorio

Universidade Federal de Pernambuco - UFPE
Recife – Pernambuco

Tereza Luíza de França

Universidade Federal de Pernambuco - UFPE
Recife – Pernambuco

Maria Aída Alves de Andrade

Universidade Federal de Pernambuco - UFPE
Recife – Pernambuco

Luana Freire Soares

Universidade Federal de Pernambuco - UFPE
Recife – Pernambuco

RESUMO: Projetamos nesse presente trabalho apresentar os fatores reais e essenciais que estão englobados na capoeira como uma estratégia de educação, voltadas para o âmbito escolar, tendo em vista a relação da mesma como prática social voltada para a comunidade e os alunos. Apresentar as possibilidades de abordagens da capoeira na escola e a sua inserção no processo pedagógico, resultando-se no crescimento do ensino-aprendizado do

praticante, principalmente através de possíveis interações pós-vivência prática, apontando indícios de experiências positivas ao olhar educacional. Não só analisando o lado bom, observar também as prováveis dificuldades encontradas na realização. Retratar a capoeira como manifestação cultural é também um propósito significativo na atual pesquisa, relatar suas configurações, seus valores e sua área extremamente abrangente. Quebrar a centralização colocada nela por muito tempo, discernir o que é real e o que não é dentro a capoeira, tendo em mente comprovar que ela em si, tem importância como parte da cultura brasileira, seja como luta, dança ou jogo. Apresentaremos também a magnitude da capoeira para o desenvolvimento motor do ser humano, os aspectos relevantes presentes para o corpo humano, fisiologicamente falando, os benefícios concretos para a saúde do envolvido com o exercício. Requistar o seu extraordinário histórico e demonstrar/desvendar a sua completa legitimidade cultural e ressaltar os seus princípios, porém sempre tendo em mente como principal objetivo correlatar as suas praticidades para a aula de educação física escolar, comprovar a sua implementação nas aulas de Educação Física, para privilégio daquele que está como alvo do processo, o próprio aluno, e por meio da capoeira, trazer consequentemente o crescimento do

indivíduo, tanto na formação de caráter, como socialmente disciplinado e fortalecido saudavelmente.

PALAVRAS-CHAVE: Capoeira, Educação Física escolar.

CAPOEIRA AS EDUCATIONAL STRATEGY

ABSTRACT: We propose in this present paper to present the real and essential factors that are included in capoeira as an educational tool, geared to the school environment, considering the relationship of the same as a social practice aimed at the community and the students. To present the possibilities of capoeira approaches in the school and their insertion in the pedagogical process, resulting in the growth of the practitioner's teaching-learning, mainly through possible interactions after the practical experience, indicating indications of positive experiences to the educational view. Not only analyzing the good side, but also observing the probable difficulties encountered in the realization. To portray capoeira as a cultural manifestation is also a significant purpose in the current research, to report its configurations, values and its extremely comprehensive area. To break the centralization placed in it for a long time, to discern what is real and what is not of the capoeira, bearing in mind to prove that it in itself, has importance as part of the Brazilian culture, as fight, dance or game. We will also present the magnitude of capoeira for the human motor development, the relevant aspects present for the human body, physiologically speaking, the concrete benefits to the health of the involved with the exercise. It requires its extraordinary history and demonstrates its complete cultural legitimacy and emphasizes its principles, but always keeping in mind the main objective of correlating its practices to the physical education class, to verify its implementation in physical education classes , For the privilege of the one who is the target of the process, the student himself, and through capoeira, consequently bring about the growth of the individual, both in the formation of character, as socially disciplined and healthfully strengthened.

KEYWORDS: Capoeira, Physical School Education and Physical Education.

1 | INTRODUÇÃO/JUSTIFICATIVA

Jogo, luta, dança? O que a Capoeira é então? Silva (2001) a considera um misto destes já citados e ainda a coloca num status de brincadeira ou teatralização. De fato, a Capoeira é um misto e pode ser visto de formas distintas dependendo do cenário a qual está associada. Ela está sempre em constante mudança, pois cada vez que é praticada ela se reinventa porque é construída coletivamente, ganhando um caráter de manifestação cultural popular (SILVA, 2001). “A Capoeira se apresenta como uma técnica corporal que vem sendo passada de geração a geração de forma tradicional” (SILVA, 2012).

Não há especificamente um lugar ou pessoa que criou a Capoeira, ela é fruto das necessidades de um povo de continuar com suas práticas corporais culturais.

Duas possíveis hipóteses são apontadas por Campos (2011) que uma afirma que uma das possibilidades é que a capoeira tenha sido trazida pelos escravos africanos, outra é que ela tenha sido invenção dos escravos no Brasil, mas não há comprovação já que não tem documentos a respeito. As relações e costumes do povo escravo, sendo esses costumes oriundos da África, promoveram a construção e formação de uma prática própria, a Capoeira. Para Santos (2009) as práticas corporais surgem e manifestam-se segundo parâmetros da sua sociedade, da sua cultura e do seu tempo.

A Capoeira configurou-se como uma forma de identidade dos escravos, um recurso de afirmação pessoal e grupal na luta pela vida, um instrumento decisivo e definitivo para a população oprimida (SANTOS, 2009). Uma forma de expressão de um povo, uma resistência, a Capoeira tornou-se parte da cultura tanto do povo escravo nos primórdios da sua história quanto também do próprio povo brasileiro. Há uma reinvenção da Capoeira após os anos de exclusão do meio social ocorrida entre os anos de 1930 e 1980 (SILVA, 2001), então a Capoeira começa a ter um início de relação com a Educação Física como uma forma de Método de Ginástica genuinamente brasileira.

2 | OBJETIVO GERAL

A relação entre Capoeira e Educação Física escolar tem sido construída ao longo dos anos. Primeiro como método de ginástica e depois uma apropriação pelas academias do exército e uma tentativa de esportivização dela com a elaboração de regras e confederações a nível regional e nacional. Em 1992, é fundada a Confederação Brasileira de Capoeira (SILVA, 2001). A relação da Educação Física Escolar e a Capoeira nunca foi bem definida, e com o passar dos anos vem sendo firmada, dada a importância pedagógica da capoeira para a Educação Física.

Como conteúdo escolar a Capoeira mostra-se rica, pois além de desempenhar o papel de desenvolver a parte motora ela atinge outras linhas. O aluno poderá assimilá-la e atuar nas diversas linhas, como cita Campos (2001) na Capoeira o aluno deve identificar as diversas linhas, como a luta, a dança e arte, o folclore, o esporte, lazer, filosofia e por fim o contexto educacional em geral, sendo essas algumas concepções de prática da capoeira. O mesmo autor ainda ressalta que a Capoeira é uma excelente forma de prática de atividade física em geral, pois no jogo é necessário certo preparo e condicionamento e capacidades físico, tático. “Na sua riqueza de movimentos, a coordenação, o equilíbrio, a velocidade, a destreza, a agilidade, a flexibilidade e a resistência são postos a toda a prova, sendo que essas qualidades físicas são trabalhadas e desenvolvidas em permanente movimentação”.

Além do contexto cultural a Capoeira enquanto conteúdo da Educação Física possui amplo terreno para ser trabalhado. O desenvolvimento motor pode ser impulsionado pela prática da Capoeira, além do cognitivo e do fator sócio afetivo.

O motor, o psico e o social podem ser abordados de forma em conjunto nas aulas. Atividades propostas para aulas de capoeira devem estar voltadas para atuarem de maneira direta e indireta sobre os aspectos cognitivo, afetivo, social e motor dos alunos (OLIVEIRA 2001). A Capoeira ainda pode ser vista como ferramenta de inclusão como é apontado por Bonfim (2010) “é preciso enxergar os pontos de vista pessoais, alheios e coletivos, encontrando respostas equilibradas, que promovam unidade, cooperação e camaradagem. Cada situação do dia a dia oferece-nos oportunidades de trabalhar em prol da inclusão”.

Quais os conhecimentos que a Educação Física pode explorar da Capoeira, o porquê de usar a Capoeira como um dos conteúdos escolares, a razão disso, ou esses questionamentos são as questões norteadoras deste trabalho, em suma a pergunta é: Quais os benefícios mensuráveis que a capoeira pode trazer para os escolares e quais os prognósticos do uso da capoeira como uma estratégia educacional?

3 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A ignorância é que leva a discriminação e intolerância, então a partir da Capoeira, uma arte que também é luta, é possível discutir esse universo desconhecido. Segundo Xavier e Lowenthal (2016) Quanto mais os alunos estiverem em contato com a diversidade, mas eles aceitarão a sócio diversidade, o multiculturalismo e darão espaço para a inclusão.

Andrade et. All (2010) em uma pesquisa realizada no Haiti ressaltou o uso da capoeira como forma de apaziguar as pessoas da região, a Capoeira foi usada como instrumento para um acordo que diminuiu a quantidade de assassinatos no bairro de Bal Air, a capoeira tornou-se então nesse espaço uma arma contra a violência e promoveu a diminuição da mesma na região. Para Alves e Oliveira (2016) o trabalho com a capoeira como ferramenta contra problemas socioculturais deve ser feito através de um resgate dos valores dela culturalmente e buscando associar tudo a realidade multicultural brasileira.

A capoeira vem se tornando cada vez mais um estrumando em prol da educação. É devido á sua característica como luta e expressão cultural que ela se torna um possível caminho para alcançar metas educacionais nas escolas. Netto (2007) em um estudo realizado no município de Largo, no estado do Paraná, constatou a necessidade de trabalhar a Capoeira em suas múltiplas extensões. Em seu estudo ele observou que a capoeira faz surgir durante sua prática o interesse por problemáticas como preconceito, passado e significados.

Por ser rica em seu aspecto cultural proporciona através da sua pratica uma integração entre os indivíduos. Breda (2011) afirma que “as trocas culturais proporcionadas pela capoeira, uma arte de origem afro-brasileira, podem ajudar a criança negra a se ver inserida num contexto amplo, em que suas peculiaridades

são aceitas e admiradas”. Na escola isso pode significar uma inclusão de conteúdos como intolerância a culturas diferentes, preconceito racial.

A falta de discussão sobre a inclusão da capoeira é grande. Mas é grande as possibilidades em que ela pode ser usada. Silva et al (2015) em um projeto na universidade Federal da Paraíba que tinha como objetivo promover discussões sócio raciais a partir da capoeira constatou a importância e a flexibilidade que o conteúdo promove entre os temas, o que facilita o trato com temas que são essenciais para a formação do ser social.

Para Salles e Silva (2008) “as escolas se omitem frente à pluralidade cultural adotando uma perspectiva de homogeneidade cultural, de um Brasil sem diferenças, silenciando-se sobre discriminações que ocorrem socialmente”. É na perspectiva de mudar essa realidade que a capoeira pode se encaixar e proporcionar educação.

Quem criou e onde especificamente, quais os cenários sociais vigentes, essas são questões que estão naturalmente ligados a Capoeira. Não há especificamente um lugar ou pessoa que criou a capoeira, ela é fruto das necessidades de um povo de se expressar com suas práticas corporais, uma forma de continuar lutando.

Bahia, Rio de Janeiro, São Paulo e Pernambuco são apontadas por Araújo (2009) como sendo os principais estados brasileiros onde há indícios de prática da capoeira durante seus primórdios. Vê-se, portanto, uma prática criada e praticada por um povo que se viu escravo de um outro povo, que queriam manifestar uma resistência. Para Santos (2009) “A capoeira é uma prática corporal originária das necessidades materiais e simbólicas dos sujeitos de uma determinada cultura em um determinado tempo.” Portanto “A Capoeira se apresenta como uma técnica corporal que vem sendo passada de geração a geração de forma tradicional” (SILVA, 2012).

Houve no Brasil um período em que a Capoeira foi marginalizada oficialmente, sendo proibida a prática da mesma.

“Perseguida com o início da República, numa proporção maior que nos anos anteriores, esta manifestação conseguiu se perpetuar até a década de 1930, quando o momento político favoreceu a Capoeira com o abrandamento da perseguição e com o olhar diferenciado do Governo de Getúlio Vargas sobre as práticas culturais populares.” (SILVA; 2011)

A partir da década de 30, quando a capoeira passa a ser permitida no país ela sofre alterações e divisões. Por um lado, uma capoeira que procurava seguir os ideais da capoeira oriunda do povo que veio da África, a capoeira de Angola, outra uma Capoeira que exaltava sua nacionalidade brasileira, essa tornou-se a configuração da Capoeira após os anos 30. Mestre Bimba, que consistia numa proposta regional que dava ênfase às mudanças na capoeira através da esportivização, e a outra é organizada por Mestre Pastinha, tendo como parâmetro a sua etnicidade (SILVA, 2001).

Vassallo (2006) Ressalta que a capoeira foi sobretudo uma resistência Cultural, mas que em alguns momentos tornou-se uma resistência política. Em seus estudos

Neira e Nunes (2011) afirmam que a cultura pode ser entendida como uma forma de vida, portanto a Capoeira é uma expressão popular que faz parte da cultura brasileira e que deve ser preservada (CAMPOS; 2001).

A capoeira é hoje um importante componente da cultura afro brasileira, a partir dela se tem acesso a um vasto acervo de história e significados. Para Fregerio (1989) a Capoeira é uma rica expressão, com diversos aspectos e que se faz parte do patrimônio cultural afro-brasileiro, tornando-se então um elemento da identidade nacional brasileira. Ele ainda ressalta as diferentes faces da capoeira, tal como também cita Campos (2011), como dança a capoeira remete a uma teatralidade, ritmo, ritual, movimento, expressão. Já como luta ela expressa uma resistência em força, uma possível reação do oprimido. Os mesmos autores, além de falar sobre esses dois aspectos, também indagam a presença da musicalidade, esportivismo e a Capoeira folclórica.

4 | METODOLOGIA

4.1 Delineamento do Estudo

O presente estudo trata-se de uma revisão literária. Uma revisão sistemática em suas competências “é uma forma de síntese das informações disponíveis em dado momento, sobre um problema específico, de forma objetiva e reproduzível, por meio de método científico” (Galvão; Sawada; Trevizan, 2004).

4.2 Estratégias de busca

Serão usadas as palavras chaves Capoeira e Educação Física escolar para encontrar os possíveis artigos.

Primeira fase: haverá a escolha de artigos que tenham em seus títulos estas palavras.

Segunda fase: ocorrerá a leitura dos resumos para verificar se o artigo se integra ao tema do projeto que é a capoeira na escola como ferramenta educacional.

4.3 Busca de dados

A pesquisa será realizada em artigos e livros nacionais e internacionais, nos bancos de dados virtuais e não virtuais tais como: PERIÓDICOS, QUALIS CAPES, SCIELO, BIREME, PUBMED, BIBLIOTECA UFPE.

Críterios de inclusão e de exclusão

- Inclusão

- Artigos ou livros datados entre 2000 E 2017.
- Envolver a capoeira na escola.

- Se forem artigos de pesquisa em campo a população do estudo deve ter entre 10 e 30 anos.
- Exclusão
- Artigos que durante a leitura do resumo estejam fora do contexto do projeto.

5 | DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Bracht (1992 apud Venâncio, Darido 2009) acredita que a Educação Física atualmente é responsável por inserir as pessoas no universo da cultura corporal de movimento para que possam atuar de forma autônoma e crítica também nos espaços de lazer, e isso conseqüentemente se torna uma questão importante no âmbito educacional. Como componente curricular a Educação Física deverá possibilitar que os alunos tenham as experiências mais significativas, para que a partir delas compreendam a linguagem corporal, respeitem o outro e a si próprios. Desta forma o professor de educação Física deve propor um plano que considere as características e necessidades dos estudantes, e este deve ir ao encontro dos princípios do projeto pedagógico de cada escola.

Na escola, a Educação Física, engloba diversos conteúdos e não somente o esporte. Segundo Prado, Farha e Laranjeira no livro “Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física”, citam que a Educação Física deve abordar aspectos sócio culturais. E mesmo no esporte, não se deve trabalha-lo com intuito de formar atletas e sim levando em conta o prazer e o bem-estar do aluno com a prática proposta (Brasil; 1997). Essa prática que envolvia em sua grande parte formar atletas na escola foi caracterizada como tecnicismo. Esse método acabou sendo abolido e substituído pelo desenvolvimentismo, conforme falado por Góis e Simões (2011) no livro “História da Educação Física no Brasil” ao citar o livro de Go Tani “Educação Física Escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista”, onde é dito: “ A abordagem desenvolvimentista critica o tecnicismo por não organizar os conteúdos da Educação Física Escolar por faixa-etária, em suma, no desenvolvimentismo a referência é o crescimento e desenvolvimento da criança.” Outro método citado por Góis e Simões (2011) foi o de João Batista Freire que é o construtivista inspirado em seu livro “Educação de corpo inteiro”, onde é proposta uma “educação ampla através dos jogos e brincadeiras”.

Entretanto, um método em específico vem a ser de grande importância em relação ao presente trabalho. Método esse defendido por Celi Taffarel, chamado “Educação Física Crítica” Góis e Simões (2011), agrupando a Educação Física como cultura corporal. É visado através desse modelo “a transformação social” Góis e Simões (2011). Como sua ideologia era de cunho marxista, Taffarel acaba por se distanciar de Freire e Tani, pois defendia uma concepção crítica e socialista, enquanto os outros 2 citados defendiam uma visão mais voltada ao lúdico e a saúde

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo dessas ideias apresentadas acima, podemos chegar enfim aos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais 1997), Prado, Farha e Laranjeira (1997) «Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física», nele contém a orientação de que a Educação Física deve englobar as seguintes áreas: Conhecimentos sobre o corpo; Esportes, Jogos, Lutas e Ginásticas; Atividades Rítmicas e Expressivas.

A Educação Física escolar a partir da atuação da LDBN, leis de diretrizes e bases nacionais, incorporou uma nova concepção de ensino com suas novas propostas pedagógicas e objetivos a serem alcançados. Segundo Souza e Oliveira (2001) a nova educação física tem uma autonomia para que novos conteúdos sejam incluídos nas propostas pedagógicas da LDBN. A capoeira é um dos conteúdos da educação física escolar atual, estando inserida nos PCN's como um esporte. É ressaltado a importância da aplicação desse conteúdo nas escolas, pois ele abrange todos os aspectos de que devem ser abordados segundo o PCN de Educação Física escolar. De acordo com Souza e Oliveira (2001) a capoeira tem alguns aspectos fundamentais a serem observados e aplicados durante as aulas de Educação Física, como: a historicidade, cultura corporal, a cidadania, a autonomia quando realiza seus movimentos na roda da capoeira, um movimento não depende do outro para ser executado, a interação com outras disciplinas, o aspecto motor trabalhando sua lateralidade, controle motor, orientação espaço tempo entre outros aspectos.

REFERÊNCIAS

ALVES, Beatriz; DE OLIVEIRA, Nayron Carlos. **Prática de Ensino Cultural: Intervenção a Problemas Sociais Através da Capoeira**. 2016.

ANDRADE, Felipe Macedo de; MARTINS, Soraya; MONTEIRO, Felipe da Costa; PERES, Catharine Vanessa Silva; VIERA, José Jairo; . **A CAPOEIRA COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA: UM ESTUDO DE CASO**. 2010.

ARAÚJO, Paulo Coêlho de; JAQUEIRA, Ana Rosa Fachardo. **A luta da Capoeira: Reflexões acerca da sua origem**. Antropolítica, p. 88, 2009.

BONFIM, Genilson César Soares. **A prática da capoeira na educação física e sua Contribuição para a aplicação da lei 10.639 no ambiente Escolar: a capoeira como meio de inclusão social e da Cidadania**. In: CONGRESSO NORDESTE DE CIÊNCIAS DO ESPORTE. 2010.

Brasil. **Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Educação física / Secretaria de Educação Fundamental** - Brasília : MEC/SEF, 1997. 96p.

CAMPOS, Helio José Bastos Carneiro de. **Capoeira na escola**. EDUFBA, 2011.

FRIGERIO, Alejandro. **Capoeira: de arte negra a esporte branco**. Revista Brasileira de Ciências

Sociais, v. 4, n. 10, p. 85-98, 1989.

GALVÃO, C. M.; SAWADA, N. O.; TREVISAN, M. A. **Revisão sistemática: recurso que proporciona a incorporação das evidências na prática da enfermagem.** Rev Lat Am Enferm. 2004; 12 (3): 549-56. Rev Esc Enferm USP, v. 43, n. 2, p. 465-71, 2009.

Góis Júnior, Edivaldo. **História da Educação Física no Brasil/** Edivaldo Góis Júnior, José Luís Simões. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2011. 166 p.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Contribuições dos estudos culturais para o currículo da educação física.** Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Florianópolis, v. 33, n. 3, p. 671-685, 2011.

NETTO, N. S. P. A. **A capoeira no município de campo largo, estado do Paraná: uma experiência educacional a partir da abordagem crítico-superadora em educação física escolar.** In: VII Congresso Nacional de Educação–EDUCERE.(Anais). 2007. p. 2294-2306.

SALLES, Leila Maria Ferreira; Silva, *Joyce Mary Adam de Paula e.* **Diferenças, preconceitos e violência no âmbito escolar: algumas reflexões.** Cadernos de Educação, n. 30, 2008.

SANTOS, Gilbert de Oliveira. **ALGUNS SENTIDOS E SIGNIFICADOS DA CAPOEIRA, DA LINGUAGEM CORPORAL, DA EDUCAÇÃO FÍSICA..** Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 30, n. 2, 2009.

SILVA, Bruno Ferreira et al. **UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA EDUCACIONAL DE VALORIZAÇÃO E RECONHECIMENTO DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA APARTIR DA DANÇA E CAPOEIRA.** Cadernos Imbondeiro, v. 3, n. 2, 2015.

SILVA, Lucas Contador Dourado da; FERREIRA, Alexandre Donizete. **Capoeira dialoga: o corpo e o jogo de significados.** Rev. bras. ciênc. esporte, v. 34, n. 3, p. 665-681, 2012.

SILVA, Paula Cristina da Costa. **Capoeira e educação física—uma história que dá jogo... Primeiros apontamentos sobre suas inter-relações.** Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 23, n. 1, 2001.

SOUZA, Sérgio Augusto Rosa de; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli de. **Estruturação da capoeira como conteúdo da educação física no ensino fundamental e médio.** Journal of Physical Education, v. 12, n. 2, p. 43-50, 2008.

VASSALLO, Simone Pondé. **Resistência ou Conflito? O legado folclorista nas atuais representações do jogo da capoeira.** Campos, v. 7, n. 1, p. 71-82, 2006.

XAVIER, Pedro Paulo; LOWENTHAL, Fabíola. **Uma Análise da Cultura E História Afro-Brasileira e Indígena Como Disciplina: As Práticas Educativas de Sociodiversidade, Multiculturalismo e Inclusão no Combate ao Bullying no Ensino Fundamental.** 2016

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

Instituto Federal Triângulo Mineiro – IFTM,
Campus Paracatu-MG.

Cátia Caixeta Guimarães Reis

Instituto Federal Triângulo Mineiro – IFTM,
Campus Paracatu-MG.

Ronaldo Martins Borges

Escola Estadual “Presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira” – EEPJKO, Vazante-MG.

Marli Rodrigues da Fonseca

Escola Estadual “Presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira” – EEPJKO, Vazante-MG.

Cleide Sandra Tavares Araújo

Universidade Estadual de Goiás UEG,
Campus Anápolis-GO.

Marcelo Duarte Porto

Universidade Estadual de Goiás UEG,
Campus Anápolis-GO.

RESUMO: Este relato de experiência reporta os resultados obtidos em um projeto de extensão realizado no Instituto Federal Triângulo Mineiro – IFTM, Campus Paracatu-MG, em parceria com a Escola Estadual “Presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira” – EEPJKO na cidade de Vazante-MG. O projeto teve como objetivo informar e conscientizar à comunidade escolar da importância de reaproveitar o óleo usado na cozinha para produção de sabão, com as atividades realizadas em 6 etapas. Na 1ª etapa

explicou os objetivos para os alunos das turmas de Ensino Médio, com a escolha dos monitores e apresentação do projeto na sala de vídeo. Na 2ª etapa, realizou-se o experimento na escola demonstrando como fazer sabão. Na 3ª etapa os monitores realizaram a coleta de óleo. Na 4ª etapa, os estudantes pesquisaram os tipos de receitas existentes e fizeram as cotações de preços de algumas receitas. Nas atividades da 5ª etapa, cada turma auxiliou os monitores a preparem um stand, para apresentação na Feira de Ciências que iria acontecer na EEPJKO no último bimestre. Na 6ª etapa planejaram um dia de conscientização e produção de sabão, aberto à comunidade, porém não foi possível executá-la devido à necessidade de ajustes no calendário escolar. O presente estudo foi realizado à luz da teoria piagetiana, visando avaliar se projetos como este favorece o processo ensino-aprendizagem de acordo com o olhar de Piaget. Dos alunos que responderam ao questionário, 87,5% acharam “excelente”, 12,5% consideraram “ótimo” a realização do experimento e 100% disseram que a experimentação química gera aprendizado e motiva os alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem; Ensino de Ciências; Piaget; Óleo, Sabão.

ANALYZE THE LIGHT OF PIAGET’S THEORY OF SOAP PRODUCTION FOR THE BENEFIT

OF THE ENVIRONMENT AT THE JK STATE SCHOOL IN THE MUNICIPALITY OF VAZANTE-MG

ABSTRACT: This experience report reports the results obtained in an extension project carried out at the Instituto Federal do Triângulo Mineiro - IFTM, *Campus Paracatu-MG*, in partnership with the Escola Estadual “Presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira” - EEPJKO in the city of Vazante-MG. The objective of the project was to inform and educate the school community about the importance of reusing the used oil in the kitchen for soap production, with the activities carried out in 6 stages. In the first stage explained the objectives for the students of the high school classes, with the choice of monitors and presentation of the project in the video room. In the second stage, the experiment was carried out at the school demonstrating how to make soap. In the 3rd stage the monitors performed the oil collection. In Step 4, students researched the types of existing recipes and made price quotes for some recipes. In the activities of the 5th stage, each group assisted the monitors to prepare a stand for presentation at the Science Fair that was to take place in the EEPJKO in the last two months. In the 6th stage they planned a day of awareness and production of soap, open to the community, but it was not possible to execute it due to the need for adjustments in the school calendar. The present study was carried out in the light of the Piagetian theory, aiming to evaluate if projects like this favors the teaching-learning process according to Piaget’s look. Of the students who answered the questionnaire, 87.5% found “excellent”, 12.5% considered the experiment to be “optimal” and 100% said that chemical experimentation generates learning and motivates students.

KEYWORDS: Learning; Science teaching; Piaget; Oil, Soap.

1 | INTRODUÇÃO

A reciclagem do óleo usado em frituras possui aspectos importantes, principalmente, educacionais, culturais, sanitários, ambientais, econômicos, sociais, políticos e institucionais. De acordo com Mano (2005), a reciclagem é um meio de gerenciamento muito atrativo para o “lixo”. Embora tenha diversas vantagens, dentre as quais a preservação do meio ambiente, esta prática é muito pouco utilizada no nosso país. Guz, Molina e Cardoso (2018), destacam que quando não damos a devida atenção ao descarte de materiais, o resultado transcreve-se na forma de degradação dos recursos naturais.

A produção de sabão envolvendo alunos e comunidades promove a educação ambiental, conscientiza os envolvidos nas atividades e ainda desperta os donos de estabelecimentos comerciais, em relação aos danos causados pelo descarte inadequado de óleo e gorduras. Quanto ao aspecto econômico, a reutilização do óleo pode gerar renda e/ou diminuição de custos, sendo que tudo isso se torna mais atraente quando se pensa que um litro de óleo utilizado em residências, bares e restaurantes pode contaminar em torno de um milhão de litros de água (LUCENA;

ALBUQUERQUE; MOURA, 2014).

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – IFTM, *Campus* Paracatu-MG, desenvolveu um projeto de extensão na Escola Estadual “Presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira” – EEPJKO na cidade de Vazante-MG, mais conhecida como Escola JK, intitulado: “Produzindo sabão em benefício do meio ambiente em Vazante-MG”. O objetivo foi despertar alunos, professores, funcionários e a comunidade escolar para a importância de reaproveitar o óleo utilizado na escola, em residências, bares, restaurantes e panificadoras na produção de sabão caseiro, com o intuito de minimizar o impacto ambiental gerado pelos resíduos de óleo e gordura descartados inadequadamente no solo e na água.

Cada etapa do trabalho pode ser considerada uma experiência de vida, oportunizando aos estudantes condições de se interagirem uns com os outros ou com os objetos, procurando organizar conforme as conveniências e reflexões de cada sociedade, adquirindo conhecimentos, de acordo com a concepção interacionista e construtivista de Piaget, sendo todo conhecimento uma construção originada nas ações do sujeito sobre os objetos (PIAGET, 1973).

Na concepção de Piaget (2011) as estruturas que direcionam o pensamento acontecem na ação e nos mecanismos senso-motor, os quais são mais abrangentes que os tópicos linguísticos, pois a linguagem é indispensável, mas insuficiente para elucidar o pensamento. O pensamento é uma marcha contínua tecendo formas cada vez mais intrincadas em busca de um equilíbrio progressivo entre o sujeito e o ambiente. Diante disso se justifica todas as ações propostas no trabalho, com o intuito de aperfeiçoar o pensamento dos estudantes.

De acordo com Gomes & Ghedin (2011), compreende-se através dos estudos de Piaget que a pessoa nasce com condições de adaptar-se ao lugar onde vive e de assimilar e acomodar os objetos externos em seu sistema cognitivo na tentativa de um equilíbrio o que propicia seu seguimento a partir do avanço de sua inteligência. Diante do exposto entende-se que esse tipo de projeto escolar oferece condições aos alunos de se adaptarem ao ambiente, assimilando e acomodando os objetos que ainda não conheciam, procurando um equilíbrio para seu desenvolvimento, por meio do aperfeiçoamento de seu conhecimento intelectual.

Para Piaget (2008), a adaptação intelectual é um estabelecimento de equilíbrio progressivo entre assimilação e uma acomodação complementar. Entende-se que as proposta de ensino abordada no trabalho contribuiu para o desenvolvimento do sujeito, havendo a mudança de uma concepção mais ingênua para uma mais científica, ocorrendo o aproveitamento do conhecimento prévio dos alunos nos conteúdos de ciências e confirmando a ideia piagetiana em que o desenvolvimento acontece primeiramente individual e depois em grupo.

Durante o desenrolar das atividades os alunos tiveram momentos de desequilíbrios, mas o pensamento é que a partir desses desequilíbrios os alunos conseguiram reestruturar suas ideias em novas ideias e reorganizando-se

cognitivamente em direção a uma acomodação de estabelecimento do conhecimento. Diante do exposto, o que se planeja para o sujeito, conforme Piaget (1997) é que de agora em diante seus conceitos e seus domínios prévios, consigam estabelecer situações complementares e que o desenvolvimento cognitivo surja baseado na realidade construída, proporcionando o equilíbrio construtivista.

Também se justifica este trabalho, pensando que os estudantes trabalharam em grupos, mas tendo oportunidades de agirem individualmente, sejam quando estavam refletindo, executando ações, tomando decisões e apresentando trabalhos, pois Palmer (2010) ao discorrer sobre os estudos de Piaget em sala de aula, descreve que nos estudos do teórico o ensino em sala de aula possui várias maneiras, inclusive em grupo e individual, sendo que se recomenda a aprendizagem em grupo, porém estudar sozinho também é preciso, sendo o conhecimento autônomo, mas que exige responsabilidade e assiduidade.

Para Piaget (1986), a inteligência sofre várias adaptações, sendo construída em etapas, as quais dependem das relações do sujeito com o meio onde vive. A interação entre o sujeito e o ambiente envolve um equilíbrio entre a acomodação e assimilação, facilitando o sujeito a se adequar ao ambiente e aos objetos desse meio, sendo uma associação essencial para a estruturação dos saberes científicos por parte dos alunos. Pensando no desenvolvimento da inteligência dos alunos é que se propôs o presente trabalho, uma vez que a utilização de óleos e gorduras está presente no dia-a-dia dos alunos e que terão oportunidades de realizarem ações físicas e mentais no desenvolvimento das atividades, facilitando o equilíbrio entre a assimilação e acomodação.

Em Piaget (1975, p.17), descreve que “[...] adaptação é um equilíbrio entre a assimilação e a acomodação”. A assimilação é a introdução de informações externas ao sistema de esquemas do sujeito, sendo a acomodação uma alteração do sistema de esquemas de ação para facilitar a interação com o meio que está sendo assimilado pelo sujeito. Ocorre uma correlação entre assimilação e acomodação. Piaget (1973a, p. 89), toda atitude leva a propiciar um equilíbrio entre elementos externos e internos, constituindo a adaptação. Piaget (1975, p.56) cita dois tipos de experiências, a hereditária e a adquirida, relatando que a psicologia da inteligência acontece no momento em que as funções adquiridas do sujeito-organismo ultrapassa as funções hereditárias, não sabendo com clareza quando isso acontece.

Este estudo tem como principal objetivo entender, relacionar e explicar como esse projeto interdisciplinar que envolveu conhecimentos químicos, matemáticos e meio ambiente, pôde contribuir para que houvesse aprendizagem efetiva por parte dos alunos, segundo os preceitos de Piaget e ainda objetivando a conscientização, a sustentabilidade e o empreendedorismo etc.

2 | METODOLOGIA

Este relato de experiência reporta os resultados obtidos em um projeto social na linha de extensão, abrangendo a área do conhecimento de ciências exatas e da terra e a área temática da educação, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – IFTM, *Campus Paracatu-MG*, intitulado: “Produzindo sabão em benefício do meio ambiente em Vazante-MG”, em parceria com a Escola Estadual “Presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira” na cidade de Vazante-MG, sendo a distância entre as duas cidades 121 km, via BR-354 e Rodovia Alírio Herval, conforme plataforma *Google Maps*.

A equipe executora do projeto contou com a presença de 2 professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico - EBTT do IFTM, das áreas de Química e Matemática e 2 alunos do curso Técnico em Eletrônica Integrado ao Ensino Médio, matriculados no IFTM, *Campus Paracatu*, além de uma professora de Biologia do Ensino Médio, o Diretor da EEPJKO e em torno de 190 alunos da EEPJKO. O projeto foi executado nos meses de setembro a dezembro.

A metodologia apresentada foi dividida em 6 etapas: na 1ª etapa o projeto foi apresentado para todas as 6 turmas de Ensino Médio da Escola JK, explicando os objetivos, o tempo de vigência do projeto e realizando a escolha de 12 monitores, sendo que cada turma do Ensino Médio indicou 2 monitores para receberem as informações e depois repassarem aos demais colegas de turma. Em seguida, o projeto completo foi apresentado em slides e vídeos para os monitores pela equipe do IFTM.

Na 2ª etapa, o professor de Química do IFTM realizou uma oficina na Escola JK, onde envolveu os 12 monitores na realização de um experimento, visando demonstrar como o sabão é produzido na prática e alertar sobre os riscos de acidentes, na intenção de que os mesmos fossem os multiplicadores do conhecimento. Os 2 monitores do IFTM não puderam comparecer devido a compromissos escolares.

Na 3ª etapa os monitores fizeram a coleta de óleo, primeiramente levaram garrafas PETs vazias para a escola e pediram as funcionárias da cozinha para coletarem o óleo usado para fazer a merenda escolar na Escola JK. Depois visitaram os bares e comércios que usam frituras perto da escola, explicaram o projeto e pediram para coletarem o óleo em garrafas PETs, pois passariam depois de uma semana para recolherem. Por último pediram a todos os alunos do Ensino Médio para coletarem todo o óleo usado em suas residências e levarem para a escola.

Já na 4ª etapa os alunos foram orientados a pesquisar, em um prazo de duas semanas, quais os tipos de receitas existentes para a realização de sabão, através de consulta à internet, livros e às donas de casa que já possuem o hábito de produzir sabão caseiro, depois fizeram cotações de preços de algumas receitas em supermercados, observando proporcionalmente o custo de cada receita.

Já na 5ª etapa os professores abordaram o tema do projeto em sala de aula,

procuraram conscientizar os alunos por meio de conversas e debates. Os monitores também apresentaram o projeto na Feira de Ciência da Escola JK programada para o último bimestre do ano letivo, onde montaram um *stand*, usando mesas, cadeiras, cartazes, óleo, água, álcool, soda cáustica, ebulidor, garrafas PETs, colheres, recipientes para ferver água e realizar a mistura, caixa de papelão descartada, pedaço de plástico para cobrir a caixa de papelão, barras de sabão confeccionadas por eles anteriormente, lembrancinhas com uma barrinha de sabão para os visitantes, sendo que no momento das apresentações no *stand* os alunos realizaram a mistura e mostraram o quanto a reação de saponificação acontece rapidamente, mas que uso deverá ser depois alguns dias.

Na 6ª etapa foi planejado que em um dia de sábado ou feriado, com a intenção de repor um dia de parada da escola, devido à reivindicações trabalhistas junto ao Governo Estadual, os monitores juntamente com a equipe executora, fariam um convite aos demais alunos do Ensino Médio e pediriam aos alunos para estender às Donas de casa da comunidade escolar para comparecerem à Escola JK. Nesse dia os monitores teriam uma fala de conscientização do público presente, sobre a importância da reutilização do óleo e no restante do dia haveria uma produção de sabão, utilizando os diferentes tipos de receitas pesquisados na 4ª etapa e reutilizando os óleos coletados na 3ª etapa, sendo que para conseguir o álcool e a soda cáustica seria feita parceria com supermercados e postos de gasolina. Infelizmente essa etapa não foi concluída, devido às necessidade de ajustes no calendário escolar. Ficando os funcionários da Escola JK responsável pelo reaproveitamento do óleo em um outro momento.

3 | RESULTADOS E REFLEXÕES

O presente trabalho relata os resultados de uma experiência vivenciada por alunos do Ensino Médio em uma parceria entre a EEPJKO e o IFTM, os quais desenvolveram empatia através experimentação química em benefício do meio ambiente. Para análise dos resultados convidou-se os 12 monitores que auxiliaram no projeto na Escola JK, para responderem a um questionário investigativo com 10 perguntas, sendo 6 objetivas e 4 objetivas e subjetivas. Destes 8 eram do sexo feminino, representando 66,67% e 4 eram do sexo masculino, representando os outros 33,33%. Cada série anual tinha 4 alunos como representantes. Infelizmente somente 8 alunos aceitaram o convite e responderam o questionário, dos quais 75% eram do sexo masculino e 25% do sexo masculino, tendo 2 alunos do 1º ano, 3 alunos do 2º ano e 3 alunos do 3º ano. A média de idade dos alunos que responderam o questionário era de 17 anos.

Quando perguntados se interessam pelas aulas de Química, 25% alunos responderam que acham a matéria difícil, 50% relataram que “às vezes” se interessam

pelas aulas, pois gostava da matéria e achava interessante, 12% “raramente”, comentando que eram muito repetitivas, fazendo perder o interesse pela matéria, além de apresentar sempre os mesmos métodos de ensino e 38% disse que na “maioria das vezes”, pois tinha facilidade com a matéria. A opção “nunca”, que também estava disponível como resposta para esta questão não foi selecionada por nenhum estudante, conforme gráfico 1.

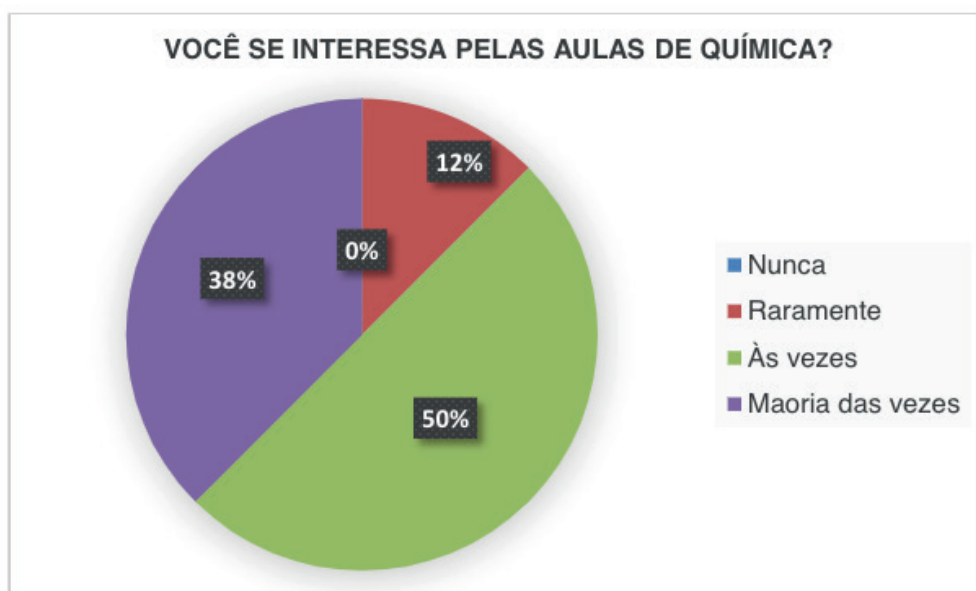


Gráfico 1: Pergunta 2 do questionário aplicado.

Fonte: Próprios autores.

Quando os alunos foram questionados se achavam importantes a realização de experimentos químicos na escola, 100% responderam que sim, sendo que também todos optaram que na “maioria da vezes” a experimentação química motiva os alunos, tinham ainda como opções de respostas “às vezes”, “raramente” e “nunca”.

Todos os monitores que responderam, falaram que a realização de experimentos químicos geram aprendizagem. Teve-se como justificativa as respostas a seguir: 1 - Pois os alunos aprendem muito através da prática, além de gostar muito disso, 2 - Gera maior interesse por parte do aluno em relação a matéria, 3 - Porque além de prender a atenção dos alunos, desperta o interesse em conhecer, o que os fazem buscar e aprender, 4 - estimula a criatividade do aluno, 5 - Pois estimula o aprendizado dos alunos e o gosto pela matéria, facilitando o entendimento e uma possível atração pela área, por exemplo, uma graduação, 6 - Você vai tá aprendendo uma coisa nova, e ainda vai está ajudando o meio ambiente, 7 - Desperta mais interesse nos alunos, que respectivamente, causa maior aprendizado e 1 aluno não se justificou.

Sobre se já tinham participado de alguma atividade experimental na Escola JK, durante o Ensino Médio, antes da realização do projeto “Produzindo sabão em benefício do meio ambiente em Vazante-MG”, 25% disse que nunca, 12,5% falou

que raramente, 50% relatou que às vezes e 12,5% respondeu “muitas vezes”.

Em relação ao que acharam sobre a aula experimental realizada durante o projeto, 87,5% acharam “excelente”, 12,5% consideraram “ótimo”, sendo que tinham ainda como alternativa de respostas “péssimo” e “ruim”. Dando justificativas, como: 1- Trouxe muita aprendizagem e também foi divertido, 2 - Despertou o instinto pesquisador nos alunos participantes, 3 - Além de usar um método diferente de ensino, ainda contribui para o meio ambiente, 4 - Gerou uma ótima aprendizagem, 5 - Estimulou a pesquisar sobre a matéria e me ajudou a compreender os processos envolvidos na produção do sabão, tanto químicos quanto físicos, 6 - Porque tem o empenho muito grande dos alunos e principalmente professores em prol de salvar o meio ambiente, 7 - Aprendi algo novo, que além de me ajudar, ajuda o meio ambiente e a comunidade e 1 aluno não disse o motivo.

Na questão que pergunta aos alunos se o projeto contribuiu de alguma forma para o estudante aplicar os conhecimentos adquiridos fora da escola, observou-se que 75% disseram “concordo plenamente” e outros 25% manifestaram a favor de “concordo”. A questão ainda tinha como alternativas de respostas “indiferente”, “discordo” e “discordo totalmente”.

Na questão que pergunta aos alunos se projeto como este consegue sensibilizar quanto à importância da sustentabilidade ambiental, foram unânimes em dizer que “concordo plenamente” (7 respondentes = 87,5%) e 12,5% disseram “concordo” (1 respondente = 12,5%). As opções “indiferente”, “discordo” e “discordo totalmente” que também estavam disponíveis como resposta para esta questão não foram selecionadas por nenhum estudante.

Os alunos constaram que existem vários tipos de receitas, percebendo que existe receitas para sabão sólido e outras para líquido, que algumas receitas usam as mesmas substâncias, mas diferem na quantidade de cada uma. Analisaram suas cotações de preços, perceberam que os preços sofrem variações de um estabelecimento para outro e que o tipo de receita também vai influenciar na qualidade e no custo final do produto. Segundo Piaget (1973), um sistema social é fundamentalmente um conjunto de práticas em que as interações elementares se apoiam em ações que se transformam umas às outras, consoante a determinadas leis de organização ou de equilíbrio, sendo as ações econômicas de produção e intelectuais de comunicação, exemplos dos diversos tipos de interações essenciais ao equilíbrio da sociedade. “Ação supõe pesquisas prévias e a investigação só tem sentido se leva à ação” (PIAGET, 1951, p.28).

Para o cálculo de desvio padrão, utilizou-se a calculadora da plataforma da gyplan, acesso disponível em: <http://www.gyplan.com.br/> seguindo os seguintes passos: **Serviços de utilidade pública – Estatística e matemática – Desvio padrão**. Considerando que as sodas cáustica pesquisadas representam uma amostra, conforme tabela 1, pois existem várias outras marcas de soda e que também os preços não foram pesquisados em todos os supermercados da cidade,

conclui-se que o valor do desvio padrão é 4,02. Também considerando que não foram pesquisados os preços de álcool etílico em todos os postos de gasolina da cidade, calculou-se o desvio padrão da amostra, chegando ao valor de 0,05. De acordo com a análise dos dados percebe-se uma dispersão bem mais acentuada nos preços da soda cáustica.

Material	Tipo	Valor médio	Material	Tipo	Valor médio
Soda cáustica	A	9,75	Álcool etílico	D	3,08
Soda cáustica	B	13,75	Álcool etílico	E	3,09
Soda cáustica	C	17,79	Álcool etílico	F	3,17

Tabela 1: Coleta de preços de materiais.

Fonte: Próprios autores.

Quantidade	Substância	Valor unitário médio (R\$)	Valor x Quantidade (R\$)
6 L	Óleo de cozinha usado	0,00	0,00
1,25 Kg	Soda cáustica	17,79	22,24
2 L	Água	0,01	0,02
3 L	Álcool etílico	3,17	9,51
Total	-	19,41	31,77

Tabela 2: Receita de maior preço.

Fonte: Próprios autores.

Quantidade	Substância	Valor unitário (R\$)	Valor x Quantidade (R\$)
6 L	Óleo de cozinha usado	0,00	0,00
1,25 Kg	Soda cáustica	9,75	12,19
2 L	Água	0,01	0,02
3 L	Álcool etílico	3,08	9,24
Total	-	19,41	21,45

Tabela 3: Receita de menor preço.

Fonte: Próprios autores.

As receitas produzem em média 5 kg de sabão sólido. A diferença de preços apresentada entre a tabela 2 e na tabela 3 é de R\$10,32 (31,77 – 21,45), sendo que esta diferença corresponde a 32,48% da receita de maior valor. Analisando a tabela 1 percebe-se que esta diferença é expressiva devido a soda cáustica mais cara custar R\$8,04 (17,79 – 9,75) além da mais barata, correspondendo a um aumento de 82,05%.

O preço médio de 5 kg de uma determinada marca de sabão, considerada de boa qualidade para alguns consumidores é de R\$27,50, então conclui-se que além da realização da reciclagem de óleo, obteve um lucro de R\$6,05 (27,50 – 21,45), uma vez que se optou pela receita de menor valor. Porém se tivesse optado pela

receita de maior preço teria um prejuízo financeiro de R\$4,27 (31,77 – 27,50), mas mesmo assim, teria contribuído com a preservação ambiental.

Na apresentação do projeto, figura 1a, na realização da oficina, figura 1b, na coleta de óleo, na pesquisa das receitas e na apresentação dos stands, percebe-se claramente que os alunos basearam e utilizaram de conceitos prévios para conseguirem seus desenvolvimentos intelectuais. De acordo com a análise feita por Piaget (1986) a inteligência não surge de repente, através de um procedimento esquematizado e totalmente alheio aos anteriores. Na verdade aponta uma sequência dos conceitos prévios ou inatos do sujeito, apresenta uma inteligência senso-motora, ou seja, diversas etapas são realizadas para o desenvolvimento pleno da inteligência.



Figura 1: Apresentação do projeto (a) e oficina (b).

Fonte: Próprios autores.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados apontam que os objetivos foram alcançados com sensibilização e motivação dos alunos, engajamento no projeto, sinalizando que a experimentação química gera aprendizagem. Produziu-se sabão e verificou que o reaproveitamento do óleo é possível e que evita danos ao meio ambiente, além de agregar valor ao produto e propiciar menor gasto com produtos de limpeza. Foi notório a percepção da importância deste tipo de abordagem, pois alguns alunos declararam nunca terem realizado experimento químico antes. Destaca-se também que viabilização econômica depende do tipo de receita e da cotação de preços, uma vez que os valores variam de local para local. Deixo como sugestão que o uso de material reciclável é de suma importância em oficinas, pois é uma forma de mostrar as pessoas que é possível, bastando criatividade.

Pensando no estudo realizado, observa-se que o projeto forneceu condições aos alunos para desenvolverem suas ações de acordo com suas próprias habilidades e conhecimentos prévios. Acredita-se que cada etapa gerou desequilíbrio, mas necessários para a investigação e surgimento de novos conhecimentos. A atitude dos participantes propiciou um processo de equilíbrio entre a acomodação e a assimilação que gerou uma adaptação. Os alunos tiveram oportunidade de realizar

a experimentação e não somente o raciocínio. Com a realização do projeto pode-se dar exemplos ao invés de praticar a coerção.

REFERÊNCIAS

- GOMES, R. C. S.; GHEDIN, E. **O desenvolvimento cognitivo na visão de Jean Piaget e suas implicações a educação científica.** Actas do VIII ENPEC–Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, p. 5-9, 2011.
- GUZ, R.; MOLINA, J. H. A. G.; CARDOSO, I. **Produção de sabão: reutilização do óleo de soja em oficinas de Química.** Caminho Aberto: Revista de Extensão do IFSC, p. 99-103, 2018.
- LUCENA, K. P.; ALBUQUERQUE, W. G.; MOURA, E. F. **Alternativas ambientais: reciclagem do óleo de cozinha na fabricação de sabão.** Informativo Técnico do Semiárido, v. 8, n. 2, p. 08-14, 2014. Disponível em: < <https://www.gvaa.com.br/revista/index.php/INTESA/article/view/3066/3082>>. Acesso em: 07/11/2018.
- MANO, E. B. **Meio Ambiente Poluição e Reciclagem.** São Paulo: Edgard Blücher, 2005.
- PIAGET, J. **Para onde vai a educação.** 20. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.
- _____. **Psicologia e Pedagogia.** 9.ed. Rio de Janeiro: ed. Forence Universitária, 2008.
- _____. **Development and learning.** In: GAUVAIN, M. e COLE, M. *Reading on the development of children.* New York: W.H. Freeman, 1997.
- _____. **O nascimento da inteligência da criança.** Editora Crítica: São Paulo, 1986.
- _____. **O nascimento da inteligência na criança.** Rio de Janeiro: Zahar, 1975, p. 17 e p. 56.
- _____. **Estudos Sociológicos.** Rio de Janeiro, Forense: 1973.
- _____. **Biologia e conhecimento: ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos.** Petrópolis: Vozes, 1973a, p. 89.
- PALMER, J. A. **50 Grandes educadores modernos: De Piaget a Paulo Freire.** São Paulo: Contexto, 2010.

SOBRE A ORGANIZADORA

KELLY CRISTINA CAMPONES - Aluna especial do Doutorado (2016). Mestre em Educação (2012) pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, na linha de pesquisa História e Políticas Educacionais. É professora especialista em Gestão Escolar, pela Universidade Internacional de Curitiba (2005). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (2004) diplomada para Administração, Direção e Supervisão Escolar. Membro titular do Conselho Municipal de Educação, representando o Sistema FIEP. Membro do GEPTRADO-Grupo de Pesquisa sobre o trabalho docente na UEPG. Tem experiência como docente na: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio, graduação e pós-graduação. Atualmente é Coordenadora do Colégio Sesi Ensino Médio- Ponta Grossa e professora adjunta na Faculdade Sagrada Família com disciplinas no curso de Licenciatura em Pedagogia. Tem ampla experiência na área educacional atuando principalmente nas seguintes vertentes: ensino aprendizagem; gestão; desenvolvimento e acompanhamento de projetos.

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