



Solange Aparecida de Souza Monteiro
(Organizadora)

Enfoques Epistemológicos na Formação Docente

Atena
Editora

Ano 2019



Solange Aparecida de Souza Monteiro
(Organizadora)

Enfoques Epistemológicos na Formação Docente

Atena
Editora

Ano 2019

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Chefe: Prof^a Dr^a Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Natália Sandrini
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

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^a Dr^a Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
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. Edvaldo Antunes de Faria – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
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 Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
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. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof^a Dr^a Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Prof^a Dr^a Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Dr^a Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Dr^a Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Prof^a Dr^a Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
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^a Dr^a Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
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. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof^a Dr^a Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
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. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª 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 Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federaci do Rio Grande do Norte
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. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
E56	Enfoques epistemológicos na formação docente [recurso eletrônico] / Organizadora Solange Aparecida de Souza Monteiro. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader. Modo de acesso: World Wide Web. Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-712-3 DOI 10.22533/at.ed.123191710 1. Educação e Estado – Brasil. 2. Prática de ensino. 3. Professores – Formação. I. Monteiro, Solange Aparecida de Souza. 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

“Assistimos nos últimos tempos a uma espécie de fragmentação geral de todos os solos, dos mais sólidos aos mais familiares, que provocaram um efeito inibidor às teorias totalitárias juntamente à eficácia das críticas descontínuas, particulares e locais e seu interesse pela insurreição dos saberes dominados” (FOUCAULT, 1979).

A epistemologia transformou-se numa área relevante para a ciência e a filosofia, muitos pensadores e intelectuais têm dedicado parte de seu tempo para refletir este tema complexo e amplo, citemos alguns filósofos (Piaget, Bachelar, Foucault, Popper e Habermas), considerados como os mais importantes críticos, muitas vezes, até radicais no questionamento da ciência e da tecnologia, pois, as mesmas passaram a fazer parte do cotidiano das pessoas. Vivemos um momento do triunfo da ciência. Tudo indica que é a civilização científico-técnica que elabora, sob medida, as condições ideais de nossa existência.

A adoção do projeto epistemológico foucaultiano atrelado a uma construção paradigmática de estratégias e métodos de pesquisa alinhada ao modelo investigativo, contribui para que uma nova ótica seja aplicada à compreensão crítica dos fenômenos neste campo teórico. Temas como governo, governamentalidade, ética, construção do sujeito, cuidado de si, moral, formas de subjetivação e objetivação representam uma vasta gama de conteúdos que envolvem diretamente a questões da cultura e dos significados produzidos socialmente e podem ser investigados, uma vez que eles vêm assumindo uma crescente importância para as organizações tanto internamente, como em seu posicionamento relacional com o mercado.

Este trabalho discute as produções de pós-graduação, com a análise da coerência, que versam sobre profissionalização docente a partir da análise das filiações teóricas e metodológicas. O “Enfoque Epistemológico” é utilizado para análise de dissertações e teses que abordam a temática profissionalização docente na Região Centro Oeste, defendidas em 2009. Trata-se de uma análise das concepções de profissionalização docente, considerando a perspectiva epistemológica, posicionamento político ideológico e metodológico do investigador como eixo estruturante para a produção científica.

O Enfoque Epistemológico é pertinente para analisar a pesquisa científica, uma vez que, joga luz na importância da coerência investigativa, por conseguinte na sua contribuição com o campo de estudo. No caso desta pesquisa, a análise da coerência epistemológica do investigador é considerada fundamental, para a construção de concepções de profissionalização docente que explicitem posicionamentos políticos em tempos de políticas docentes neoliberais. Esse texto está organizado com a discussão das concepções de profissionalização docente expressas em perspectivas ou sentidos discursivos, evidenciando a abordagem dessa temática no campo da formação e profissionalização docente.

A Profissionalização docente apresenta-se com alinhamentos políticos e

ideológicos em disputa tendo em vista que, compreender essa discussão de forma mais acurada possibilita localizar as concepções encontradas nas produções analisadas frente ao campo da formação e profissionalização docente. A estreita relação da educação com processos sociais mais amplos de produção e reprodução da sociedade capitalista, subordinando-a na atualidade a lógica mercantil neoliberal oriunda da reestruturação produtiva do capitalismo é balizar na abordagem da profissionalização docente (HARVEY, 2012; BOITO JUNIOR, 1999). Do cenário neoliberal, depreende-se que tem sido gestado um novo tipo de profissionalização docente, moldada pelo aperfeiçoamento técnico, baseada no accountability que regula o trabalho docente, esvaziado de teor crítico (TELLO, 2013b; SHIROMA, 2013). Destaca-se ainda, a dimensão ideológica do neoliberalismo na educação por meio das políticas educativas, que alteram significados de termos historicamente consolidados como, “qualidade da educação”, voltando-o para o desenvolvimento de competências mensuráveis e impõe a materialidade de uma política de avaliação reguladora (DIAS SOBRINHO, 2008). Diante dessa reflexão, pondera-se que os significados de termos no campo educacional não constituem retórica desprovida de intencionalidades, nem tampouco de materialidade, mas desvela a articulação ideológica e prática do neoliberalismo na educação (SHIROMA, 2013).

A problemática da formação docente é um fenômeno que, inegavelmente, converge para a necessidade de mudança nos programas formativos voltados para modelos meramente instrucionistas e burocratizados, uma vez que na atualidade a competência do profissional docente deve ir muito além das fronteiras disciplinares e dos procedimentos de transmissão do conhecimento. O formalismo que tem contornado a pedagogia de muitas de nossas universidades coloca o ensino em uma posição ambígua, pois, de um lado, ele é supervalorizado, muito embora de forma equivocada, já que a instrução tem sido o seu maior motivo de existência; de outro, ele é menosprezado, porquanto pesquisa, para muitos, é atividade inegavelmente mais nobre que ensino. Essa querela atravessa diariamente as portas da universidade e invade o cotidiano das escolas, tendo como porta-voz um professor programado para ‘dar’ aulas, aplicar provas, atribuir notas, aprovar ou reprovar os alunos. Estes vítimas de um sistema de ensino ultrapassado e reprodutor de ideologias dominantes, prosseguem toda a sua vida escolar na posição de receptáculos de conteúdo, ouvintes acomodados e repetidores de exercícios vazios de sentido e significado. Esse é um fato por nós conhecido, o qual requer ordenamentos políticos, econômicos e pedagógicos para assegurar o desenvolvimento de uma nova cultura docente. Cultura esta que demanda a presença da pesquisa como princípio científico e educativo, tal como formulado por Demo (1996 1997, 2011). Diante de tal cenário, marcado pela racionalidade técnica, que tem sido a lógica dominante na Educação, várias políticas educacionais têm se voltado para o campo da formação docente com promessas de contribuir para a instituição de uma nova cultura docente. A temática central de investigação do papel da pesquisa na formação de professores, tendo em

vista uma prática docente reflexiva.

Não obstante essa constatação, cremos que os achados da pesquisa sinalizam pistas importantes para uma reflexão mais contextualizada sobre o inquestionável papel da atividade da pesquisa na formação docente, que deve estar presente no interior da universidade para que chegue com qualidade política, formal e ética na Escola Básica, principalmente na esfera pública. Sendo assim, este capítulo introdutório apresenta a construção de nosso objeto de estudo, assim como as questões e os objetivos que embasam nossa argumentação. Ao caracterizar o objeto de estudo, igualmente contextualizamos a realidade da formação docente, que majoritariamente tem se sustentado na racionalidade técnica, interessada em focalizar os aspectos mais instrumentais e menos políticos da prática docente. Além de questionarmos essa lógica, inclinada para a eficiência e eficácia, defendemos a imperativa mudança dessa perspectiva na formação docente, campo no qual atuamos há mais de duas décadas, e para o qual temos convergido esforços em prol da instauração da reflexão crítica como orientação prioritária para a formação contínua dos professores. Em nosso entendimento, essa necessária transformação passa essencialmente pela introdução da pesquisa na prática docente, de forma que, exercitando seu poder autoral, os professores possam transgredir a 'inalterabilidade' da aula puramente instrutiva e, de fato, se tornarem agentes de um processo educativo que vai muito além dos domínios do mero ensino.

Além disso, recomendamos futuras investigações que podem se dedicar a analisar a provável reconquista do lugar dos professores como intelectuais e como indispensáveis agentes sociais se, como diz Nóvoa (2009a), a formação de professores for devolvida a estes sujeitos.

Solange Aparecida de Souza Monteiro

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A INFLUÊNCIA DE <i>SOFTWARES</i> EDUCATIVOS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS	
Solange Aparecida de Souza Monteiro Vanessa Cristina Scaringi Andreza de Souza Fernandes Carlos Simão Coury Corrêa Valquiria Nicola Bandeira Paulo Rennes Marçal Ribeiro	
DOI 10.22533/at.ed.1231917101	
CAPÍTULO 2	10
A DINÂMICA DA COMUNICAÇÃO DIGITAL NA EDUCAÇÃO	
José Raul Staub Adelcio Machado dos Santos	
DOI 10.22533/at.ed.1231917102	
CAPÍTULO 3	21
CONCEPÇÕES DOCENTES SOBRE MEDIAÇÃO AFETIVA NO ENSINO SUPERIOR	
Monica de Souza Massa Cristina Maria D'Ávila Teixeira	
DOI 10.22533/at.ed.1231917103	
CAPÍTULO 4	34
ECOPEDAGOGIA MUSICAL NA INFORMAÇÃO E FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA ECOLÓGICA	
Ana Cléria Rocha	
DOI 10.22533/at.ed.1231917104	
CAPÍTULO 5	45
FORMAÇÃO PEDAGÓGICA NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM QUÍMICA	
Cristiane Yuriko Kawasoko Shiguemoto Adriana Mary Mestriner Felipe de Melo Dâmaris Silveira	
DOI 10.22533/at.ed.1231917105	
CAPÍTULO 6	59
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO: PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES-ESTUDANTES DO CURSO DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA (PARFOR)	
Oséias Santos de Oliveira Maria Sílvia Bacila Marta Rejane Proença Filietaz	
DOI 10.22533/at.ed.1231917106	

CAPÍTULO 7	75
INCLUSÃO DE JOGOS EDUCATIVOS NO ENSINO DA RADIOLOGIA ODONTOLÓGICA EM UMA UNIVERSIDADE DE FORTALEZA – CE	
<p>Isabel Cristina Luck Coelho de Holanda Danielle Frota de Albuquerque Renata Cordeiro Teixeira Medeiros Sandra Régia Albuquerque Ximenes José Osmar Vasconcelos Filhos</p>	
DOI 10.22533/at.ed.1231917107	
CAPÍTULO 8	83
O PSICOPEDAGOGO EXERCENDO A DOCÊNCIA EM ESCOLAS INSERIDAS EM ZONAS DE VULNERABILIDADE SOCIAL	
<p>Thielly Lopes Medina Hemini Machado Rodrigues</p>	
DOI 10.22533/at.ed.1231917108	
CAPÍTULO 9	96
PERCEPÇÕES DO ESTUDANTE DE MESTRADO EM CIÊNCIAS DA SAÚDE SOBRE O CICLO PEDAGÓGICO NO CURSO DE LICENCIATURA EM ENFERMAGEM: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA	
<p>Clara Cayeiro Cruz Fernanda dos Santos Nogueira de Góes Rosângela Andrade Aukar de Camargo</p>	
DOI 10.22533/at.ed.1231917109	
CAPÍTULO 10	106
UM ESTUDO DE CASO SOBRE O IMPACTO DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA VIDA ADULTA	
<p>Eliana Aparecida Gonçalves Simili Marisa Claudia Jacometo Durante</p>	
DOI 10.22533/at.ed.12319171010	
SOBRE A ORGANIZADORA	130
ÍNDICE REMISSIVO	131

A INFLUÊNCIA DE *SOFTWARES* EDUCATIVOS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

Solange Aparecida de Souza Monteiro
Vanessa Cristina Scaringi
Andreza de Souza Fernandes
Carlos Simão Coury Corrêa
Valquiria Nicola Bandeira
Paulo Rennes Marçal Ribeiro

RESUMO: neste mundo de constantes mudanças dadas principalmente pelos avanços científicos e tecnológicos que, juntamente com as transformações sociais e econômicas, revolucionaram as formas de comunicação e de relação indivíduo-objeto-ambiente, o processo educativo tem sido repensado, especialmente sobre o uso de novas tecnologias como ferramenta para a construção do conhecimento. Assim, os meios tecnológicos passam a configurar novas maneiras dos indivíduos se utilizarem e ampliarem suas possibilidades de aprendizagem, constituindo novas formas para captarem e interagirem com o mundo e com o saber escolarizado. Este artigo se trata de pesquisa bibliográfica com o objetivo de promover reflexões acerca de alguns *softwares* educativos como ferramenta pedagógica para o processo de ensino-aprendizagem de crianças com necessidades educacionais especiais, pautadas a partir dos estudos sobre “instrução programada”.

PALAVRAS-CHAVE: Informática escolar.

Softwares educativos. “Instrução programada”. Educação Especial.

INTRODUÇÃO

Neste mundo de constantes mudanças dadas principalmente pelos avanços científicos e tecnológicos que, juntamente com as transformações sociais e econômicas, revolucionaram as formas de comunicação e de relação indivíduo-objeto-ambiente, o processo educativo tem sido repensado, especialmente sobre o uso de novas tecnologias como ferramenta para a construção do conhecimento.

A vida em sociedade com vistas à inclusão pressupõe determinada organização que englobe a participação efetiva e igualitária de todos os cidadãos envolvidos. Na contemporaneidade, debates acerca da importância deste tema tem se disseminado em vários segmentos sociais, inclusive na escola.

Ribeiro (1993), nos seus apontamentos referentes à história da Educação no Brasil, ressalta que a Educação está atrelada ao sistema sócio-político e econômico de cada época e mesmo com reformas pedagógicas advindas nos últimos séculos não foram suficientes para sanar problemas educacionais

provenientes de práticas tradicionais, conservadoras e excludentes. Saliencia a importância da participação efetiva do Estado no oferecimento do ensino universal e gratuito, vinculado às mudanças sociais.

Partido desses pressupostos, com o passar do tempo, a legislação brasileira também sofreu revisões. Em 2015, foi instituída a Lei nº 13.146 a qual garante plena participação social das pessoas com deficiência e lhes assegura a promoção da igualdade de condições em todos os âmbitos da sociedade.

Sabe-se que a escola é uma extensão dessas práticas sociais e nela educadores (as) têm tomado outros posicionamentos e se utilizado de recursos e estratégias para promoção da cidadania. A Informática, por exemplo, passou a ser um instrumento e/ou recurso para fins educacionais e, com isso, a inserção do computador no processo de ensino-aprendizagem durante as aulas em laboratórios de Informática redimensionou os componentes curriculares num trabalho interdisciplinar, inclusive quando da necessidade de adaptação curricular às crianças com necessidades educacionais especiais.

Assim, os meios tecnológicos passaram a configurar novas maneiras dos indivíduos se utilizarem e ampliarem suas possibilidades de aprendizagem, constituindo novas formas para captarem e interajam com o mundo e com o saber escolarizado.

Esse tipo de proposta educativa se destaca frente aos dos métodos de ensino tradicionais porque permite às crianças experiências com o tato, com a audição, com a visão tanto individualmente quanto em grupo.

A escola é um importante veículo para o conhecimento e para a prática da democracia. É na convivência diária que famílias, crianças e docentes encontram dificuldades, se colocam frente a desafios e sentem a necessidade de repensar os seus hábitos e as suas atitudes consigo e com o outro.

Sendo assim, a escola tem papel fundamental na integração de quem dela participa como também na disseminação de ideias e práticas incluídas que promovam sentido às experiências e vivências dentro do contexto social.

A integração das diferentes mídias no espaço escolar valoriza o computador como ferramenta didático-pedagógica e favorece a mediação professor-aluno. Com isso, a Informática se torna uma das disciplinas fundamentais no currículo escolar.

No Brasil, de acordo com Nascimento (2007), os primeiros passos a caminho da Informática educativa aconteceram em 1971, com o uso de computadores no ensino de Física, na USP, campus de São Carlos-SP.

Desde então, o governo brasileiro busca alternativas para a execução de uma política nacional efetiva na área, junto ao Ministério da Educação e Cultura (MEC) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Por quais maneiras a Informática tem sido inserida no currículo escolar? Quais softwares educativos exercem influência no processo de ensino-aprendizagem de crianças com necessidades educacionais especiais?

Em meio a estudos, pesquisas e projetos governamentais, somente em 1997, criou-se, dentro de tentativas já existentes, o Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo) para promover o uso pedagógico da Informática em laboratórios escolares (ProInfo, 2013).

A montagem do Laboratório de Informática segue as recomendações de cartilhas elaboradas pelo MEC (2010) e é composto por: gabinetes, monitores com webcam, estabilizadores, teclados, mouses, impressora, roteador *wireless*.

Os equipamentos, que recebem manutenção dada por um Técnico em Informática nomeado por uma Secretaria da Educação, são operados num ambiente com temperatura promovida por um equipamento de ar condicionado a fim de manter a integridade das máquinas e deixar um espaço agradável aos usuários.

A conexão com a internet é gratuita por meio do programa de banda larga nas escolas. A instalação da rede elétrica segue as exigências de fornecimento de 110V com aterramento do quadro, circuito, canaletas de fiação, existência de pára-raios de linha, sistema de alarme e entrada única para a sala com porta de madeira (Manual de Instalação Linux Educacional 4.0, 2011).

O *software* livre desenvolvido especialmente para uso no contexto escolar é chamado de Linux Educacional 4.0 (LE 4.0).

No LE 4.0, encontram-se diversos aplicativos que englobam desde editores de texto, vídeo, imagem, planilhas até série de jogos e atividades educacionais. As ferramentas de produtividade, embutidas no sistema operacional incluem processadores de texto, planilhas eletrônicas, assistente de apresentações, etc.

Etimologicamente, multimídia significa muitos (*multi*) meios (*media*), ou seja, “meios como textos, gráficos, sons, imagens, animação e simulação, combinados para se conseguir um determinado efeito” (CASA apud COSCARELLI, 2002, p. 6).

Se utilizados de forma criativa, essas multimídias/ferramentas tecnológicas dão margem a inúmeras possibilidades de elaboração de aula, como por exemplo, a planilha de cálculos para criação de fórmulas e gráficos nas aulas de Matemática; o editor de texto para produções escritas, conhecimento de silhuetas e aplicação correta da ortografia nas aulas de Língua Portuguesa, o treino de vocabulário de idiomas estrangeiros, como o Inglês – tão utilizado pelo vocabulário da Informática, etc.

Assim, as aulas no Laboratório de Informática são baseadas na teoria da aprendizagem comportamentalista com a chamada “Instrução programada” ou *Programmed learning*, desenvolvida pelo tão polêmico psicólogo estadunidense B. F. Skinner (1904-1990).

“INSTRUÇÃO PROGRAMADA”

No início de século XX, os estadunidenses utilizaram *softwares* (programas)

na simulação de voos em instituições educativas. Todavia caros e com a chegada do computador pessoal, passou-se à utilização de máquinas a partir de *softwares* educativos, objetivando a resolução de impasses que surgiam em decorrência das dificuldades de atendimento a cada aluno.

Chamada por Skinner (2013) de “instrução programada”, tratava-se da automatização do ensino, ou seja, usava-se um programa de instrução individualizado que oferecia às crianças testes de múltipla escolha em diversas etapas e níveis de dificuldade, porém com retorno das respostas após o uso (*feedback*). Esse material educativo englobava sequências de textos programados e ensinado passo a passo. Eis que surge um novo campo de trabalho: a tecnologia educacional.

Segundo Della Monica (1977), admite-se que esse método pedagógico promove o êxito na aprendizagem porque há reforços motivacionais tais como ampliação do tempo na execução das tarefas, cada informação dada ao aluno há uma resposta mediata, ou seja, a avaliação é constante, a percentagem de erro nas tarefas é mínima porque as atividades têm significado também para os alunos com habilidades mais lentas, segue-se com recompensa imediata ao esforço dispendido dentre outras, destacando a colocação de Skinner (1972, p. 4): “ensinar é o ato de facilitar a aprendizagem”.

Partindo dessas premissas, os *softwares*, bastante presentes em tempos atuais, inclusive na Educação como ferramentas de ensino, utilizam recursos multimídia tais como som, imagem e animação, tornando seu uso mais atraente, permitindo um reforço imediato na aprendizagem através de sons de músicas, palmas, fixação e verificação da tabuada ou questões ortográficas, etc.

Para tanto, tais apontamentos têm por objetivo promover reflexões acerca de alguns *softwares* educativos como ferramenta pedagógica para o processo de ensino-aprendizagem de crianças com necessidades educacionais especiais.

Este artigo se trata de pesquisa bibliográfica, feita nas seguintes etapas, segundo sugestão de Andrade (1997): *pré-leitura* para a seleção das obras, *leitura seletiva* para a verificação dessas obras, *leitura crítica* para a interpretação dos conteúdos selecionados e *leitura interpretativa*, estabelecendo relações entre as obras. O material recolhido em manuais, livros e sites é registrado por meio de fichamento a fim da organização em resumos das obras recolhidas por assunto, utilizando de palavras-chave como informática escolar, crianças com necessidades educacionais especiais e *software* educativo.

Com isso, este trabalho segue com a apresentação de alguns *softwares* educativos, encontrados no sistema operacional Linux Educacional 4.0, como ferramenta pedagógica para o processo de ensino-aprendizagem de crianças com necessidades educacionais especiais.

GCOMPRIS V9.0

De autoria de Bruno Coudoin e colaboradores (2000-2010), este *software* livre, provindo da França e traduzido para diversas línguas, inclusive para o Português, apresenta uma coleção de jogos educacionais com diversas atividades voltadas à crianças a partir de dois anos de idade dentre os mais diferentes níveis do conhecimento.

Facilmente manipulável, apresenta manuais de instrução de uso do *software* e significados dos ícones utilizados.

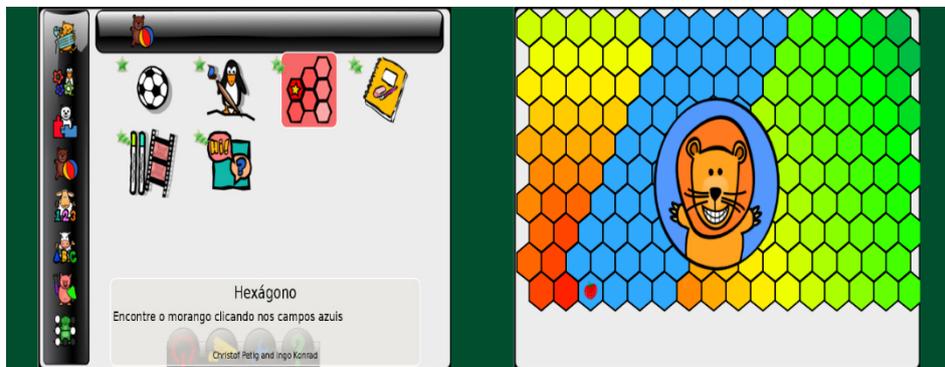
Por exemplo, na janela principal há todos os ícones necessários para navegar nas diferentes páginas do programa: à esquerda os submenus direcionam às atividades educativas e abaixo às ferramentas (figura 1).



Figura 1. Página inicial do GCompris V9.0

Fonte: <http://gcompris.net>

A seguir, como exemplo, o Hexágono (figuras 2 e 3) traz atividades que estimulam, além da motricidade fina, visual e auditiva [pois para cada conquista, há menções como “Parabéns!” “Muito bem!”], o treino de lógica. O resultado da aprendizagem do educando é reforçado positivamente e “o efeito sobre o estudante é a consequência mais importante na modelagem do comportamento do professor” (SKINNER: 1972, p. 239), propiciando que o docente reflita sobre o processo de ensino.



Figuras 2 e 3. Hexágono - jogo educativo.

Fonte: <http://gcompris.net>

O GCompris V9.0 ainda oferece gratuitamente cerca de 100 atividades, com variados níveis de dificuldades de realização, que abrangem desde a aprendizagem de outro idioma até a criação de perfis para as crianças se comunicarem entre os pares e divulgarem as atividades feitas entre as turmas da comunidade escolar. É possível, ainda, que cada criança tenha acesso aos resultados da dedicação às tarefas por meio de relatórios personalizados e gravados na configuração do perfil.

Assim, este programa oferece intercâmbio entre as diversas disciplinas do currículo escolar, inclusive a manipulação do computador - importante ferramenta nas aulas de Informática, possibilitando ao professor estratégias pedagógicas adequadas à faixa etária e aos comprometimentos físicos e intelectuais dos (as) alunos (as) com necessidades educacionais especiais.

TUXPAINT

Criado por Bill Kendrick (2002-2005) especialmente para crianças em idade escolar, o TuxPaint (figura 4) apresenta variadas ferramentas em grandes ícones facilmente reconhecíveis para uso por utilizar recursos como animações e sons que facilitam a sua utilização. Dentre as ferramentas se encontra pincéis, linhas, formas geométricas, borrachas para que o educando componha os desenhos à mão livre, movendo para frente, para trás, da direita à esquerda e vice-versa, possibilitando ainda a inserção de textos.

Há também carimbos que apresentam *clip-arts* dos mais variados temas como plantas, animais, planetas, etc.



Figura 4. Multi-plataforma do Tux.

Fonte: <http://tuxpaint.org/>

KEDUCA 1.3

O KEduca 1.3 (figura 5), originado de Javier Campos (2001-2013), permite aos educandos a realização de testes de múltipla escolha ou dissertativos afim de contribuir para a auto e co-avaliação das atividades realizadas no computador nas mais diversas atribuições de cada programa educativo (SKINNER, 2013), ou seja, as crianças podem elaborar suas próprias perguntas, respondê-las ou ainda interagirem entre pares, testando os conhecimentos por ventura adquiridos. Mediante às consequências favoráveis, chamada de reforço por Skinner (2013), as crianças baseiam o seu comportamento nessas influências positivas, deixando de seguir as consequências desfavoráveis no processo de ensino-aprendizagem.

Ao elaborar um questionário, por exemplo, os educandos produzem textos, configurando o espaçamento, a pontuação e revisando até mesmo a gramática, gestando melhor o tempo das atividades. Com isso, é possível que o docente também avalie as atividades pedagógicas executadas no laboratório de informática.

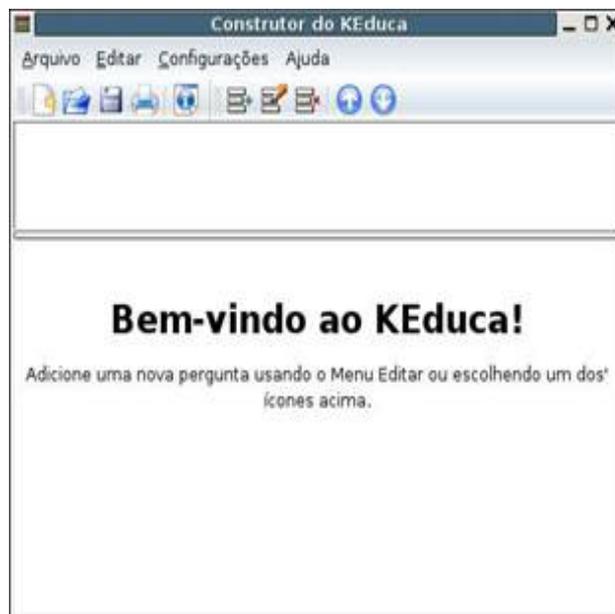


Figura 5. Ambiente KEduca.

Fonte: <http://edu.kde.org/keduca/>

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) compreende ferramentas que proporcionam situações de ensino-aprendizagem, das mais simples às complexas, de forma real e contextualizada.

O acesso a conteúdos educacionais por meio das aulas de Informática escolar é vantajoso, pois oferece aos educandos diferentes possibilidades de aquisição do saber escolarizado. Independentemente das necessidades educacionais das crianças em fase escolar, os estímulos vão desde a motricidade fina com manipulação do *mouse* a estímulos visuais, auditivos e cognitivos.

Os aplicativos ora apresentados oferecem recursos que habilitam a atividades interdisciplinares, despertando o interesse dos educandos para diversificados assuntos e maneiras de interação, desde individuais a tarefas coletivas, possibilitando interação, cooperação e colaboração com vistas à inclusão. Ainda, o planejamento e a prática pedagógica são potencializados com aporte da tecnologia digital em seus arquivamentos instantâneos de dados.

Dessa forma, as aulas de Informática admitem a sua especificidade e a sua importância no currículo escolar, deixando de se apresentar como obstáculo e contribuindo efetivamente para a construção do conhecimento. Vale destacar que o papel do docente é fundamental, pois uma aprendizagem bem conduzida reflete resultados satisfatórios.

Em suma, o uso de *softwares* educativos auxilia o processo de ensino-aprendizagem de crianças com necessidades educacionais especiais em razão da construção de situações que se assemelham à realidade apresentadas de forma

lúdica com vistas à autonomia, considerando as diversas etapas de desenvolvimento intelectual e fazendo do computador o principal aliado.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. M. de. *Introdução à metodologia do trabalho científico*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Portal do Professor*. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <<http://www.portaldoprofessor.mec.gov.br>> Acesso em: 29 mar. de 2013.

BRASIL. Secretaria-Geral. Lei nº 13.146, de 06 e julho de 2015. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <planalto.gov.br> Acesso em: 10 set. de 2019.

CAMPOS, J. *KDE Edu*. EUA: GPL, 2001-2013. Disponível em: <http://edu.kde.org/keduca/>.

COSCARELLI, C. V. *A informática na escola*. Belo Horizonte/MG: FALE/UFMG, 2002.

COUDOIN, B. *GCompris*. França: GNU, 2000-2013. Disponível em: <http://gcompris.net>.

DELLA MONICA, G. *Instrução programada*. Revista Administração de Empresas. São Paulo, vol.17, n.3, mai/Jun, 1977.

KENDRICK, B. *Tux Paint: open source drawing software for children*. EUA: IO Cooperative, 2002-2005. Disponível em: <http://tuxpaint.org/>.

MANUAL de Instalação Linux Educacional 4.0. Paraná: Centro de Computação Científica e *Software Livre*, 2011.

NASCIMENTO, J. K. F. do. *Informática aplicada à educação*. Brasília/DF: Universidade de Brasília, 2007.

PROGRAMA NACIONAL DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO (ProInfo). *Cartilha Proinfo urbano: recomendações para a montagem de Laboratórios de Informática nas escolas*. Disponível em: www.proinfo.mec.gov.br. Acesso em: 07/02/2013.

RIBEIRO, P. R. M. *História da Educação Escolar no Brasil: notas para uma reflexão*. Paidéia, FFCLRP – USP Ribeirão Preto, 4, fev/jul, 1993.

SKINNER, B. F. (1965). *Ciência e comportamento humano*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

SKINNER, B. F. *Tecnologia do ensino*. São Paulo: Edusp, 1972.

A DINÂMICA DA COMUNICAÇÃO DIGITAL NA EDUCAÇÃO

José Raul Staub

"Mestre em Educação e Cultura pela Universidade do Estado de Santa Catarina. Especialista em Mídias na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande. Docente e Pesquisador do Centro Universitário Municipal de São José/SC (USJ). Endereço: Rua Tocantins, nº 114, casa – 88106310 São José (SC) Brasil". E-mail: usj.raul@gmail.com.

Adelcio Machado dos Santos

Doutor em Engenharia e Gestão do Conhecimento (UFSC). Pós-Doutor em Gestão do Conhecimento (UFSC). Docente e Pesquisador nos Programas de Pós-Graduação "Stricto Sensu" em Desenvolvimento e Sociedade e Educação da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (Uniarp). Endereço: rua Prof. Egídio Ferreira, nº 271, bloco "E", Apto. 303 – bairro Capoeiras, 88090-699 Florianópolis (SC) Brasil. E-mail: adelciomachado@gmail.com

RESUMO: A linguagem da comunicação digital utilizada progressivamente por milhares de pessoas em todo mundo possui uma estruturação muito diversificada para atender os mais variados interesses do usuário leitor, bem como produtor interessado na veiculação dos conteúdos e informações postados. Os *sites* e os portais desenvolvidos pelas instituições, com intuito de subsidiar o processo educacional, sobretudo para a Educação Básica, apresentam

informações relacionadas aos conteúdos curriculares e ou extracurriculares no âmbito das escolas públicas e privadas, o *Sítio* com endereço eletrônico possibilita a utilização dos recursos de pesquisa da *web*, abriga informações e conteúdos de ordem administrativa e pedagógica e viabiliza a divulgação das produções dos estudantes e educadores, além de inscrições para cursos e concursos diversos. O foco principal desses *Sites* está voltado aos itens relacionados a educadores e alunos, no que se refere aos conteúdos e atividades diversas que contribuem com a aprendizagem, a produção e a efetivação dos processos de ensino e aprendizagem de educadores e estudantes, com a utilização dos recursos de informática, para estabelecer um canal de comunicação efetiva que promova a interação dos sujeitos envolvidos no processo educativo das unidades escolares e a comunidade. A rede de comunicação disponível na *web* amplia a visão de mundo, contribui com informações sobre inúmeras temáticas e apresenta diferentes caminhos a serem percorridos para a construção do conhecimento. A Linguagem eletrônica colabora para aproximar as pessoas, compartilhar as ideias, trocar experiências e, dessa forma, permite reflexões, exige preparo de material, análise e crítica da leitura, do produzido e do veiculado.

PALAVRAS CHAVE: Comunicação, informática

e educação.

THE DYNAMICS OF DIGITAL COMMUNICATION IN EDUCATION

ABSTRACT: The language of digital communication increasingly used by thousands of people around the world, has a very diverse structure to meet various user interests reader as well as a producer interested in serving the content and information posted. Sites and Portals developed by institutions, in order to subsidize the educational process, especially for Basic Education, presented information related to curricular and extracurricular or within the public and private schools, with the site address allows the use of search capabilities of web hosts and information content of an administrative and pedagogical enables the dissemination of productions of students and educators, as well as registration for courses and various contests. The main focus of these sites are geared to items related to teachers and students, with regard to content and various activities that contribute to learning, production and effectiveness of the teaching and learning of educators and students with the use of computing resources to establish an effective channel of communication that promotes the interaction of those involved in the educational process of school units and the community. The communication network is available on the web expands worldview, helps with information on numerous topics and presents different routes to be followed for the construction of knowledge. The Language electronics, helps to bring people together, share ideas and experiences and thus allows reflections, requires material preparation, analysis and critical reading, produced and aired.

KEYWORDS: Communication, information and education.

INTRODUÇÃO

A comunicação digital disponível em um site na internet funciona como centro aglutinador e distribuidor de conteúdos para uma série de outros *sites* ou *subsites*, tanto dentro quanto fora do domínio da empresa ou instituição que o concebe e o administra. Em sua estrutura mais comum, os portais constam de um motor de busca, um conjunto, por vezes considerável, de áreas subordinadas com conteúdos próprios, uma área de notícias, um ou mais fóruns e outros serviços de geração de comunidades e um diretório, podendo incluir ainda outros tipos de conteúdos, bem como oferecer elementos estratégicos à sua avaliação.

Os *sites* são desenvolvidos, entre outras razões, para subsidiar educadores e estudantes nas atividades relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem do saber sistematizado, segundo a equipe de criação e sistematização do mesmo. A comunicação eletrônica, de modo geral, vem sendo usada com muita frequência pelas instituições de educação com o intuito de reunir informações relevantes aos usuários que utilizam esse recurso como referencial na relação com a instituição

à qual estão direta ou indiretamente vinculados. O *site* do Ministério da Educação – MEC, por exemplo, é uma referência central para toda comunidade escolar. Os portais institucionais das Universidades, Secretarias Estaduais ou Municipais de Educação constituem-se em referenciais para questões mais específicas de suas redes, constituindo-se em espaço de interação para as pessoas que a elas estão vinculadas e assim por diante, as *home pages* se multiplicam progressivamente.

Ao considerar-se o princípio da educação sistematizada, observa-se que são utilizadas diversas **tecnologias educacionais** de acordo com cada época e período histórico. Ainda hoje, usa-se a tecnologia do giz, da lousa, dos livros didáticos, sendo atualmente, um dos grandes desafios adaptar a educação à tecnologia moderna e aos meios de comunicação atuais como a televisão, o rádio, os suportes informáticos e outros que funcionam também como meios educativos no processo de ensino e aprendizagem.

No princípio do século XXI, as tecnologias começam a ser vistas e usadas mais intensamente numa outra perspectiva do processo educativo. Deixam de ser encaradas como meras ferramentas que tornam mais eficientes e eficazes modelos de educação já sedimentados, passando a ser consideradas como elemento estruturante da educação, com o objetivo de expressar a diversidade das culturas e dos processos pedagógicos. Nessa perspectiva, o mundo contemporâneo, motivado sobretudo pelo desenvolvimento acelerado na esfera da produção da informação e do conhecimento, associados à utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação – TICs, vem exigindo que as organizações educativas reconstruam seus conceitos, acompanhando a dinâmica e as características desse novo tempo.

Por essa razão, uma mudança se faz necessária. Frente à evolução histórica e tecnológica, tem-se entrado em um padrão puramente cultural de interação social, que conduz ao começo de uma nova existência e quase ao começo de uma nova sociedade marcada pela plena autonomia da cultura em relação às bases materiais de nossa existência. (Castells, 1996, p.29). A inserção de novos recursos com ambientes diferenciados como laboratórios, salas informatizadas e de recursos diversos, vem acontecendo com certa segurança em alguns aspectos, porém, em outros, as dificuldades são mais evidentes.

A ação docente atribui ao educador a responsabilidade de contribuir para que os educandos desenvolvam a capacidade de organização e articulação dos conceitos por meio dos conteúdos das disciplinas curriculares na perspectiva da sua utilização na sociedade. Em uma fase de mudanças de paradigmas bastante acelerada, que traz consigo uma série de novas exigências para a integração do sujeito como ser social vinculado ao seu tempo, é imprescindível criar, no ambiente escolar, espaços que propiciem o exercício para o desenvolvimento de diversas habilidades com ênfase às várias formas de comunicação e expressão.

Ao compartilhar desse entendimento e tendo o espaço escolar como local para efetivação das práticas educativas (local em que o estudante aprende algo

que ele ainda não sabe, pois a aprendizagem se efetiva nessa perspectiva, tendo como referência os conceitos científicos com os quais se estabelece a mediação e interação entre professor, conhecimento e alunos), ressalta-se a importância da comunicação eletrônica sob as variadas formas e estratégias didáticas, nas quais as TICs exercem função significativa.

Para alcançar os objetivos da aprendizagem nas diversas áreas do conhecimento, a escola busca, juntamente com os docentes e discentes, a compreensão das etapas do processo de ensino e aprendizagem como uma necessidade e desafio na produção do conhecimento dialético da realidade social dentro do contexto escolar.

O segmento educacional vem desempenhando um papel relevante no processo de consolidação da Educação com a inclusão dos recursos midiáticos, colocando-se como uma significativa contribuição à educação contemporânea.

PERSPECTIVAS DA COMUNICAÇÃO DIGITAL E ELETRÔNICA

As frequentes mudanças ocorridas nas sociedades contemporâneas no princípio do século XXI estão sendo operadas com significativa rapidez, sendo que nem sempre são acompanhadas da mesma forma pelos diversos segmentos sociais, instituições, empresas e indivíduos que as constituem. Entre as grandes mudanças, destaca-se o sistema de comunicação por sofrer modificações frequentes nas formas de transmissão, nos conteúdos, nas abordagens e, sobretudo, no acesso por meio das diversas mídias. Um exemplo é o uso da Internet, que por muitos anos teve a sua reputação caracterizada como um meio difícil e complicado de se aprender, de se usar e simplesmente pouco atraente. A *World Wide Web*, termo que também é designado em português, pode traduzir-se por teia, parte integrante desse contexto, contribuindo com as mudanças que se processam continuamente. Com o WWW foi possível o acesso à Internet em um ambiente multimídia, ou seja, acessos a textos, fotos, sons, animações, vídeos, etc. O grande diferencial da popularização da *Web* foi a utilização do hipertexto, no qual os textos e imagens são interligados por meio de palavras-chave, tornando a navegação simples e agradável. Para ter acesso à *Web*, é necessário usar um tipo de software conhecido como *Web Browser* ou navegadores, que tem a capacidade de “ler” as “páginas” da Internet.

Segundo Carvalho (2007, p.36) devemos dar particular ênfase ao uso da Internet e dos seus serviços como meio para aprender, individual e colaborativamente, não só através de pesquisa livre ou estruturada, mas também como meio para apresentar e partilhar o trabalho realizado à turma e a todos os que lhe queiram acessar *on line*.

Nesse sentido, faz-se necessário promover uma ampla discussão sobre sua aplicação no contexto da aprendizagem dos conteúdos curriculares, especialmente da educação básica para propiciar o fortalecimento do processo educacional,

contribuindo de forma mais significativa com a produção do saber sistematizado.

Segundo COUTO,2003,p.82:

A *web* oferece uma quantidade variada de possibilidades para comunicação visual devido a sua natureza hipertextual e de multimídia. A utilização simultânea de texto, imagem e som combinados com uma boa apresentação podem tornar a comunicação visual bastante eficaz em seu objetivo de esclarecer o usuário.

A apropriação dos inúmeros recursos disponíveis na *Web* por parte da comunidade escolar, assim como a utilização adequada, representa um grande desafio a um grande número de estabelecimentos escolares. Entre as dificuldades, destacam-se a falta de um amplo entendimento a respeito das contribuições do aparato tecnológico ao processo de ensino-aprendizagem, que exige de diretores, professores, estudantes e funcionários, a (re)organização da proposta pedagógica e a elaboração de um plano de trabalho, ou seja, uma nova trajetória de vida para a escola, pois para que essa se torne autônoma, necessita libertar-se de si mesma e tornar-se libertadora de seus sujeitos também através das inovações.

Os *sites* desenvolvidos para o segmento da educação devem subsidiar o processo educacional e veicular as produções desenvolvidas nas disciplinas curriculares com a utilização dos recursos de pesquisa que a *web* possibilita para abrigar e divulgar as produções dos estudantes e educadores na ótica do grupo que concebe, produz e publica os conteúdos. O foco principal deve estar voltado às questões de ensino e de aprendizagem, com itens direcionados a educadores e a alunos no que se refere aos conteúdos e atividades de aprendizagem, que visam contribuir para a produção e efetivação dos processos educativos dos estudantes com a utilização dos recursos de informática e todo o processo de comunicação para estabelecer um canal de comunicação efetiva que promova a interação dos sujeitos envolvidos no processo educativo da unidade escolar e a comunidade.

A rede de comunicação disponível na *web* amplia a visão de mundo, contribui com informações sobre inúmeras temáticas e apresenta diferentes caminhos a serem percorridos para a construção do conhecimento. Conforme salienta Jonassen (2007, p.15) “os alunos aprendem pensando de forma significativa, sendo o pensamento ativado por atividades que podem ser proporcionadas por computadores ou por professores.” Ao seguir essa linha, o *site* também colabora para aproximar as pessoas, compartilhar as ideias, trocar experiências e, dessa forma, permite reflexões, exige preparo de material, análise e crítica da leitura, do produzido e do veiculado.

Ao disponibilizar, entre outros recursos, conteúdos de caráter educativo, por meio de links diversos, por intermédio dessa ferramenta, possibilita à instituição consolidar a integração entre o processo escolar usado habitualmente e as possibilidades frente à informatização. Quais são os processos de uso e aplicação de mídias eletrônicas em curso? Que ações direcionadas ao campo educacional estão ocorrendo para difundir os conhecimentos e proporcionar oportunidades de melhor entendimento das questões que circundam e envolvem estudantes e educadores da atualidade?

Assim, para contribuir com essas e outras questões, faz-se necessário facilitar a acessibilidade aos recursos de informática com acesso à internet, o que significa fazer com que a comunidade escolar e as demais parcelas de usuários presentes da população possam utilizar-se dos recursos disponíveis nos diversos *sites*, como subsídio ao processo de elaboração do conhecimento. Além disso, independente da ferramenta usada (navegadores *web* para computadores de mesa, laptops, netbooks, tablets, e telefones celulares com múltiplas funções) e das limitações associadas ao respectivo uso e acesso (ambientes barulhentos, salas mal iluminadas ou com excesso de iluminação), faz-se necessária a mediação dos educadores para que sejam estabelecidas relações com os conteúdos curriculares, atendendo, dessa forma, as mais variadas necessidades, situações e preferências do público alvo e tornando esse tipo de interação agradável e compreensível. Nesse sentido, os sítios eletrônicos buscam dar mais funcionalidade ao acesso dos conteúdos disponibilizados com recursos diversos que facilitam o acesso, bem como, orientam para a busca em outros sítios.

ACESSO E USO DOS RECURSOS DE COMUNICAÇÃO DIGITAL

A usabilidade, segundo Dias (2001, p.24), é a capacidade de um produto ser usado por usuários específicos para atingir objetivos específicos com eficácia, eficiência e satisfação em um contexto específico de uso (ISO 9241-11, 1998). Sendo assim, contribui-se com a melhoria na utilização dos recursos disponíveis, suprimindo-se a carência dos educandos e educadores de diferentes áreas do conhecimento, em razão das dificuldades encontradas para acessar produções que possam oferecer informações diversas sobre um fenômeno que está ocorrendo tão próximo de todos, mas que, às vezes, parece estar tão distante.

Os usuários, especialmente os estudantes, necessitam de suporte para produzir textos e ou ampliar informações acerca dos conteúdos vinculados às atividades curriculares. Ao realizar atividades no espaço de sala de aula com objetivos definidos que remetem ao conteúdo curricular e extracurricular, os estudantes percebem as possibilidades de estabelecer a comunicação nos diversos espaços da sociedade.

Conforme Consani (2007), o receptor de diversas mídias tem “independência e singularidade”, pois é um sujeito ativo que pensa sobre as informações que são veiculadas diariamente. Aperfeiçoar essa capacidade, desenvolvendo a habilidade de aprofundamento da análise e, por consequência, da crítica, é a proposta deste trabalho, para estimular o uso e a aplicação dos recursos de informática coordenados pelos professores com a contribuição dos alunos. Dessa forma, a comunidade educacional terá a possibilidade de desenvolver experiências que permitam estimular a habilidade de comunicação oral e escrita, aperfeiçoando a objetividade e clareza de exposição do pensamento e, dessa forma, também exercitar sua capacidade de interpretação do que se ouve ou se lê.

Os serviços de informática devem estar a serviço da coletividade e oferecer os mais variados recursos, dentre os quais destacam-se: educativo, entretenimento, mobilização social e movimento cultural. Nesse sentido, o conjunto de elementos que constituem a arquitetura do Portal devem visar a sua funcionalidade, assim definida por Dias (2001, p.26). Funcionalidade é a capacidade de o *software* prover funções que atendam a necessidades expressas e implícitas, quando usado nas condições especificadas. ISO/IEC FCD 9126-1 (DIAS, 2001, p. 26). Essa disposição permite aos estudantes, professores e a equipe pedagógica e administrativa exercitar, frequentemente, sua capacidade de elaboração, criação e análise de programas, projetos e materiais para blogs que deverão corresponder à expectativa da escola como um todo.

O *site* possibilita ao estudante envolvido no processo pedagógico relacionar, sintetizar, analisar e avaliar as informações para construir o saber sistematizado e a interpretação do mundo. Sua capacidade de interpretação será aquilo que lhe possibilitará alçar a condição de cidadão autônomo. A habilidade de pensar deve ser realizada no dia-a-dia, nas situações da vida real. O professor é o mediador que estimula o aluno a produzir as conexões, ou seja, a significação do real, pois o que importa na educação não se refere apenas a melhorar um único meio de educar, mas sim colocar à disposição dos educandos alternativas para assimilar a multiplicidade de meios, visto que a escola é, acima de tudo, um modo de ser, de ver o surgimento, o desenvolvimento e os resultados conquistados. Ela se define pelas relações sociais que desenvolve, conforme assinala Moacir Gadotti (1994). Nessa mesma linha, Nelson Pretto (1995) completa a ideia dizendo que, com a presença dos meios de comunicação, a escola terá outra lógica, com múltiplos interlocutores, pois conseguirá diversas identidades e subjetividades diferenciadas. Por isso, é necessário um aprendizado de formas de interpretação, é preciso desenvolver novos hábitos intelectuais de simbolização e formalização do conhecimento, de manejo de signos e representações para a apropriação do produzido.

O desenvolvimento das estruturas mentais é influenciado pela cultura, pela linguagem usada pela coletividade e pelas técnicas de produção, armazenamento e transmissão das representações da informação e do saber. Por isto, as novas tecnologias da informação devem ser aproveitadas pela educação para preparar o novo cidadão (MEC, 1996).

A própria linguagem recorrente na *Web* permite propor atividades utilizando os recursos de informática que terão como base temáticas diversas, com leitura e interpretação de textos, crônicas, artigos de opinião, com a elaboração de textos para a produção de saberes com temáticas relacionadas aos conteúdos curriculares da escola.

Para despertar o interesse e estimular a participação do maior número possível de estudantes, é preciso demonstrar que essa proposta será realizada por meio de um processo no qual o “receptor ativo” pode se transformar no “comunicador

criativo”, pois serão proporcionadas condições de aprender e viver a experiência de fazer comunicação. Segundo Consani (2007), existem várias experiências exitosas nas escolas públicas, porém só se consegue aglutinar os alunos com sua vontade e criatividade se esse “esforço” for aplicado em algo que para eles revele a capacidade que todos têm de comunicar suas ideias.

As mudanças no universo da informação e comunicação estão se tornando cada vez mais notáveis à medida que se democratiza o acesso a esses meios. É justamente no meio educacional que as Tecnologias de Comunicação e Informação – TICs assumem um papel estratégico, uma vez que, para a educação, elas representam um imenso campo de possibilidades de produzir novos conhecimentos. Na fase atual, são muitos os problemas que se apresentam a todo instante no que se refere à privacidade dos usuários, que, por muitas vezes, encontram dificuldades em manter o anonimato e o sigilo de informações pessoais, dada a capacidade e os recursos que os novos equipamentos possibilitam em relação ao rastreamento e à captura de dados.

No universo educacional, toda invenção tecnológica se manifesta na forma de criação na qual se desenvolvem os recursos de suporte à realização de atividades que possibilitem o aprimoramento metodológico dos processos de aprendizagem. E nesse processo, entre as muitas propostas de utilização dessas ferramentas, cabe, sem dúvida, a intervenção dos agentes da educação no sentido de oferecer as orientações a fim de estabelecer uma relação afirmativa com as TICs para que os estudantes possam extrair delas o melhor proveito em detrimento dos seus aspectos negativos e nefastos que são visíveis e perceptíveis aos olhos de quem conhece o “básico” desse processo. Nas interfaces das novas TICs, em muitos casos, observa-se a inocência do usuário do ciberespaço e, principalmente, do usuário brasileiro, que frequentemente nem sabe da existência dos *cookies*, esses pequenos bits de *software* plantados nos computadores para coletar parte de dados pessoais.

As relações que se estabelecem com as tecnologias oscilam entre as primeiras formas de registro até as mais completas projeções acerca do futuro do planeta. No entanto, a questão fundamental está pautada na utilidade do recurso como suporte ao equacionamento de problemas. A sociedade contemporânea caracteriza-se pela capacidade de promover mudanças que exigem acompanhamento sistemático para que se possa aprender com elas.

Ao lançar esforços no sentido de extrair os elementos significativos à aprendizagem dos processos de mudança e, sobretudo, das inovações tecnológicas, faz-se necessário o exercício da análise de critérios na definição dos instrumentos que são essenciais e aceitáveis no processo de ensino e aprendizagem, ou corre-se o risco de ter como referencial principal a necessidade da inovação, sem a clareza de suas finalidades. Por outro lado, é possível que a tecnologia não seja a principal responsável por toda a transformação cultural que impulsiona a sociedade atual. Entretanto, é perceptível sua grande contribuição para a criação de novos

espaços e possibilidades a serem exploradas principalmente no âmbito educacional, proporcionando o exercício de ações atuais e eficazes em escolas que precisam romper com obsoletismos e encaminhar-se à “modernidade”. Nessas escolas, o estudante aprende com outro estudante e com o educador em um processo de interação com os recursos tecnológicos que já fazem parte da realidade social que os cerca.

A utilização da comunicação digital potencializa o processo educativo desde que o professor tenha um domínio contínuo e crescente das tecnologias, para se beneficiar dos recursos para colaborar com a produção de saberes a serem aplicados para a produção de conhecimento sistematizado na escola. Dessa forma, entende-se que, na escola, educadores devem propor atividades significativas que envolvam os alunos em uma dinâmica mais abrangente, incorporando na práxis pedagógica à infinita gama de recursos disponíveis na sociedade.

O desafio posto remete à ampliação e democratização do acesso a *web* com o objetivo de promover a **interação**, a **comunicação**, a **colaboração** e a **informação** tendo como atores e autores os **educadores**, os **alunos** em um processo interativo que integra à Instituição Escolar uma proposta que permite desenvolver e alimentar as redes colaborativas dinâmicas que contemple as atividades de pesquisa, reflexão, crítica e construção coletiva do conhecimento.

Ao finalizar as atividades, os resultados indicam que são muitos os aspectos positivos em relação à estrutura, à usabilidade e ao funcionalidade do Portal, porém ainda há um longo caminho a ser trilhado para que se atendam as necessidades da comunidade escolar na perspectiva de inserir definitivamente todos os alunos e educadores na era da informação e no aprimoramento do conhecimento

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O aparato tecnológico produzido pela humanidade ao longo dos séculos se constitui na extensão de pernas e braços de homens e mulheres e no desenvolvimento das condições que permitam percorrer distâncias e atingir lugares que, por muito tempo, eram visitados apenas pela imaginação dos sujeitos os quais manifestavam o desejo de transpor os limites de sua aldeia para ganhar o mundo e experimentar novas sensações que povoavam os desejos do corpo e da alma do sujeito ávido por conquistas.

Os recursos de informática têm papel preponderante nesse processo devido a sua capacidade de mobilização e alcance aos diversos segmentos da sociedade. Para o meio educacional, o tema ainda é muito controverso, dada sua abrangência e complexidade. As inúmeras alternativas de uso dos recursos *online* propiciam um amplo debate que oscila entre as questões de informação geral que precisam ser devidamente analisadas para que possam ser utilizadas para subsidiar o processo de

produção e sistematização do conhecimento, e as questões que já superaram essa fase e, portanto, já se enquadram no universo dos temas específicos da educação.

O ingresso das TICs eletrônicas no âmbito da educação escolar evidenciase na produção dos educadores e alunos, quer seja no planejamento das aulas, na sua aplicação ou, sobretudo, na publicização dos resultados. Para explorar com mais abrangência o potencial das redes de comunicação, sua estrutura e organização deve ser discutida e orientada de tal forma que seja possível reconhecer as fontes de pesquisa, a sua relevância e, principalmente, a importância das produções dos alunos, que serão responsáveis pela produção dos seus saberes e na organização de informações e conteúdos.

As iniciativas no campo da educação (no âmbito das TICs) são expressivas, pois apresentam características específicas que dispensam especial atenção à criação, ao desenvolvimento, à veiculação e à socialização do conhecimento. Em face da irreversibilidade do processo, cabe ao meio educacional intensificar as ações e somar esforços para consolidar a aplicação dos midiáticos no cotidiano escolar, quer seja nos aspectos administrativos, quer seja nos pedagógicos.

No contexto atual, em que as transformações ocorrem rapidamente influenciando direta ou indiretamente a vida das pessoas, o aspecto que merece destaque é a agilidade com que ocorre a disseminação da informação. No entanto, não se trata de um processo homogêneo, ao passo que em determinados locais ocorre naturalmente e, em outros, representa uma novidade ou ainda para muitos significa algo desconhecido. Entretanto, o processo está em curso e merece crédito, porém os desafios são imensos, exigindo a intensificação de ações na longa trajetória que se inicia com o acesso e se situa na condição de fazer o uso adequado para explorar todo potencial que as diversas mídias representam.

O desafio posto remete a desmistificação das concepções acerca das ferramentas de suporte, o fortalecimento da cultura do uso e aplicação das TICs no aprendizado com uma base ampla que se apresenta em suas formas mais simples até as mais complexas. A convergência com o desempenho de funções propositivas em colaboração com os usuários deve estabelecer uma relação afirmativa com os recursos que a *Web* dispõe.

REFERÊNCIAS

ARNHEIM, Rudolf. **Arte & Percepção visual**: uma psicologia da visão criadora. São Paulo: Pioneira, 1998.

AUMONT, Jacques. **A imagem**. Campinas: Papirus, 1995.

CASTELLS, M. **Novas perspectivas críticas em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CONSANI, Marciel. **Como usar o Rádio na Sala de Aula**. São Paulo: Contexto, 2007.

COUTO, Zélia F. S. **Apostila básica para criação gráfico-virtual em Power Point.** (documento eletrônico), 2003.

DOMINGUES, Diana (Org.). **A arte no século XXI: a humanização as tecnologias.** São Paulo: UNESP, 1997.

GADOTI, Moacir. A escola e a pluralidade de meios. **Revista Escola & Vídeo.** Rio de Janeiro, p. 32-33, jan. 1994.

MEC/SEED. **Programa Nacional de Informática na Educação.** Brasília, 1996.

PÉON, MARIA Luíza. **Sistemas de Identidade Visual.** Rio de Janeiro: 2AB, 2001.

PRETTO, Nelson de Luca. **Uma escola sem/com futuro.** Campinas: Papirus, 1996.

STRICKLAND, Carol. **Arte comentada: da pré-história ao pós-moderno.** Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.

CONCEPÇÕES DOCENTES SOBRE MEDIAÇÃO AFETIVA NO ENSINO SUPERIOR

Monica de Souza Massa

Universidade do Estado da Bahia, Departamento
de Ciências Exatas e da Terra
Salvador, Bahia

Cristina Maria D'Ávila Teixeira

Universidade Federal da Bahia, Departamento de
Educação
Salvador, Bahia

* Artigo apresentado no X CIDU – Congresso Iberoamericano de Docência Universitária

RESUMO: Esta pesquisa, de natureza qualitativa, tem por objetivo discutir a afetividade na mediação didática no ensino superior. Apresenta os resultados da análise de uma das questões norteadoras da tese de doutorado da primeira autora – “Como a dimensão afetiva se faz presente na prática pedagógica dos docentes do ensino superior da área de computação”, entendendo a afetividade como a capacidade que um indivíduo tem de ser afetado por algo e/ou por outrem. Como aporte teórico investigamos a relação existente entre os aspectos cognitivos e afetivos para o desenvolvimento do indivíduo ao longo de toda a sua vida, através de autores como Henri Wallon, contando também com a contribuição de outras áreas do conhecimento, entre elas a sociologia, a neurologia e a neuropsicologia. A

metodologia escolhida foi o Estudo de Caso, tendo como sujeitos da pesquisa docentes de um curso da área de computação. A análise das respostas dos professores nos permite concluir que, embora eles percebam a afetividade de diferentes maneiras, todos entendem a importância da mediação afetiva no processo de ensino e aprendizagem. No entanto, para grande parte dos sujeitos a afetividade tem uma perspectiva instrumental, utilizada como estratégia para alcançar o aluno e fazer com que participe da aula, realize as atividades propostas e se envolva com a disciplina.

PALAVRAS-CHAVE: ensino superior; mediação afetiva; formação docente.

TEACHING CONCEPTIONS ON AFFECTIVE MEDIATION IN HIGHER EDUCATION

ABSTRACT: This qualitative research aims to discuss affectivity in didactic mediation in higher education. It presents the results of one of the guiding questions of the first author doctoral research – “How is the affective dimension take place in the pedagogical practice of computer higher education teachers?”, understanding affectivity as the ability of an individual to be affected by something and/or someone. As a theoretical basis, we explore the relationship between cognitive and affective aspects for the individual development throughout life,

studying authors such as Henri Wallon, also considering the contribution of other areas of knowledge, as sociology, neurology and neuropsychology. The chosen methodology was the Case Study and the research was made with a group of computer teachers. The analysis of teachers' answers allows us to conclude that, although they understand affectivity in different ways, they all know how relevant is the affective mediation in teaching and learning process. However, most of the teachers think affective mediation in a instrumental perspective, used as a strategy to reach the student and make them participate and get involved in class.

KEYWORDS: higher education; affective mediation; ensino superior; mediação afetiva; teacher training.

1 | INTRODUÇÃO

Como docente de diversos cursos de graduação na área de Computação, em instituições públicas e privadas, ao longo de quase 20 anos, vivenciamos o desafio de reformular nossa prática profissional, notadamente no campo das ciências exatas, de forma a atender as atuais demandas educacionais do ensino superior.

O trabalho aqui apresentado é uma pesquisa de natureza qualitativa, recorte da pesquisa de doutoramento da primeira autora. Tem por objetivo compreender o espaço que o docente de computação confere à mediação afetiva na sua prática pedagógica. Parte da discussão sobre a necessidade de integração da dimensão afetiva à dimensão cognitiva no processo de mediação didática do ensino superior – considerando como pressuposto que a afetividade é uma temática contemplada na educação infantil e básica, mas pouco vivenciada na educação do terceiro grau.

A relevância da pesquisa está associada ao novo contexto social em que se insere o ambiente universitário, no qual as mudanças são rápidas e constantes, além do novo perfil do estudante, que não aceita mais a diferença entre a sua vivência e os modelos curriculares lineares usados em classe. Moraes e Torre (2004) afirmam que, diante desse cenário, é imprescindível um novo olhar sobre o processo de construção do conhecimento que, sem desqualificar ou suprimir a dimensão cognitiva, mobilize outras dimensões do indivíduo, entre elas a dimensão afetiva, objeto deste documento.

Duarte Jr (2006) lembra que, embora a dimensão racional seja considerada dominante, a ação cotidiana dos indivíduos acontece com base nos saberes sensíveis que eles possuem e que muitas vezes nem se apercebem de sua existência, nem da influência sobre suas ações. O saber sensível, de acordo com o autor, se refere ao saber primordial e ancestral do indivíduo e está baseado na sua corporeidade, emoção e intuição. O trabalho aqui apresentado é, portanto, um convite para um novo olhar para a mediação didática, reforçando a importância da afetividade no processo de ensino e aprendizagem.

2 | METODOLOGIA

Escolhemos como *locus* de investigação para esta pesquisa um curso de computação de uma Universidade na Bahia. O grupo de sujeitos alvo da pesquisa foi composto por sete docentes que ministram aulas no referido curso, o que representa aproximadamente 40% do grupo de professores em atividade no curso no momento do levantamento dos dados. A adesão foi voluntária, a partir de um convite feito aos professores do Departamento.

Os sujeitos que fazem parte da população alvo da pesquisa possuem larga experiência no Ensino Superior: 85% dos professores ministram aulas em universidades há pelo menos de 10 anos. Em relação à titulação, são 43% de doutores, 43% de mestres e apenas 14% de especialistas. Quanto ao regime de trabalho, 28% dos docentes do grupo pesquisado tem dedicação exclusiva na Instituição, enquanto que outros 72% também ensinam em outras universidades.

A metodologia escolhida para condução da pesquisa foi o Estudo de Caso, que se insere nos denominados modelos qualitativos de pesquisa (LUDKE e ANDRE, 1986). A primeira etapa da pesquisa foi a construção do referencial teórico e a identificação dos seus eixos norteadores, entre os quais destacamos a mediação afetiva, objeto deste artigo. Em seguida coletamos os dados através de diversas técnicas (entrevista semiestruturada com os docentes, grupo focal com discentes do curso, análise de documentos como o curriculum lattes dos docentes e os planos de ensino das disciplinas por eles ministradas, etc.), que permitiram complementar e triangular o material levantado. Por último analisamos os dados obtidos, incluindo a sua organização, o estabelecimento dos padrões existentes e as relações e inferências sobre eles. Para a análise e tratamento dos dados utilizamos a metodologia de análise de conteúdo (BARDIN, 1979).

3 | MEDIAÇÃO AFETIVA

A relação do pensar com o sentir é apontada por diversos autores (DUARTE JR, 2006; LUCKESI, 2002, 2005a, 2005b; MORAES; TORRE, 2004) que postulam que o sentimento não é o contrário do conhecimento e que a afetividade precisa ser considerada como prioritária pelos educadores.

Luckesi afirma que a procura de alternativas de ensino atrativas e prazerosas para os alunos passa pela inclusão do sentimento e do prazer nas práticas educativas planejadas e realizadas pelo professor. A isso ele chama de “colocar nossa atenção e nosso coração naquilo que praticamos”. Ele observa que essa é a diferença entre uma prática educativa pedagógica formal – centrada no conteúdo, na apropriação e repetição desses conteúdos – da prática pedagógica criativa – centrada no “[...] prazer de aprender, de entender, de buscar, de saber fazer, de construir, de conseguir dar conta de alguma coisa que nos desafia ou que desafia nossos educandos”.

(LUCKESI, 2005a, p. 5)

Existe um certo consenso na literatura sobre a importância da dimensão afetiva como componente do desenvolvimento da criança (SILVA e SCHNEIDER, (2007). Mas, e nos adultos? E nos estudantes do Ensino Superior? Como essa dimensão é concretizada e quais as consequências no processo de ensino e aprendizagem nos cursos de graduação, especificamente no nosso contexto que são os cursos de Computação?

Considerando a afetividade no desenvolvimento da criança, Silva e Schneider (2007) observam que:

[...] Um professor que é afetivo com seus alunos estabelece uma relação de segurança evita bloqueios afetivos e cognitivos, favorece o trabalho socializado e ajuda o aluno a superar erros e aprender com eles. Ademais, na perspectiva sociointeracionista, a criança aprende com os membros mais experientes de sua cultura. Assim sendo, se o professor for afetivo, a criança aprenderá a sê-lo. (p. 84).

É possível analisar o texto acima também inserido no contexto do Ensino Superior. De forma análoga, a relação afetiva que se estabelece entre professor e estudante nos cursos de graduação também oferece uma base de segurança para a mediação didática. O aluno se sente seguro para perguntar, para expressar suas opiniões e até mesmo para errar – pois o erro é percebido como parte do processo de construção do conhecimento. Compreendendo o ensino superior também como uma preparação para o exercício da profissão, o estudante que convive com um professor afetivo, também incluirá a dimensão afetiva na sua relação com a profissão.

Na pesquisa desenvolvida, encontramos sinergia na teoria de desenvolvimento preconizada por Henry Wallon (1986 e 2007). Na concepção deste autor, o ser humano é percebido de forma integral, compreendendo tanto o nível biológico (orgânico) como o nível social (e, portanto, imerso em seu ambiente) e envolvendo seus aspectos afetivo, cognitivo e motor, o que contribui, no processo de ensino e aprendizagem, para o estabelecimento e para a valorização das relações entre estudantes e educadores.

Segundo Almeida e Mahoney (2011), Wallon utiliza o conceito de campo funcional para caracterizar cada uma das categorias de atividades que, juntas, constituem a realidade psíquica do sujeito: afetivo, cognitivo, motor e pessoal. Entre eles, destacamos a afetividade que, de acordo com os autores citados, é a capacidade do indivíduo de ser afetado, de forma positiva ou negativa, por meio de sensações ligadas ao mundo externo ou interno. É um dos conjuntos funcionais e atua, junto com os demais, no desenvolvimento do indivíduo e na construção do conhecimento

A afetividade, dentro da perspectiva de Wallon (apud ALMEIDA e MAHONEY, 2011), tem uma concepção que envolve tanto a dimensão psicológica (sentimentos) quanto a dimensão biológica (emoções). A emoção é a primeira forma de expressão da afetividade. Nasce de uma ativação orgânica e, dessa forma, é a expressão

corporal da afetividade, o elo entre o orgânico e o social. O sentimento é a outra forma de expressão da afetividade, com um caráter mais cognitivo. É a expressão representacional da afetividade e não implica reações orgânicas diretas e instantâneas como a emoção. Elabora e reflete sobre as emoções antes de expressá-las, utilizando recursos intelectuais para isso. O autor destaca a importância das emoções nas relações existentes na condução do processo de mediação didática, porque os sentimentos, enquanto de base cognitiva, podem ser controlados, ao passo que as reações emotivas são mais viscerais e difíceis de serem camufladas. Assim, o professor, atento, consegue encontrar indicadores para entender o que acontece na sala de aula e elaborar estratégias alternativas para a condução do processo de mediação didática mais efetiva.

Outra contribuição de Wallon para o nosso estudo em particular é não restringir sua abordagem sobre o processo de desenvolvimento humano à criança e adolescência. Para Wallon, segundo Junqueira (2010), o desenvolvimento é um processo que ocorre ao longo de toda a vida do sujeito e, nele “[...] afetividade e cognição estarão, dialeticamente, sempre em movimento, alternando-se nas diferentes aprendizagens que o indivíduo incorporará ao longo de sua vida”. (p. 36). Sendo assim, no Ensino Superior, sob a perspectiva Walloniana, cognição e afetividade continuam o seu movimento no processo de ensino aprendizagem do sujeito e nas relações da mediação didática que acontecem na sala de aula.

Também encontramos sinergia com os estudos de Gonçalves (2002), ao afirmar que a dimensão afetiva é subjacente e estruturante do processo de ensino e aprendizagem, observando que é preciso não só tomar consciência da sua existência, como conhecer e cuidar dessa dimensão, considerando-a ao tratar do processo de ensino aprendizagem. A autora faz uma metáfora, comparando a dimensão afetiva a um pó mágico, que permeia o processo de ensino e aprendizagem, mas que passa despercebido, embora se imponha continuamente. Ao mesmo tempo em que pode encobrir e desvalorizar, o pó também é responsável por preservar e conservar. E que ele precisa ser colocado a serviço do processo de ensino e aprendizagem, sendo valorizado e integrado a este.

Portanto, considerar a dimensão afetiva no processo de ensino e aprendizagem nos parece ser a indicação de uma mudança profunda da prática educativa, notadamente no ensino superior. Esta mudança sinaliza um novo modelo de docência, apoiado mais na mediação da aprendizagem e na relação entre discente e docente (e nos desdobramentos que esta comunicação estabelece como espaço de aprendizagem) e menos na prática de ensino como transmissão de informação. Também representa um novo modelo de aprendizagem que ultrapasse o aspecto intelectual e inclua as demais dimensões (afetiva e motora), construindo um novo campo de possibilidade de crescimento para o discente e para o docente. Por fim, rotaciona o eixo orientador do processo de ensino e aprendizagem, levando o aluno para o seu centro, promovendo uma aprendizagem significativa, na qual o aluno

percebe finalidade e se envolve com o processo de construção do conhecimento. (GONÇALVES, 2002; JUNQUEIRA, 2010).

Uma questão importante relacionada à vivência da dimensão afetiva é a dificuldade dos professores em ouvir os alunos (GONÇALVES, 2002) e em permitir a sua manifestação motora (JUNQUEIRA, 2010). Na perspectiva Walloniana, as expressões do aluno (quer seja seu movimento ou sua fala) vão trazer aspectos da vivência do sujeito que precisam ser integrados ao processo de ensino e aprendizagem. Então, o professor precisa entender que a permissão da expressão do aluno não é uma “perda” de tempo e sim uma parte vivencial do processo. Conforme aponta Junqueira (2010), a compreensão, pelo professor, dos estados emocionais dos alunos pode ser um meio de construir condições que possibilitem uma melhor aprendizagem e não apenas uma forma de controle do comportamento dos alunos em sala de aula.

Buscando entender a implicação da dimensão afetiva no processo de ensino e aprendizagem, encontramos a contribuição de outros campos do conhecimento que, através de suas bases científicas, explicam a manifestação das emoções e dos sentimentos na educação.

Na área da neurologia e da neuropsicologia, Mosquera e Stobaus (2006) afirmam que, desde o final do século XX, uma série de estudos neste campo vem sendo desenvolvidos, abordando a questão da “dinâmica integradora entre a inteligência e a afetividade” (p.125). Entre eles, as pesquisas do neurocientista português António Damásio, citado anteriormente neste trabalho, merecem destaque: em estudo desenvolvido pelo pesquisador, pacientes com lesões em parte do cérebro responsáveis pela área cognitiva apresentaram comprometimento da atividade emocional, confirmando a interação entre cognição e emoção. De acordo com Damásio (2014), os sentimentos emergem quando as informações - acumuladas, mapeadas e interpretadas no cérebro - atingem um determinado nível; o que exigem um certo grau de cognição:

Emoção é um programa de ações. É uma coisa que se desenrola em ações sucessivas, é uma espécie de “concerto de ações”. Não tem nada a ver com aquilo que se passa na mente. É despertado pela mente, mas acontece dentro do corpo [...] enquanto que os sentimentos são, por definição, a experiência mental que nós temos daquilo que está a passar no corpo. (DAMASIO, 2014)

Na área da sociologia, Turner e Stets (2005) falam sobre a construção social das emoções. Os autores afirmam que, para muitos sociólogos, as emoções são construídas pela cultura, haja vista que as pessoas são condicionadas pela sociedade nas quais elas vivem. Dessa forma, as emoções emergem de situações sociais e os indivíduos aprendem as emoções apropriadas nas relações que se estabelecem nessa sociedade. A teoria, de certa forma, faz sentido, se pensarmos que somos seres sociais e as emoções, portanto, nascem em um contexto social, no qual nós expressamos nossas emoções e sentimentos.

No entanto, conforme já explicado acima nas palavras de Damásio, as emoções são ativadas e expressas no corpo. Sendo assim, embora Turner e Stets (2005) acreditem na emoção como um construto social (e, portanto, sofrendo influências do contexto social), esses pesquisadores percebem a natureza das emoções e a sua intensidade como um processo fundamentalmente biológico. Assim, é preciso que os cientistas sociais considerem a biologia das nossas emoções, o que chamam de “neurologia das emoções” para entender como elas funcionam e também como afetam o processo de ensino e aprendizagem.

A importância desses diversos campos de estudos sobre a afetividade para o nosso trabalho está na demonstração da correlação da afetividade com a aprendizagem. Partindo das emoções como um construto social ou compreendendo-a como uma reação corpórea, os estudos apresentados nos mostram que é no corpo, e no cérebro, que residem as respostas para as nossas emoções. E que essas emoções, como parte da nossa afetividade, interferem, inclusive, na nossa forma de aprender, de conhecer. Portanto, a afetividade é um dos canais da aprendizagem. E, no caminho inverso, se a emoção é uma parte da afetividade, e se ela nasce no corpo, então o corpo também faz parte do processo de aprendizagem.

A afetividade acontece no exercício do vínculo do sujeito consigo mesmo, com o outro e com o mundo. Mas como o professor pode conscientizar e estimular a afetividade quando não se percebe o outro, quando o outro é reduzido a uma máquina ou quando o indivíduo prefere lidar com a máquina do que com o outro? É necessário, portanto, que o docente inicialmente acredite e exercite isso nele para depois ensinar a seus alunos. Como diz Lenoir (apud D’ÁVILA, 2008), “para saber ensinar é preciso saber aprender”. Ou como observam Moraes e Torre (2004), “as concepções existentes dentro de cada um de nós se revelam também em nossa maneira de conhecer, aprender e de educar”. Dessa forma, para resgatar o afetivo no sistema educacional, é necessário antes resgatar o afeto no docente e que ele vivencie isso no processo de ensino aprendizagem.

4 | DISCUSSÃO E RESULTADOS

Inicialmente reforçamos o nosso conceito sobre afetividade, entendendo-a como a capacidade que um indivíduo tem de ser afetado por algo e/ou por outrem. Essa percepção é importante, pois sustenta as nossas hipóteses sobre a relação entre a dimensão afetiva e a dimensão cognitiva no processo de ensino e aprendizagem.

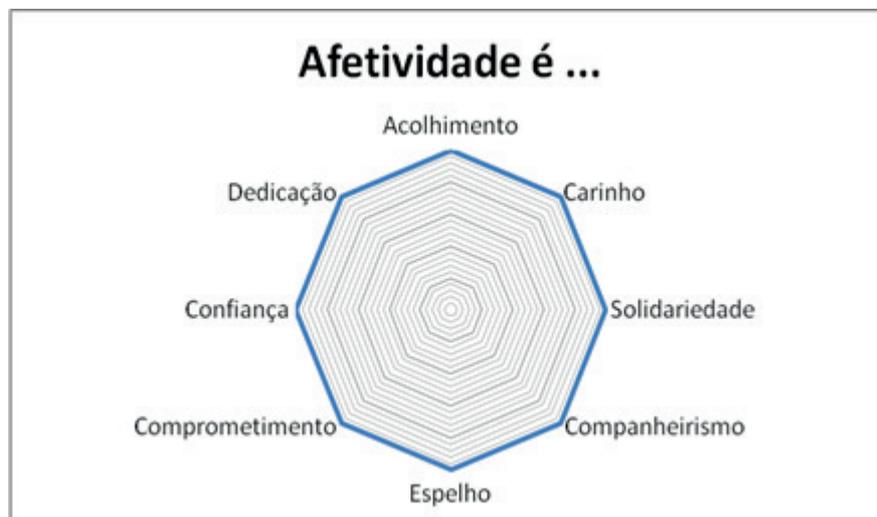


Gráfico 01 – O Que é Afetividade para os Docentes Entrevistados
 Fonte: Elaborado pela autora

A análise das respostas dos professores participantes da nossa pesquisa sobre a relação da afetividade com a mediação didática – ou seja, a mediação afetiva – nos coloca diante de alguns achados que apresentaremos a seguir: a diversidade de respostas obtidas, refletidas no gráfico 1, nos permite concluir que os docentes percebem a afetividade no ensino superior de diferentes maneiras, o que ficou claro ao longo das entrevistas.

Embora, no senso comum, a imagem do docente afetivo seja confundida com o docente *simpático* e *bonzinho*, os professores entrevistados se posicionaram claramente diante dessa questão e declararam que se consideram afetivos, mas não são benevolentes ou permissivos com os alunos.

De uma maneira geral, os docentes entrevistados responderam que percebiam o valor da mediação afetiva no processo de ensino e aprendizagem. Para alguns docentes, essa relação tem uma perspectiva mais instrumental, sendo a afetividade utilizada como estratégia para alcançar o aluno e fazer com que ele participe da aula, realize as atividades propostas e se envolva com a disciplina. Outros docentes apresentam outra concepção, focada na compreensão dos alunos em suas necessidades e em envolvê-lo no processo de ensino. Nos aprofundamos em busca de alguns indicativos da percepção e da valorização dos docentes acerca da mediação afetiva, embora de caráter subjetivo.

A fala do professor “E” remete à afetividade como ferramenta para promover o ensino e aprendizagem. Parece-nos uma visão mais instrumental da afetividade, para alcançar um determinado objetivo. O docente, inclusive, verbaliza que segmenta a turma entre os alunos interessados e os alunos problemas, usando a afetividade como artifício para acessar a ambos os grupos com intenções distintas: o primeiro, para servir como modelo para o restante da turma; e o segundo, para neutralizar o que identifica como “problemáticos”. Embora ele indique sua intenção “*trazendo pro*

quadro pra fazer com que mostre que não é difícil aquele assunto, que até aquele colega dele consegue aprender” ou que “Ele faz pergunta e eu digo - Parabéns, boa pergunta! -, mesmo não sendo, [...] porque isso tudo faz parte do aprendizado”, a sua concepção de mediação afetiva parece se polarizar com a concepção Walloniana sobre afetividade.

Outros entrevistados, como os professores “D” e “C”, enfatizam a palavra comprometimento em seu discurso. Percebemos em suas falas que a afetividade está relacionada a um compromisso firmado com os alunos e com a sua responsabilidade de ser professor, e não no senso comum do ser “amigo” ou “*brother*” dos alunos, o que é muitas vezes confundido, tanto por alunos quanto pelos professores. Podemos inferir, pela fala de ambos os professores, que a afetividade é realmente uma forma de conexão do professor com o aluno (e consigo mesmo) que permite que o processo de ensino e aprendizagem ultrapasse os conteúdos técnicos que compõem a estrutura curricular do curso.

Embora realmente seja fundamental um professor afetivo para o fortalecimento da construção (e não transmissão) do conhecimento, como discutimos no nosso referencial teórico, a mediação afetiva não é útil ou *torna mais fácil* a aprendizagem. A dimensão afetiva, da mesma forma que a dimensão cognitiva, são partes integrantes do processo de ensino aprendizagem e, considerá-lo como ferramenta, é uma visão reducionista, que não atende às demandas emergentes da educação contemporânea, como nos apontam Moraes e Torre (2004).

Nas entrevistas realizadas evidenciamos algumas características na relação entre a afetividade e a mediação didática, citadas pelos sujeitos da pesquisa, que nos parece oportuno destacarmos: a primeira característica, apontada pelo professor “G”, é o respeito: respeito aos alunos, às diferenças e ao nível de conhecimento dos indivíduos do grupo. Essa questão está alinhada com a proposta de Gardner (1999) sobre as Inteligências Múltiplas e as descobertas da área das neurociências que, evidenciando que a inteligência não é só a intelectual, demanda dos educadores formas diferenciadas e individualizadas de trabalho com cada estudante, respeitando o seu ritmo, seu tempo, e o seu conjunto particular de inteligências.

Como segunda característica, citada pelo professor “F”, temos a transparência e a confiança. Neste aspecto específico, recuperamos Veiga (2006), que observa que a afetividade deve permear a relação que se estabelece entre professor e aluno, pois ela é fator fundamental para despertar o interesse e estabelecer a confiança do aluno e que é através do vínculo afetivo entre educadores e educandos que podemos tornar o processo de ensino e aprendizagem mais humanizado. Entendemos que um professor que faz uma mediação afetiva com seus alunos, em qualquer nível de ensino – desde o ensino infantil até o ensino superior - estabelece uma base de segurança para a mediação didática. O aluno se sente seguro para perguntar, para expressar suas opiniões e até mesmo para errar, evitando bloqueios afetivos e cognitivos, como apontam Silva e Schneider (2007).

Em seguida, como terceira característica em uma mediação afetiva, o professor “D” nos fala sobre a importância da escuta, o que nos remete à discussão de Gonçalves (2002) sobre a comunicação que se estabelece na relação entre docente e discente em um modelo centrada na mediação afetiva, que ultrapassa a função informativa, envolvendo afetividade, emotividade e empatia, o que promove o crescimento integral do aluno - como indivíduo. A autora pontua que existe um nível da dimensão afetiva que está ligado às relações que o indivíduo estabelece e que, para estudar o processo de ensino e aprendizagem, precisamos estudar as habilidades sociais e o relacionamento interpessoal, que são centrais no estudo da dimensão afetiva da educação. E a escuta sensível do professor é um elemento fundamental nesse relacionamento interpessoal. Outro elemento pontuado pelo professor “D” foi a necessidade de ele mostrar aos alunos que não está ali apenas para cumprir uma obrigação (o que gera um movimento de aproximação), embora declare explicitamente seus limites, ao dizer que mantém certa distância e não tem relacionamento com os alunos fora da sala de aula. Entendemos aqui também que o professor estabelece claramente as fronteiras da sua relação com os alunos.

Por fim, a quarta característica que evidenciamos, apontada pelo professor “C”, é o acolhimento. Este professor, embora seja integrante do colegiado do curso de computação, possui formação na área das ciências humanas e ministra disciplinas desta área no referido curso. A inclusão deste professor no grupo de docentes alvo da pesquisa foi proposital, justamente para identificarmos a diferença de percepção e de comportamento em relação aos demais professores, o que confirmamos nesse depoimento. Reforçamos que a postura desse professor é acolhedora, porém em momento nenhum foi benevolente ou condescendente.

Um achado importante da análise é a contradição entre a visão discente e docente no que tange à dimensão afetiva. Apesar do relato dos professores, na sessão de grupo focal com os discentes dos cursos, encontramos evidências de que estes não se sentem motivados nem tampouco acolhidos. O relato da aluna “Alfa” ilustra essa questão, quando ela diz “*mas os professores não se importam... com o que a gente realmente está sentindo*”, e mais adiante, a mesma aluna se queixa da falta “[...] *dele (o professor) ver a dificuldade do aluno, dele (o professor) perceber o que o aluno precisa [...]*”. Nos parece que a contradição reside na dificuldade da vivência e na expressão da dimensão afetiva por parte do docente, que foi amplamente discutida no nosso referencial teórico (ALMEIDA; MAHONEY, 2011; GONÇALVES, 2002; JUNQUEIRA, 2010).

Por fim, destacamos os achados sobre a percepção dos docentes integrantes do grupo alvo da pesquisa acerca de sua valorização como docente. Acreditamos que essa indicação (se ele se sente ou não valorizado), bem como a forma dele falar sobre essa valorização pode nos trazer elementos sobre como ele se relaciona afetivamente com a sua condição de ser professor e sobre o seu relacionamento com os alunos no processo de ensino e aprendizagem. Dos sete docentes entrevistados,

três (cerca de 43%) apontaram que se percebiam valorizados como docentes e quatro (aproximadamente 57%) indicaram que não se percebiam totalmente valorizados. Deste último grupo, dois professores apontaram serem realizados em suas escolhas, mas não se percebiam valorizados como profissionais. Cabe observar que um dos docentes indicou que se sentia valorizado, de uma forma geral, pelos alunos e pelos colegas, porém o mesmo não acontecia em relação a Instituição ou ao Governo (considerando tratar-se de uma universidade pública).

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentamos aqui os resultados advindos do eixo norteador “mediação afetiva”, que é o nosso objeto de análise nesse artigo. Buscamos evidências de como os professores do nosso grupo alvo de pesquisa lidam com as questões referentes à afetividade no processo de ensino aprendizagem. Isso perpassa por identificar como eles percebem a afetividade, a relação da afetividade com a docência, a valoração da mediação afetiva e quais as estratégias utilizadas por eles no estabelecimento de uma mediação afetiva. Também estudamos a percepção da sua valorização como docente, pois acreditamos que a sua forma de falar sobre isso pode lançar pistas sobre como ele se relaciona afetivamente com o seu “ser professor” e sobre o seu relacionamento afetivo com os alunos. Ressaltamos que tomamos como base a percepção dos docentes colaboradores da pesquisa, pois a maior parte do estudo de campo é baseado nos relatos desses professores, através das entrevistas realizadas.

A conexão entre a afetividade e o processo cognitivo propicia ao sujeito aprendente o seu desenvolvimento integrado. Se esse potencial for trabalhado, abre novas possibilidades, desenvolve a sensibilidade, potencializa a sua capacidade – não só cognitiva, mas em todos os níveis. Encontramos uma síntese destes questionamentos em Paulo Freire:

É preciso ousar para dizer, cientificamente e não bla-bla-blantemente, que estudamos, aprendemos, ensinamos, conhecemos com o nosso corpo inteiro. Com os sentimentos, com as emoções, com os desejos, com os medos, com as dúvidas, com a paixão e também com a razão crítica. Jamais com esta apenas. É preciso ousar para jamais dicotomizar o cognitivo do emocional. (FREIRE, 1997, p.8)

Uma educação afetiva é uma educação integrada, que não particiona os diversos campos do saber, que não separa mente e corpo nem tampouco o estudo do prazer. Percebemos que os professores entrevistados, ainda que sem os recursos formais, buscam empiricamente alternativas para resolver as questões que se impõem em sala de aula. Considerar a afetividade como elemento fundamental no desenvolvimento do indivíduo e do seu aprendizado nos parece ser um caminho para uma prática educativa integradora, que é a proposta desse trabalho.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L. R.; MAHONEY, A. A. **Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henri Wallon**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2011.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.
- D'ÁVILA, C. M. Mediação didática docente. In: D'ÁVILA, C. M. **Decifra-me ou te devorarei: o que pode o professor frente ao livro didático?** Salvador: Edufba/Eduneb, 2008.
- DAMÁSIO, A. **A diferença entre emoção e sentimento**. Entrevista à Revista Galileu. Exibida em 05/08/2013. Disponível em <<http://globoTV.globo.com/editora-globo/revista-galileu/v/antonio-damasio-a-diferenca-entre-emocao-e-sentimento/2736952/>> Acesso em: 26 jan. 2014.
- DUARTE JR, J. F. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. Curitiba: Criar Edições, 2006.
- FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas para quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'água, 1997.
- GARDNER, H. **Inteligência: um conceito reformulado**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1999.
- GONÇALVES, M. de L. S. **Para uma aprendizagem significativa: a gestão personalizada do currículo ou a gestão do eu-afectivo**. Dissertação (Mestrado). Universidade de Aveiro, Aveiro, 2002.
- GRATIOT-ALFANDÉRY, Hélène. **Henri Wallon**. Tradução e organização Patrícia Junqueira. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010 (Coleção Educadores)
- LUCKESI, C. C. **Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna**. Coletânea Educação e Ludicidade - Ensaio 02, GEPEL, Programa de Pós-Graduação em Educação, FAGED/UFBA, Salvador, 2002.
- LUCKESI, C. C. Formalidade e criatividade na prática educativa. **ABC Educatio: a revista da educação**, São Paulo, v 6, nº 48, ago/2005. (a)
- LUCKESI, C. C. O educador: quem é ele. **ABC Educatio: a revista da educação**, São Paulo, v. 6, n. 50, out/2005 (b).
- LUDKE, M., ANDRÉ, M. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1986.
- MORAES, M. C; TORRE, S. **Sentirpensar: fundamentos e estratégias para reencantar a educação**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- MOSQUERA, J. J. M; STOBBAUS, C. D. Afetividade: a manifestação de sentimentos na educação. **Revista Educação**, Porto Alegre, RS, Ano XXIX, n.58, jan/abr 2006, p.123-133.
- SILVA, J. B. C. e SCHNEIDER E. J. Aspectos Sócio-Afetivos do Processo de Ensino e Aprendizagem. **Revista de divulgação técnico-científica do ICPG**, v. 3, n. 11, jul.-dez./2007.
- TURNER, J. H.; STETS, J. E. **The Sociology of emotions**, Cambridge University Press, 2005.
- VEIGA, I. P. A. Ensinar: uma atividade complexa e laboriosa. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Lições de Didática**. Campinas: Papirus, 2006.

WALLON, H. **Psicologia**. Maria José Soraia Weber e Jaqueline Nadel Brulfert (Org.). São Paulo, Ática, 1986.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ECOPEDAGOGIA MUSICAL NA INFORMAÇÃO E FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA ECOLÓGICA

Ana Cléria Rocha

Universidade Federal do Ceará.

anacleriasax@gmail.com.

RESUMO: Nos últimos anos, o meio ambiente tem sido o tema frequente em muitas discussões de diversas áreas inclusive em escolas, universidades, instituições governamentais e ONGs. O estudo Ecopedagogia musical na informação e formação da consciência ecológica convida ao seguinte questionamento: De que forma a ecopedagogia pode contribuir com o uso da música para uma ecoformação? O objetivo geral: Averiguar a possibilidade da utilização da música como estratégia de conscientização ecológica através da ecopedagogia. A pesquisa de campo com abordagem qualitativa e quantitativa teve como sujeitos os componentes Coral Verdes Vozes na cidade de Fortaleza, no período compreendido entre Agosto de 2013 a Dezembro de 2014. E a coleta de dados foi realizada através de entrevista semiestruturada por ocasião dos eventos realizados com o coral. Os aportes teóricos fundamentaram-se na teoria sociocultural de Vygotsky (1996), na teoria rítmica de Dalcroze (1930), discutida por Fonterrada (2008), na abordagem pontes de Oliveira (2006) e ainda na teoria da aprendizagem de Ausubel (2008). A pesquisa apontou através da atuação do coral que a música se constitui

em uma estratégia de conscientização ecológica através da Ecopedagogia para uma formação cidadã.

PALAVRAS-CHAVE: Coral. Ecoformação. Ecopedagogia. Música.

1 | INTRODUÇÃO

A preocupação com o meio ambiente surge no instante em que não se consegue desenvolver uma consciência ecológica e política que amenize esses impasses ambientais. Ademais, a conscientização ambiental dos indivíduos pode ser trabalhada por intermédio de duas esferas distintas de educação; a formal e a não formal, já que a educação é um processo permanente de construção em que o ser deve relacionar-se com a coletividade, tendo como finalidade principal a de adquirir novos conhecimentos, despertar valores e tomar diferentes atitudes em relação ao meio ambiente.

O trabalho evoca que a ecopedagogia forma a consciência ecológica que é o princípio de uma nova ordem ambiental que exige uma retomada da reflexão sobre as causas e os efeitos das ações do homem em relação ao meio ambiente e, por conseguinte, a música, se constitui como de estratégia de aprendizagem

que incute efetivamente os valores da ecoformação, pois a música ultrapassa o tempo, as fronteiras geográficas, afetivas, emocionais e intelectuais do ser humano.

O estudo fundamentou-se nas teorias sociocultural de Vygotsky (1998) e a teoria rítmica de Dalcroze. No momento em que se escolheu a teoria sociocultural para embasar a problemática, um dos fortes motivos foi à compreensão das práticas de aprendizagem como atividade cultural, de relações e de conhecimento. A Teoria sociocultural - "Teoria que enfatiza a explicação da atividade humana enquanto processo e resultado das vivências em atividades socioculturais compartilhadas", segundo (Daniels, 2003, p. 9).

Para continuar a discussão, apresenta-se de um modo bem simples a definição da Rítmica de Dalcroze; um método criado no começo do século XX pelo músico e pedagogo austro-suíço Émile Henri Jaques (1865-1950), que adotou o nome artístico de Dalcroze. A técnica que promove a integração da melodia musical com a expressão corporal foi desenvolvida de início por ele para ensinar música a seus alunos no Conservatório de Genebra (1914).

Dalcroze considera que ao treinamento auditivo e rítmico, devem ser acrescentadas mudanças de dinâmica e tempo. Ele entende que o processo de musicalização engloba todos os elementos interpretativos da música como dinâmica, fraseado, agógicas e não somente a inclusão de performances perfeitas (Chomsky, 1986, p. 29).

É seguindo por esse caminho que se desenvolveu esse trabalho de que a ecopedagogia tem a concepção de preservação e cuidado com a natureza aonde se estiver cantando. Deve-se, portanto, considerar que o poder da música é capaz de atingir a mente e o corpo do ser humano através de suas vibrações, modificando comportamentos e auxiliando a memória na absorção de novas ideias.

1.1 Educação ambiental: formal e não formal

A conscientização ambiental dos indivíduos pode ser trabalhada por intermédio de duas esferas distintas de educação; a formal e a não formal, já que a educação é um processo permanente de construção em que o ser deve relacionar-se com a coletividade, tendo como finalidade principal a de adquirir novos conhecimentos, despertar valores e tomar diferentes atitudes em relação ao ambiente.

De acordo com Segura (2001), a educação ambiental representa um instrumento fundamental para uma possível alteração do modelo de degradação ambiental vigente. As práticas educativas relacionadas à questão podem assumir função transformadora, o que faz os indivíduos depois de conscientizados, se tornarem em objetos essenciais para a promoção do desenvolvimento sustentável. "A escola foi um dos primeiros espaços a absorver esse processo de "ambientalização" da sociedade, recebendo a sua cota de responsabilidade para melhorar a qualidade de vida da população, por meio da conscientização". (Segura, 2001, p. 21).

A partir desse comentário de (Segura, 2001), fica evidente que é imprescindível se conscientizar os cidadãos para que atuem de modo responsável, mantendo o ambiente saudável no presente, para que em seguida se saiba exigir e respeitar os direitos próprios e de toda a comunidade. O novo cidadão ao agir dessa forma estará praticando uma educação transformadora no meio em vive e essa transformação acontece no instante em que se pratica os diversos modos de aprendizagem sobre o meio ambiente, através da educação ambiental formal ou não formal.

A educação ambiental, acima de tudo, deve ser um ato voltado para uma mudança social que busque conscientizar a todos de os recursos naturais são esgotáveis e de que nós somos os principais responsáveis pela degradação do meio ambiente (Amaral, 2008, p. 210).

Observa-se o pensamento de (Amaral, 2008), no ensino formal de educação ambiental que a prática educativa deve ser desenvolvida de maneira contínua, permanente, Inter e transdisciplinar, abrange assim, todos os níveis e modalidades educacionais. Para o autor a dimensão ambiental deve estar presente em todas as disciplinas e atividades desenvolvidas na escola, a começar pelos cursos de formação e capacitação dos professores.

Enquanto que (Hendges, 2010) defende que a educação formal nas diferentes modalidades de educação, desde o ensino básico até o nível superior deve adotar conteúdos em seus currículos relacionados ao meio ambiente e à formação de hábitos e atitudes individuais e coletivas que preservem a qualidade de vida e dos recursos naturais.

Já em relação à educação não formal, (Hendges, 2010, p. 50), pensa que estão envolvidas nesses processos as mais diversas ações e práticas educativas voltadas para a conscientização coletiva sobre as questões ambientais. O autor crer também que os poderes públicos devem incentivar a difusão de campanhas educativas e informações ligadas ao meio ambiente, à participação das empresas públicas e privadas, meios de comunicação, empresas, ONGs, escolas e na formulação, execução e desenvolvimento de programas e atividades vinculadas com a educação ambiental não formal.

Em comum acordo com os autores supracitados, observa-se que as ações não formais de educação ambiental devem divulgar os conteúdos que estimulem a sensibilização e capacitação da sociedade para a relevância das unidades de conservação e ao mesmo tempo em que, se sensibilize a classe dos agricultores para as questões ambientais.

Enfim, para se enfrentar a crise ambiental que já se alastra por longos anos no Brasil e no mundo, é preciso que cada indivíduo participe do processo de reeducação ambiental, comprometido com a implementação de mudanças radicais em seus modos de pensar e agir, de ser e viver, de colher e de plantar.

1.2 Ecopedagogia: novo paradigma de informação e formação na educação ambiental

É sabido que existem inúmeros problemas que dizem respeito ao ambiente, isto se deve em parte ao fato das pessoas não serem sensibilizadas para a compreensão do frágil equilíbrio da biosfera e dos problemas da gestão dos recursos naturais.

Elas não estão e não foram educadas para delimitar e resolver de um modo eficaz os problemas concretos do seu ambiente imediato, isto porque, a educação para o ambiente como abordagem didática ou pedagógica, apenas aparece nos anos 1980.

A escola como instituição formal é fundamental para a formação social do homem e nos dias atuais é importante que a escola promova informações ambientais que gerem maior conhecimento às gerações futuras. As palavras de Santos (2006, p. 4) asseveram que "a escola é o espaço social e o local onde o aluno dará sequência ao seu processo de socialização".

O autor ainda afirma que, "na escola se faz se diz e se valoriza representa um exemplo daquilo que a sociedade deseja e aprova. Comportamentos ambientalmente corretos devem ser aprendidos na prática, no cotidiano da vida escolar, contribuindo para a formação de cidadãos responsáveis" (Santos, 2006, p. 4).

Tais comportamentos ambientalmente corretos citados acima, vem reforçar que a práxis da escola que estimula ao aluno o fazer uma ação correta em benefício do meio ambiente, torna-se contínua e transversal, ao mesmo tempo em que, essa mudança de comportamento será o começo do processo de preservação e cuidado com o meio ambiente. Tais ações na escola e fora da escola poderão ser o ponta pé inicial na luta a favor do meio ambiente.

Convém salientar que as instituições informais também têm o seu papel relevante na construção desse novo paradigma que está fundamentado na Ecopedagogia.

A discussão que segue a respeito da Ecopedagogia percorre por um caminho que deriva contextualizações no pensamento de autores em concordância e que tratam a Ecopedagogia como o ato de que educar é cuidar da qualidade de vida do planeta. Para isso as concepções sob a visão da pesquisadora Avanzi (2004) se identificam com a discussão dessa tese.

A autora questiona as propostas da Ecopedagogia e sua relação com a Educação Ambiental, perpassando pelo holismo e pela pedagogia freireana.

Algumas das características que marcam a Ecopedagogia, como planetariedade, cidadania planetária, cotidianidade e pedagogia da demanda, podem ser referenciadas nessas linhas teóricas. As duas últimas características, especialmente, dão o tom da abordagem metodológica desta vertente que busca contribuir para a formação de novos valores para uma sociedade sustentável. (Avanzi, 2004, p. 36).

Ao observar a Ecopedagogia sob a ótica da concepção freireana, percebe-se que a reflexão sobre a realidade é vista como uma possibilidade de se buscar a

revelação dos elementos opressores. Enquanto que, a ótica holística incentiva o desenvolvimento de um novo olhar sobre o meio ambiente. É um novo modo de ser e estar no mundo.

Avanzi, em seus primeiros esboços, propõe a compreensão da educação, sociedade e natureza sob o prisma da Ecopedagogia.

A Ecopedagogia considera a Educação Ambiental como uma mudança de mentalidade em relação à qualidade de vida, associada à busca do estabelecimento de uma relação saudável e equilibrada com o contexto, com o outro e com o ambiente. (Avanzi, 2004, p. 34).

Tomando como base essa afirmativa da autora em questão, as ideias sobre a Educação Ambiental se encontram harmonicamente assim como os sons de um coral, cada naipe canta a sua frase melódica e respeita as individualidades dos outros. Ou seja, para se ter uma sociedade sustentável é preciso uma responsabilidade global, do mesmo modo que uma tessitura musical que entrelaça os sons sem interferir no todo.

2 | METODOLOGIA OU DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

No estudo da temática adotou-se com o coral os métodos da Escuta Musical, repetição do Fraseado Musical, Abordagem Pontes, Aprendizagem Significativa e Novas Situações Educativas Musicais.

a) Escuta Musical

Na escuta Musical, Os cantores do coral ouviram pela primeira vez intervalos musicais ascendentes e descendentes entre as notas. O intervalo musical é a distância sonora existente entre duas notas musicais. Por exemplo: Da nota Dó a Ré (intervalo de 2^a). O primeiro contato do coral com a técnica musical foi feito de uma forma simples e agradável.

b) Fraseado Musical:

Na Repetição do fraseado musical, a escuta e repetição imediata dos intervalos da 1^a etapa se preparou os coralistas para se começar a canção. Cada frase musical ouvida e repetida passou a ser memorizada pelo coral. O coral foi dividido por naipes. Naipes são as divisões das vozes dos cantores: grave, média ou aguda. Cada naipe do coral possui um nome; Soprano (mulheres de timbre agudo), Contralto (mulheres de timbre grave), Baixo (homens de timbre grave), Tenor (homens de timbre agudo).

Quanto às frases musicais foram distribuídas pelos naipes, formando assim a melodia, como uma teia musical sem cortes. Nesse momento os cantores aprenderam a ouvir, repetir e assimilar os sons, intervalos, as frases, o ritmo e melodia da canção.

Todo esse processo aconteceu de uma forma lúdica e prazerosa, entretanto exigiu muita atenção e concentração dos cantores.

c) Abordagem Pontes

Nesse método foi realizada a etapa na qual se trabalhou os elos de ligação do passado com o presente dos coralistas, por intermédio de canções conhecidas e preferidas deles. Quando se desenvolveram essas relações de escuta musicais anteriores com as novas escutas, criou-se ao mesmo tempo, uma sensação para o cantor de que tal canção já lhe era comum, apesar de nunca tê-la ouvido antes.

O princípio em torno da abordagem Pontes é que cada situação didática pode ser similar a outra, mas nunca são totalmente iguais: elas são únicas. Para lidar com as situações educacionais a prática do desenho de muitas estruturas de ensino-aprendizagem e diferentes pontes se torna importante, para que o professor desenvolva habilidades de se adaptar a cada situação nova que possa surgir na sua prática e desenvolver aos poucos uma flexibilidade e adaptabilidade naturais (Alda Oliveira, 2006, p. 30).

Pensando como Oliveira (2006), viu-se que as pontes nada mais são do que um forte aliado ao professor na construção dos seus procedimentos didáticos, as pontes são as ligações do passado com o presente, a partir de experiências anteriores bem sucedidas e que poderão ser reutilizadas ou adaptadas às novas situações educativas musicais.

d) Aprendizagem Significativa

Neste estudo foi aplicada também a teoria da aprendizagem significativa, pois a mesma está atrelada a momentos de experimentação, vivências, ensaios, erros e acertos que propõe que os conhecimentos prévios dos alunos sejam valorizados. O que foi aprendido durante essa etapa esteve associado a um significado.

O aprender significa ouvir o mundo diferente dos outros, com novos valores, com mais naturalidade. As palavras mágicas nessa etapa traduzem o “aprender com significados”. Ausubel concebe-se que:

A aprendizagem é muito mais significativa à medida que o novo conteúdo é incorporado às estruturas de conhecimento de um aluno e adquire significado para ele a partir da relação com seu conhecimento prévio. Ao contrário, ela se torna mecânica ou repetitiva, uma vez que se produziu menos essa incorporação e atribuição de significado, e o novo conteúdo passa a ser armazenado isoladamente ou por meio de associações arbitrárias na estrutura cognitiva (Pelizzari, 2002, p. 38).

De acordo com Ferreira (2012), Bruner (2001) assim como Vygotsky (1998), relaciona a cultura e o uso de ferramentas ao desenvolvimento da inteligência. E foi esse ponto que se ressalta a aprendizagem nessa pesquisa. Bruner (2001) entende que qualquer proposta de educação que esteja sintonizada com a teoria da mente e uma perspectiva cultural deve considerar os seguintes preceitos:

1. O preceito da perspectiva ressalta a importância da interpretação e da produção de significados do pensamento humano. - Baseado nessa ideia buscou-se interpretar os significados mais importantes para o Coral Verdes Vozes.

2. O preceito interacional aponta a linguagem e a intersubjetividade (habilidade humana de entender as mentes dos, seja por meio da linguagem, dos gestos ou outros meios) forneçam ao ser humano as ferramentas para que interaja com outros de sua comunidade. - Durante a preparação técnica dos cantores foram apresentados subsídios para que acontecesse de forma natural essa interação.

3. O preceito da externalização aponta que a importância de se concretizar o aprendido em obras culturais não pode ser ignorada pela escola, visto que as obras de um grupo favorecem um sentimento de identidade e uma sensação de continuidade, além de manter a solidariedade do grupo. - A pesquisa caminhou muitas vezes sob os ângulos da solidariedade durante a interpretação da canção, entrelaçando sons e letras entre as vozes do coral revelando o sentimento de identificação do grupo e da sensação de continuidade de ações educativas.

Enfim, com base nessa teoria da aprendizagem significativa construiu-se as canções para serem cantadas pelo coral, estabelecendo um elo de ligação bem forte entre a realidade do ouvinte e a possibilidade da chegada do novo, permitindo a partir dessa relação a práxis da reconstrução.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 Dados Coletados

Os instrumentos de coleta de dados utilizados na pesquisa foram um gravador digital, que armazenou os dados das entrevistas realizadas com os ouvintes e uma câmera digital para registrar as apresentações do coral e do público ouvinte.

- A entrevista foi semiestruturada - Nessa técnica o entrevistado segue um roteiro previamente estabelecido, mas também tem a liberdade para expressar-se sobre o assunto.
- Foi realizado um levantamento de dados da cidade pesquisada a qual apresenta sérios problemas de degradação ambiental e social em diferentes escalas e magnitudes, os quais se configuram de forma desigual pela cidade, promovendo vulnerabilidades acentuadas.

3.2 Transcrições das Entrevistas dos Sujeitos nas Apresentações

A) As Perguntas da Entrevista:

1. Depois de ter ouvido essas canções do coral você acha que alguma mensagem em defesa da natureza ficou guardada em sua mente? Qual?
2. De que maneira você acha que o homem pode cuidar melhor do meio ambiente?

3. Você acredita que através da música podemos modificar o comportamento das pessoas que destroem a natureza?

B) As respostas da primeira pergunta da entrevista:

Ouvinte A - Acho sim. Além de despertar para a natureza, as canções interpretadas por vocês emocionam muito quem ouviu, ninguém passa despercebido.

Ouvinte B - Com certeza, pois vocês falaram muito da terra, da água e do ar. Você cuidando dessas três coisas, você preserva o meio ambiente da melhor forma, futuramente para os nossos filhos e nossos netos.

C) As respostas da segunda pergunta da entrevista:

Ouvinte A - Acho que duas coisas são essenciais, educação e conscientização. Se conseguirmos fazer com que as pessoas se conscientizem, certamente vai haver mais prevenção.

Ouvinte B - Fazendo a seleção e separação do lixo dos resíduos orgânicos dos sólidos. Diminuir a produção de lixo e acho que a educação ambiental deve começar mais cedo nas escolas.

D) As respostas da terceira pergunta da entrevista:

Ouvinte A - Acho que é uma ferramenta a mais, se a gente fala de tudo isso, se a gente preserva e dá esse exemplo, certamente toca o coração e o sentimento das pessoas e irá modificar suas ações.

Ouvinte B - Com certeza. Eu ouvi bem pouquinho e você já assimila a mensagem e grava rápido.

A participação e o envolvimento dos participantes da pesquisa tais como o coral, o público ouvinte e os convidados, os músicos e técnicos para a gravação do CD Ciranda da Terra contribuíram para que se pudesse chegar à conclusão de que a música é uma forte aliada na busca de uma reeducação ambiental bem como na formação de uma consciência ecológica sustentável dos cidadãos da cidade de Fortaleza-CE, lócus da pesquisa, pois ao observar a prática de muitos dos cidadãos da cidade, percebeu-se que estes ainda estão a caminho pra cumprir o seu papel de sujeito ecológico.

4 | CONCLUSÃO

O trabalho contribuiu de modo específico para a cidade de Fortaleza sob os seguintes aspectos: Com a cidadania e ecologia, por intermédio da canção na formação formal e informal da consciência ecológica dos seus cidadãos;

- Com um novo método de ensino em educação e música;
- Com uma didática lúdica aplicada ao canto-coral, a qual pode ser praticada em diversos setores da nossa cidade;
- Com uma aprendizagem significativa na prática da educação ambiental, seja ela formal ou informal e que poderá ser dirigida a crianças, jovens e adultos

A pesquisa apontou que ainda há um caminho a ser percorrido na conscientização ecológica, no despertar para o conhecimento de uma Ecoformação para pensar na natureza como nossa aliada na caminhada da sobrevivência. O respeito, a proteção e o cuidar do meio em que se vive devem ser atitudes comuns e prazerosas das atividades cotidianas do homem. A música resgata recursos da memória ambiental dos indivíduos do meio urbano e recupera sua capacidade de perceber o ecológico como perspectiva de aprendizagem e cidadania. A pesquisa pontuou mediante as apresentações em conta os locais citados em que o Coral Verdes Vozes se apresentou e ficou visível que por mais que o tema "meio ambiente" tenha sido discutido por diferentes setores da sociedade, por diferentes áreas e profissões, ainda é preciso uma maior conscientização ecológica dos atores envolvidos na pesquisa.

O estudo conscientizou que se faz necessário descobrir caminhos que levem a encontrar soluções para os diversos problemas ambientais na cidade. Um desses caminhos deve ser traçado através da música cantada em todos os níveis e modalidades de educação. O coral verdes vozes em suas atuações confirmou que a música é uma estratégia de conscientização ecológica. E que através da Ecopedagogia pode se assimilar a mensagem das letras com temáticas ambientais.

Entende-se que, ao longo dessa pesquisa pode-se por intermédio da teoria sociocultural verificar no sujeito da pesquisa a interação da mensagem ecológica contida nas músicas cantadas. Ouve uma ressignificação dos significados, levando em consideração a teoria de Dalcroze e a aprendizagem significativa de Ausubel e isto foi visível pelos atores da pesquisa que sinalizaram quando aprenderam as músicas e ritmos das temáticas ecológicas.

A participação e o envolvimento dos sujeitos da pesquisa tais como o coral, o público ouvinte e os convidados tais como os músicos e técnicos para a gravação do CD Ciranda da Terra contribuíram para que se pudesse chegar à conclusão de que a música é uma forte aliada na busca de uma educação ambiental bem como na formação de uma consciência ecológica sustentável dos cidadãos e da cidade de Fortaleza-CE, lócus da pesquisa. Pois ao observar a prática de muitos dos cidadãos da cidade, percebeu-se que estes ainda estão a caminho pra cumprir o seu papel de sujeito ecológico.

O presente trabalho contribuiu de modo específico para a cidade de Fortaleza sob os seguintes aspectos:

- Com a cidadania e ecologia, por intermédio da canção na formação da cons-

ciência ecológica dos seus cidadãos;

- Com um novo método de ensino em educação e música;
- Com uma didática lúdica aplicada ao canto-coral, a qual pode ser praticada em diversos setores da nossa cidade;
- Com uma aprendizagem significativa na prática da educação ambiental, seja ela formal ou informal e que poderá ser dirigida às crianças, jovens e adultos

Apesquisa apontou que ainda há um caminho a ser percorrido na conscientização ecológica, no despertar para o conhecimento de uma Ecoformação para pensar na natureza como aliada na caminhada da sobrevivência. O respeito, a proteção e o cuidar do meio em que se vive devem ser atitudes comuns e prazerosas das atividades cotidianas do homem.

5 | RECOMENDAÇÕESRECOMENDAÇÕES

Recomenda-se a leitura desse estudo aos que diretamente desenvolvem o trabalho de educação ambiental e/ou musical em suas escolas, universidades, comunidades e em associações de bairro que seja na educação formal e não formal.

Indica-se aos estudantes e professores de Licenciatura Plena em Pedagogia e de Licenciatura Plena em Música, aos quais se sugere aplicar às suas práxis metodológicas alternativas diferentes de ensino.

Sugere-se aos estudantes e profissionais ligados à educação ambiental, aos estudantes de biologia, agronomia, engenharia florestal, bem como aos gestores ambientais e aos profissionais da educação e demais interessados em participar desse debate emergente.

REFERÊNCIAS

AMARAL, W. A Educação ambiental e a consciência da solidariedade ambiental. **Revista Internacional de Direito e Cidadania**, 2008. 207-216p

AVANZI, M. R. Ecopedagogia. In: Layargues, P. P. *Identidades da Educação Ambiental Brasileira*. Brasília: **Ministério do Meio Ambiente**. Diretoria de Educação Ambiental, 2004. 35-49 p

BRUNER, J. A cultura da educação. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CHOMSKY, N. Knowledge of language: its nature, origin and use. London: Praeger Publishers, 1986.

DANIELS, H. Vygotsky e a pedagogia. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

FERREIRA, P. Relações entre Aprendizagem e Desenvolvimento: a abordagem de Jerome Bruner. Recuperado de <http://www.caleidoscopio.psc.br/ideias/bruner>. 2012.

HENDGES, A. S. Educação Ambiental no Ensino Formal e Não Formal Lei 9.795/1999. **Ecodebate cidadania e meio ambiente**. Recuperado de: <http://www.ecodebate.com.br/2010/09/13/educacao-ambiental-no-ensino-formal-e-nao-formal-lei-9-7951999-artigo-de-antonio-silvio-hendges/>, 2010.

OLIVEIRA, A. Educação musical e diversidade: pontes de articulação. In: **Encontro anual da associação brasileira de educação musical, xiv**, Belo Horizonte, Anais, 2006.

PELIZZARI, A. Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel. **Rev. Pec**, Curitiba, 2(1): 2002, 37-42 p, jul.

SANTOS, G. W. Modificando a escola através da Educação Ambiental: construindo a agenda 21 escolar. Joinville: EEB Dom Pio de Freitas, 2006.

SEGURA, D. S. Educação ambiental na escola pública: da curiosidade ingênua à consciência crítica. São Paulo: Annablume/FAPESP, 2001.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. (José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche, Trads.). 6a. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FORMAÇÃO PEDAGÓGICA NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM QUÍMICA

Cristiane Yuriko Kawasoko Shiguemoto

Doutora em Química pela Universidade Federal de Santa Maria Instituição: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul Endereço: Avenida Costa e Silva s/n.

FACFAN - Laboratório de Físico-Química de Alimentos. Cidade Universitária. Campo Grande - MS. Brasil

E-mail: criskawasoko@yahoo.com.br

Adriana Mary Mestriner Felipe de Melo

Doutora em Ciências da Saúde pela Universidade Federal de Brasília, Pedagoga pelo Centro Universitário da Grande Dourados Instituição: Centro Universitário da Grande Dourados Endereço: Rua Balbina de Matos, 2121 - Jardim Universitário, Dourados – MS, Brasil

E-mail: mestriner@unigran.br

Dâmaris Silveira

Doutora em Química pela Universidade Federal de Minas Gerais

Instituição: Universidade de Brasília Endereço: Campus Darcy Ribeiro - Asa Norte , Brasília – DF, Brasil

E-mail: damaris@unb.br

RESUMO: A pós-graduação stricto sensu é etapa importante na formação para a docência no ensino superior e as estruturas curriculares trabalhadas definem o perfil do egresso. Partindo do pressuposto que a formação para a pesquisa é fortemente estimulada

nesses programas, a pesquisa teve como objetivo analisar as estruturas curriculares dos programas de pós-graduação stricto sensu em química quanto à configuração da formação pedagógica. Os resultados demonstraram que 68% dos programas consideram a docência como objetivo, entretanto, somente 23% oferecem disciplinas de caráter pedagógico. O estágio em docência também foi estudado e revelou-se que, embora represente a única prática pedagógica em muitos programas, a maioria estabelece a obrigatoriedade somente para os bolsistas (38,2% dos mestrados e 41,7% dos doutorados). Contribuições da teoria dos campos elaborada por Pierre Bourdieu foram utilizadas como suporte teórico para a interpretação dos resultados. Concluiu-se que a formação pedagógica ainda carece de legitimação pelos programas de pós-graduação stricto sensu em química.

PALAVRAS-CHAVE: formação pedagógica, pós-graduação, docência.

CONFIGURATION OF PEDAGOGICAL IN STRICTO SENSU GRADUATE PROGRAMS IN CHEMISTRY

ABSTRACT: Stricto sensu graduate is important stage in the formation for the higher education teaching and the curricular structures define the

egress profile. Starting from the assumption that formation for the research is stimulated in these *stricto sensu* graduate programs, the scope of this study was to analyze the curricular structural of chemistry *stricto sensu* graduate programs regarding to the pedagogical training. The results demonstrated that 68% of programs considered college teaching as objective, however, just 23% offer subjects of pedagogical training. The teaching stage was also studied and it was revealed that, although it represents the only pedagogical practice in many programs, most states the mandatory only for scholarship students (38,2% of masters' degree and 41,7% of doctorate). Contributions from Pierre Bourdieu's field theory were used as theoretical support for the interpretation of results. The conclusion is that pedagogical training still needs legitimation by the chemistry *stricto sensu* graduate programs.

KEYWORDS: pedagogical training, graduate studies, education.

1 | INTRODUÇÃO

A construção do perfil profissional de qualquer egresso do ensino superior deve passar pelo currículo, que dentre as diversas definições, pode ser considerado como um planejamento sistemático e organizado do conhecimento que deve ser adquirido. No entanto, com o advento da sociedade moderna, altamente industrializada e informada, o currículo passou a ser visto também como aspecto importante na construção da identidade, pois o conhecimento listado pelo currículo carrega significados relacionados à ideologia, classe social e poder (SILVA, 2011; YOUNG, 2014).

A transmissão do conhecimento, a construção da identidade profissional e a aplicação do currículo é função do professor. Associado a importância que o ensino superior vem assumindo no contexto nacional, supõe-se que a docência universitária é uma atividade complexa, pois deve garantir a aprendizagem do estudante e mobilizar ações de caráter ético e político no desenvolvimento pessoal (ALMEIDA, PIMENTA, 2014).

Para atuar na docência de ensino superior, solicita-se que os professores devam ser mestres e/ou doutores formados em programas de pós-graduação *stricto sensu* (BRASIL, 1996). Sabe-se que um dos objetivos desses programas é auxiliar na formação de pesquisadores. Nesse contexto, em particular, a pós-graduação *stricto sensu* em química tem se fortalecido nos últimos anos, em virtude da química ser uma ciência que possibilita a expansão da ciência e tecnologia no país. Observa-se aumento na formação de mestres e doutores, estabelecimento de maior associação entre empresas e universidades, firmação de parcerias com instituições estrangeiras. Apesar de alguns pós-graduandos atuarem na pesquisa e na indústria, é inegável que grande parte dos egressos desses programas fará parte do corpo docente de instituições de ensino superior (ANDRADE et al., 2004).

Pensando em refletir sobre essa formação, a presente pesquisa teve como

objetivo verificar a estrutura curricular dos programas de pós-graduação stricto sensu em química no Brasil para identificar as disciplinas que contribuem na formação pedagógica e, dessa forma, analisar se há a preocupação com a formação de um docente que supere o modelo tradicional, bem como suas particularidades de carga horária e outras exigências curriculares.

O currículo, como objeto de pesquisa, apareceu pela primeira vez nos anos 1920. Inicialmente, era visto como: processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos (TADEU, 2011). O currículo também é uma questão de relação social e de poder, de identidade e subjetividade, pois a aquisição de conhecimento (por meio do currículo) está profundamente associado naquilo que se é, naquilo que se torna (SILVA, 2011). É justamente nessa questão do poder que as teorias do currículo se separaram em teorias tradicionais, teorias críticas e teorias pós-críticas.

A partir das definições acima, fica evidente que as teorias tradicionais consideram que o currículo deve ser estabelecido em torno da ideia de organização e desenvolvimento e seria essencialmente técnico. Preocupa-se com os objetivos estipulados e os resultados que podem ser alcançados. Por outro lado, as teorias críticas sobre currículo questionam os pressupostos sociais e educacionais e acreditam que o currículo influencia a construção social e histórica (SILVA, 2011). Por fim, as teorias pós-críticas consideram a sociedade multiculturalista e que o currículo pode ser capaz de gerar relações de domínio-subordinação centradas na raça, sexo e etnia e não somente nos aspectos econômicos (MALTA, 2013).

2 | IDENTIDADE E FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

As estruturas curriculares são construídas pensando-se sobre o perfil do acadêmico que será formado. No caso do docente de ensino superior, as suas funções configuraram-se de acordo com as próprias atribuições dadas a universidade pautadas na dissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Quando integradas, essas três esferas geram um ciclo dinâmico, na qual a pesquisa é a responsável pela produção de novos conhecimentos e a sua difusão se dá através do ensino e extensão. Enquanto atividades complementares precisam ser igualmente valorizadas, ou seja, o docente deve atuar nessas três áreas e reconhecer que cada uma é importante para o estabelecimento da qualidade que se espera no ensino superior (PIVETTA et al., 2010, PUHL; DRESCH, 2016).

Assim, a docência no ensino superior deve ser entendida como uma atividade complexa e mobilizadora de diversas práticas como combinação de saberes e ações de natureza ética, afetiva, política, técnica e social. Além disso, a docência possui um caráter de interação com os estudantes, o que pressupõe o estabelecimento de expectativas, interesses e necessidades (TARDIF, 2014). Soares e Cunha (2010) ainda acrescentam que a docência é estabelecida em um contexto grupal,

constituindo um desafio para o professor que deve entender que esse contexto não pode ser assumido apenas como cenário onde as aulas acontecem, mas deve ser usado como princípio educativo.

Nesse sentido, a formação pedagógica do professor universitário é importante e deve ser compreendida como ferramenta para aperfeiçoamento do trabalho docente e despertar um processo de auto avaliação sobre suas práticas, teorias, métodos de ensino e atitudes. Além disso, deve ser vista como um processo capaz de formar profissionais reflexivos e preocupados com a realidade social e comunitária. A formação pedagógica deve ser assumida pelo docente como um processo de aprendizagem permanente, pois ao realizar a auto avaliação, o docente pode descobrir, revisar, organizar ou reconstruir sua prática docente (LIRA; SPONCHIADO, 2012).

Contudo, a partir do século passado, o capitalismo estabeleceu-se como sistema econômico e as práticas neoliberais observadas principalmente nos últimos quarenta anos (SILVA, 2016). Como consequência, a atribuição das universidades como instituições fornecedoras de competências capazes de habilitar o indivíduo a ocupar melhor posição no mercado de trabalho foi reforçada e o conhecimento transformado em força produtiva e mercadoria. Dessa forma, a identidade do docente de ensino superior também sofreu modificações, pois de acordo com Pimenta (2012), a identidade profissional é um processo de construção que resulta do momento e contexto histórico vivido pela sociedade em determinado período.

Junges e Behrens (2016) argumentam que a construção da identidade do docente de ensino superior ocorre de maneira diferenciada em virtude de que os profissionais são oriundos de diferentes áreas de atuação, com exceção dos docentes que cursaram cursos de licenciatura. Portanto, a construção da identidade docente acontece durante a sua trajetória profissional, em consequência de disciplinas cursadas e da própria experiência de trabalho.

Anastasiou (2002) e Cunha (2004) também compartilham da mesma opinião quando afirmam que os docentes de ensino superior são competentes em sua área de atuação, com domínio do conhecimento científico, baseados na ideia de “quem sabe fazer, sabe ensinar”, porém, elementos importantes da categoria docente como os ideais, os compromissos, o código de ética e participação nas entidades de classes são desconsiderados, o que dificulta o reconhecimento social da profissão.

Além disso, a docência universitária foi influenciada pelas ciências exatas e da natureza, baseados em um forte senso de empirismo, no qual o conhecimento alicerçado no campo específico da área de atuação seria mais significativo que o conhecimento pedagógico (CUNHA, 2004). Tendo em vista que a única exigência para atuação como professor no ensino superior é ter um diploma de pós-graduação, Teixeira e Santos (2010) analisaram quais seriam as contribuições dos programas de pós-graduação stricto sensu na formação do docente de ensino superior. Inicialmente, as autoras apontam que o modelo de formação vigente nos programas de pós-graduação contempla o aprofundamento em determinado campo científico e

as questões referentes às ciências humanas e sociais são pouco trabalhadas, o que aumentaria as dificuldades do profissional docente em compreender e desenvolver a sua profissão. Além disso, após o término do curso de pós-graduação, o graduado tem maior domínio na pesquisa, porém, essa condição não garante que desempenhará de maneira adequada a docência no ensino superior.

Fica evidente que os programas de pós-graduação *stricto sensu* tem priorizado a formação do profissional pesquisador e oferecem pouca preparação para a docência. Tal como sugere Corrêa e Ribeiro (2013b) quando admitem a falta de preparo pedagógico do docente universitário, o desconhecimento de práticas pedagógicas como o planejamento, metodologias e estratégias didáticas. Em seu estudo, os autores constataram que a estrutura curricular da maioria dos programas de pós-graduação em saúde coletiva é formada por disciplinas de caráter prático, apontando um descaso quanto à formação pedagógica.

Adicionalmente à configuração que se observa nos programas de pós-graduação *stricto sensu*, é comum se deparar com professores de ensino superior acreditarem que somente o conhecimento técnico-específico é suficiente para a docência. Tal comportamento se reflete também nas políticas institucionais, quando por exemplo, os critérios de seleção, progressão funcional e financiamento de projetos baseia-se somente na titulação e produção-técnico científico (TEIXEIRA; SANTOS, 2010).

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (BRASIL, 1996), a formação docente deve incluir práticas de ensino como os estágios supervisionados, com exceção para os futuros docentes que atuarão no ensino superior. Nesse caso, a preparação deve ocorrer em programas de pós-graduação *stricto sensu*, ficando a critério dos programas para estabelecer “se” e “como” o estágio em docência será realizado. A partir de 1999, a CAPES como uma das agências de fomento que distribui bolsas aos discentes dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, instituiu a obrigatoriedade do estágio em docência para todos os seus bolsistas, por acreditar que tal prática prepara e qualifica esse aluno para a docência. Dentre as regulamentações, estabeleceu-se que a docência estaria restrita ao nível de doutorado quando o programa ofertar o nível de mestrado e doutorado; a duração para o mestrado seria de um semestre e para o doutorado de dois semestres e o estágio não deveria ultrapassar quatro horas semanais (CAPES, 2002).

A análise da LDB e da portaria da CAPES reduz a docência no ensino superior a uma visão simplista amparada apenas pela competência prática. Joaquim et al (2013) discutem que não há preocupação com a formação do indivíduo para a docência no ensino superior e o estágio, muitas vezes, é o único momento no qual o aluno pode desenvolver habilidades técnicas que contribuirão para a construção do seu perfil docente. Ainda abordam que a percepção dos pós-graduandos *stricto sensu* é que há a sobreposição do perfil pesquisador sobre o perfil docente nos programas de pós-graduação. E é nesse contexto que o estágio em docência dos programas de pós-graduação em química também se desenvolve. Cada programa tem autonomia

para estabelecer as normas do estágio em docência. Em alguns programas, o pós-graduando ministra algumas aulas em substituição ao seu orientador que, muitas vezes, é o próprio supervisor de estágio. Outros programas instituíram seminários ministrados por docentes com temas relacionados a aspectos pedagógicos e em seguida, o pós-graduando ficaria responsável por desenvolver um conteúdo da área de química em uma turma (FEITOSA, 2002).

Alternativamente ao estágio em docência, cursos de extensão têm sido propostos. Dentre os benefícios, destaca-se a participação do aluno em todas as etapas do curso, a realização de atividades teóricas e práticas e análise crítica quanto às atividades selecionadas (ARROIO, 2008).

3 | CAMINHO METODOLÓGICO

O estudo desenvolvido foi do tipo descritivo, pois teve como objetivo descrever, analisar e interpretar determinados fatos ou fenômenos (BARUFFI, 2004). Adicionalmente, essa pesquisa classifica-se também como documental, pois foram empregadas fontes que ainda não receberam nenhum tratamento analítico. Quando se realiza esse tipo de pesquisa, a análise de dados é realizada por meio da técnica de análise de conteúdo, desenvolvida em três etapas. A primeira se refere à escolha dos documentos, a formulação das hipóteses e a preparação do material. A segunda envolve análise do material e classificação. Por fim, na terceira etapa, ocorre o tratamento e interpretação dos dados (GIL, 2002). O caminho metodológico utilizado para essa pesquisa baseou-se nos trabalhos de Corrêa e Ribeiro (2013a, 2013b).

A primeira etapa consistiu na identificação dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em química de cursos cadastrados na seção “Relação de Cursos Recomendados e Reconhecidos” do site da Capes, na Plataforma Sucupira na área de avaliação química. Até a realização da pesquisa, estavam cadastrados 74 programas de pós-graduação *stricto sensu* em química com 120 cursos (68 mestrados acadêmicos, 4 mestrados profissionais e 48 doutorados). Em seguida, os objetivos apresentados pelos programas e as estruturas curriculares foram coletados nos próprios sites dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em química, quando disponibilizados. Na segunda etapa, identificou-se a quantidade de programas de pós-graduação que oferecem disciplinas de caráter pedagógico e quais eram essas disciplinas. Excluiu-se as disciplinas que apresentavam ementas e conteúdos programáticos voltados para o ensino em química para os níveis fundamentais e médios. Verificou-se também a obrigatoriedade do estágio em docência e a existência de normas específicas para a sua realização. Na última etapa, os dados foram contabilizados e interpretados. Para isso, a pesquisa empregou a estratégia do emparelhamento na análise de dados, que associa os dados recolhidos a um modelo teórico para fins de comparação (GIL, 2002). Nessa pesquisa, as ementas e/ou conteúdos programáticos das disciplinas consideradas pedagógicas foram

classificadas de acordo com a técnica de análise de conteúdo temático-categorial (OLIVEIRA, 2008), baseadas na discussão elaborada por Tomaz Tadeu da Silva (SILVA, 2011) quanto às teorias dos currículos em tradicionais, críticas e pós críticas para entender o perfil do egresso dos programas de pós-graduação stricto sensu em química.

4 | FORMAÇÃO PEDAGÓGICA NA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) é a instituição responsável pela consolidação, expansão e avaliação dos programas de pós-graduação stricto sensu no país. Em seu site, encontra-se listada 65 instituições de ensino superior (públicas e privadas) que oferecem no total 74 programas pós-graduação stricto sensu em química, divididos em 68 mestrados acadêmicos, 4 mestrados profissionais e 48 doutorados, totalizando 120 cursos. Ao analisar os objetivos dos 74 programas de pós-graduação, 50 programas (68%) incluíam a formação de docente para o ensino superior, enquanto que 23 programas não evidenciaram a formação para a docência como objetivo. Apenas um programa não apresentou os objetivos em virtude da sua recente criação. Entretanto, quando a estrutura curricular é analisada, encontrou-se que somente 12 programas (23%) ofertavam disciplinas de caráter pedagógico, ou seja, aquelas voltadas especificamente para a preparação dos pós-graduandos à docência no ensino superior e, apenas um programa determinou que a disciplina seja obrigatória, pois é dada paralelamente ao estágio em docência realizado pelo acadêmico. Curiosamente, 5 programas que não mencionaram a formação para a docência entre seus objetivos oferecem disciplinas pedagógicas para o pós-graduando.

As disciplinas consideradas tradicionais (comumente denominadas de “avançadas”) são obrigatórias e a maioria dos cursos apresentou a mesma quantidade de horas/créditos e ementas muito similares. Por outro lado, as disciplinas consideradas pedagógicas (totalizando 10 disciplinas) apresentaram características heterogêneas. Por exemplo, além de ementas e conteúdos programáticos distintos, a carga horária variou de 30 horas (computados 2 créditos) até 150 horas (computação de 10 créditos). Todas essas disciplinas são ofertadas pelos programas de pós-graduação em química. Entretanto, é importante mencionar que algumas instituições de ensino superior oferecem disciplinas de formação pedagógica em outros programas de pós-graduação e que podem ser cursadas pelo acadêmico. Nesses casos, as disciplinas não puderam ser identificadas de acordo com a metodologia utilizada. Os resultados encontrados são confirmados pelo estudo de Primon e Arroio (2016), no qual entrevistaram vinte e três docentes de ensino superior de um instituto de química do estado de São Paulo e encontraram que apenas 19% dos docentes entrevistados realizaram algum curso na área pedagógica. Além disso, o estudo constatou que existe resistência por parte da maioria dos docentes em

participar de cursos da área educacional por acreditarem que não contribuem para a sua formação ou por não terem tempo. Os autores ressaltam que a desvalorização de uma formação voltada para a pedagogia é reforçada pela legislação brasileira que não faz referência à necessidade de formação específica para a prática docente no ensino superior. Após a identificação das disciplinas pedagógicas, as ementas foram analisadas e classificadas de acordo com a análise de conteúdo temático/categorial (OLIVEIRA, 2008; BARDIN, 2000). Dessa forma, recorreu-se aos descritores (e sinônimos) propostos por Silva (2011).

Para classificar os currículos em teorias tradicionais elegeu-se as palavras: ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, estratégia, organização, planejamento, eficiência, conceito e objetivos. Para as teorias críticas, utilizou-se as palavras: ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais, função social, conscientização, emancipação, libertação, currículo oculto, reflexão, crítica e resistência.

Os descritores para as teorias pós-críticas foram: identidade, diferença, subjetividade, significação, discurso, saber-poder, representação, cultura e multiculturalismo. A seguir, é apresentada a ementa de uma disciplina considerada pedagógica: A presença dos descritores “processo didático”, “planejamento”, “metodologia”, “avaliação”, “ensino-aprendizagem” e “concepções” permitiu a classificação da disciplina como um currículo tradicional.

Quando se analisa apenas as ementas, todas as disciplinas foram classificadas como tradicionais. Entretanto, a expansão da análise para o conteúdo programático demonstrou que algumas disciplinas podem ser classificadas de maneira mista, pois apresentaram descritores de mais de uma teoria, visto que essas teorias não são excludentes entre si. A ementa que apresentou os descritores “planejamento”, “avaliação” e “estratégias de ensino aprendizagem” possibilitou a sua classificação como uma disciplina dentro das teorias tradicionais. Por outro lado, o conteúdo programático apresentou elementos que classifica a estrutura curricular como crítica, pois demonstrou que a docência no ensino superior não deve ser restrito apenas à aplicação de estratégias e metodologias prontas, mas sim de intencionalidade e criticidade ao propor para o acadêmico que reflita sobre o conhecimento pedagógico e analise e elabore propostas metodológicas.

Todas as disciplinas consideradas pedagógicas abordam conceitos que se identificam dentro da concepção tradicional, sendo cinco disciplinas classificadas como estritamente tradicionais. Nessas estruturas curriculares, a preocupação é com o “planejamento de disciplinas, cursos e currículos”, qual a melhor forma de transmitir o conteúdo através da “identificação de modelos, concepções e critérios” e apresentação de “estratégias de ensino aprendizagem”.

A análise das ementas evidenciou a aceitação do status quo, pois os modelos e concepções já se encontram disponíveis e considerados inquestionáveis e, portanto, o futuro docente de ensino superior não deveria se preocupar com “o quê” deve

ser ensinado, mas sim, “como” deve ser ensinado. Atribui-se que a prevalência de disciplinas de formação pedagógica de acordo com a corrente tradicional se deve, em partes, à própria natureza da área da química, caracterizada como uma área tecnológica, voltada para o desenvolvimento e aplicação de técnicas como perspectiva para obtenção de resultados práticos, como elaboração de novos produtos. Três disciplinas foram classificadas na teoria tradicional/crítica, pois além de apresentar modelos e estratégias de ensino-aprendizagem e didática, propõem estudar quais são os “determinantes sócio-político-econômicos que influenciam o desenvolvimento do processo ensinoaprendizagem”, além de considerar a “realidade psicossocial” do aluno.

Essa reflexão proporciona ao pós-graduando questionar se o conhecimento que é ensinado não é apenas reprodução cultural e social de interesse das classes e grupos dominantes. As duas disciplinas que apresentaram descritores associados à teoria pós-crítica procuram refletir sobre a “construção” do professor universitário e abordar a “identidade e profissionalização docente”.

A reflexão e crítica proposta não se limita somente ao conhecimento, mas estende-se à identidade do profissional docente. Justamente nesse ponto que as teorias críticas e pós-críticas se diferenciam. A primeira questiona o conhecimento e a ideologia que o currículo deseja transmitir fundamentado principalmente em aspectos econômicos e na dominação de classes sociais.

A teoria pós-crítica já entende que a dominação por meio do uso do currículo como instrumento centra-se não somente nas questões econômicas, mas ultrapassa para as questões de identidade (gênero, raça, etnia) e subjetividade. Nesse sentido, o conteúdo programático de uma das disciplinas pedagógicas propõe estudar “a universidade no futuro: a construção da dignidade humana”, o que pressupõe no reconhecimento e legitimação da igualdade em direitos de diferentes grupos.

Quando se compara o currículo da maioria dos programas de pós-graduação stricto sensu do país com o currículo praticado no exterior, observa-se que são semelhantes. As cinquenta melhores universidades de acordo com o QS World University Ranking são compostas majoritariamente por universidades americanas, seguidas por universidades britânicas e asiáticas (japonesas, chinesas e sul-coreanas) (QSCrimson, 2019). Apenas três programas, todos americanos, apresentaram disciplinas voltadas para a formação pedagógica especificamente na área química. Porém, diferentemente do que acontece no Brasil, grande parte dos doutores formados por essas instituições são empregados na indústria química, farmacêutica, biotecnológica, combustível e biologia molecular. Por isso, um currículo com caráter técnico é justificável já que boa parte dos egressos não atuarão na academia como docentes.

Um levantamento realizado pela Duke University sobre a colocação de seus egressos dos programas de pós-graduação em química comprova essa situação. Cerca de 48% de seus doutores estão empregados na indústria privada, enquanto

que 19% seguem como pesquisadores pós-doutores em universidades, 7% ocupam posições em laboratórios nacionais e apenas 21% atuam como professores em universidades (DUKE UNIVERSITY, 2019).

5 | PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU

Para compreender os achados da pesquisa, a teoria dos campos elaborada por Pierre Bourdieu foi adotada. A pós-graduação stricto sensu é considerada o “campo científico” por Bordieu, um espaço com regras e leis próprias, onde há uma luta concorrencial pelo capital científico (também denominado de capital social ou autoridade científica) que corresponde a dois tipos: o capital científico “institucionalizado” ligado à ocupação de posições importantes em departamentos, direções e comissões e o capital científico “puro” que consiste no reconhecimento e consagração pelos pares, na construção da reputação pautada sobre descobertas científicas e produtividade acadêmica por meio de publicações (BOURDIEU, 2004).

Nesse contexto, surge a hierarquia social dentro do campo científico e as posições ocupadas pelo agente baseiam-se de acordo com o capital científico acumulado. Distinguem-se basicamente dois tipos de agentes no campo científico: os dominantes, normalmente os pesquisadores mais experientes, caracterizados como os indivíduos que ocupam as altas posições e conseguem impor uma definição de ciência e valor de seu produto que vai a encontro de seus interesses específicos e, conseqüentemente, obtém a legitimação de sua posição dominante. Em outro extremo, tem-se os alunos da pós-graduação ou os recém-egressos, considerados pretendentes (ou novatos) dotados ainda de pouco capital científico e aspirantes às posições dos dominantes (BOURDIEU, 1983). Para o funcionamento do campo científico, é necessária a incorporação do habitus definido como a interiorização de normas, valores e princípios sociais, um conjunto de princípios de visão e divisão que orientam as ações executadas pelo indivíduo dentro do campo científico (BOURDIEU, 1989).

O habitus na pós-graduação stricto sensu se manifesta de duas formas: o habitus científico e o habitus pedagógico (CORRÊA; RIBEIRO, 2013b). Contudo, o habitus científico se sobrepõe ao habitus pedagógico e é legitimado de diversas formas. Por exemplo, pelas revistas científicas que consagram os trabalhos voltados para as áreas de pesquisa, que atendem aos interesses dos dominantes; pelo Estado, em virtude da falta de políticas públicas e escasso apoio dos órgãos de fomento. Os próprios órgãos governamentais como a Capes, CNPq e o MEC estabeleceram um ranqueamento dos docentes baseados na publicação de artigos, na aprovação de projetos e alunos orientados. Uma das etapas de seleção de docentes para as universidades públicas é constituída pela análise de currículo, onde diversos itens da carreira acadêmica do candidato são pontuados; finalmente, pelas instituições de ensino, principalmente nos programas de pós-graduação stricto sensu que

estabelecem estruturas curriculares que priorizam a formação de pesquisadores (CORRÊA; RIBEIRO, 2013b).

Como consequência do habitus apresentado aos novatos, verificou-se que os pós-graduandos em química de uma universidade tem considerado a formação para docência apenas preparatória para concursos públicos, pois uma das etapas consiste na prova didática (apresentação de uma aula a respeito de um tema previamente escolhido) (QUADROS, 2012a; QUADROS, 2012b).

Bourdieu desconstrói a ideia de “comunidade científica” fundamentada em práticas “desinteressadas” ao afirmar que o campo científico é alicerçado por uma disputa entre os pesquisadores, que o que move a pesquisa não é simplesmente o interesse intrínseco de seus agentes, mas o reconhecimento e prestígio obtido no campo (BORDIEU, 1983). Tal ideia também está presente nos argumentos de Tragtenberg, quando diz que a universidade, local onde talvez o campo científico seja observado com mais clareza, “não é uma instituição neutra; é uma instituição de classe”, que “reproduz o modo de produção capitalista dominante não apenas pela ideologia que transmite, mas pelos servos que ela forma” (TRAGTENBERG, 1990, p.11). Acrescenta que o meio universitário tem constituído a “delinquência acadêmica” ao sobrepor o perfil pesquisador sobre o perfil docente, pois institui o sucesso no campo científico a partir apenas das publicações/ pesquisas realizadas. A separação entre “fazer” e “pensar” e o controle dos professores por meio de critérios são características dessa delinquência. Entretanto, a predominância dessa “delinquência acadêmica” resulta no surgimento de professores inseguros em relação aos aspectos pedagógicos que constituem a docência. Diversos estudos se dedicaram a analisar a questão da insegurança/ despreparo a partir da perspectiva dos próprios alunos dos programas de pós-graduação, bem como, dos próprios docentes integrantes dos programas (ABDALLA, 2015; FREIRE; FERNANDEZ, 2015; SOUZA, 2014; RIBEIRO; CUNHA, 2010).

Em adição, Vosgerau, Orlando e Meyer (2017) argumentam que as diretrizes formuladas pela CAPES em relação aos programas de pós-graduação *stricto sensu* colaboram para que o reconhecimento do docente de ensino superior seja apenas em relação ao chamado produtivismo acadêmico. As políticas públicas atuais consideram que a formação para a pesquisa é suficiente para torná-lo professor universitário e que, apenas algumas horas de estágio são necessárias para a formação pedagógica (VOSGERAU; ORLANDO, MEYER, 2017).

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das estruturas curriculares dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em química revela que a formação pedagógica é colocada em segundo plano porque não é considerada uma forma de obtenção do capital científico caracterizado pelo desenvolvimento de atividades de pesquisa, publicação de artigos, prestígio de

seus pares ou ocupação de posições em comissões.

As disciplinas constantes nas estruturas curriculares são de caráter técnico voltadas apenas para a formação do pesquisador e, dessa forma, cooperam para a conservação do habitus científico institucionalizado pelos dominantes. Todas as disciplinas de formação pedagógica apresentaram concepções que se classificam dentro das teorias tradicionais, mesmo aquelas que receberam classificações mistas, o que revela a preocupação com a organização, planejamento, objetivos, conceitos, estratégias e avaliação do ensino.

Na maioria dos programas avaliados, o estágio em docência não é obrigatório para os pós-graduandos, somente para os bolsistas. A forma como é realizado em alguns programas sugere um caráter de precariedade, em virtude da falta de estabelecimento de normas mais claras.

Adicionalmente, o estágio é visto apenas como etapa preparatória, quando deveria vir acompanhado também de um processo de formação pedagógica, embora muitos alunos sejam formados na licenciatura, parte dos pós-graduandos em química são bacharéis.

Não se pretende propor a sobreposição da formação pedagógica sobre a formação do pesquisador, mas sim, propor debates mais amplos a respeito da importância da formação pedagógica, visto a sua importância na pós-graduação stricto sensu com o objetivo de formar um docente plenamente capacitado para as suas atividades, na qual o ensino é incluído.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, M. F. B. Saberes da docência: definindo pistas para inovar as práticas pedagógicas, *Rev. educ. PUC-Camp*, Campinas, v. 20, n. 3, p. 215-227, 2015.

ANASTASIOU, L. G. C. Construindo a docência no ensino superior: a relação entre saberes pedagógicos e saberes científicos. In: ROSA, D. E. G.; SOUZA, V. C. (Org). *Didática e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 173-187.

ANDRADE, J. B. et al., A formação do químico, *Quim. Nova*, v. 27, n. 2, p. 358-362, 2004. ARROIO, A. et al., A prática docente na formação do pós-graduando em química, *Quim. Nova*, v. 31, n. 7, p. 1888-1891, 2008.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa (Po): Editora Edições, 2000. BARUFFI, H. *Metodologia da pesquisa: manual para a elaboração da monografia*, 4. ed., Dourados: HBedit, 2004.

BOURDIEU, P. *O poder simbólico*, Difusão Editorial: Rio de Janeiro, 1989.

BOURDIEU, P. *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*, São Paulo: UNESP, 2004.

BOURDIEU, P. *Sociologia*, São Paulo: Editora Ática, 1983. BRASIL, Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece a lei de diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial (da República Federativa do Brasil)*, Brasília, v. 12, n. 248, p. 27833-27841, 23 de dez. 1996, Seção 1.

CAPES, Regulamento do programa de demanda social – DS, Portaria n. 52, de 26 de setembro de 2002.

CORRÊA, G. T.; RIBEIRO, V. M. B. A formação pedagógica no ensino superior e o papel da pós-graduação stricto sensu, *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 319-334, abr./jun. 2013a.

CORRÊA, G. T.; RIBEIRO, V. M. B. Formação pedagógica na pós-graduação stricto sensu em saúde coletiva, *Ciência e Saúde Coletiva*, v. 18, n. 6, p. 1647-1656, 2013b.

CUNHA, M. I. Diferentes olhares sobre as práticas pedagógicas no ensino superior: a docência e sua formação, *Educação*, Porto Alegre, n. 3, p. 525-536, set./dez. 2004.

DUKE UNIVERSITY, Graduate placements. Disponível em: Acesso em: 2 de abr. 2019.

FEITOSA, J. P. A. Construindo o estágio de docência da pós-graduação em química, *Quim. Nova*, v. 25, n. 1, p. 153-158, 2002.

FREIRE, L. I. F.; FERNANDEZ, C. O professor universitário novato: tensões, dilemas e aprendizados no início da carreira docente, *Ciênc. Educ.*, Bauru, v. 21, n. 1, p. 255-272, 2015.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa, 4. ed., São Paulo: Atlas, 2002.

JOAQUIM, N. F. et al., Estágio docente: formação profissional, preparação para o ensino ou docência em caráter precário? *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 351-365, abr./jun. 2013.

JUNGES, K. S.; BEHRENS, M. A. Uma formação pedagógica inovadora como caminho para a construção de saberes docentes no Ensino Superior, *Educar em Revista*, n. 59, p. 211-229, jan./mar. 2016.

LIRA, D.; SPONCHIADO, D. A. M. A formação pedagógica do ensino profissional docente no ensino superior: desafios e possibilidades, *Perspectiva*, Erechim, v. 36, n. 136, p. 7-15, dez. 2012.

MALTA, S. C. L. Uma abordagem sobre currículo e teorias afins visando à compreensão e mudança, *Espaço do Currículo*, v. 6, n. 2, p. 340-354, mai./ago. 2013.

OLIVEIRA, D. C. Análise de conteúdo temático-categorial: uma proposta de sistematização, *Rev. Enferm. UERJ*, v. 16, n. 4, p. 569-576, 2008.

PEREIRA, L.; BEHRENS, M. A. Desenvolvimento docente no ensino superior: visibilidade e atuação profissional, *Práxis Educativa*, v. 5, n. 1, p. 39-46, 2010.

PIMENTA, S. G. Saberes pedagógicos e atividade docente, 7. ed., São Paulo: Cortez Editora, 2012, 246p.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência, 7. ed., São Paulo: Cortez Editora, 2012, 460p.

PIVETTA, H. M. F. et al. Ensino, pesquisa e extensão universitária: em busca de uma integração efetiva, *Linhas críticas*, v. 16, n. 31, p. 377-390, 2010.

PRIMON, C. S. F.; ARROIO, A. O conhecimento pedagógico dos docentes de química no ensino superior, *Química Nova*, v. 39, n. 3, p. 376-382, 2016.

QSCRIMSON, QS World University Ranking. Disponível em: Acesso em: 2 abr. 2019.

QUADROS, A. L. et al., A formação do professor universitário no percurso de pós-graduação em

química, Ciência e Educação, v. 18, n. 2, p. 309-321, 2012a.

QUADROS, A. L. et al., Professor de ensino superior: o entendimento a partir das narrativas de pósgraduandos em química, Educação e Pesquisa, v. 38, n. 2, p. 389-402, 2012b.

RIBEIRO, M. L.; CUNHA, M. I. Interface, v. 14, n. 32, p/ 55-68, 2010.

SANTOS, S. D. M. A precarização do trabalho docente no Ensino Superior: dos impasses às possibilidades de mudanças, Educar em Revista, Curitiba, n. 46, p. 229-294, out./dez. 2012.

SILVA, T. T. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo, 3. ed., Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

SILVA, J. V. M. As transformações do mundo do trabalho e a lógica destrutiva da era neoliberal, Revista Espaço Acadêmico, n. 185, p. 142-152, 2016.

SOARES, S. R.; CUNHA, M. I. Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade, Salvador: EDUFBA, 2010.

SOUZA, L. K. C. S. et al., “Eu queria aprender a ser docente”: sobre a formação de mestres nos programas de pós-graduação do campo da alimentação e nutrição no Brasil, Rev. Nutr., Campinas, v. 27, n. 6, p. 725-734, 2014.

TADEU, T.; MOREIRA, A. F. Currículo, cultura e sociedade, 12. ed., São Paulo: Cortez, 2011.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional, 13. ed., Petrópolis: Vozes, 2012.

TEIXEIRA, G. F. M.; SANTOS, P. P. Docência universitária: percepções a partir do quadro técnico dos saberes docentes, Ensino em revista, v. 17, n. 2, p. 355-376, 2010.

TRAGTENBERG, M. A delinquência acadêmica. In: _____. Sobre educação, política e sindicalismo, 2. ed., São Paulo: Cortez editora, 1990, p. 11-16.

VOSGERAU, D. S. R.; ORLANDO, E. A.; MEYER, P. Produtivismo acadêmico e suas repercussões no desenvolvimento profissional de professores universitários, Educ. Soc., v. 38, n. 138, p. 231-247, 2017.

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO: PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES-ESTUDANTES DO CURSO DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA (PARFOR)

Oséias Santos de Oliveira

Universidade Tecnológica Federal do Paraná
(UTFPR) – Curitiba – Paraná

Maria Sílvia Bacila

Universidade Tecnológica Federal do Paraná
(UTFPR) – Curitiba – Paraná

Marta Rejane Proença Filietaz

Universidade Tecnológica Federal do Paraná
(UTFPR) – Curitiba – Paraná

RESUMO: O estudo objetiva refletir sobre os sentidos expressos por professores-estudantes em relação ao processo de Estágio Supervisionado desenvolvido no âmbito do curso de formação pedagógica operado por meio do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), tendo como instituição formadora a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR/Campus Curitiba). A pesquisa, de natureza qualitativa se pauta por um estudo de caso institucional e tem a base teórica estruturada a partir do referencial sobre o desenvolvimento profissional docente e sobre a prática de Estágio Supervisionado. Os sujeitos da pesquisa expressam: a) que no espaço do Estágio Supervisionado encontram a oportunidade de repensar seu fazer pedagógico e de colocar em ação propostas, estruturadas em sequências didáticas, que visam o seu efetivo desenvolvimento profissional docente; b)

que as práticas desenvolvidas, ao longo de sua atuação docente, sem a formação pedagógica, precisam ser revisitadas, de modo a provocar mudanças em sua atuação profissional; c) que a prática refletida no momento do Estágio Supervisionado pode provocar a reflexão sobre a formação da identidade docente e, d) que o viés da formação continuada de professores, enquanto política pública assegurada no atual cenário educacional brasileiro, propicia a qualificação dos docentes que atuam nas escolas públicas. O estudo aponta para a necessidade de se pensar a prática do Estágio Supervisionado, no contexto do PARFOR, como oportunidade de desenvolvimento profissional dos docentes, quando estes, em sua atuação em sala de aula, têm a oportunidade de visitar e de dar novos sentidos a sua ação pedagógica.

PALAVRAS-CHAVE: Desenvolvimento Profissional Docente; Estágio Supervisionado; PARFOR.

TEACHING PROFESSIONAL DEVELOPMENT
AND SUPERVISED STAGE: PERCEPTIONS
OF TEACHERS-STUDENTS OF THE
PEDAGOGICAL TRAINING COURSE
(PARFOR)

ABSTRACT: The study aims to reflect on the meanings expressed by teacher-students in

relation to the process of Supervised Internship developed within the framework of the pedagogical training course operated through the National Plan for the Training of Basic Education Teachers (PARFOR), having as a training institution the University Federal Technological University of Paraná (UTFPR / Campus Curitiba). The qualitative research is based on an institutional case study and has the theoretical basis structured from the reference on the professional development of teachers and the practice of Supervised Internship. The research subjects express: a) that in the space of the Supervised Internship they find the opportunity to rethink their pedagogical practice and to put into action proposals, structured in didactic sequences, that aim at their effective professional development; b) that the practices developed, throughout their teaching activities, without pedagogical training, need to be revisited in order to bring about changes in their professional performance; c) that the practice reflected in the Supervised Internship can lead to reflection on the formation of the teaching identity; and d) that the bias of continuing teacher education, as a public policy ensured in the current Brazilian educational scenario, provides the qualification of teachers who they work in public schools. The study points to the need to think about the practice of Supervised Internship, in the context of PARFOR, as an opportunity for professional development of teachers, when they, in their classroom performance, have the opportunity to revisit and give new meanings to its pedagogical action.

KEYWORDS: Professional Development Teaching; Supervised internship; PARFOR.

1 | INTRODUÇÃO

A análise da temática da formação docente reveste-se de um significado especial quando o foco investigativo tem sua pauta em torno da prática do Estágio Supervisionado, considerando-se que este é um campo singular que pode contribuir para o reconhecimento da realidade escolar e educacional, para qualificação da ação pedagógica, para o desenvolvimento de experiências de ensino e também para o reconhecimento ou construção da identidade profissional docente.

O presente estudo objetiva refletir sobre os sentidos expressos por Professores-Estudantes em relação ao processo de Estágio Supervisionado desenvolvido no contexto do Curso de Formação Pedagógica operado por meio do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), tendo como instituição formadora a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR/Campus Curitiba). O Curso Especial de Formação Pedagógica, em regime presencial, é ofertado aos professores graduados não licenciados, e que atuam em escolas públicas.

A pesquisa, de natureza qualitativa é pautada por um estudo de caso quando 22 Professores-Estudantes, oriundos de cinco diferentes turmas do curso ofertado entre 2012 e 2017, refletem sobre o papel do Estágio Supervisionado e suas contribuições à prática formativa. Cabe ressaltar que os pesquisadores atuaram no referido curso como professores formadores, portanto, acompanharam as turmas em todo o processo formativo, ministrando disciplinas, seminários e oficinas, bem

como na orientação da prática de estágio. Esta atuação instiga a pesquisa e move os pesquisadores no sentido de compreender as percepções dos Professores-Estudantes sobre as vivências e contribuições do Estágio Supervisionado para o seu desenvolvimento profissional docente.

2 | ESTÁGIO SUPERVISIONADO: OPORTUNIDADE DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL EM ARTICULAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA

O estágio supervisionado, como prática obrigatória nos cursos destinados à formação de professores, permite uma análise mais aproximada do campo da atuação docente, o que pode favorecer o reconhecimento das dificuldades, dos desafios e das possibilidades que o acadêmico encontrará em sua atuação profissional. Na percepção de Pimenta e Lima (2012, p. 55), o conhecimento associado a essa ação articula “o estudo, a análise, a problematização, a reflexão e a proposição de soluções às situações de ensinar e aprender”, o que abarca uma profunda relação da teoria acadêmica com a prática desenvolvida em sala de aula e nos demais espaços escolares, por meio de experimentações e de aprendizagens quanto ao planejamento, execução e avaliação de propostas de ensino e de outras situações educativas.

Neste sentido, o estágio supervisionado constitui-se em um significativo instrumento de conhecimento e também de integração do estudante com o cotidiano de sua futura profissão, uma vez que a formação teórica, embora fundamental, não é suficiente na preparação para o desempenho do ofício qualificado da docência (FELÍCIO e OLIVEIRA, 2008). Vivenciar a realidade educacional, permeada pelos aspectos socioeconômicos, culturais e pelas relações do mundo do trabalho, propicia a formulação da consciência política e social do profissional, conforme sinalizado por Kulcsar (2003) e por Piconez e Fazenda (2006).

Ao referir uma visão ampla do campo do estágio Zabalza (2014), identifica que existem modelos distintos entre si, que podem ser percebidos a partir das funções que cumprem, pelas posições nas carreiras, por sua organização, pela maneira como definem o status do estagiário e a natureza do trabalho realizado.

Na perspectiva defendida por Ryan, Toohey e Hughes (1996, *apud* Zabalza, 2014) são apresentados quatro tipos de estágio, a saber: 1) Estágio orientado para a formação prática dos aprendizes, cujo objetivo principal reside na aquisição de qualidades que serão importantes para o desempenho da profissão; 2) Estágio orientado para a consecução de objetivos acadêmicos por meio de práticas; 3) Estágio orientado para o desenvolvimento pessoal e à construção da identidade profissional e 4) Estágio orientado para a integração de conhecimentos teóricos e práticos, complementando as aprendizagens e as experiências acadêmicas com outras atividades que se produzem sobre o campo profissional.

Cabe destacar que a prática do estágio supervisionado orientada a partir do quarto tipo de estágio prevê a integração de conhecimentos teóricos e práticos construídos no contexto da instituição de ensino superior formadora complementado por outras atividades que se produzem sobre o campo profissional. Este tipo de estágio constitui-se na versão mais atualizada e na alternativa mais coerente para a formação profissional, sendo que o objetivo fundamental projeta-se, conforme define Zabalza (2014), em integrar o acadêmico em um ambiente de trabalho por meio do domínio de requisitos essenciais, pautados em habilidades, conhecimentos e valores.

Dentre as contribuições formativas do estágio Zabalza (2014) destaca que a prática do estágio favorece a tomada de consciência, por parte dos acadêmicos, considerando a forma como estes encaram as atividades que realizam e ponderando suas próprias lacunas formativas. O estágio, além de constituir-se em uma oportunidade para revisitar as práticas também é um espaço para construção da identidade docente. Neste sentido, concorda-se com a perspectiva defendida por Macenhan e Tozetto (2016) de que “a inserção do professor em seu ambiente de trabalho faz com que ele depare-se com novas situações. Essa é uma grande vantagem da prática, além de mobilizar o profissional para atitudes reflexivas”. Ou seja, a articulação entre teoria e prática, oportunizada pelo estágio supervisionado pode contribuir para a constituição do professor reflexivo, conforme discutido por Alarcão (2005) onde o sujeito docente tem conhecimento sobre quem ele é e sobre as razões pelas quais atua, consciente do lugar que ocupa na sociedade.

3 | PARFOR: DOS ASPECTOS LEGAIS ÀS NECESSIDADES REAIS DA FORMAÇÃO DOCENTE

No Brasil, a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica foi instituída por meio do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que abalizava os objetivos, princípios e orientações estratégicas para a consolidação de planos articulados em regime de colaboração, entre Municípios, Estados e a União, tendo em vista a organização da formação inicial e continuada de professores. Em 2016 esta legislação é revogada e em seu lugar é promulgado o Decreto nº 8.752 de 9 de maio, que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. A abrangência desta nova legislação é assinalada em torno do enfoque que se impõe em relação aos profissionais da Educação Básica, que engloba três categorias de trabalhadores, conforme preconizado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/1996, sendo estes os professores, os pedagogos e os funcionários da educação, atuantes nas redes públicas e privadas da Educação Básica ou a elas destinados.

A atual legislação sinaliza diversas iniciativas, configuradas em programas e

ações integradas e complementares que, sob a articulação de um Planejamento Estratégico Nacional passam a orientar a política de formação dos profissionais da Educação Básica. Ainda que o documento que institui a Política Nacional seja mais amplo e aponte para macro iniciativas voltadas à reorganização curricular, à gestão e à valorização dos profissionais da educação, importa destacar aqueles relacionados com a perspectiva deste estudo, configurados nos programas/ações diretamente voltados à formação, como por exemplo: apoio à iniciação à docência, formação pedagógica para graduados não licenciados, formação inicial em nível médio, na modalidade normal para exercício da docência na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, estímulo à revisão da estrutura acadêmica e curricular dos cursos de licenciatura, formação continuada no contexto dos pactos nacionais de desenvolvimento da Educação Básica, mestrados acadêmicos e profissionais para graduados (BRASIL, 2016).

A partir das delimitações legais foi criado o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), sendo este uma ação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), voltada à oferta de Educação Superior, gratuita e de qualidade, aos profissionais do magistério, sem formação específica, que atuam na docência na rede pública de Educação Básica.

A CAPES fomenta e estimula a implantação de turmas especiais, em instituições de Ensino Superior (IES), voltados a três categorias de cursos a saber: a) Licenciatura – para docentes da rede pública de educação básica que não possuem formação superior; b) Segunda licenciatura – para docentes da rede pública de educação básica que possuem licenciatura em área distinta de sua atuação em sala de aula; c) Formação pedagógica – para docentes da rede pública de Educação Básica que possuem curso superior, sem habilitação em licenciatura.

4 | ESTRUTURA CURRICULAR DO PARFOR NA UTFPR: O LUGAR DO ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO

O PARFOR foi instituído, no contexto da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), no ano de 2012, por meio da oferta de Formação Pedagógica, voltada aos professores que atuam na Educação Básica e que não possuem formação específica. O Programa Especial de Formação Pedagógica, com duração de dois anos foi ofertado, até 2017, em diversos campus da IES, sendo que o enfoque deste estudo volta-se para o curso ofertado no Campus Curitiba, sede desta universidade pública.

A seleção dos Professores-Estudantes ao PARFOR/UTFPR foi realizada a partir de cadastro na Plataforma Freire, criada pela CAPES, sendo estes cadastros validados pelas secretarias estaduais e municipais de educação e, após seleção, estes profissionais efetivaram suas matrículas nas turmas disponibilizadas para a

formação pedagógica, organizadas na modalidade presencial, com dois encontros semanais.

Na organização curricular do Curso de Especial de Formação Pedagógica, desenvolvido no âmbito da UTFPR foram contempladas as orientações decorrentes da Resolução nº 02/97, do Conselho Nacional de Educação (CNE) que insere a necessidade de estruturação a partir de três núcleos básicos, sendo estes o Núcleo Contextual, o Núcleo Estrutural e o Núcleo Integrador.

O Curso Especial de Formação Pedagógica, possui uma carga horária total de 800 horas e estas são distribuídas em disciplinas, oficinas e estágio curricular obrigatório. Ao discutir a estruturação deste curso Oliveira, Ferreira e Winkeler (2014), situam as principais características de cada núcleo. O Núcleo Contextual se volta à compreensão dos mecanismos que envolvem a organização e estruturação de uma instituição de ensino de diferentes níveis, sendo previsto um bloco das disciplinas que é intercalado por oficinas, assim disposto: Fundamentos da Educação, Gestão Educacional, Teoria do Currículo, (intercalado pela Oficina I), Psicologia da Educação, Cotidiano Escolar, Profissão Professor (intercalado Oficinas II). Este núcleo agrupa as disciplinas/oficinas de base para a formação docente, sendo a carga horária total de 320 horas, das quais 260 horas são dedicadas aos conhecimentos teóricos outras 60 horas são destinadas às atividades práticas.

O Núcleo Estrutural do Curso Especial de Formação Pedagógica da UTFPR oportuniza a aquisição de competências e o desenvolvimento de habilidades necessárias à docência, sendo estruturado pelas disciplinas de Metodologia da Pesquisa em Educação, Tecnologia da Informação e Comunicação, Processos de Ensino e Aprendizagem, Educação Inclusiva e Diversidade, Libras I, Libras II (intercalado pela Oficina III). A carga horária total deste núcleo é de 320 horas das quais 210 são destinadas à parte teórica e outras 90 horas voltadas às atividades práticas.

O Núcleo Integrador, com carga total de 100 horas, das quais 60 horas destinam-se à base teórica e 40 horas voltam-se às atividades práticas, propicia uma visão global da realidade na qual está inserida a prática do professor, tendo a interdisciplinaridade como elemento articulador das diferentes áreas do conhecimento, sendo desenvolvido por meio de Seminários de Estudos Pedagógicos.

Do total de 800 horas previstas na organização do Curso Especial de Formação Pedagógica 500 horas são destinadas às disciplinas teóricas e 300 horas são reservadas às atividades práticas, que incluem 100 horas para o Estágio Curricular Obrigatório. No tocante à prática de estágio o curso prevê a inserção do acadêmico no contexto educacional, com atividades de reconhecimento dos aspectos administrativos, estruturais e pedagógicos das escolas, bem como o desenvolvimento de atividades docentes em sala de aula.

5 | PERSPECTIVAS DOS PROFESSORES-ESTUDANTES ACERCA DA PRÁTICA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO PARFOR/UTFPR

Entre 2012 e 2017 foram constituídas cinco turmas do Curso Especial de Formação Pedagógica, pelo PARFOR, no Campus Curitiba da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Nestas turmas foram matriculados 121 docentes que atuam na rede pública de Educação Básica, já formados em um curso superior, contudo, sem habilitação específica em uma licenciatura.

Nas cinco turmas ofertadas, foram registrados 66 Professores-Estudantes que participaram da prática de Estágio Curricular Supervisionado, e que efetivamente concluíram o curso de Formação Pedagógica, quando todos estes foram convidados a participar da pesquisa, sendo que 22 manifestaram aceite e, por meio de um questionário eletrônico, puderam refletir sobre o processo do estágio, as contribuições e desafios que a prática proporcionou.

Na análise do perfil dos Professores-Estudantes participantes deste estudo evidenciou-se que 63% são do sexo feminino e, quanto a idade a maior representatividade ficou em 45,5% na faixa etária entre 36 e 45 anos. Dos participantes 81,8% tiveram a primeira graduação em cursos de tecnologia e outros 18,2% com formação em cursos de bacharelado. Quando da formação pelo PARFOR, 72,8% dos Professores-Estudantes já tinham concluído especialização e 18,2% haviam concluído o mestrado.

A atuação na Educação Básica pública consta como um dos critérios para o ingresso no curso de Formação Pedagógica pelo PARFOR, sendo que 86,4% dos sujeitos da pesquisa possuíam vínculo, no momento da formação, na rede estadual de ensino, outros 9,1% são oriundos da rede municipal e 4,5 da rede federal de educação.

O perfil dos sujeitos permite a constatação de que 50% dos sujeitos atuavam na docência em um período entre 7 e 25 anos, que revela que este grupo encontra-se na etapa do desenvolvimento profissional docente denominado por Huberman (2000) como de Fase de Diversificação, sendo que este momento é marcado por uma atitude que concentra mudanças e ativismos permeado, também, por questionamentos e revisões quanto as práticas e vivências da carreira. Outro grupo representativo (27,3%) atuava na docência por um período entre 4 e 7 anos, correspondente a Fase de Estabilização quando os professores vivenciam um sentimento de competência e pertença a um corpo profissional, marcadamente em torno da construção de sua identidade profissional, sendo que neste período também passa a ocorrer a firmação de um trabalho pedagógico, com destacado grau de autonomia e com um estilo próprio.

Em relação a finalização do curso verificou-se que 50% dos participantes da pesquisa concluíram o curso em 2017 e os demais participantes concluíram a formação pedagógica pelo PARFOR nos anos de 2014 (13,6%), 2015 (27,3%)

e em 2016 (9,1%). Assim, 22 Professores-Estudantes que concluíram o estágio foram convidados a refletir sobre a importância do Estágio Supervisionado para seu desenvolvimento profissional docente, sendo que foram apresentadas quatro situações para que, a partir delas explicitassem suas percepções em torno do tema. No Quadro 1 ressaltam-se os percentuais de respostas obtidas:

Refleta sobre a importância do Estágio Supervisionado do PARFOR/UTFPR para seu desenvolvimento profissional docente			
	Concordo Plenamente (em %)	Concordo Parcialmente (em %)	Não concordo (em %)
A - O Estágio Supervisionado pelo PARFOR se constituiu em um importante espaço para reconhecimento da realidade escolar e educacional.	72,8	18,2	9,0
B - O Estágio Supervisionado pelo PARFOR se constituiu em um importante momento para a qualificação da minha prática pedagógica.	81,8	-	18,2
C - O Estágio Supervisionado pelo PARFOR se constituiu em um importante período para a aprendizagem e desenvolvimento de experiências de ensino.	72,8	13,6	13,6
D - O Estágio Supervisionado pelo PARFOR se constituiu em um importante período para reconhecimento ou construção da minha identidade docente (o que é ser professor).	72,8	9,0	18,2

Quadro 1: Percepções em torno das contribuições do Estágio Supervisionado

Fonte: Os autores (2018).

Em todas as situações que envolvem o Estágio Supervisionado pode-se verificar uma manifestação de mais 70% dos participantes, que concordam plenamente com as contribuições do estágio para o reconhecimento da realidade escolar e pedagógica, para a qualificação da prática pedagógica, para a aprendizagem e desenvolvimento de experiências de ensino e para reconhecimento ou construção da identidade docente.

Os Professores-Estudantes do PARFOR/UTFPR compreendem o Estágio Supervisionado como um importante espaço para reconhecimento da realidade escolar e educacional, o que foi sinalizado por 72,8% dos sujeitos. Dentre as manifestações destacam-se as seguintes:

O Estágio possibilitou, primeiramente, **conhecer o Projeto Político Pedagógico da escola** em que realizei o estágio supervisionado. Na sequência foi uma gama de experiências no sentido de **conhecer efetivamente a realidade da escola**, não somente no turno da noite, mas também dos demais turnos. Propiciou ainda **conhecer a participação efetiva da comunidade** junto a escola (PROFESSOR-ESTUDANTE 01, com grifos nossos).

Não só possibilitou um olhar mais crítico, como também a **transformação da realidade da turma** em que se efetivou o estágio, possibilitando um rigor ético

e estético em relação aos conteúdos e os saberes compartilhados durante este período de **trabalho de pesquisa docente e discente**. Porém, ressalto que o fato de já estar em uma caminhada de pesquisa acadêmica, me auxiliou muito, assim como a orientação feita pela orientadora do estágio (PROFESSOR-ESTUDANTE 06, com grifos nossos).

O diagnóstico me possibilitou entender melhor sobre as expectativas dos alunos e da equipe pedagógica como um todo. A partir daí pude **desenvolver e pesquisar técnicas adequadas de aprendizagem** que fossem capazes de atender a demanda e as expectativas tanto dos alunos, como também da equipe pedagógica e do professor titular. **Uma leitura prévia no Projeto Político Pedagógico, me fez repensar e reviver a minha postura como profissional** e entender o quanto aquela unidade escolar estava bem focada e atenta, no sentido de desenvolver e aperfeiçoar os seus estudantes, preparando-as para a vida (PROFESSOR-ESTUDANTE 20, com grifos nossos).

As reflexões acima expostas revelam um dos propósitos do Curso Especial de Formação Pedagógica, centrado em aproximar o acadêmico da realidade escolar e educacional, a partir de um significativo suporte teórico. Diversas temáticas exploradas no curso vieram à tona nas manifestações destes Professores-Estudantes como por exemplo a participação da comunidade, a elaboração e acompanhamento do Projeto Político-Pedagógico, o desenvolvimento profissional, o trabalho docente, a busca por metodologias que favoreçam o processo de ensino e aprendizagem, entre outros. Ao referir tais temas estes profissionais já graduados (bacharéis e tecnólogos), demonstram uma aproximação com o contexto de uma licenciatura, explicitando compreensões de um universo pedagógico em que se movimentam. É importante ressaltar que estas concepções não estavam presentes no repertório de muitos acadêmicos, ao início do curso, uma vez que, constantemente, estes sujeitos explicitavam resistências aos temas de natureza pedagógica.

A partir do reconhecimento da realidade escolar o professor poderá revisitar sua ação pedagógica, buscando estratégias, metodologias e propostas que estejam voltadas à transformação e qualificação da comunidade onde desenvolve sua prática profissional. Os Professores-Estudantes do PARFOR/UTFPR explicitam a que o período de estágio foi um momento significativo, uma vez que permitiu um olhar mais atento sobre um contexto onde já atuavam, uma vez que todos estavam inseridos nas unidades escolares onde realizaram as práticas de estágio.

Para Almeida e Pimenta (2014) a educação precisa ser compreendida como uma práxis social complexa que se opera em contextos sociais diversificados e que é capaz de modificar os sujeitos nela envolvidos. Essa práxis exige a compreensão da prática e a transformação da realidade dos sujeitos a inseridos sendo que o campo do estágio supervisionado pode contribuir para este processo, especialmente quando passa a ser produzido, conforme visão de Pimenta e Lima (2012) a partir de um estatuto epistemológico que visa a superação da mera reprodução de atividades práticas instrumentais. Este componente curricular, no contexto da formação de professores, pode provocar uma profunda interação entre o curso e a realidade social, o que passa por uma atitude de investigação na ação, que “envolve a reflexão

e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade” (PIMENTA e LIMA, 2012, p. 34). A partir desta concepção observa-se o posicionamento do Professor-Estudante 06 ao referir que “eu conhecia a realidade escolar, pois já havia lecionado nessa escola em outro momento, porém, o estágio possibilitou o reconhecimento das turmas em que desenvolvi a prática”. Neste mesmo sentido o Professor-Estudante 07 confirma que “a realização do estágio me aproximou mais do cotidiano escolar, bem como da organização e estrutura da escola, por mais que já trabalhasse nesta escola há cinco anos”.

Quando questionados sobre a contribuição do Estágio Supervisionado do PARFOR para a qualificação de sua prática pedagógica observa-se que 81,8% dos sujeitos manifestam concordância plena com esta situação. As reflexões dos sujeitos explicitam alguns aspectos muito interessantes para o contexto deste estudo, como destacado:

As orientações recebidas foram muito importantes, pois contribuíram para a **construção de um saber robusto capaz de subsidiar a prática a ser desenvolvida no Estágio**. Foi desenvolvido, além do relatório, **um Artigo científico que evidenciou e qualificou minha prática pedagógica [...]** Vale ressaltar que o referido artigo que desenvolve a prática aplicada com detalhes, foi aprovado e apresentado no Congresso Nacional de Educação - EDUCERE/2017 (PROFESSOR-ESTUDANTE 02, com grifos nossos).

Ao longo do processo consegui definir um plano a ser seguido, **refinando a pesquisa da realidade, com a junção da prática** onde consegui desenvolver um bom trabalho frente aos alunos, **comprovando que essa é a área que desejo seguir efetivamente** (PROFESSOR-ESTUDANTE 04, com grifos nossos).

O estágio contribuiu de maneira muito significativa para a minha formação profissional. Ao meu ver, funcionou como uma ferramenta que complementou e **fez junção a todas as disciplinas cursadas no curso de complementação pedagógica**. Foi uma maneira de **assimilar a teoria e a prática**. O objetivo e o foco do estágio são direcionamentos perfeitos para o processo de **aprendizado do professor estagiário**, permitindo desta forma, observar a rotina do dia a dia da escola, proporcionando uma **mudança na minha postura profissional**. Além disso, pude receber feedbacks constantes tanto do professor orientador como também da equipe pedagógica da escola (PROFESSOR-ESTUDANTE 20, com grifos nossos).

As acepções destacadas balizam as contribuições do Estágio Supervisionado para a qualificação da prática pedagógica dos Professores-Estudantes do PARFOR, quando estes confirmam a aproximação entre teoria e prática como fator essencial na construção dos conhecimentos que sustentarão o seu fazer pedagógico. Isto foi ressaltado, especialmente, a partir da possibilidade do desenvolvimento de pesquisa sobre a realidade escolar imbricada com os conteúdos teóricos discutidos nas disciplinas do curso o que, além de orientar o trabalho docente, provoca mudanças nas posturas destes profissionais e confirma a opção pela carreira do magistério. A oportunidade de refletir sobre a ação realizada neste período é uma das propostas do Curso Especial de Formação Pedagógica do PARFOR/UTFPR

quando, os Professores-Estudantes são desafiados a produzir um artigo científico, no qual relatam as escolhas metodológicas, os desafios e as soluções construídas para o êxito da prática de estágio.

De modo geral os sujeitos desta pesquisa compreendem que a prática docente exige múltiplos saberes, conforme corroboram Pimenta e Lima (2012) quando mencionam que os saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais e também a sensibilidade, a indagação teórica e a criatividade são essenciais para que o professor enfrente as situações, muitas vezes adversas, presentes no ambiente escolar.

Quando manifestam a necessidade de revisão de suas práticas os sujeitos também confirmam a importância da apropriação didática para que ocorra a qualificação da aprendizagem de seus alunos. Isto fica evidente na perspectiva do Professor-Estudante 11 ao destacar que “anteriormente minhas aulas não tinham didática, e hoje vejo que as aulas fluem muito melhor. Tenho noção do ensino-aprendizagem e como os alunos aprendem, cada um tem a sua particularidade”. Também o Professor-Estudante 09 pontua que o estágio o “auxiliou a desenvolver uma atividade diferenciada com os alunos, os quais participaram 100% das atividades”. Para o Professor-Estudante 17, o estágio o fez repensar muitas metodologias que aplicava anteriormente, sendo que “o que mais me marcou e mudou muito minhas aulas, foi ter estudado diversas formas de aplicar uma aula e seus conteúdos, ou seja, de poder aplicar outros formatos de exposição dos conteúdos se a primeira tentativa não obteve o sucesso desejado”.

Do total de participantes desta pesquisa 72,8% concordaram plenamente com a ideia de que o Estágio Supervisionado pelo PARFOR se constituiu em um importante período para a aprendizagem e desenvolvimento de experiências de ensino. Algumas reflexões evidenciam este assentimento, como destacado:

A experiência foi complexa, no início, mas consegui definir um plano pedagógico, os planos de aula e **fazer uma sequência didática** [...] Isto permitiu uma visão mais ampla da necessidade de planejamento frente a cada situação, um vez que tive que **manter aulas práticas, com uma conduta mais crítico-social, dentro da realidade que os alunos vivenciam**, possibilitando um retorno mais efetivo sobre suas carreiras, visto que o meu projeto foi direcionado ao desenvolvimento profissional dos alunos (PROFESSOR-ESTUDANTE 04, com grifos nossos).

A minha compreensão sobre o **uso de técnicas a partir dos dados da pesquisa me permitiu levar em consideração que estes instrumentos são facilitadores da aprendizagem**, porém, o modo como fazemos, como nos movemos na utilização da técnica é mais importante do que a própria técnica [...] **Os meios são importantes, mas aquilo que me move na atuação é que dá sentido tanto para mim (docente) quanto para o sujeito que apreende (estudante)** (PROFESSOR-ESTUDANTE 07, com grifos nossos).

Apreendi que **nem todas metodologias aplicadas, por mais bem feito que foi o planejamento da aula, surtem o efeito esperado**. Isso está diretamente relacionado ao universo particular de cada aluno, seu desenvolvimento prévio na disciplina em questão e o seu envolvimento atual com as tecnologias

No período de estágio os Professores-Estudante do PARFOR/UTFPR elaboraram um planejamento de ensino, pautado em um projeto de intervenção que deveria envolver os conteúdos que ministravam em suas disciplinas, porém, com uma proposta metodológica diferenciada e instigante visando o aprimoramento da aprendizagem de seus estudantes. Este planejamento foi pensado a partir de uma sequência didática discutida e revisada com seus professores orientadores. A sequência didática, conforme define Zabala (1998, p. 18), pode ser entendida como “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos”.

A indicação do planejamento por meio de uma sequência didática justifica-se mediante a possibilidade de consolidação dos conhecimentos em construção pelos estudantes e pela progressiva aquisição de novos saberes. A sequência didática, pensada em módulos, considera as aprendizagens iniciais dos alunos, os propósitos orientadores da aprendizagem em cada etapa e culmina em uma produção final na qual se oportuniza a sistematização, reelaboração e construção de novos conhecimentos. Isto é confirmado pelo Professor-Estudante 02 que assegura que “devido o projeto ter sido aplicado numa disciplina exata, a técnica foi desenhada, aplicada e validada mediante os resultados obtidos”. O Professor-Estudante 15 cita que “pude testar uma prática a qual nunca havia pensado ser possível em 18 anos de docência”, o que ratifica a importância de um planejamento mediado por metodologias diversificadas para a qualificação do processo de ensino e aprendizagem.

Ao referir a definição de uma sequência didática os sujeitos explicitam que é imperativo que o planejamento de ensino esteja voltado a uma perspectiva crítico-social que considere a realidade dos discentes. Neste sentido, a escolha de estratégias foi essencial para o alcance deste propósito, contudo, muito mais que a definição da linha metodologia a ser adotada, fica evidente a compreensão dos sujeitos de que é preciso refletir sobre a prática e, se necessário, reelaborar as ações. Isto foi manifesto pelo Professor-Estudante 08 que pondera: “a realidade é que quando estamos planejando uma sequência didática, várias ideias surgem, porém, muitas vezes, por falta de recurso algumas ideias devem ser repensadas e adaptadas a realidade da escola pública”.

Ao serem indagados sobre a importância do Estágio Supervisionado para o reconhecimento ou construção da identidade profissional docente verificou-se que 72,8% dos Professores-Estudantes manifestam concordância plena com esta afirmação. Dentre as muitas reflexões são extraídas algumas que confirmam esta opinião, expostas a baixo:

A experiência que já tinha como professora de curso técnico facilitou trabalhar com algumas ferramentas. Porém, foi importante para reconstrução da minha identidade docente, vivenciar e/ou desenvolver planejamento individual, receber

orientações individuais e também coletivas, construir uma Sequência Didática sem ter certeza se daria certo ou não, **aplicar o planejado em uma turma com observações de outros professores e Pedagogos** e, por fim, **construir um artigo refletindo os temas estudados ao longo do curso e os articulados com a prática** (PROFESSOR-ESTUDANTE 02, com grifos nossos).

Foi de extrema importância todo desenvolvimento do trabalho e o envolvimento com as pessoas em geral [...] Registro o envolvimento das pedagogas no projeto, **tive uma análise sob diversos prismas: o meu como estudante de uma licenciatura e como docente; o de alguns colegas do curso; o da minha orientadora no PARFOR; do meu diretor; por fim das pedagogas da escola.** Foi um período de crescimento muito grande pra minha carreira como docente e para minha vida pessoal (PROFESSOR-ESTUDANTE 16, com grifos nossos).

Apesar de estar em sala de aula algum tempo e de me esforçar muito no sentido de transmitir certos conhecimentos, **não tinha a técnica da docência e minha participação era muito restrita como coadjuvante na participação e na produção do Projeto Político-Pedagógico das escolas. Isto me causava certo desconforto, impaciência e insegurança.** [...]. Às vezes, procuro fazer a mediação entre aluno-aluno, em outras sou mediado por professores e profissionais mais ambiciosos e experientes. A minha reflexão é constante, ao mesmo passo que **devo entender que a minha formação necessita de ser sempre continuada**, pois sempre há possibilidade de apreender e encarar novas situações e desafios a cada momento. Procuro **agir sempre com autonomia**, no sentido de tomar decisões mais acertadas (PROFESSOR-ESTUDANTE 20, com grifos nossos).

Os destaques nas reflexões dos Professores-Estudantes do PARFOR demonstram alguns aspectos que refere-se à construção da identidade profissional docente, especialmente quando estes sujeitos apontam a importância dos saberes pedagógicos-reflexivos que vão sendo produzidos em decorrência de suas práticas e dos estudos teóricos, bem como o auxílio dos pares no cotidiano da escola. Marcelo Garcia (2010) entende que o processo de construção da identidade do professor está relacionado à forma como este vivencia subjetivamente seu trabalho e, também, quanto aos fatores básicos de satisfação ou insatisfação que se projetam em relação ao seu exercício profissional. É exatamente isto que Professor-Estudante 20 refere, em situações vividas quanto a elaboração do Projeto Político-Pedagógico de sua escola, quando sente-se desconfortável, impaciente e inseguro frente à falta de conhecimento acerca de um assunto pedagógico, o que limitava sua participação nesta construção. Assim, há que se considerar que a oportunidade da formação inicial e nesta o próprio estágio pode ser compreendido como um período em que os acadêmicos se inserem na formação discursiva de um discurso pedagógico, conforme discutido por Orlandi (2006), uma vez que estes sujeitos estarão produzindo sentidos a partir das vivências, das teorizações, das convicções ou valores que experimentam nos espaços de formação e muito especialmente no contexto das escolas onde atuam.

A compreensão do *ser professor* se consolida ao longo dos processos de desenvolvimento profissional vivenciados pelo docente. Neste sentido, Pimenta (1996), percebe que a identidade profissional se constrói a partir do significado que

cada professor imprime a sua profissão, permeada por seus valores, por seu modo de situar-se no mundo, por suas experiências de vida, por suas representações, por seus saberes e também por suas angústias e seus anseios. Marcelo Garcia (2009), pondera que a identidade do docente é caracterizada para além da forma como este se percebe, abrangendo também as formas como este profissional é visto por seus pares e pela própria sociedade. Nesta direção, o Professor-Estudante 04 aponta que o estágio foi uma construção muito válida para a firmação de sua identidade profissional, visto que abrangeu “além da vivência em sala de aula, também a busca por conhecimentos mais amplos da realidade escolar e, também o embasamento sobre os planos de ensino, a base curricular, as leis e regimentos das instituições”.

As relações de aproximação entre os colegas de profissão, operadas no espaço da escola, são salientadas pelo Professor-Estudante 13 que entende que estas “contribuem para a construção da identidade docente que se dá com a prática e a troca de experiências, nesse sentido foi relevante para meu aprendizado poder estagiar”. O papel dos professores formadores, em uma atitude de cooperação para a formação, também é destacado pelo Professor-Estudante 09, que entende ser de “grande importância e apoio do orientador, que auxiliou na construção das práticas a serem desenvolvidas no estágio supervisionado”. A ação do orientador é destacada por Pimenta e Lima (2012) quando reconhecem que no processo formativo do estágio são consolidadas as opções e intenções da profissão e, nesta caminhada se insere a possibilidade do acadêmico, em formação, de aprender com aqueles professores que já possuem experiência na docência.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

As percepções dos Professores-Estudantes em relação ao Estágio Supervisionado desenvolvido no contexto do PARFOR/UTFPR evidenciam que este momento tem um sentido especial na ressignificação de suas práticas, considerando que todos estes sujeitos já atuavam na Educação Básica, quando da realização do estágio, porém não possuíam formação pedagógica. Os sujeitos expressam que o Estágio Supervisionado oportunizou que o fazer pedagógico pudesse ser repensado de modo que novas ações, estruturadas em sequências didáticas, foram desenvolvidas para qualificar o processo de ensino-aprendizagem bem como seu próprio desenvolvimento profissional docente.

A prática refletida no momento do estágio supervisionado pode provocar a reflexão sobre a formação da identidade docente. Em se tratando de um grupo específico de profissionais que já se encontrava no exercício da docência, porém sem formação pedagógica para tal, o estágio contribui decisivamente na construção de uma base de significação social da profissão, quando saberes, valores e experiências são assimilados individualmente e compartilhados entre os pares, de modo a produzir sentidos e autonomia ao fazer pedagógico.

A prática do Estágio Supervisionado necessita ser pensada como uma oportunidade para a qualificação dos Professor-Estudantes, que têm a chance de revisitar e de dar novos sentidos a sua ação pedagógica. Neste sentido, a oportunidade conferida pelo PARFOR, enquanto política voltada à formação, tem papel decisivo e contribui sobremaneira para o desenvolvimento profissional docente.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 2005.

ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. **Estágios supervisionados na formação docente**. São Paulo: Cortez, 2014.

BRASIL. **Decreto 8.752, de 09 de maio de 2016**. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília, DF, 2016b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm>. Acesso em: 18 set. 2018.

FELÍCIO H. M. S.; OLIVEIRA R. A. A formação prática de professores no estágio curricular. In: **Educar**, Curitiba, n. 32, p. 215-232, 2008. Editora UFPR. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n32/n32a15.pdf>. Acesso em: 19 set. 2018.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000.

KULCSAR, R. O estágio supervisionado como atividade integradora. In: PICONEZ, S. B. (coord.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. 9.ed. Campinas: Papyrus, 2003.

MACENHAN, C; TOZETTO, S. S. A natureza dos saberes docentes a partir das fontes de aprendizagem dos professores. In: PRYJMA, M. F; OLIVEIRA, O.S. (org.) O Desenvolvimento profissional docente em discussão. Curitiba: Ed. UTFPR, 2016. Disponível em: <http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/1602>. Acesso em 15 jun. 2019.

MARCELO GARCIA, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. In: **Revista de Ciências da Educação**. Nº 8, Jan/Abr/ 2009. Disponível em: http://www.unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO___Desenvolvimento_Profissional_Docente_passado_e_futuro_1386180263.pdf. Acesso em: 15 set. 2018.

MARCELO GARCIA, C. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. In: **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em 15 set. 2018.

OLIVEIRA, O. S.; PRYJMA, M. F. ; WINKELER, M. S. B. Uma análise da organização curricular do Programa Especial de Formação Pedagógica: a experiência da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. In: **XI Colóquio / VII Colóquio Luso-Brasileiro / I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro sobre Questões Curriculares**, 2014, Braga/Portugal, CIED/Instituto de Educação Universidade do Minho, 2014. v. 1. p. 523-531.

ORLANDI, E. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 4. ed. São Paulo: Pontes, 2006.

PICONEZ, S. C. B; FAZENDA, I. C. A. **A prática de ensino e estágio supervisionado**. 12 ed. Campinas. SP: Papyrus, 2006.

PIMENTA, Selma G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2012.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

ZABALZA, M. A. **O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária**. São Paulo: Cortez Editora, 2014.

INCLUSÃO DE JOGOS EDUCATIVOS NO ENSINO DA RADIOLOGIA ODONTOLÓGICA EM UMA UNIVERSIDADE DE FORTALEZA – CE

Isabel Cristina Luck Coelho de Holanda

Universidade de Fortaleza, Curso de Odontologia
Fortaleza - Ceará

Danielle Frota de Albuquerque

Universidade de Fortaleza, Curso de Odontologia
Fortaleza - Ceará

Renata Cordeiro Teixeira Medeiros

Universidade de Fortaleza, Curso de Odontologia
Fortaleza - Ceará

Sandra Régia Albuquerque Ximenes

Universidade de Fortaleza, Curso de Odontologia
Fortaleza - Ceará

José Osmar Vasconcelos Filhos

Universidade de Fortaleza, Curso de Odontologia
Fortaleza - Ceará

RESUMO: O estudo tem como objetivo descrever a vivência com o uso de jogos educativos como estratégia de ensino-aprendizagem em um curso de graduação em Odontologia. Trata-se de um estudo descritivo, do tipo relato de experiência, a partir da aplicação de jogos educativos como subsídio para reforçar as habilidades visomotoras e perceptuais de 160 alunos matriculados na disciplina de Propedêutica Clínica I do curso de Odontologia da Universidade de Fortaleza, nos dois semestres letivos de 2018. Para tanto, foram construídos jogos de quebra-cabeças

com imagens radiográficas do tipo panorâmica e um jogo de sequência lógica desenvolvido a partir de um texto sobre os procedimentos a serem adotados na realização do exame radiológico, bem como utilizaram-se dominós de texturas, confeccionados em madeira e EVA, e negatoscópios. Empregando os critérios de observação, escuta coletiva e análise dos jogos, procedeu-se à avaliação formativa com base no *feedback* dos estudantes e na escuta da percepção dos alunos sobre o método usado. Desta maneira, observou-se a materialização das habilidades requeridas nos procedimentos radiográficos, mediante o lúdico e a efetivação desta estratégia por meio de metodologias ativas. Sugere-se a aplicação desses jogos em outros semestres da disciplina de Propedêutica Clínica I, com o objetivo de consolidar a estratégia utilizada.

PALAVRAS-CHAVE: Jogo. Aprendizagem ativa. Ensino. Educação superior. Odontologia.

THE INCLUSION OF EDUCATIVE GAMES IN THE TEACHING OF DENTAL RADIOLOGY IN A UNIVERSITY OF FORTALEZA – CE

ABSTRACT: The article aims to show the vivency in the use of educative games as strategy to learn with pleasure in a odontology school. It is a descriptive study which shows live

experiences on the appliance of educative games as aids to reinforce the hand-eye coordination and perceptive abilities of 160 students registered in the discipline of Clinical Propaedeutics I of the odontology school in Universidade de Fortaleza on the second semester of 2018. To conquer it, were built puzzles of panoramic radiograph images and a game of logic sequence, developed from a text about the procedures adopted on the realization of radiological exams, as well were used dominos built of wood and EVA plastic, plus negatoscopes. Using the criteria of observation, collective listening and the analysis of the games, proceeded the formative evaluation based on the feedback and on the perception of the students about the used method. In this way, it was observed the materialization of the required abilities on the radiological procedures upon the playful and the effectiveness of this strategy by the active methodologies. It is suggested the application of these games on other semesters of Clinical Propaedeutics I discipline, aiming to consolidate the used strategies.

KEYWORDS: Game. Active learning. Teaching. University education. Odontology

1 | INTRODUÇÃO

O ensino da radiologia em odontologia representa um desafio para os professores, pois o uso das metodologias tradicionais com ensino centrado no professor, acaba seguindo um fluxo unilateral de comunicação (SANTOS *et al.*, 2016). Outro elemento desafiador é a falta de motivação do aluno, contribuindo para o aumento das dificuldades no aprendizado teórico e prático, induzindo o mesmo a não alcançar suas metas acadêmicas.

Os professores também se deparam com o imediatismo, característica da atual geração de alunos que não se contentam com aulas expositivas e monótonas. Para Peixoto (2016), os avanços da ciência e da tecnologia causaram uma revolução na sociedade e a velocidade com que as informações são disseminadas, além da facilidade de acesso ao conhecimento, têm influenciado o modelo educacional.

Desde o início do século XX essa é uma demanda existente pois, já era percebida a necessidade de atividades mais criativas, críticas e resolutivas (PAIVA *et al.*, 2016). A mudança metodológica era imprescindível e urgente, assim, o uso de metodologias ativas passaram a ser adotadas como meio de maior eficácia no aprendizado, e tendo o aluno como agente protagonista da atividade, os resultados se tornam mais significantes (PEIXOTO, 2016). As metodologias ativas permitem ao discente a reorganização da teoria e da prática, favorecem a reflexão e o docente tem nelas um papel de mediador, estimulando e favorecendo ao estudante o refinamento de seu olhar crítico (MORÁN, 2015).

Ensinar, como ato de construção de conhecimentos, é sobretudo propor ao aprendiz que entre em contato com estratégias de ensino-aprendizagem que lhe proporcionem autonomia, tornando-o responsável também pelo seu próprio processo de aprendizado (MORÁN, 2015). Portanto, para gerar transformação no discente,

motivando-o, tornando-o mais habilidoso, capaz e competente, faz-se necessário inovar as práticas docentes (PAIVA *et al.*, 2016). O modo como as informações são ensinadas, ou seja, os métodos instrucionais utilizados - aula expositiva, discussão em grupo, instrução individual, demonstração e execução, jogos, simulação, dramatização, modelagem, autoinstrução (SILVA *et al.*, 2017)-, favorecem ao estudante uma formação com novas possibilidades de aprendizagem.

Segundo Fialho (2007), o jogo tem a capacidade de atrair o jogador em busca da vitória, e assim leva-o a aprender de uma forma inovadora, divertida, servindo de apoio aos estudos. O jogo é eficaz no enriquecimento do funcionamento cognitivo e das habilidades psicomotoras, proporciona a interação social influenciando a melhoria do comportamento afetivo, e aumenta a motivação e o envolvimento, repercutindo na aprendizagem (CHEONG *et al.*, 2014).

Entende-se como aprendizagem uma forma de interação, que desenvolve atitudes, competências, motiva o estudante para uma aquisição efetiva e possibilita reorganizar o conhecimento e informação (SILVA *et al.*, 2017). Santos *et al.* (2016, p.40), enfatiza que a aprendizagem é um processo de mudança de comportamento obtido por meio de experiências construídas por fatores emocionais, neurológicos, relacionais e ambientais. A aprendizagem é como um jogo de estratégias criativas, que contribuem para o processo ensino-aprendizagem. Envolve uma troca bilateral entre os envolvidos, oferecendo campo de potencialidades e oportunidades, as quais dependem das circunstâncias e, sobretudo, da iniciativa do sujeito (SANTOS *et al.*, 2016, p.41).

O jogo educativo é um recurso pedagógico e uma ferramenta de construção de conhecimento que permite, a partir de atividades lúdicas, o processo de aprendizagem, inserindo os alunos em um contexto prático sobre o elemento a ser estudado (SILVA *et al.*, 2017). O ambiente lúdico tem a função de agregar e promover a aprendizagem, sendo um espaço de estímulo para o desenvolvimento de processos sociais de comunicação, expressão e formação de saber (ROLOFF, 2010) podendo ser usado nos diversos momentos do processo de ensino e aprendizagem pelo professor. Os jogos também têm a finalidade de incluir todas as pessoas, de forma lúdica e interativa, obtendo a participação dos aprendizes (CHEONG *et al.*, 2014).

Partindo dessa alegação, tornou-se necessário buscar novas metodologias para facilitar a transmissão do conteúdo de radiologia odontológica no curso de Odontologia da Universidade de Fortaleza (UNIFOR), bem como, fazer um diagnóstico junto aos alunos das habilidades necessárias para o aprendizado. A disciplina de Propedêutica Clínica I – Radiologia Odontológica, busca proporcionar o conhecimento teórico e anatômico aplicados à obtenção de imagens, análise e diagnóstico, além de, desenvolver as dimensões executivas das funções cognitivas (planejamento, atenção e memória) e funções emocionais (socialização e tomada de decisão), as habilidades de visão espacial, raciocínio lógico e percepção tátil.

A partir das competências exigidas, pensou-se que incorporar atividades lúdicas capazes de desenvolver estas qualidades poderia contribuir no processo ensino-aprendizagem.

Neste contexto, o presente estudo tem como objetivo descrever a vivência com o uso de jogos educativos como estratégia de ensino-aprendizagem, em um curso de graduação em Odontologia.

2 | METODOLOGIA

Trata-se de um estudo descritivo, do tipo relato de experiência, a partir de aplicação de jogos educativos como subsídio para reforçar as habilidades visomotoras e perceptuais dos alunos matriculados na disciplina de Propedêutica Clínica I – Radiologia Odontológica, do curso de Odontologia da Universidade de Fortaleza (UNIFOR), nos dois semestres do ano de 2018.

A disciplina de Propedêutica Clínica I é uma disciplina obrigatória do Curso de Odontologia que ocorre no 4o semestre, com 2 créditos teóricos e 4 créditos práticos. É composta por cinco professores cirurgiões-dentistas e uma professora terapeuta ocupacional, a qual realiza observações sobre as habilidades psicomotoras dos alunos para em seguida oferecer orientações e treinamento das referidas habilidades. Ao terminar a disciplina, o aluno deverá estar apto a executar as radiografias intrabucais, bem como a diagnosticar as alterações periapicais e interproximais mais comuns da região maxilo-mandibular.

Para a realização deste trabalho foram construídos jogos de quebra-cabeças com 25 peças, usando-se imagens radiográficas do tipo panorâmica e um jogo de sequência lógica desenvolvido a partir de um texto, cortado em 10 tiras, sobre os procedimentos a serem adotados na realização do exame radiográfico, bem como utilizaram-se dominós, confeccionados em madeira MDF e EVA de texturas diferentes, e negatoscópios disponíveis nas duas bancadas do laboratório de Radiologia.

A aplicação dos jogos educativos ocorreu no início de cada semestre letivo, com o objetivo de identificar *déficits* nas habilidades visomotoras e perceptuais dos alunos, as quais poderiam dificultar a aquisição do conhecimento e da prática para o exame radiográfico. Quando identificados, os alunos foram convidados a participar do Projeto de Acompanhamento de Competências Técnicas da Odontologia (PACTO), o qual é acessível para os alunos do primeiro ao décimo semestres de Odontologia da UNIFOR e coordenado pela professora terapeuta ocupacional do referido curso.

Os alunos participantes foram divididos em grupos de 15 alunos no primeiro semestre letivo e em grupos de 30 alunos no segundo semestre letivo, nos três turnos de desenvolvimento da disciplina, totalizando 160 alunos nos dois semestres letivos.

Para avaliar o estudo, foram utilizados os critérios de observação, escuta

coletiva e análise dos jogos que deram suporte para a avaliação formativa, com base no *feedback* dos estudantes e na escuta da percepção dos alunos sobre o método empregado.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Objetivando melhorar a experiência de ensino e aprendizagem, buscou-se aplicar jogos educativos como método instrucional. Os jogos foram elaborados, discutidos e demonstrados em conjunto com os professores que compõem a disciplina, visando fazer ajustes até o alcance de uma versão final. Durante a aplicação dos jogos educativos, os grupos de alunos foram conduzidos pelos professores da disciplina, que assumiram o papel de facilitadores do processo, desenvolvendo a atividade lúdica.

Para a aplicação dos jogos, os estudantes foram dispostos em mochos diante de duas bancadas com negatoscópios, as quais estavam dispostas uma defronte à outra. Diante do exposto, descrevem-se a seguir os jogos usados nas atividades lúdicas.

QUEBRA-CABEÇA: Inicialmente, os estudantes jogaram com o quebra-cabeça de 25 peças. As imagens radiográficas panorâmicas foram selecionadas de forma que todas fossem diferentes, portanto, não permitindo a reprodução de imagens semelhantes (Figura 1). Os alunos, individualmente, tiveram 20 minutos para montar o quebra-cabeças, que foi analisado pelos professores cirurgiões-dentistas para a verificação de acertos e erros. Caso o aluno não o tivesse montado corretamente, poderia pedir ajuda a um colega para finalizar a montagem. Observamos que muitos participantes não sabiam iniciar o jogo pelas bordas, dificultando a montagem. Outra dificuldade apresentada foi a aplicabilidade do conhecimento da estrutura anatômica da face e da boca, estudada em semestre anterior.

Para a montagem corretamente do quebra-cabeça é preciso que o aluno já tenha conhecimento da imagem radiográfica previamente, assim como, dos principais reparos anatômicos. Durante a montagem, o aluno exercita mentalmente seus conhecimentos da anatomia radiográfica e desenvolve o raciocínio lógico para a montagem.

DOMINÓ: O segundo jogo utilizado foi o dominó de texturas, confeccionado em 28 peças de madeira MDF e EVA de texturas diversas (Figura 2). Nesse momento, o laboratório foi preparado para a aplicação do jogo, tendo permanecido com todas as luzes apagadas até o último grupo ter finalizado a partida. Os alunos foram divididos em grupos de 10 e receberam um conjunto de peças. Para iniciar o jogo, os participantes tiveram que ficar com os olhos fechados e experimentaram, pela percepção tátil, todas as peças, para, em seguida, fossem distribuídas entre os jogadores. Cada participante jogava apenas uma vez por rodada, no entanto, se não tivesse a peça correspondente passava a vez. Quando todos terminaram, as

luzes foram acesas, e os próprios alunos identificaram os acertos e erros. As peças que tiveram maior número de correspondências erradas foram as de cores amarelo, verde e laranja, por apresentarem diferenças tênues.

Ao praticar esse jogo, o aluno desenvolve habilidades tátil e de concentração, além de aprender a trabalhar em ambiente escuro. Essas características são fundamentais na prática odontológica, e dentro da disciplina pode ser aplicada durante o processamento radiográfico e na identificação do picote da radiografia, dentre outras aplicações.

SEQUÊNCIA LÓGICA: O jogo de sequência lógica foi criado a partir de um texto elaborado pelos professores sobre os procedimentos a serem adotados na realização do exame radiográfico, e cortado em 10 tiras (Figura 3). As tiras foram entregues aleatoriamente, de maneira que os participantes tinham que colocar o conteúdo do texto em ordem, por sequência de procedimentos, em um espaço de tempo de no máximo 15 minutos. Os alunos que não tinham compreendido com exatidão a sequência para os procedimentos demonstraram dificuldades, tendo sido utilizado esse espaço para revisão do conteúdo ensinado em aula anterior. Essa atividade tem o objetivo de fixação da sequência de passos da técnica da radiográfica periapical e assim os alunos planejem mentalmente a realização do procedimento.

O lúdico pode trazer à aula um momento de descontração, em qualquer etapa da vida, acrescentando leveza à rotina escolar e fazendo com que o estudante apreenda os ensinamentos de forma mais significativa (ROLOFF, 2010); foi com esse intuito que os professores da disciplina de Propedêutica Clínica I inseriram no plano de ensino uma aula que pudesse proporcionar aos alunos a melhor compreensão dos conteúdos abordados.

Ao finalizar a aplicação dos jogos educativos procedeu-se com a escuta coletiva, onde os alunos referiram que a metodologia empregada foi interessante e satisfatória para o aprendizado, bem como permitiu a percepção da necessidade de serem aperfeiçoadas as habilidades psicomotoras. O método instrucional é uma estratégia para o alcance da aprendizagem e permite ao docente aproximar as atividades de seus alunos da realidade em que estes serão inseridos profissionalmente, facilitando para eles a identificação, a investigação e a resolução do problema que antes provocou neles o ato de pensar, de criar situações para interação e para a construção do conhecimento (ROLOFF, 2010).

Em seguida, foram realizados pela terapeuta ocupacional os *feedbacks*, individualmente. Diante das observações e do que foi identificado quanto às habilidades psicomotoras dos alunos, os mesmos receberam um convite para participar do Projeto de Acompanhamento de Competências Técnicas da Odontologia (PACTO), para intervenções de terapia ocupacional voltadas ao desempenho de suas funções, visando à melhoria das habilidades por meio de atividades psicomotoras.

Os resultados também evidenciaram que o jogo é uma ferramenta de suporte e de estímulo para o ensino-aprendizagem (SILVA *et al*, 2017), sobretudo no âmbito

dos cursos de Odontologia, inclusive proporcionando aos professores a oportunidade de reelaborarem e de reestruturarem seus planos de atividades, deixando-os mais atrativos e instigantes.

No que tange ao ensino superior, os jogos colaborativos e individuais, de competição e cooperação, de estratégia, com etapas e habilidades delimitadas, mostram-se cada vez mais presentes nas diversas áreas do conhecimento (MORÁN, 2015), tornando-se ferramentas eficientes para o desenvolvimento da aprendizagem, da comunicação e da expressão, além de possibilitar a satisfação emocional imediata aos que deles participam (SILVA *et al*, 2017). Estudos corroboram que diversas universidades brasileiras estão incorporando as metodologias ativas no ensino da Radiologia Odontológica por permitirem a aprendizagem significativa (SANTOS *et al*, 2016).

O momento de aprendizado que o jogo traduz pela descontração natural e prazerosa, favorece a liberdade que também é um aspecto relevante, onde os julgamentos e os questionamentos se tornam considerações proveitosas. Segundo Kline (2015), quando é avaliada a evolução do aprendizado, percebe-se uma presença constante dos jogos no ensino, trazendo para o momento a ligação com o prazer, resultando em *feedback* positivo, o que auxilia na consolidação do que foi abordado na ocasião. É a partir da aprendizagem significativa, mediante estratégias ativas, como o uso de jogos educativos, que o alunos passam a se sentirem motivados, e terem iniciativa e responsabilidade sobre seu próprio aprendizado, servindo assim, de reforço para instrumentalizar a melhora do seu desempenho escolar.

Assim, torna-se necessário na educação superior, sobretudo no ensino de radiologia odontológica, criar novas metodologias pedagógicas para favorecer a aprendizagem significativa, uma vez que o objetivo é promover no estudante em questão competências técnicas e atitudinais necessárias para a práxis profissional.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do relato, observou-se a materialização das habilidades requeridas nos procedimentos radiográficos. Portanto, para favorecer as competências necessárias na esfera acadêmica da radiologia odontológica, utilizando-se de metodologias ativas, é oportuno permitir o aprendizado interativo por meio de atividades lúdicas.

Sugere-se a aplicação desses jogos em semestres subsequentes da disciplina de Propedêutica Clínica I do curso de Odontologia da Universidade de Fortaleza (UNIFOR), com o objetivo de consolidar a estratégia utilizada, bem como também favorecer a percepção de que a aprendizagem significativa é solo criativo e fértil para estudo e, sobretudo, para uma prática docente inovadora.

REFERÊNCIAS

CHEONG, C.; FILIPPOU, J.; CHEONG, F. Towards the gamification of learning: investigating student perceptions of game elements. **Journal of Information Systems Education**, v. 25, n. 3, p. 233-244, 2014.

FIALHO, N.N. **Os jogos pedagógicos como ferramentas de ensino**. 2007. Disponível em: < <http://quimimoreira.net/Jogos%20Pedagogicos.pdf>.>

KLINE, M. A. How to learn about teaching: an evolutionary framework for the study of teaching behavior in humans and other animals. **Behavioral and Brain sciences**, v. 38, p.1-17, 2015.

MORÁN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, C. A.; MORALES, O. E. T. (orgs.). **Coleção Mídias Contemporâneas**. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II. PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. Disponível em: <http://uepgfocafoto.wordpress.com>

PAIVA, J.R.F.P.; BRANDÃO, I.R.; QUEIROZ, A.H.B. Metodologias ativas de ensino- aprendizagem: revisão integrativa. **SANARE**, Sobral. V.15, n.2, p.145-153, Jun./Dez, 2016.

PEIXOTO, A.G. O uso de metodologias ativas como ferramenta de potencialização da aprendizagem de diagramas de caso de uso. **Periódico Científico Outras Palavras**, v. 12, n. 2, p. 35-50, 2016.

ROLOFF, E. M. A importância do lúdico em sala de aula. In: **X Semana de Letras – Anais**. Porto Alegre: Edipucrs, v. 70, p. 1-9, 2010.

SANTOS, C.P.; COSTA, C.M.; BEZERRA, I.S.Q.; ASSUNÇÃO, L.R.S.; WESTPHALEN, F.H.; FERNANDES, A. Estratégias criativas no processo ensino-aprendizagem da Radiologia Odontológica. **Revista da ABENO**. V. 16, p. 40-50, 2016.

SILVA, C.; PIRES, C. G.; SILVA, G. T.; ALMEIDA, D.; TEIXEIRA, G.; ALMEIDA, I. Jogo educativo como estratégia didático-pedagógica em um curso de graduação em enfermagem: um relato de experiência. **Atas CIAIQ 2017**. Investigação Qualitativa em Saúde//Investigación Cualitativa en Salud/ V. 2; p. 287-992.

O PSICOPEDAGOGO EXERCENDO A DOCÊNCIA EM ESCOLAS INSERIDAS EM ZONAS DE VULNERABILIDADE SOCIAL

Thielly Lopes Medina

PUCRS, Porto Alegre-RS

Hemini Machado Rodrigues

PUCRS, Porto Alegre-RS

RESUMO: O estudo tem como foco o psicopedagogo exercendo a docência em escolas inseridas em zonas de vulnerabilidade social, tendo como objetivo geral identificar as contribuições que o professor-psicopedagogo proporciona na aprendizagem dos educandos. Como objetivos específicos pretende-se apontar as estratégias de ensino adotadas na sala de aula que auxiliam os estudantes com dificuldade de aprendizagem; e analisar os benefícios da especialização em Psicopedagogia para o professor. O referencial teórico está organizado em três tópicos: o primeiro conceituará as dificuldades de aprendizagem e ações dentro da sala de aula, tendo como subsídio os trabalhos das psicopedagogas Sara Paín, Sônia Moojen, Alicia Fernández e Nádia Bossa. No tópico seguinte, foi abordada a constituição do profissional professor-psicopedagogo, juntamente a um breve histórico da Psicopedagogia, a partir da contribuição de Nádia Bossa. O terceiro tópico conta com uma pesquisa realizada nos Estados Unidos, abordando o impacto da vulnerabilidade social para a aprendizagem. Realizou-se uma pesquisa

de abordagem qualitativa, tendo como base a coleta de dados, por meio de questionários, de três professoras que possuem especialização em Psicopedagogia e lecionam em uma escola situada na Vila Maria da Conceição, um bairro de situação de vulnerabilidade social localizada na cidade de Porto Alegre do estado do Rio Grande do Sul. Os dados foram analisados através da Análise Textual Discursiva. Os resultados apontam que o psicopedagogo que exerce a docência trabalha de uma forma mais ampla, pois permite identificar a dificuldade de aprendizagem, e através de suas habilidades, tem condições de oportunizar atividades que favoreçam a aprendizagem do educando.

PALAVRAS-CHAVE: Psicopedagogia; Professor; Vulnerabilidade social; Dificuldade de Aprendizagem.

THE PSYCHOPEDAGOGUE PRACTICING TEACHING IN SCHOOLS INSERTED IN AREAS OF SOCIAL VULNERABILITY

ABSTRACT: The study focuses on the psychopedagogue teaching in schools located in areas of social vulnerability, with the general objective of identifying the contributions that the teacher-psicopedagogo provides in the learning of learners. As specific objectives, we intend to point out the teaching strategies adopted in

the classroom that help students with learning difficulties; and analyze the benefits of specialization in Psychopedagogy for the teacher. The theoretical framework is organized into three topics: the first one will conceptualize learning difficulties and actions within the classroom, with the help of the teachers of Sara Paín, Sônia Moojen, Alicia Fernández and Nádia Bossa. In the next topic, the teacher-psycho-pedagogical profession was approached along with a brief history of Psychopedagogy, based on the contribution of Nádia Bossa. The third topic relies on research conducted in the United States, addressing the impact of social vulnerability on learning. A qualitative research was carried out, based on the data collection, through questionnaires, of three female teachers who have a specialization in Psychopedagogy and teach in a school located in Vila Maria da Conceição, a neighborhood of socially vulnerable situation in the city of Porto Alegre in the state of Rio Grande do Sul. Data were analyzed through Discursive Textual Analysis. The results show that the psycho-pedagogue who teaches works in a broader way, because it allows identifying the difficulty of learning, and through his / her abilities, is able to offer opportunities that favor the student's learning.

KEYWORDS: Psychopedagogy; Teacher; Social vulnerability; Learning Difficulty.

1 | INTRODUÇÃO

A escola é uma instituição que se propõe desenvolver as potencialidades da criança, permitindo ser um espaço de formação e criação. Atualmente, os professores não conseguem desenvolver o seu papel com eficiência ou qualidade, pois os motivos que limitam o ensino são muitos, dentre eles, a indisciplina na sala de aula, a ausência da família na escola e as dificuldades de aprendizagem.

O número de crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem vem aumentando; Siqueira e Giannetti (2011) destacam que em torno de 15% a 20% dos estudantes no início da escolarização apresentam dificuldade de aprendizagem. Esse índice pode aumentar se analisarmos crianças em vulnerabilidade social, de acordo com as autoras:

Ambientes familiares pouco estimuladores e com pouca interação sociolinguística podem levar a criança ao não desenvolvimento de suas aptidões e habilidades. É bem estabelecido na literatura que condições desfavoráveis socioeconômico-culturais influenciam negativamente no desempenho cognitivo e acadêmico, ocasionam maior índice de mau desempenho e insucesso escolar. (2011, p.78-87).

A maioria dos professores tem como formação inicial, o Magistério e/ou graduação em Pedagogia, ambos não dão o enfoque necessário para que o educador possa intervir com aqueles educandos que apresentam dificuldade de aprendizagem. Assim, os professores com graduação em Pedagogia e com especialização em Psicopedagogia serão objeto do presente estudo, de forma a identificar as contribuições dessa formação ao exercício da docência. O objeto de estudo é desvendar quais as estratégias de ação que o psicopedagogo pode oferecer a um estudante com dificuldade de aprendizagem em situação de vulnerabilidade

social.

O tema em questão é pouco abordado, sendo assim, considera-se a pesquisa relevante, uma vez que pode contribuir para identificar fatores que qualifiquem a prática docente, acerca do reconhecimento de estratégias de ensino que auxiliam os estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem, bem como prevenir o agravamento das mesmas ou o surgimento de novas dificuldades. Ainda entre seus objetivos está analisar os benefícios da especialização em Psicopedagogia para o professor que exerce a docência.

2 | MARCO TEÓRICO

Atualmente, há poucos estudos que enfoquem o psicopedagogo que exerce a docência. Por este motivo, o referencial teórico irá apresentar alguns conceitos básicos da Psicopedagogia, a fim de facilitar o entendimento do tema.

2.1 Dificuldades de Aprendizagem

Ouvimos de professores cada vez com mais frequência sobre estudantes que apresentam alguma dificuldade de aprendizagem. Muitas vezes, os docentes se sentem limitados por não obter subsídios ou apoio para oferecer aos estudantes. Por conseguinte, esses estudantes acabam por realizar atividades que não lhes são adequados.

Para Moojen (1999, p.248) esses estudantes “apresentam baixo rendimento escolar em consequência de diversos fatores isolados ou em interação. Para as alterações evidenciadas por esses alunos a designação genérica mais adequada é Dificuldade de Aprendizagem”. Segundo a autora, as dificuldades de aprendizagem podem ser evolutivas e transitórias ou secundárias a outros transtornos. O estudante com dificuldade de aprendizagem geralmente apresenta desmotivação, desinteresse e dificuldade nas matérias.

De acordo com Paín (1989) o estudante com dificuldade de aprendizagem pode apresentar um conjunto de problemas cognitivos, de linguagem, sócio-emocionais, acadêmicos que vão dificultar o seu processamento de informação, o seu processo de aprendizagem.

Segundo Costa, Penco e Silva (2009) os professores e profissionais que atuam no sistema educacional não possuem parâmetros concretos, que permitam fazer a identificação da criança com dificuldades de aprendizagem. Esse desconhecimento acaba acarretando o reconhecimento e o diagnóstico tardio que conseqüentemente agravará ainda mais o problema.

A criança ou adolescente que tem dificuldade de aprendizagem sente-se desmotivado e apresentam baixa autoestima. Nas palavras de Bossa:

A criança ou o adolescente muitas vezes prefere acreditar, e fazer os outros

acreditarem, que vai mal na escola porque é desinteressado. Aceitar que não entende a matéria, para esses jovens significa ser “burro”. Quando nos sentimos “burros” ferimos nosso narcisismo. Podemos dizer que o narcisismo é o nosso amor próprio. Um sentimento que nutrimos por nós mesmos e que, na medida certa, é muito importante para nossa saúde mental (2000, p.13).

Sabemos que o professor não é um profissional capacitado para diagnosticar dificuldades ou transtornos de aprendizagem, porém necessita conhecer as principais características para auxiliar o estudante dentro da sala de aula e encaminhá-lo para profissionais capacitados.

2.1.1 Ações preventivas dentro da sala de aula

O professor precisa conhecer a sua turma, respeitando as particularidades e a bagagem de cada estudante. O professor-psicopedagogo terá subsídios para identificar o educando com dificuldade de aprendizagem e fazer uma intervenção adequada dentro da sua rotina escolar. No entendimento de Bossa:

Os Psicopedagogos são, portanto, profissionais preparados para a prevenção, o diagnóstico e o tratamento dos problemas de aprendizagem escolar. Através do diagnóstico clínico ou institucional, identificam as causas da problemática e elaboram um plano de intervenção (2000, p. 12).

Importante ressaltar que o psicopedagogo que exercer a docência não irá desenvolver o mesmo trabalho desenvolvido na clínica. Esse professor terá como identificar as dificuldades de aprendizagem com mais clareza e proporcionar atividades que desenvolvam as potencialidades do sujeito, não sendo excluída a responsabilidade de encaminhar este estudante a outros profissionais, caso necessário.

Identificada à dificuldade de aprendizagem, o professor precisa iniciar uma investigação, observar se pode ser transitória por algum motivo emocional ou pontual àquele conteúdo. Constatado que a dificuldade persiste com outros conteúdos e não foram apontados motivos que possam ter afetado o estudante emocionalmente, o professor deverá criar estratégias metodológicas para ajudar.

Outro aspecto importante na aprendizagem é o vínculo criado entre educando e educador, conforme Fernández (2001) a aprendizagem é um processo que envolve vínculos entre quem ensina e quem aprende. A mesma cita ainda que, “na aprendizagem escolar, reflete-se toda a dinâmica social e familiar. Nosso trabalho será saber escutar e olhar para além e para aquém daquilo que se percebe” (2001, p.32).

2.2 Contribuições da psicopedagogia à construção do professor

Para lidar diretamente com o processo de aprendizagem foram fundados na Europa, em 1946, os primeiros Centros Psicopedagógicos. No Brasil a Psicopedagogia iniciou em 1980, quando surgiu o primeiro curso de Psicopedagogia

em São Paulo, que resultou na fundação da Associação Paulista de Psicopedagogia, atual Associação Brasileira de Psicopedagogia (ABPp). A Psicopedagogia inicia suas atividades no Brasil com forte influência de autores argentinos, como Sara Paín, Alicia Fernández e Jorge Visca, que por sua vez foram influenciados por autores europeus. Bossa explica com clareza a importância da Psicopedagogia.

A Psicopedagogia se ocupa da aprendizagem humana, o que adveio de uma demanda – o problema de aprendizagem, colocando num território pouco explorado, situado além dos limites da Psicologia e da própria Pedagogia – e evolui devido à existência de recursos, para atender esta demanda, constituindo-se assim, numa prática. Como se preocupa com o problema de aprendizagem, deve ocupar-se inicialmente do processo de aprendizagem. Portanto vemos que a Psicopedagogia estuda as características da aprendizagem humana: como se aprende, como esta aprendizagem varia evolutivamente e está condicionada por vários fatores, como se produzem as alterações na aprendizagem, como reconhecê-las, tratá-las e preveni-las. (2000, p. 21).

As crianças com dificuldade de aprendizagem podem ter a rotina escolar muito frustrante. Por isso, a Psicopedagogia valoriza a aprendizagem significativa, que leva em conta as experiências de vida do educando. Procura entender como ocorre o processo de aprendizagem, suas vicissitudes e problemas, de forma a resgatar o prazer por aprender.

Levando em consideração a relevância da Psicopedagogia, acredita-se que o professor com especialização em Psicopedagogia terá mais subsídios para identificar e ajudar um educando com dificuldade de aprendizagem, sendo capaz de elaborar planos de aula mais adequados às necessidades de seus estudantes.

2.3 Alunos em situação de vulnerabilidade social

A vulnerabilidade social acarreta diversas modalidades de desvantagem social, mas especialmente a fragilização dos vínculos afetivos. A vida dessas crianças frequentemente é muito sofrida, pois assumem papéis importantes muito cedo. Prati, Couto e Koller definem vulnerabilidade social:

Adoecimento de um ou vários membros, em situações recorrentes de uso de drogas, violência doméstica e outras condições que impeçam ou detenham o desenvolvimento saudável desse grupo. Vulnerabilidade social é uma denominação usada para caracterizar famílias expostas a fatores de risco, sejam de natureza pessoal, social ou ambiental, que coadjuvam ou incrementam a probabilidade de seus membros virem a padecer de perturbações psicológicas. (2009, p.404).

As relações em contexto de vulnerabilidade social geram pessoas suscetíveis e dependentes, com a autoestima consideravelmente comprometida. Segundo Silva (2007, p.3) “as populações atingem um elevado grau de vulnerabilidade que não podem ter a capacidade de escolher ou negar aquilo que lhes é oferecido”. A vulnerabilidade social apresenta diversos fatores que interferem na vida escolar do estudante, como a falta de incentivo, dentre outros motivos que podem levar a criança a ter dificuldade na aprendizagem.

De acordo com estudo dos pesquisadores Hart e Risley, da Universidade do Kansas (EUA), "crianças de classes econômicas mais altas escutam cerca de 11 milhões de palavras por ano. Em famílias pobres, o número de palavras cai para 3 milhões. Aos 4 anos de idade, quando chegarem à pré-escola, essas crianças terão escutado 30 milhões de palavras a menos que seus colegas em melhores condições econômicas. Isso, com certeza, tem um impacto tremendo na vida delas." Por este motivo a leitura em sala de aula se torna indispensável, o incentivo se inicia pelo exemplo, se essas crianças por inúmeros motivos não tem essa oportunidade em casa, fica a serviço da escola e principalmente a figura do professor apresentar o universo da literatura. A escola tem outro papel importante, além de apresentar a literatura, é necessário desenvolver a oralidade das crianças, proporcionar momentos para debates e questionamentos, fundamentais na sua construção como sujeito integrante de uma sociedade. Esse sujeito precisa aprender a pensar e refletir sobre seus atos e sobre tudo que acontece ao redor.

3 | METODOLOGIA

A pesquisa é de abordagem qualitativa e de cunho descritivo, tendo o objetivo de se aprofundar no tema em questão, com levantamento bibliográfico do assunto e entrevistas com professoras que possuem especialização em Psicopedagogia e exercem a docência em uma escola situada em zona de vulnerabilidade social.

A escola onde foi realizada a pesquisa está localizada em Porto Alegre no estado do Rio Grande do Sul, na Vila Maria da Conceição, dentro de uma ONG (Organização Não Governamental), atende em média 350 crianças da Educação Infantil (a partir dos dois anos e seis meses) ao 5º ano do Ensino Fundamental. A comunidade encontra-se em situação de vulnerabilidade social e o tráfico de drogas na região em ascensão.

As professoras em sua maioria são formadas em Pedagogia. As docentes que são os objetos deste estudo possuem graduação em Pedagogia e especialização em Psicopedagogia.

A professora A tem 38 anos, atualmente como diretora, mas atuou com turmas de 1º, 2º e 3º anos.

A professora B tem 30 anos leciona com turmas de Jardim B (cinco a seis anos) de Educação Infantil e com turmas de reforço escolar.

A professora C tem 40 anos leciona com 2º e 5º ano.

O questionário foi o instrumento utilizado na coleta de dados, para poder comparar as questões respondidas pelas professoras e identificar as contribuições da Psicopedagogia ao exercício da docência, apontando as estratégias de ensino adotadas na sala de aula que auxiliam os alunos com dificuldade de aprendizagem. O questionário contemplou as seguintes questões:

- 1- Houve mudanças no exercício da docência após a especialização em Psicopedagogia? Explique.
- 2- Como identifica os alunos com Dificuldades de Aprendizagem?
- 3- Quais as estratégias adotadas em sala de aula para auxiliá-los?
- 4- Levando em consideração sua experiência docente, alunos em situação de vulnerabilidade social apresentam mais Dificuldade de Aprendizagem? Comente.
- 5- Quais as Dificuldades de Aprendizagem mais comuns?

4 | RESULTADOS

Os dados foram interpretados através da Análise Textual Discursiva, procurando descobrir o significado dos fatos através das respostas dadas aos questionários. Conforme Moraes e Galiuzzi, a Análise Textual Discursiva - ATD “corresponde a uma metodologia de análise de dados e informações de natureza qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos” (2007, p.07).

A análise se deteve nas informações contidas nos questionários respondidos pelas professoras e no perfil de cada docente. As respostas tem como fonte o questionário respondido pelas professoras entrevistadas.

Pergunta 1- Houve mudanças no exercício da docência após a especialização em Psicopedagogia? Explique.

Professora A	Sim. O olhar torna-se mais investigativo em busca da melhor aprendizagem. É possível identificar as dificuldades na aprendizagem e elaborar as estratégias de forma mais efetiva para o aluno.
Professora B	Houve mudança quanto a perceber de forma diferente e a identificar melhor as dificuldades de aprendizagem, conseqüentemente mudamos a forma de transmitir o conhecimento ou ainda de estratégias (planejamento) para um aprendizado significativo.
Professora C	No exercício da docência não, pois quando tratamos da dificuldade de um aluno, devemos ter um olhar diferenciado para o mesmo. O que mudou foi a intervenção com esses alunos.

Quadro um.

As professoras A e B notam mudanças no exercício da docência, destacam uma maior facilidade em identificar as dificuldades de aprendizagem e procuram elaborar diferentes estratégias para favorecer a aprendizagem dos estudantes.

O professor com especialização em psicopedagogia tende a ter um olhar mais treinado para identificar os sintomas das dificuldades de aprendizagem, sendo assim, para Bossa (2000) é a partir dos sintomas apresentados pela criança que o

psicopedagogo vai pensar as formas e as possibilidades de eliminá-los. É necessário que as atividades a serem trabalhadas sejam bem definidas.

A professora C não vincula a especialização em psicopedagogia como mudança no exercício da docência, mas na forma de intervir com os alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem. Ou seja, a psicopedagogia possibilitou a esta professora conhecer outras formas de intervenção que facilite a aprendizagem de alunos com dificuldade.

Pergunta 2- Como identifica os alunos com Dificuldades de Aprendizagem?

Professora A	Através das atividades realizadas e observações feitas tanto individuais quanto coletivas.
Professora B	Pela dificuldade de escrita, leitura, não identificar o que escreve, trocar letras ou sons, entre outros.
Professora C	Confesso que diante a realidade que temos na nossa comunidade, é possível ressaltar a falta de atenção da grande maioria, em alguns momentos consideramos dificuldade em todos os aspectos. Acredito que nos surpreende os que não tem dificuldade.

Quadro dois.

As professoras A e B identificam as dificuldades de aprendizagem através das atividades e observações que realizam em sala de aula.

O olhar e a escuta são ferramentas indispensáveis e fundamentais no diagnóstico das primeiras hipóteses do sujeito. O professor precisa ser sensível, mostrar interesse em ajudar o aluno, fazendo com o que mesmo se sinta acolhido e respeitado. Segundo Weiss “o sucesso de um diagnóstico não reside no grande número de instrumentos utilizados, mas na competência e sensibilidade do terapeuta em explorar a multiplicidade de aspectos revelados em cada situação.” (2001, p.30).

A professora C ressalta a falta de atenção na maioria dos estudantes e atrela esse fato a realidade na qual a escola está inserida.

A relação afetiva é um fator básico no processo de ensino e de aprendizagem, visto que a partir do bom relacionamento entre educando e educador, a criança se sente segura e motivada para a construção de suas aprendizagens e no desenvolvimento da autonomia. Sendo possível, a partir de esta relação, detectar possíveis empecilhos que acarretem a não aprendizagem.

Conforme Paín (1989) o afeto é uma importante ferramenta que auxilia o trabalho do professor, quando desenvolvido em sala de aula para alcançar a atenção do estudante, pode provocar na criança o querer aprender. O afeto rompe bloqueios psicológicos e promove um bem estar no aluno.

Pergunta 3- Quais as estratégias adotadas em sala de aula para auxiliá-los?

Professora A	Atividades diferenciadas, encaminhamentos para profissionais necessários, momentos diversificados com jogos e materiais diversos que contribuam para a aprendizagem.
Professora B	Explicação diferenciada, atividades diferenciadas e de acordo com a necessidade que apresenta, atenção por vezes individual. Plano de aula conforme necessidade do aluno.
Professora C	Minha turma é bastante numerosa, tenho que observá-los constantemente e ainda tenho instrumentos de avaliação para leitura, escrita, cálculo, os que demandam mais são encaminhados junto à coordenação pedagógica para buscar outros meios.

Quadro três.

As três professoras adotam estratégias diversificadas para suprir as necessidades dos educandos com dificuldade de aprendizagem, sejam elas jogos didáticos, explicação individualizada, elaboração de planos de aula de acordo com a necessidade do estudante, instrumentos de avaliação diferenciados e encaminhamentos para outros profissionais.

As professoras A e C encaminham os estudantes com dificuldade de aprendizagem para outros profissionais. O professor precisa ter a sensibilidade e a responsabilidade de oferecer suporte adequado, caso suas tentativas em sala de aula não apresentem progresso, o mesmo precisa buscar ajuda de outros profissionais, como psicólogos, neurologistas e até mesmo um psicopedagogo clínico.

Para Santos et al. (2012) em casos de dificuldades de aprendizagem, quando são realizadas intervenções psicopedagógicas precoces, é possível melhorar a evolução do estudante e reduzir os impactos causados ao indivíduo e à sociedade

A professora B cita o plano de aula elaborado de acordo com a dificuldade do estudante como uma estratégia de ensino adotada. O professor psicopedagogo ao observar a dificuldade de aprendizagem pode iniciar uma intervenção dentro da sala de aula, com atividades que visem suprir essa não aprendizagem.

A professora C adota instrumentos de avaliação diferenciados para cada área do conhecimento procurando favorecer a aprendizagem. Aqueles estudantes que demandam mais auxílio são encaminhados para a coordenação pedagógica para encontrar maneiras de suprir tal necessidade.

Outra estratégia adotada na escola e que não foi citada pelas entrevistadas, é a enturmação, através da qual os estudantes com dificuldade em algum conteúdo específico são convidados a assistir aulas em outra turma. Por exemplo, o estudante do 4º ano não está conseguindo resolver expressões numéricas porque encontra dificuldade na multiplicação, quando a professora do 3º ano estiver ensinando sobre a multiplicação este aluno será convidado a assistir essas aulas. A enturmação visa retomar o conteúdo a partir da base, para que o mesmo retome o que não foi compreendido.

Pergunta 4- Levando em consideração sua experiência docente, alunos em situação de vulnerabilidade social apresentam mais Dificuldade de Aprendizagem?

Comente.

Professora A	A falta de rotina e algumas vezes a falta de cuidado pode intensificar a não aprendizagem, podendo nem ser algo orgânico, mas do ambiente, mas com o “bom olhar” do professor podemos sim, melhorar a qualidade de ensino dos alunos.
Professora B	Apresentam talvez pela falta de alimentação adequada, pela desestrutura familiar e por muitas vezes a preocupação desse aluno não seja priorizar a escola, a aprendizagem como deveria ser, mas sim sua sobrevivência, sua fome, seu sono conturbado, sua comunidade em guerra, o abuso que muitas vezes sofre e é velado.
Professora C	Acredito que não seja a vulnerabilidade social que esteja envolvendo ou apresentando dificuldades, mas sim a cultura e a falta de hábito do estudo na família. Uso como exemplo como tornar ou formar leitores se não há cultura do livro em casa.

Quadro quatro.

As professoras A e B acreditam que a vulnerabilidade social possa intensificar a não aprendizagem, por inúmeros motivos e que pode nem ser algo orgânico, mas sim algo direcionado ao meio em que vivem. Nas palavras de Ferreira e Marturano “crianças provenientes de famílias que vivem com dificuldades econômicas e habitam em comunidades vulneráveis, tendem a apresentar mais problemas de desempenho escolar e de comportamento” (2002, p.39).

A professora C acredita que não seja a vulnerabilidade que acarrete as dificuldades de aprendizagem e sim a falta de cultura e hábito de estudo da família.

A professora A fala em “bom olhar”; o professor que analisa o percurso do estudante e não apenas o resultado, terá mais subsídios para encontrar o motivo das dificuldades de aprendizagem, identificando um erro persistente, esse professor terá como elaborar estratégias para buscar a solução.

Pergunta 5- Quais as Dificuldades de Aprendizagem mais comuns?

Professora A	Áreas da linguagem e matemática.
Professora B	Dislexia, troca de letras, dificuldade de interpretação desde enunciado à textos, organização espacial entre outros.
Professora C	Não alfabetização na idade certa, falta de atenção e concentração, falta do hábito de ler.

Quadro cinco.

Todas as professoras citam a área de linguagem como a mais comum entre as dificuldades de aprendizagem apresentadas. Elas mencionam sobre a dificuldade de interpretação e falta do hábito de ler. Uma dificuldade está atrelada a outra; uma criança que não tem o hábito de ler, conseqüentemente terá dificuldade na interpretação.

A professora C fala sobre a não alfabetização na idade certa, pois é muito comum

alunos de 4º e 5º anos com muita dificuldade na leitura e escrita. A Professora B cita a dislexia como uma dificuldade de aprendizagem comum. É importante ressaltar, entretanto, que a dislexia é um transtorno difícil de ser diagnosticado, deve ser muito bem investigado para ter o diagnóstico fechado. O professor-psicopedagogo ao observar os sintomas deve encaminhar este educando para os profissionais responsáveis, mas já é possível iniciar um trabalho dentro da sala de aula.

Capovilla (2000) indica algumas estratégias de intervenção, tais como: substituição do método global pelo o fônico, método multissensorial para trabalhar as trocas visuais, unindo as modalidades auditiva, visual, cinestésica e tátil, introdução de cada letra com ênfase na relação entre nome e som (método das boquinhinhas), maior tempo para copiar do quadro, trabalho com canções e rimas, exercícios envolvendo figuras para que se identifiquem os fonemas, as rimas e aliterações.

A professora C fala sobre a falta de atenção e concentração. Como já foi dito, crianças em situação de vulnerabilidade social tendem a ter dificuldade comportamental pelo ambiente em que estão se desenvolvendo. Segundo Ferreira e Marturano “o grupo de crianças com problemas de comportamento tem seu ambiente de desenvolvimento mais prejudicado” (2002, p.39). O que nos faz pensar que crianças que crescem em ambientes estáveis têm menor probabilidade de apresentar problemas no comportamento.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A admiração pela docência, o carinho por crianças e o amor pela profissão são atributos importantes para se tornar um bom professor, porém apenas esses requisitos não bastam. Uma formação acadêmica qualificada é indispensável para o educador exercer um trabalho de qualidade.

Como citado no decorrer do estudo, é cada vez mais comum estudantes apresentarem dificuldades de aprendizagem na escola, sendo possível este número aumentar em escolas localizadas em zonas de vulnerabilidade social. A criança vulnerável socialmente tende a ter menos oportunidades que uma criança em outra situação social.

Para acolher esta crescente demanda, o professor precisa estar preparado, ter conhecimento sobre as dificuldades de aprendizagem, analisar os sintomas e ter a capacidade de oferecer uma intervenção adequada é essencial para a aprendizagem acontecer.

Sampaio e Freitas (2011) afirmam que a falta de informação dos professores e das escolas não possibilita uma identificação precoce e quando ocorre, provavelmente já houve perdas significativas nos conteúdos que garantiriam a base de uma vida acadêmica.

Tudo leva a crer que o psicopedagogo que exerce a docência trabalharia de uma forma preventiva. Quando identificada a dificuldade, este profissional, através

de suas habilidades, teria condições de oportunizar atividades que favoreçam a aprendizagem do estudante, evitando o agravamento de tal dificuldade.

A formação em psicopedagogia contribuiu no nosso exercício da docência, assim como no das professoras entrevistadas, que ressaltam que o olhar fica mais investigativo. Portanto, pensamos que grande parte do progresso dos estudantes está ligada à capacidade e à sensibilidade do seu professor. O educando deve ser o protagonista do seu sucesso, demonstrando interesse e responsabilidade, mas por trás deve existir o mestre que favorece este caminho.

REFERÊNCIAS

BOSSA, Nadia Aparecida. **A Psicopedagogia no Brasil**: contribuições a partir da prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

_____. **Dificuldades de aprendizagem**: o que são? Como tratá-las? Porto Alegre: Artimed, 2000

COSTA, Elaine; PENCO, Iara Jaqueline; SILVA, Cristina Moreira. **Dificuldades de aprendizagem**: Tipos de Dificuldades de Aprendizagens encontradas na Clínica de acompanhamento Pedagógico, do Unisaesiano Lins/SP – Unidade II. 2009. Disponível em <<http://www.unisaesiano.edu.br/encontro2009/trabalho/aceitos/CC21483524825.pdf>> Acesso em 21 maio 2017.

CAPOVILLA, A.G.S.; CAPOVILLA, F.C. **Problemas de leitura e escrita**. São Paulo: Memnon, 2000.

FERNÁNDEZ, Alícia. **O saber em jogo: a psicopedagogia possibilitando autorias de pensamento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FERREIRA, Marlene de Cássia Trivellato; MARTURANO, Edna Maria. Ambiente familiar e os problemas do comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 15, n. 1, p. 35-44, 2002.

MOOJEN, Sônia M.P. Dificuldades ou transtornos de aprendizagem? In: RUBINSTEIN, Edith (org). **Psicopedagogia: uma prática, diferentes estilos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

MORAES, Roque & GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

PAÍN, Sara. **Diagnóstico e Tratamento dos problemas de Aprendizagem**. 3 Ed. Porto Alegre, Artes Médicas, 1989.

PRATI, Laíssa Eschiletti; COUTO, Maria Clara P. de P.; KOLLER; Sílvia Helena. Famílias em Vulnerabilidade Social: Rastreamento de Termos Utilizados por Terapeutas de Família. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Porto Alegre, v.25, n.3, p. 403- 408, mar. 2009.

SANTOS, Lúcia Helena C. et al. Triagem cognitiva e comportamental de crianças com dificuldades de aprendizagem escolar: um estudo preliminar. *Revista Paulista de Pediatria*, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 93-99, 2012.

SAMPAIO, Simaia & FREITAS, Ivana Braga de. **Transtornos e Dificuldades de Aprendizagem- Entendendo melhor os alunos com necessidades educativas especiais**. Rio de Janeiro, Wak, 2011.

SILVA, Algéria Varela. **Vulnerabilidade Social e suas Consequências**: O Contexto Educacional da Juventude na Região Metropolitana de Natal. In: Encontro de Ciências Sociais do Norte Nordeste, 2007. Maceió. Disponível em <www.cchla.ufrn.br/rmnatal/artigo/artigo16.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2017.

WEISS, Maria Lúcia Lemme. **Psicopedagogia Clínica**: uma visão escolar. 8 Ed. Rio de Janeiro: DP&A. 2001.

PERCEPÇÕES DO ESTUDANTE DE MESTRADO EM CIÊNCIAS DA SAÚDE SOBRE O CICLO PEDAGÓGICO NO CURSO DE LICENCIATURA EM ENFERMAGEM: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Clara Cayeiro Cruz

Enfermeira, Mestranda em Saúde Pública, EERP/USP.

Franca – São Paulo

Fernanda dos Santos Nogueira de Góes

Enfermeira, Doutora em Ciências da Saúde. Professora Doutora da EERP/USP, Departamento de Enfermagem Geral e Especializada.

Ribeirão Preto – São Paulo.

Rosângela Andrade Aukar de Camargo

Enfermeira, Doutora em Enfermagem Psiquiátrica. Professora Doutora da EERP/USP, Departamento de Enfermagem Materno Infantil e Saúde Pública.

Ribeirão Preto – São Paulo.

RESUMO: O Programa de Formação de Professores da Universidade de São Paulo (USP) destina-se a estudantes da pós-graduação, que devem atuar junto aos docentes responsáveis pelas atividades acadêmicas referentes às disciplinas de Licenciatura e Bacharelado em Enfermagem. Este relato de experiência buscou descrever a percepção do monitor-bolsista, estudante de mestrado, sobre o ciclo pedagógico desenvolvido nas disciplinas do Estágio Curricular em Educação Profissional em Enfermagem e Metodologia do Ensino de Enfermagem II, no 5º ano do Curso de Bacharelado e Licenciatura da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto-USP, junto

às escolas que realizam a formação de nível médio em enfermagem. As atividades do monitor-bolsista neste contexto integram-se aos ciclos pedagógicos, que fundamentam as disciplinas e se organizam em quatro momentos: *Imersão*, *Síntese Provisória*, *Busca* e *Nova Síntese*. Norteados pelo ciclo, a atuação do monitor-bolsista implica numa postura eminentemente crítica e reflexiva frente às demandas dos estudantes no campo de estágio, cujas atividades requerem a participação problematizadora do processo de ensino aprendizagem na revisão do planejamento e avaliação das aulas dos futuros licenciados. Ao realizar acompanhamento do ciclo, o monitor-bolsista personaliza as atividades de cada estudante com a possibilidade de perceber a evolução do seu desenvolvimento na prática docente. Este exercício pedagógico permitiu contribuir com os avanços esperados neste momento da formação do licenciado em enfermagem, ao articular as reflexões no ciclo pedagógico, contextualizadas a partir da realidade social vivenciada nos estágios, das diretrizes educacionais e do Sistema Único de Saúde.

PALAVRAS-CHAVE: Educação em enfermagem; Educação Profissionalizante; Docência; Estudantes de Enfermagem.

IN HEALTH SCIENCES ABOUT THE PEDAGOGIC CYCLE IN THE NURSING DEGREE COURSE: A REPORT OF EXPERIENCE

ABSTRACT: The University of São Paulo (USP) Teachers' Training Program is intended for undergraduate students, who must work with the professors responsible for academic activities related to the subjects of Bachelor's and Bachelor's degree in Nursing. This report of experience sought to describe the perception of the teacher-student, master's student, about the pedagogical cycle developed in the disciplines of the Curricular Internship in Professional Education in Nursing and Methodology of Nursing Education II, in the 5th year of the Bachelor's Degree and School of Nursing of Ribeirão Preto-USP, next to the schools that carry out the secondary level training in nursing. The activities of the trainee in this context are integrated into the pedagogical cycles, which are the basis of the subjects and are organized in four moments: Immersion, Provisional Synthesis, Search and New Synthesis. Based on the cycle, the role of the monitor-stockist implies an eminently critical and reflexive attitude towards the students' demands in the field of internship, whose activities require the problematizing participation of the teaching-learning process in the review of the planning and evaluation of the classes of future graduates. When monitoring the cycle, the trainer monitors the activities of each student with the possibility of perceiving the evolution of their development in the teaching practice. This pedagogical exercise allowed to contribute with the expected advances in this moment of the formation of the graduate in nursing, articulating the reflections in the pedagogical cycle, contextualized from the social reality lived in the stages, of the educational guidelines and of the Unified Health System.

KEYWORDS: Nursing education; Vocational Education; Teaching; Nursing students.

1 | INTRODUÇÃO

A pós-graduação emerge na sociedade brasileira com a iniciativa de formar docentes universitários e pesquisadores, sendo regulamentada em 1965, pelo Parecer nº 977 (LINO et al, 2010).

As primeiras experiências na área da enfermagem surgiram em 1972, com o curso de mestrado na Escola de Enfermagem Anna Nery, da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Em 2019, após mais de 40 anos, existem 116 cursos de pós-graduação avaliados e reconhecidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES na área da enfermagem (52 mestrados acadêmicos, 38 doutorados acadêmicos, 24 mestrados profissionais e 02 doutorados profissionais), os quais estão vinculados 78 programas que tem formado novos pesquisadores para todo o Brasil, e também para o México, Angola, dentre outros países (CAPES, 2019; MUNARI, SCOCHI; 2012; ERDMANN, FERMANDES, TEIXEIRA; 2011).

A pós-graduação *Stricto Sensu* na Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (EERP-USP) teve seu início em 1975. Atualmente conta com três programas de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado

acadêmico, sendo eles: Enfermagem Fundamental, Enfermagem Psiquiátrica e Enfermagem em Saúde Pública, além do programa de Mestrado Profissional e do Doutorado Interunidades (HOSTINS, 2006; EERP, 2015)

Quanto ao processo de formação de docentes universitários, este foi amparado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei 9.394/96, que segundo o enunciado do artigo 66, será preparado prioritariamente, nos programas de mestrado e doutorado. Para tanto, a Resolução N° 3/99 do CNE exige a oferta de uma disciplina sobre metodologia de ensino nos cursos de pós-graduação lato sensu.

Entretanto, estudos de Veiga et al (2016) e Vasconcellos e Sordi (2016) apontam que os Programas de Pós-graduação brasileiros de uma maneira geral, se voltam de forma hegemônica para a formação de pesquisadores em seus campos específicos, sem a devida valorização da formação pedagógica de professores. Com isso, a formação docente para a educação superior depende das iniciativas individuais e dos regimentos das instituições responsáveis pela oferta de cursos de pós-graduação, que se guiam pelos parâmetros de qualidade institucional publicados pelo governo. Para atender a estes parâmetros, muitas instituições de educação superior organizam e desenvolvem um programa de preparação de seus docentes. Assim, as políticas públicas não estabelecem diretamente orientações para a formação pedagógica do professor universitário.

Estudos têm demonstrado a ausência de espaços formativos para a docência universitária no Brasil (BOLZAN e ISAIA, 2006; PIMENTA e ANASTÁSIOU, 2002; MIZUKAMI, 2006; CUNHA, 2010. VIEIRA et al, 2016).

No contexto internacional ao contrário, a exemplo da Universidade de Harvard, reconhecida pelos níveis de excelência tanto no campo da pesquisa como do ensino na Educação Superior, esforços foram empreendidos para uma grande reforma curricular. Diante da necessidade de qualificação do processo de ensino e aprendizagem com foco no aluno, refletiram sobre o que era ensinado aos estudantes e como era ensinado, e reconheceram a necessidade de avançar continuamente numa prática docente consciente dos pressupostos pedagógicos que embasam o currículo, e o que é ser educado no século XXI (PEREIRA, 2011).

Em Portugal, estudo realizado com docentes da Universidade do Porto, concluiu que os efeitos das transformações geradas a partir do Processo de Bolonha, “implicaram novas formas de conceber os cursos, o currículo e o seu desenvolvimento, e, por isso, novos modos de exercer a docência, nomeadamente na orientação dos processos de ensino, aprendizagem e avaliação” (LEITE e RAMOS, 2015, p.43). No ideário da Declaração de Bolonha (1999), estava uma concepção de ensino que rompe com o modelo tradicional restrito à transmissão e aquisição de conhecimentos. E, aponta, para a importância da aprendizagem no desenvolvimento de competências pessoais e sociais fundadas em princípios de autonomia e de emancipação.

Apesar das tensões existentes no cenário da formação docente no Brasil, e ao procurar atender a legislação vigente, a Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto

da Universidade de São Paulo (USP) oferece disciplinas que possibilita ao pós-graduando a oportunidade de desenvolver competências pedagógicas. O estudante de mestrado ao cursar uma dessas disciplinas estará apto a se candidatar no Programa de Aperfeiçoamento de Ensino – PAE, como bolsista ou voluntário. O referido programa junto ao Programa de formação de Professores permite a interlocução entre a pós-graduação e os cursos de graduação na USP, os quais propiciam a presença do pós-graduando no acompanhamento de estágios e disciplinas da graduação no ensino teórico e clínico-prático, no caso específico da Enfermagem, segundo a sua experiência e área de atuação (EERP, 2018). Possibilidades que favorecem sua introdução à prática docente e com as questões que envolvem a transposição didática do conhecimento específico, a organização de atividades que facilitem a compreensão e transferência de conhecimentos, a vinculação entre teoria e prática, e a avaliação do processo de aprendizagem (DONATO, 2007).

A proposta do Programa de Formação de Professores tem o objetivo de inserir um monitor-bolsista, graduado bacharelado e licenciado em Enfermagem, para auxiliar na demanda de formação dos estudantes do curso de Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. Neste curso a participação do monitor bolsista consiste no acompanhamento dos estudantes ao longo das disciplinas do Estágio Curricular em Educação Profissional em Enfermagem, com carga horária de 240h e da Metodologia do Ensino de Enfermagem II, com carga horária de 60h. Ambas ocorrem em dois momentos, no nono e no décimo semestre da graduação; junto às escolas de educação profissional do município de Ribeirão Preto/SP, uma das modalidades da educação básica (EERP; 2018).

O monitor do Programa de Formação de Professores desenvolve diversas atividades que são fundamentadas pelos ciclos pedagógicos, uma estratégia proposta pelo projeto político pedagógico do curso de Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem da EERP-USP. Este se estrutura em quatro momentos, desde a identificação da prática social até a apropriação de conhecimentos e transformação social, sendo eles: imersão, síntese provisória, busca e nova síntese (ANDRADE, et al; 2017).

Apropriar-se do ciclo pedagógico é um desafio inovador e complexo, que implica a reflexão e crítica permanente do processo de ensino-aprendizagem. Nos dizeres de Severino (2009, p.121), “na Universidade, a docência e a aprendizagem só serão significativas, se forem sustentadas por uma permanente atividade de construção do conhecimento”.

Frente ao exposto, este relato de experiência buscou descrever a percepção do monitor-bolsista, estudante de mestrado, sobre o ciclo pedagógico no Curso de Licenciatura de Enfermagem, que compreende as seguintes etapas: imersão, síntese provisória, busca e nova síntese.

2 | METODOLOGIA

As atividades do monitor-bolsista foram desenvolvidas na Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, junto ao Programa de Formação de Professores, nas disciplinas do Estágio Curricular em Educação Profissional em Enfermagem e Metodologia do Ensino de Enfermagem II, do 5º ano do Curso de Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto-USP, junto às escolas que realizam a formação de nível médio em enfermagem.

O período das atividades compreendeu 03 meses, desde o início da vigência da monitoria, em 1º de Abril de 2018, até o término das atividades de ambas as disciplinas, em 21 de junho de 2018.

As percepções deste relato decorreram das atividades do monitor-bolsista junto aos estudantes de Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem, na realização do planejamento das atividades de ensino teórico em salas de aula, além de aulas práticas em laboratórios sobre procedimentos próprios da enfermagem aos estudantes da educação de nível médio em enfermagem (futuros auxiliares e técnicos de enfermagem).

A dedicação do monitor-bolsista compreendeu 20h semanais, e foi orientada pelos professores das referidas disciplinas do curso de Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem.

3 | RESULTADOS

Neste relato, optou-se por refletir sobre as percepções do monitor-bolsista sobre o ciclo pedagógico, que dentre as atividades essenciais realizadas pelo mesmo, incluem: a supervisão e o acompanhamento das aulas práticas desenvolvidas pelos estudantes de Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem da EERP tanto nas escolas parceiras como na própria instituição; a reflexão e orientação aos mesmos, sobre suas potencialidades e também sobre suas fragilidades, as quais necessitam serem melhoradas em relação à metodologia, postura, didática, dentre outros fatores relacionados à inserção e desenvolvimento destes estudantes nos ambientes de prática docente no ensino técnico; a colaboração no planejamento das aulas teóricas e práticas, por meio de conversas com os estudantes, leituras de planos de aula e devolutivas aos mesmos, tanto do material de planejamento como das aulas; além da responsabilidade de preservar a organização e integridade dos laboratórios em que são desenvolvidas as atividades práticas.

O ciclo inicia-se com a *Imersão*, que compreende a inserção do estudante no ambiente de prática, em escolas profissionalizantes técnicas, com a finalidade que o mesmo observe e possibilite interações com a realidade, acompanhando, planejando e ministrando diversas atividades de ensino aos estudantes das escolas. O acompanhamento nas imersões acontecia em resposta às demandas

apresentadas pelos estudantes, ao menos uma vez na semana, era importante visitar cada instituição de ensino e conversar com os estudantes a respeito das atividades que estavam em processo de desenvolvimento. De forma simultânea, alguns estudantes estavam em fase de preparo enquanto que outros, em fase de realização da proposta ou avaliação de atividades recém executadas (ANDRADE, et al; 2017; CORREA et AL, 2011).

A monitoria era disponibilizada a todos os estudantes, porém o acompanhamento próximo que suscita recordações significativas ocorreu com duas alunas que tinham muita dificuldade em ministrar as atividades, apresentavam-se inseguras e receosas. A essas, foi realizado um trabalho do monitor-bolsista em conjunto com uma docente responsável em busca de aproximá-las da realidade vivenciada de forma saudável e segura, resultando em evolução importante no desenvolvimento e formação de ambas como licenciadas.

Dessa forma, quando as estudantes ministraram as aulas para o estudante do curso técnico de enfermagem, a presença do monitor-bolsista permitiu um *feedback* imediato sobre a execução do plano de aula, com orientações em tempo real sobre os ajustes que poderiam ser realizados, no que diz respeito à dinâmica da aula e postura docente. Mas, foi com a avaliação crítica e reflexiva do plano de aula, que os avanços foram percebidos tanto pelos professores, quanto pelos estudantes.

O desafio da seleção de conteúdos para atender ao objetivo do processo de formação do profissional técnico em enfermagem foi percebido como complexo. Assim, estudos sobre a questão fazem-se necessários. Além disso, a avaliação ainda contém pressupostos do modelo tradicional de ensino, o que dificulta a compreensão dos estudantes sobre a importância deste eixo no processo de ensino-aprendizagem. Pensar instrumentos de avaliação ainda suscita questionamentos e incompreensões por parte dos estudantes e professores.

Sucessivamente, na *Síntese Provisória (SP)*, que consiste no momento posterior à imersão, os questionamentos indagados pela experiência da prática são colocados em pauta e discutidos entre todos os estudantes com mediação do professor, proporcionando a partilha de vivências e questionamentos. As vivências nessa etapa do ciclo pedagógico consistiam em momentos em que os estudantes de licenciatura compartilhavam suas inquietações vivenciadas nas imersões e buscavam entendê-las com o suporte do docente e também do monitor-bolsista, o que suscitava muitas discussões relevantes ao processo de ensino-aprendizagem dos estudantes (ANDRADE, et al; 2017; CORREA et AL, 2011).

Sendo realizada no espaço da Universidade e em pequenos grupos, os relatos das vivências foram percebidos como decisivos para a reflexão da futura prática docente do licenciado. Neste momento, o conhecimento prévio foi resgatado, porém os questionamentos guiaram a busca pelo aprofundamento didático-pedagógico, na próxima etapa. De maneira geral, na *SP* o estudante expõe suas críticas e faz articulações ainda inconsistentes.

A *Busca* compõe o momento em que possibilita ao estudante, trabalhar por meio de pesquisas científicas embasadas na literatura atual a fim de responder a uma questão de aprendizagem emergente da síntese provisória, que proporciona ao mesmo refletir sobre a prática vivenciada e correlacioná-la com o processo de ensino aprendizagem. Em acompanhamento aos estudantes nesse exercício de pesquisa e reflexão, era possível perceber que os mesmos se sentiam mais seguros e confortáveis com as indicações literárias disponibilizadas pelas docentes das disciplinas, como um suporte à realização de seu trabalho. Outro fator de extremo auxílio aos estudantes era a proposta de realização desses trabalhos em pequenos grupos, pois o trabalho em conjunto, possibilitava momentos de reflexão e facilitava o alcance dos objetivos propostos (ANDRADE, et al; 2017; CORREA et AL, 2011).

Já a *Nova Síntese* é o momento de discussão entre os estudantes, compartilhando conhecimentos recém adquiridos na busca e retomando a discussão propiciada na síntese provisória, em prol da resignificação dos conceitos anteriormente discutidos. A experiência de acompanhamento dessa etapa do ciclo pedagógico proporcionou uma vivência especial, ao acompanhar como os estudantes se organizavam frente à proposta desenvolvida pela disciplina, de apresentar os resultados de suas buscas, compartilhando com a sala. Emergiram várias dinâmicas diferentes, que envolviam a sala e proporcionavam a construção do pensamento crítico reflexivo (ANDRADE, et al; 2017; CORREA et AL, 2011).

Nessa proposta de inserção, o monitor-bolsista devia contemplar algumas atividades, como ofertar apoio aos estudantes no desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes para a docência na saúde, contextualizados a partir da realidade social, das diretrizes educacionais e do Sistema Único de Saúde (SUS); apoiar a mediação entre a Universidade e as escolas de educação profissional, para propiciar melhor aproveitamento acadêmico dos estudantes; acompanhar os estudantes de graduação ao longo do ano, em média de 25 por período, que estariam exercendo atividades em quatro escolas-campo de Ribeirão Preto/SP, parceiras da EERP/USP.

O Programa de Formação de Professores estabelece algumas atividades essenciais a serem desenvolvidas pelo estudante que compõe a monitoria, como por exemplo: participação do planejamento, desenvolvimento e avaliação dos estágios supervisionados, orientação na produção de materiais pedagógicos a serem utilizados em atividades de estágio, acompanhamento dos estudantes do curso de Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem no planejamento, realização e avaliação das atividades educativas e atividades pertinentes aos estágios. Além de zelar pela articulação entre o desenvolvimento de estágio de Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem e a formação continuada de professores promovida pelas escolas de Educação Profissional.

Outras demandas também foram executadas, sendo essas relacionadas às atividades de Metodologia do Ensino de Enfermagem II como: realização de estudos; colaboração com a leitura dos portfólios e reflexão sobre os mesmos, bem como das

atividades em sala de aula, como apresentações de trabalhos em grupos; atividades de acompanhamento especial a estagiários com dificuldades e peculiaridades, como plantões no Laboratório de Práticas Pedagógicas da EERP-USP.

A inserção nessa realidade contemplou percepções sobre o sentimento que emana dos estudantes ao iniciarem essa vivência, que ao chegarem nesse novo contexto, apresentavam medo, insegurança, ansiedade, esperança, confiança e perseverança.

Ademais, isso se intensifica pelo fato de que os estudantes encontravam-se na etapa final da graduação e logo mais estariam frente ao mercado de trabalho, e viam no estágio supervisionado uma oportunidade para se prepararem para a realidade após a faculdade.

Uma vivência essencial no acompanhamento dos estudantes foi a primeira aula das disciplinas em questão, na qual os mesmos foram apresentados ao programa da disciplina, bem como às suas particularidades. A proposta consistiu em que os estudantes realizassem uma breve apresentação expondo suas expectativas para o novo mundo de possibilidades que se abria com o estágio. Com percepções únicas, os estudantes em algumas colocações, pontuavam sobre esperança e ânimo, felicidade e gratidão, enquanto que outras se resumiam em pouca ou nenhuma esperança, além de sentimentos de medo, angústia e ansiedade com certo teor negativo.

No que se refere à proposta de trabalhar em ciclos pedagógicos, quando apresentada aos estudantes, trouxe um sentimento de desamparo frente ao estágio. Mesmo com todas as experiências já adquiridas por já terem trabalhado o referido ciclo em outros momentos da graduação, com algumas pequenas mudanças propostas para esse ano, transpareceram que se esqueceram de todas as vivências anteriores e estavam novamente frente ao inesperado, que não estavam prontos para vivenciar.

Os ciclos pedagógicos foram divididos em temáticas, que seriam trabalhadas ao longo do mesmo, o que foi um fato novo aos estudantes, mas ao mesmo tempo reconfortante, pois em suas imersões nos diversos ambientes de ensino aprendizagem, eles tinham um norte ao que se atentar; se familiarizar e podiam guiar suas ações com enfoque no referido eixo temático, o que proporcionava inúmeras reflexões.

Dessa forma, a presença do monitor-bolsista facilitava a supervisão dos estudantes, em aulas teóricas e especialmente durante as aulas práticas. Entende-se ainda que a oportunidade de realização de monitoria nesta área de ensino pôde contribuir para estimular o monitor a aprofundar seus conhecimentos nesse campo específico do saber, o que poderá, inclusive, instigar a sua inserção em projetos de pesquisa da área.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com os pressupostos do ciclo pedagógico em desenvolvimento pelo Curso de Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem de Ribeirão Preto, a atuação do monitor-bolsista implicou numa postura eminentemente crítica e reflexiva frente às demandas dos estudantes no campo de estágio, cujas atividades requerem a participação problematizadora do processo de ensino e aprendizagem na revisão do planejamento e avaliação das aulas dos futuros licenciados.

Ao realizar acompanhamento do ciclo com ênfase nos estágios em sala de aula e nos laboratórios de enfermagem, o monitor-bolsista personaliza as atividades de cada estudante com a possibilidade de perceber a evolução do seu desenvolvimento na prática docente. Este exercício pedagógico permitiu contribuir com os avanços esperados neste momento da formação do Bacharelado e Licenciando em Enfermagem, ao articular as reflexões no ciclo pedagógico, contextualizadas a partir da realidade social vivenciada nos estágios, das diretrizes educacionais e da formação de estudantes da saúde para atuarem no SUS.

Considera-se que a formação do docente universitário, muita vezes especializada apenas na sua área de pesquisa, tem suscitado entraves na graduação. A Universidade de São Paulo ao oferecer programa que estimule a formação de estudantes de pós-graduação, como aqui exposto neste relato de experiência sobre Programa de Formação de Professores, reconhece a importância do desenvolvimento do conhecimento didático pedagógico para o futuro docente universitário.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, L. S.; GONÇALVES, M. F. C.; SILVA, M. A. I. **O Ciclo Pedagógico e o Aprendizado em Campo de Prática Profissional: Ação e Reflexão na Escola Pública**. Rev. Grad. USP. v.2, n.2, p.133-136. 2017.
- BOLZAN, D. P.; ISAIA, S. **Aprendizagem docente na educação superior: construções e tessituras da professoralidade**. Educação. PUC. n.3 (60), p. 489-501. 2006.
- BRASIL. Presidência da República. Lei Nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em 18 de Setembro de 2018.
- BRASIL. **Resolução CES Nº 03 de 05 de Outubro de 1999**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces03_99.pdf>. Acesso em 18 de Setembro de 2018.
- CAPES. Plataforma Sucupira. **Cursos Avaliados e Reconhecidos**. Cursos Avaliados e Reconhecidos. Disponível em: <<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoAreaAvaliacao.jsf;jsessionid=lpC19tcuSCVdbQWNHksjYjWE.sucupira-213>>. Acesso em 19 de Junho de 2019.
- CORREA, A. K.; SANTOS, R. A.; SOUZA, M. C. B. M; CAPLIS, M. J. **Metodologia problematizadora e suas implicações para a atuação docente: relato de experiência**. Educação em Revista. v.27, n.3, p.61-78. 2011.

CUNHA, M. I. da. (Org.). **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010.

DONATO, M. E. **Inovações na formação de docentes universitários: a experiência das ciências veterinárias**. In: CUNHA M. I., organizador. Reflexões e práticas em pedagogia universitária. Campinas: Papyrus. p.125-44. 2007.

ERDMANN, A. L.; FERNANDES, J. D.; TEIXEIRA, G. A. **Panorama da educação em enfermagem no Brasil: graduação e pós-graduação**. Enfermagem em Foco. v.2 (supl), p.89-93. 2011.

HOSTINS, R. C. L. **Os Planos Nacionais de Pós-graduação (PNPG) e suas repercussões na Pós-graduação brasileira**. PERSPECTIVA.v.24, n.1, p.133-160. 2006.

LINO, M. M., BACKERS, V. M. S., FERRAZ, F., REIBNITZ, J. G. M. **Análise da produção científica dos grupos de pesquisa em educação em enfermagem da região sul do Brasil**. Rev. Texto Contexto Enferm. v.19, n.2, p.265-73. 2010.

MIZUKAMI, M. G. N. **Aprendizagem da docência: professores formadores**. Revista E-Curriculum. v. 1, n. 1, 2005-2006. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/ecurriculum>>

MURARI, D. B.; SCOCHI, C. G. S. **A pós-graduação em enfermagem brasileira faz quarenta anos: avanços, desafios e necessidades de novos empreendimentos**. Rev. Esc Anna Nery (impr.). v.16, n.2, p.215-218c. 2012.

PEREIRA, E. M. A. **Educação geral na universidade de Harvard: a atual reforma curricular**. Ens. Super Unicamp. v.2, n.4, p.55-71. 2011.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002 (coleção Docência em Formação. Vol.1).

SEVERINO, A. J.; **Docência Universitária: A Pesquisa como Princípio pedagógica**. Revista @mbienteeducação, v. 2, n.1, p. 120-128. 2009.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto. Disponível em: <<http://www.eerp.usp.br/corporate-a-eerp/>>. Acesso em: 16 de Setembro de 2018.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto. Pós-Graduação. Disponível em: <<http://www.eerp.usp.br/ph-nursing-home/>>. Acesso em 13 de Setembro de 2018.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto. **Projeto Político Pedagógico** - Curso de Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem. 62 p. 2015.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Programa de Formação de Professores da USP**. São Paulo: USP, 2004.

VEIGA, I. P. A.; **Docência Universitária da Educação Superior**. In: Docência na Educação Superior. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 85-96.

VIEIRA, M. A.; SOUTO, L. E. S.; SOUZA, S. M.; LIMA, C. A. C.; OHARA, C. V. S., DOMENICO, E. B. L. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a área da enfermagem: o papel das competências na formação do enfermeiro**. Revista Norte Mineira de Enfermagem. v. 5, n. 1, p. 105-121. 2016.

UM ESTUDO DE CASO SOBRE O IMPACTO DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA VIDA ADULTA

Eliana Aparecida Gonçalves Simili

Artigo entregue como exigência parcial para obtenção do título de Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional, na Faculdade La Salle, 2017. e-mail: elianasimili@gmail.com

Marisa Claudia Jacometo Durante

Doutora em Educação. Professora orientadora do artigo. e-mail: marisa@faculdadelasalle.edu.br

RESUMO: Acredita-se que a fobia social é responsável pelo baixo desempenho escolar dos estudantes, uma vez que a mesma afeta diretamente o processo de aprendizagem. Assim, o objetivo geral deste estudo é analisar como a fobia social interfere no desenvolvimento do ser humano na fase adulta, buscando contribuir com intervenções que proporcionem a melhoria de tal situação. São objetivos específicos: a) conhecer o que é fobia social e as possíveis consequências ocasionadas no cotidiano dos educandos na fase adulta. b) identificar quais dificuldades de aprendizagem esse transtorno apresenta na vida do adulto. Metodologicamente esse estudo é resultado de 40h de estágio clínico com a paciente N.S, sendo aplicado Entrevista Exploratória Situacional, Anamnese, Genograma, HTP-Casa-Árvore-Pessoa, Confias-Coleção Papel de Carta, provas projetistas, A Hora do Jogo,

Teste de conhecimento Numérico, Avaliação pedagógica, Consciência Fonológica e Provas Operatórias. Os principais resultados indicam que a Dificuldades de aprendizagem decorrente a falta de estímulos e motivação da família e/ ou escola no desenvolvimento do ensino ofertado na sua vida escolar. Considera-se que os obstáculos no desempenho de aprendizagem da paciente são de ordem funcional e pouca estimulação ambiental. Para amenizar a Fobia Social é necessário de que a terapia tanto para o tratamento de jovens como de adultos. Os resultados encontrados foram promissores rumo a melhorias no desempenho social. São apresentadas sugestões para o planejamento de futuras intervenções.

PALAVRAS-CHAVE: Fobia Social. Aprendizagem. Dificuldade de Aprendizagem.

1 | INTRODUÇÃO

O desenvolvimento humano é influenciado por uma série de fatores, dentre os quais se encontram entrelaçados aspectos cognitivos, afetivos, motores e psicossociais, caracterizando-se como um processo contínuo que acontece durante toda a vida, apresentando uma sequência ontogenética semelhante, sendo diferenciado apenas pela velocidade de progressão.

Para compreender essa realidade, nos remetemos aos grandes períodos da vida humana, que normalmente têm sido divididos por fases: infância, adolescência, idade adulta e velhice. A infância é entendida como o período em que ocorrem experiências que serão determinantes ao longo da vida; a adolescência é um período marcado por conflitos, mudanças no corpo e no comportamento. A fase adulta é caracterizada pela estabilidade e a velhice como uma fase de decadência, deterioração do corpo e da mente e antecessora à morte.

No contexto atual de diversos sistemas de ensino no Brasil, a ideia de ciclos de vida tem sido remetida aos ciclos de formação, e no contexto da psicologia esse pensamento remete aos estágios de desenvolvimento humano, um modo de organização das etapas da vida humana (OLIVEIRA, 2009). Nesse sentido, as fases passam a ser denominados ciclos, e estes conferem o desenvolvimento humano levando em conta os aspectos histórico-culturais e a história individual de cada sujeito. Portanto, refletir sobre uma educação voltada para adultos desloca o modo de pensar na educação, voltada anteriormente para a infância e a adolescência.

No processo de aprendizagem na fase adulta os aspectos relacionados ao desenvolvimento humano são tão importantes quanto os relacionados à aprendizagem em si. Segundo Bronfenbrenner (1992) (apud DESSEN; GUEDEA, 2005, p.191) o desenvolvimento humano é “um conjunto de processos por meio dos quais as propriedades do indivíduo e do ambiente interagem e produzem continuidades e mudanças nas características das pessoas e no seu curso de vida”. Desta forma, a interação entre indivíduo e ambiente, em si, também já é um processo de aprendizagem no qual a transformação no curso de vida se torna possível porque aprendeu algo novo e este foi o responsável pela mudança no curso. Assim, desenvolvimento e aprendizagem, embora não sejam a mesma coisa, estão imbricados, influenciando e sendo influenciados no processo de formação na fase adulta.

Ao reconhecer que o desenvolvimento humano ocorre como um processo de transformação ao longo de toda a vida do sujeito, de forma contínua e dinâmica, pode-se dizer que o processo educativo segue o mesmo percurso. Diante do percurso atribuído a vida adulta, devemos lembrar que esse processo é marcado pela demanda de trabalho excessivo, busca por dinheiro e estabilidade. “As exigências sociais e familiares, a vida na cidade grande, por exemplo, favorece o surgimento de sintomas ansiosos” (BENINCASA, 2016, online).

A ansiedade é uma reação natural do organismo, ou seja, um extinto desenvolvido de sobrevivência para que o ser humano reaja diante do perigo. Até certo ponto, é necessário para a sobrevivência social. Porém, quando a ansiedade é desproporcional torna-se patologia e desencadeia uma série de sofrimentos e problemas de ordem social. Neste ponto, ao invés de contribuir nas atitudes do dia a dia, concorrerá exatamente ao contrário, ou seja, para a falência da capacidade de tomadas de decisões (GRAEFE; BRANDÃO, 1996).

A ansiedade tem causado transtorno no meio escolar, com isso acabam por

prejudicar o rendimento acadêmico do aluno, ou mesmo aumentar os índices de evasão escolar, segundo Silva (2011) pode afetar o desempenho do aluno no que diz respeito a apresentação de trabalhos, provas, ou outra situação que coloque o aluno em uma situação de exposição onde ele pode ser julgado pelos outros.

Para Marchi; et al (2013), quanto mais alto for o nível de ansiedade do aluno, mais seu desempenho é afetado, interferindo na sua formação e atuação futura. Cruz; et al (2011), mostram que os alunos têm apresentados níveis de ansiedade moderados, alguns fatores têm efeitos significativos para a ansiedade do aluno, enquanto outros não. O sujeito fica excepcionalmente preocupado com a interação social, avaliação de si mesmo por outras pessoas e conseqüentemente acaba contraindo um medo elevado de interagir com outras pessoas. O transtorno da ansiedade social às vezes é chamado de fobia social. A fobia é um medo irracional de certas situações, objetos ou ambientes.

Acredita-se que a fobia social é responsável pelo baixo desempenho escolar dos estudantes, uma vez que a mesma afeta diretamente o processo de aprendizagem. “Comparadas aos homens, as mulheres apresentam o dobro das fobias específicas e apenas um pouco mais de fobia social” (GAZZANIGA; HEATHERTON, 2005, p. 509). A fobia social está relacionada às pessoas muito tímidas fazendo com que o fóbico tenha um comportamento inadequado, a ponto de impedi-lo ou prejudicá-lo significativamente na realização de determinadas tarefas. Conforme Wesiack (2002, p.47),

Para lidar com a experiência do medo e superá-la, precisamos saber o que é o medo e quais são as funções que ele desempenha na nossa vida. O medo é uma das sensações elementares da vida, como o prazer, a alegria, a tristeza, a fome, a sede etc. Classificando essas sensações nas categorias “agradável” e “desagradável”, podemos considerar o medo como pertencente à categoria “desagradável”.

O medo ou fobia social é um obstáculo que precisa ser vencido, porém para que isto se efetive faz-se necessário ter conhecimento como ocorre, suas causas e conseqüências. Vale ressaltar que tal procedimento não é de fácil realização para o fóbico, uma vez que o medo não só o impossibilita de observar com clareza tal processo como também dificulta a busca pelo tratamento adequado.

O interesse pelo tema surgiu no estágio clínico supervisionado do curso de Pós-Graduação em Psicopedagogia, ao atender a paciente, que será identificada no estudo por NS.

No primeiro contato com NS para avaliação das suas dificuldades, apresenta como queixa suas dificuldades no cotidiano acadêmico. Relata as dificuldades em seu processo de construção do conhecimento e acrescenta temor em falar em público. Sempre que tem que tirar dúvida ou apresentar trabalhos, ou até expor suas opiniões ela se sente mal, treme, dispara o coração e fica com falta de ar.

Não acompanha ditado, não compreende e nem acompanha conversas onde várias pessoas falam juntas. Sente desconforto quando falam alto com

ela e constrangida, não entende o que o professor explica e tem que perguntar novamente. Busca orientação para melhorar sua vida educacional, ser desinibida. Ainda complementa que é muito nervosa, não consegue interagir com as pessoas, percebe que não é bem aceita no grupo, apresenta pouca criatividade e dificuldades de escrever e interpretar textos, não consegue entender o que os textos querem dizer.

NS apresenta comprometimento no seu desenvolvimento cognitivo, a queixa apresentada pela mesma demonstra dificuldade em interpretar textos específicos, na matemática tem dificuldades de cálculos e em resolver problemas do dia a dia. Percebe-se que a paciente é muito dependente da família. Apresenta sintomas de dificuldades de aprendizagens, baixa concentração e inabilidade para integrar-se com grupos e é desprovida de autoconfiança e autoestima.

Durante as sessões a paciente descreveu suas dificuldades escolares desde a infância e que só ficava na escola com a presença da mãe. Ela é a última filha entre quatro filhos, dois homens e duas mulheres, morou com os pais e segundo ela, tinha atenção da família, eram muito unidos, o pai era muito bravo e não demonstrava carinho pelos filhos.

As sessões tiveram como finalidade compreender a modalidade de aprendizagem, o nível cognitivo, avaliar a leitura, escrita, aritmética e interpretação textual de um aprendiz com suspeita de transtorno de aprendizagem, devido suas características comportamentais e pedagógicas.

Assim, o objetivo geral deste estudo é analisar como a fobia social interfere no desenvolvimento do ser humano na fase adulta, buscando contribuir com intervenções que proporcionem a melhoria de tal situação. São objetivos específicos: a) conhecer o que é fobia social e as possíveis consequências ocasionadas no cotidiano dos educandos na fase adulta. b) identificar quais dificuldades de aprendizagem esse transtorno apresenta na vida do adulto.

2 | REVISÃO DA LITERATURA

2.1 Aprendizagem

Da Antiguidade até o início do século XIX, predomina na prática-escolar uma aprendizagem de tipo passivo e receptivo. Aprender era quase exclusivamente memorizar. Neste tipo de aprendizagem, a compreensão desempenhava um papel muito reduzido.

O importante nessa forma de aprendizagem era que o aluno reproduzisse literalmente as palavras e frases decoradas. A compreensão do que se falava ou se escrevia ficava relegada a um segundo plano. Em consequência, o aluno repetia as respostas mecanicamente, e não de forma inteligente, pois ele não participava de sua elaboração e, em geral, não refletia sobre o assunto estudado.

Sócrates (século V a. C.) Para Sócrates a função do mestre, é apenas ajudar o discípulo a descobrir, por si mesmo, a verdade. Sócrates afirmava que os mestres devem ter paciência com os erros e as dúvidas de seus alunos, pois é a consciência do erro que os leva a progredir na aprendizagem.

Para Vygotsky (1991, p.65) “a escola tem o papel de fazer a criança avançar em sua compreensão do mundo a partir do seu desenvolvimento já consolidado e tendo como meta, etapas posteriores ainda não alcançadas”.

A concepção que Dewey tinha do homem e da vida, e que serve de base à sua pedagogia, é de que a ação é inerente à natureza humana. A ação precede o conhecimento e o pensamento. Antes de existir como ser pensante, o homem é um ser que age. A teoria resulta da prática. “Logo o conhecimento e o ensino devem estar intimamente relacionados à ação, à vida prática, à experiência. O saber tem caráter instrumental: é um meio para ajudar o homem na sua existência, na sua vida prática” (HAIDT, 2001, p.21).

De acordo com o contexto educacional brasileiro o conceito de aprendizagem é considerado por Moura (2010) como um sinônimo de atividade de estudo, com o sentido de uma aprendizagem que decorre de uma atividade de ensino escolar, intencional, sistematizada e organizada, que objetiva à formação do pensamento teórico.

Este aprendizado deve ser compreendido, portanto, dentro de uma perspectiva histórico-cultural, uma vez que esse aluno, mesmo adulto, continua em processo de formação. A maioria já está inserida no mercado de trabalho, encara as relações sociais com maior complexidade e tem condições de refletir sobre sua própria conduta de aprendizado. Para Oliveira (1999, p. 60-61),

Traz consigo uma história mais longa (e provavelmente mais complexa) de experiências, conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo externo, sobre si mesmo e sobre outras pessoas. Com relação à inserção em situações de aprendizagem, essas peculiaridades da etapa da vida em que se encontra o adulto fazem com que ele traga consigo diferentes habilidades e dificuldades (em comparação com a criança) e, provavelmente, maior capacidade de reflexão sobre o conhecimento e sobre seus próprios processos de aprendizagem

Ao observar a fala do autor, considera-se que o ser humano é um ser que pensa e projeta suas ações e relações, é capaz de criar e recriar situações cotidianas novas a partir das experiências e interações vivenciadas no ambiente. Para Vygotsky (2007, p. 92-93).

O aprendizado é mais do que a aquisição de capacidade para pensar; é a aquisição de muitas capacidades especializadas para pensar sobre várias coisas. O aprendizado não altera nossa capacidade global de focalizar a atenção; em vez disso, no entanto, desenvolve várias capacidades de focalizar a atenção sobre várias coisas [...].

Portanto, podemos considerar que a Aprendizagem estabelece ligações entre certos estímulos e respostas equivalentes, causando um aumento da adaptação de um ser vivo ao seu meio envolvente. A aprendizagem é uma modificação do

comportamento do indivíduo em função da experiência. A aprendizagem escolar se distingue pelo caráter sistemático e intencional e pela organização das atividades (estímulos) que a desencadeiam, atividades que se inserem em um quadro de finalidades e exigências determinadas pela instituição escolar.

Segundo Alicia Fernández (2001), em seus estudos diz que para que ocorra a aprendizagem, é preciso que quem aprende possa conectar-se mais com seu sujeito ensinante do que com seu sujeito aprendente, e quem ensina possa conectar-se mais com seu sujeito aprendente do que com seu sujeito ensinante. Todos têm um potencial e uma modalidade particular de aprender, permeada por subjetividades, vivências, desejos. Quando falamos em Aprendizagem devemos levar em conta como cada pessoa realiza sua aprendizagem. A autora ainda ressalta que cada um de nós possuiu uma forma pessoal de chegar perto do conhecimento e para moldar nosso saber. É uma forma única que se estrutura desde o nosso nascimento.

Para Pain (1985), a aprendizagem depende da articulação de fatores internos e externos ao sujeito. De acordo com a autora a aprendizagem apresenta três funções: socializadora, repressiva e transformadora.

a) Função socializadora – Submete-se às normas e regras identificando-se com o grupo social ao qual pertence.

b) Função repressiva – Garantindo-se em sobrevivência ao sistema que rege a sociedade.

c) Função transformadora – Permite ao sujeito uma participação na sociedade, na perspectiva de transformá-la.

Visca (1991) concebe a aprendizagem como um processo com a interferência de aspectos emocionais, cognitivos, biológicos e sócias. Para ele, existem níveis de aprendizagem que iniciam com o nascimento e se estendem até à morte. Esses níveis são denominados: proto-aprendizagem, dêutero-aprendizagem, aprendizagem assistemática e aprendizagem sistemática.

a) Proto-aprendizagem – Caracteriza-se pelos primeiros contatos com a mãe.

b) Dêutero-aprendizagem – Caracteriza-se pelas relações da criança com os objetos e ambiente que a rodeiam.

c) Aprendizagem assistemática e aprendizagem sistemática – Caracterizam-se pelas interações do indivíduo com a sociedade e com as instituições educativas.

Para Campos (1983, p.15),

A eficiência da aprendizagem está diretamente ligada à existência de problemas, que vão surgindo na vida do aprendiz, que lhes leve a uma situação de insegurança, tendo em vista o resultado de seu fracasso. Por esse medo de fracassar o educando busca cada vez mais se superar em relação aos seus métodos de resolução. É evidente que a aprendizagem depende de inúmeras condições, que frequentemente atuam interligadas: idade, ambiente sociocultural, experiências anteriores, necessidades, comportamentos, condições ambientais e familiares, entre outros. Cada um destes fatores torna-se fundamentais para que o aprendizado seja eficaz.

Através de observações citadas pelo autor, é possível constatar que a aprendizagem promove modificações no comportamento. Quando alguém aprende alguma coisa, seu comportamento fica alterado em algum aspecto, mesmo que a mudança não se evidencie imediatamente. A aprendizagem é inerente ao ser, como é indispensável a vida. Ainda na visão de Campos (1983, p.31) acrescenta que a “aprendizagem exige ainda mais que meras condições ambientais e orgânicas, mas também emocionais, sociais, culturais e até mesmo religiosas”.

2.1.1 Dificuldade de aprendizagem

Dificuldades de aprendizagem é um termo genérico que diz respeito a um grupo heterogêneo de desordens manifestadas por problemas significativos na aquisição e uso das capacidades de escuta, fala, leitura, escrita, raciocínio ou matemáticas.

De acordo com alguns estudiosos, a aprendizagem humana é um processo integrado que provoca a transformação qualitativa na estrutura mental do sujeito que aprende. O ser humano já nasce com potenciais de aprendizagem e necessitam de estímulos internos e externos para o aprendizado.

O sujeito e o objeto não são dados como instâncias originariamente separadas. Pelo contrário, eles se discriminam justamente em virtude da aprendizagem e do exercício. À medida que exerce sua atividade sobre o mundo, o bebê pode construir apesar das transformações, objetos permanentes, entidades diferentes dele e idênticas a si mesmas; por outro lado, tal atividade o define como agente e o determina, em primeiro lugar, pelo seu poder, como capacidade de ação. Portanto, podemos falar de condições externas e internas da aprendizagem apenas no sentido descritivo, já que nem sua genética na ação nem seu funcionamento dialético permitem a adoção do esquema estímulo-resposta que tal dicotomia sugere (PAIN, 1992, p.21).

O problema de aprendizagem é considerado um sintoma, sendo que não é um quadro permanente, podendo ser passível de transformação.

Pain (1981) apresenta alguns fatores que interferem na aprendizagem e que devem ser considerados no diagnóstico, tais como:

- a. Os fatores orgânicos (fatores fisiológicos) - Estes sistemas são ligados ao sistema nervoso central. Quando sadio, possui ritmo, plasticidade e equilíbrio, garantindo harmonia nas mudanças. Porém, quando há lesões ou desordens corticais comprometendo assim, a aprendizagem (apraxias, afasias, certas dislexias).
- b. Fatores específicos – Estão intimamente ligados na área perceptivo-motora, e na lateralidade do sujeito. Esses transtornos aparecem no nível da aprendizagem da leitura e da escrita. Nestes casos o tratamento psicopedagógico alcança êxito, desde que seja diagnosticado corretamente esse transtorno de aprendizagem que se denomina como dislexia (dificuldade para aprender ler e/ou escrever).

- c. Fatores psicógenos - Ligados à estruturação da formação da personalidade (Id, ego e superego). O fator psicógeno do problema de aprendizagem pode ser confundido com sua significação e o não aprender é constituído como inibição ou como sintoma. Um exemplo de problema de aprendizagem ligado a esse fator é a disortografia.
- d. Fatores ambientais – Estímulos que constituem a aprendizagem e o meio ambiente material do sujeito. O problema de aprendizagem se apresenta de acordo com a ideologia e valores do grupo ao qual está inserido.

Segundo Barros (2017, online) as dificuldades podem advir de fatores orgânicos ou mesmo emocionais e é importante que sejam descobertas a fim de auxiliar o desenvolvimento do processo educativo, percebendo se estão associadas à preguiça, cansaço, sono, tristeza, agitação, desordem, dentre outros, considerados fatores que também desmotivam o aprendiz.

As dificuldades de aprendizagem, normalmente, estão relacionadas a fatores externos que acabam interferindo no processo do aprender do estudante, como a metodologia da escola e dos professores, além da influência dos colegas (BARROS, online).

Para muitos, as expressões “dificuldade” e “transtorno” de aprendizagem têm o mesmo significado. Mas vale enfatizar que são dois problemas diferentes e que se manifestam e devem ser tratadas de maneiras distintas. As dificuldades de aprendizagem, normalmente, estão relacionadas a fatores externos que acabam interferindo no processo do aprender do estudante, como a metodologia da escola e dos professores, a influência dos colegas (SANTOS, online).

Em contrapartida, os transtornos, normalmente, estão intrínsecos e fazem parte do aluno, seja uma disfunção neurológica, química, fatores hereditários, imaturidade.

Partindo do princípio que, para muitos, dificuldades e transtornos têm o mesmo significado, podemos citar quais são as principais dificuldades de aprendizagem:

Dislexia: é a dificuldade que aparece na leitura, impedindo o aluno de ser fluente, pois faz trocas ou omissões de letras, inverte sílabas, apresenta leitura lenta, dá pulos de linhas ao ler um texto, etc. Estudiosos afirmam que sua causa vem de fatores genéticos, mas nada foi comprovado pela medicina.

- **Disgrafia:** normalmente vem associada à dislexia, porque se o aluno faz trocas e inversões de letras, conseqüentemente encontra dificuldade na escrita. Além disso, está associada a letras mal traçadas e ilegíveis, letras muito próximas e desorganização ao produzir um texto.
- **Discalculia:** é a dificuldade para cálculos e números, de um modo geral os portadores não identificam os sinais das quatro operações e não sabem usá-los, não entendem enunciados de problemas, não conseguem quantificar ou fazer comparações, não entendem seqüências lógicas. Esse problema é um dos mais sérios, porém ainda pouco conhecido.
- **Dislalia:** é a dificuldade na emissão da fala, apresenta pronúncia inadequa-

da das palavras, com trocas de fonemas e sons errados, tornando-as confusas. Manifesta-se mais em pessoas com problemas no palato, flacidez na língua ou lábio leporino.

- Disortografia: é a dificuldade na linguagem escrita e também pode aparecer como consequência da dislexia. Suas principais características são: troca de grafemas, desmotivação para escrever, aglutinação ou separação indevida das palavras, falta de percepção e compreensão dos sinais de pontuação e acentuação.
- TDAH: O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade é um problema de ordem neurológica, que traz consigo sinais evidentes de inquietude, desatenção, falta de concentração e impulsividade. Hoje em dia é muito comum vermos crianças e adolescentes sendo rotulados como DDA (Distúrbio de Déficit de Atenção), porque apresentam alguma agitação, nervosismo e inquietação, fatores que podem advir de causas emocionais. É importante que esse diagnóstico seja feito por um médico e outros profissionais capacitados.

É importante ressaltar que para a identificação de alguma possível dificuldade de aprendizagem, o papel do professor é fundamental. Afinal, ele tem contato diário e próximo com o aluno, além de ter fácil acesso aos grupos que o cercam — família, amigos e outros professores. A rotina da escola também é muito propícia para identificar queixas dos alunos que podem apontar (ou não) para casos de dificuldade de aprendizagem.

2.2 Fobias Sociais

O termo fobia foi inspirado no deus grego do medo, *Fobus*, e tem origem na Grécia Antiga (LOPES, online). A fobia Social (FS) é uma categoria diagnóstica relativamente recente e anteriormente negligenciada (LIEBOWITZ, 1985). Fobia Social em seus submúltiplos (FSG) é o terceiro transtorno psiquiátrico mais comum, com uma prevalência em torno de 5%, apresenta curso crônico, altas taxas de comorbidade, é bastante incapacitante e está associada a um pior diagnóstico (LECRUBIER, 1998; LIEBOWITZ; et al, 2005).

A Fobia Social, denominada também de transtorno de Ansiedade Social (TAS) é um termo utilizado para designar um tipo de ansiedade intensa, que ocorre em situações sociais, que acaba produzindo sofrimento e perdas de oportunidades na vida de pessoas com esse transtorno mental. Porém, quando a ansiedade sai de seu grau normal e torna-se exagerada, passa a ser patológica e prejudicial, podendo originar os transtornos de ansiedade (DOMELLES, 2002).

Assim como ocorre nos casos de transtornos de ansiedade, a Fobia Social resulta de um conjunto de fatores interligados entre o meio ambiente e os genes. Contudo, especialistas na área tais como Graeff (2000; 2013) e Paoliello (2013), acreditam que causas externas estão mais relacionadas do que as causas genéticas. As possíveis causas, para Graeff (2000) são:

- Fator hereditário, ou seja, ocorrendo em pessoas da mesma família.

- Hiperatividade da estrutura cerebral que forma e controla as emoções, chamada “amígdala cerebelosa”, o que faz a pessoa apresentar mais medo e insegurança diante de momentos de socialização.
- Traumas e experiências negativas como bullying, rejeição, humilhação, abusos e conflitos familiares.
- Timidez excessiva e ser mais contido desde a infância ao enfrentar novas situações e conhecer pessoas.

Na Fobia Social, segundo Andrade (2017, online), o indivíduo apresentará sintomas de ansiedade e situacionais, sendo eles:

- Palpitações: batimento cardíaco acelerado, falta de ar.
- Dor no estômago ou náuseas: tontura ou vertigem, tremores.
- Rubor da face.
- Tensão muscular.
- Alteração da voz, ficando trêmula.
- Sensação de desmaio.
- Transpiração excessiva: sudorese ou calafrios.
- Vista embaçada.
- Gagueira.
- Sentir a garganta travada ou não conseguir engolir.
- Não conseguir escrever.
- Vontade de ir ao banheiro.
- Esquecer o que ia falar: confusão mental, sentir que “deu branco”.
- Insegurança e sentir-se incapacitado em desempenhar a função social.
- Sentir-se embaraçado e inadequado naquela situação: pensamento distorcido de estar sendo observado e do que vão pensar, medo de ser julgado.
- Medo de interagir com pessoas desconhecidas.
- Evitar situações em que possa ser o centro das atenções, como falar em público, por exemplo, ou apresentar um trabalho: imaginar que vai passar mal naquela situação e evitar presenciá-la.

Para se enquadrar neste quadro da Fobia Social é necessário presenciar estes sintomas por seis meses ou mais. O tratamento para a Fobia Social consiste em uso de medicamentos (como antidepressivos, inibidores da ansiedade e betabloqueadores) e psicoterapia, que em conjunto se tornam mais eficaz, com efeito positivo na qualidade de vida da pessoa acometida por este transtorno (NADIR, 1999).

Na psicoterapia, a mais adequada para este caso é a Terapia Cognitivo-Comportamental, em que o paciente aprende a reconhecer os pensamentos negativos que desencadeiam o problema e mudá-los, ganhando mais confiança ao

desenvolver novas habilidades em situações sociais. Assim, para Nadir (1999), o tratamento psicológico vai consistir em:

- Ensinar técnicas para regular o grau da ansiedade na situação, como, por exemplo, técnicas de relaxamento e de respiração.
- Trabalhar com os pensamentos distorcidos e exagerados que elevam a ansiedade, a fim de construir uma ideia mais clara e objetiva das situações, que funcionará como um regulador da ansiedade.
- Ensinar a pessoa a se tornar mais tolerante diante dos sintomas físicos e psicológicos resultantes do transtorno, expondo a pessoa constantemente a situações sociais que causam medo e apreensão.

O tratamento das fobias é feito por meio de terapia, o terapeuta ajuda o paciente a analisar as situações, prever e controlar o comportamento mediante estratégias de enfrentamento para o controle do medo e da ansiedade. Tratamentos alternativos - sem embasamento científico - oferecem riscos, pois podem falhar e agir em concordância com o mecanismo de reforço da fobia, diminuindo a motivação e a esperança dos pacientes, o que dificultará os tratamentos subsequentes (VASCONCELOS, online).

Segundo o DSM5 (2001, p.200), os prognósticos para Fobia Social podem ser de ordem:

Temperamentais: Os traços subjacentes que predispõem os indivíduos ao transtorno de ansiedade social incluem inibição comportamental e medo de avaliação negativa.

Ambientais. Não existe um papel causal dos maus-tratos na infância ou outra adversidade psicossocial com início precoce no desenvolvimento do transtorno de ansiedade social. Contudo, maus-tratos e adversidades na infância são fatores de risco para o transtorno.

Genéticos e fisiológicos. Os traços que predispõem os indivíduos ao transtorno de ansiedade social, como inibição comportamental, são fortemente influenciados pela genética. Essa influência está sujeita à interação gene-ambiente; ou seja, crianças com alta inibição comportamental são mais suscetíveis às influências ambientais, tais como um modelo socialmente ansioso por parte dos pais. Além disso, o transtorno de ansiedade social pode ser herdado (embora a ansiedade do tipo somente desempenho seja menos). Parentes de primeiro grau têm uma chance 2 a 6 vezes maior de ter o transtorno, e a propensão a ele envolve a interação de fatores específicos (p. ex., medo de avaliação negativa) e fatores genéticos não específicos (p. ex., neuroticismo).

O Transtorno de Ansiedade Social (TAS), também chamado de Fobia Social, tem sido caracterizado por um medo ou ansiedade excessiva perante as situações sociais e de desempenho social, causando graves prejuízos na vida dos indivíduos, tanto no trabalho como nas atividades sociais. O medo, a ansiedade e a esquiva devem interferir significativamente na rotina normal do indivíduo, no funcionamento profissional ou acadêmico, em atividades sociais, causando um sofrimento clinicamente significativo ou prejuízo no funcionamento social. Os adolescentes apresentam um padrão mais amplo de medo e esquiva se comparados com crianças menores, como nas interações sociais (APA, 2013).

No que diz respeito às causas para o surgimento do transtorno, são bastante discutidas por pesquisadores. Segundo Hudson e Rapee (2000) a origem pode estar relacionada aos fatores genéticos, familiares, ambientais, e fatores do desenvolvimento. Para Knijnik (2008) o surgimento possui causas múltiplas, um resultado das interações dos fatores genéticos, biológicos, psicológicos, cognitivos, comportamentais e psicodinâmicos (PEREIRA; LOURENÇO, 2012).

3 | METODOLOGIA

Para obter um melhor embasamento teórico, utilizou-se primeiramente de pesquisa bibliográfica, e atendimento em sessões psicopedagógicas buscando conhecer de forma mais aprofundada sobre a temática proposta. Este trabalho é um estudo de caso realizado com uma paciente de 25 anos, encaminhada pela Faculdade La Salle, com dificuldades de aprendizagem.

Para o desenvolvimento do trabalho psicopedagógico foi utilizada Entrevista Exploratória Situacional com objetivo de avaliar as informações obtidas pela paciente. No encontro seguinte foi aplicado a Anamnese que é considerado por Porto (2009) como um instrumento muito útil para o processo diagnóstico, pois auxilia a investigação do objeto focal nas possíveis causas da dificuldade do sujeito.

Aplicou-se o teste de HTP (Casa-árvore-Pessoa) e Família com a paciente usando o teste projetivo com a finalidade de obter informações sobre a paciente, sua individualidade em relação ao ambiente do lar e com outras pessoas. Através da aplicação do teste Confias-Coleção papel de carta pode-se levantar as possíveis causas da dificuldade de aprendizagem que a paciente apresenta no campo afetivo-cognitivo e a problemática subjacente à aprendizagem quanto aos obstáculos que emergem na relação com o conhecimento.

Para melhor entender as complexidades de um atendimento psicopedagógico aplicou-se o teste projetivo de forma que a paciente a falasse sobre seus sentimentos em relação a escola, a família e consigo mesmo sem preocupar-se com julgamentos. A entrevista lúdica A Hora do Jogo diagnóstica é uma técnica de avaliação clínica muito rica, que permite compreender a natureza do pensamento do sujeito, fornecendo informações significativas do ponto de vista evolutivo, e psicodinâmico possibilitando reformular conclusões diagnósticas e indicações terapêuticas.

Diante das dificuldades apresentadas pela paciente utilizou-se o teste sobre avaliação Pedagógica com o objetivo para aprofundar o conhecimento sobre as aprendizagens escolares dela, o que ela já sabe, o que não sabia e o que deveria saber no nível escolar em que se encontra. O teste foi através de uma leitura e interpretação do texto.

Utilizou-se o teste Consciência Fonológica para desvendar aspecto que a paciente ainda oculta e são de suma importância que se apresente claramente para

resolver suas dificuldades de aprendizagem. O objetivo era investigar o discurso escrito e também verificar o nível de independência, domínio e eficácia do aprendente com a palavra escrita.

Diante do teste anterior, surgiu o interesse de aplicar o teste de matemática com o objetivo de descobrir as dificuldades da paciente e a compreensão nos enunciados matemáticos, bem como as logicas matemáticas e perceber a falta de compreensão na área da linguagem.

4 | APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Aplicou se com a paciente N.S baseada na psicologia de Quivy (2003 p.68) “a entrevista exploratória é uma técnica preciosa para uma grande variedade de trabalhos de investigação social [...] ela possibilita a descoberta dos contatos humanos mais ricos para o investigador”, cuja intenção se refere a construir a problemática de investigação, para descobrir os aspectos a ter em conta e alargar ou ratificar o campo da investigação. A entrevista permite ao observar participante confrontar a sua percepção do “significado” atribuindo pelos sujeitos aos acontecimentos com aquela que os próprios sujeitos se exprimem (BOUTIN; et al, 2010, p.160).

Neste sentido a paciente relatou suas queixas abordando sobre suas dificuldades de aprendizagem, buscando dialogar com suas experiências vivenciadas desde a sua infância, a adolescência e agora na juventude, priorizando os vínculos afetivos. Comentou sobre as expectativas que tinha em relação aos atendimentos com a psicopedagoga. Os procedimentos pedagógicos, integrando o afetivo e o cognitivo, através da aprendizagem dos conceitos, nas diferentes áreas do conhecimento”. “O sucesso de um diagnóstico não reside no grande número de instrumentos utilizados, mas na competência e sensibilidade do terapeuta em explorar a multiplicidade de aspectos revelados em cada situação”. (WEISS, 2000, p.30)

O resultado da Entrevista Exploratória aponta que a paciente demonstra através de suas falas, o desequilíbrio em sustentar o fracasso escolar como principal fonte de embaraços emocional por não construir laços de afetividades com os colegas e professores, se sentir excluída, ter medo da rejeição (POSTIC, 1990, p.66), ou seja, a relação pedagógica, torna-se cada vez mais de ordem afetiva. Assim, a passagem de uma concepção do professor de uma perspectiva intelectual para uma perspectiva afetiva evidencia a necessidade de uma restauração da afetividade no domínio escolar, ou seja, na relação humana, inclusive na relação professor – aluno, não há como separar mais a razão dos sentimentos e das emoções.

Aplicou-se com a paciente o teste Anamnese baseada na psicologia de Cunha (2000) e Tavares (2000), cujo objetivo da entrevista é estabelecer o diagnóstico do paciente ou cliente. O diagnóstico deverá ter sempre como finalidade maior a descrição das informações que foram coletadas e a avaliação para oferecer alguma forma de retorno ao entrevistado. De acordo com o pensamento o pensamento de

Alchieri e Cruz (2003), ao modo de conhecer os processos psicológicos, que podem utilizar-se tanto de procedimentos que visam diagnóstico e prognóstico quanto de outros que examinam as condições psicológicas, verificando estrutura e dinâmica de funcionamento, competências, habilidades, inteligência, entre outros.

Na apresentação do questionário a paciente apresentou tranquilidade em responder sua história de vida. Apesar de não ter a família por perto não se intimidou, ou ocultou falar sobre o assunto, quando não se lembrava de algo sobre sua vida, dizia que quando fosse falar com a mãe perguntaria.

O resultado era para colher informações deste a vida intrauterina, até a idade que se apresenta e desvendar porque a paciente sente tantas dificuldades de aprendizagem. Segundo Piaget (1998), a aprendizagem é um processo de desenvolvimento intelectual, que se dá por meio das estruturas de pensamento e está estritamente relacionada à ação do sujeito sobre o meio, partindo do princípio de interação de Vygotsky (1991), e acontece em etapas: assimilação, acomodação e equilíbrio.

Aplicou-se também o teste HTP (Casa-árvore-Pessoa) e Família baseado no conhecimento do autor Buck (1948) cujo objetivo é compreender aspectos da personalidade do indivíduo bem como a forma deste indivíduo interagir com as pessoas e com o ambiente. A aplicação propõe, também, que se realize um inquérito acerca de características e descrições de cada desenho realizado (Buck, 2003).

Nesse sentido foi aplicado por duas vezes consecutivo para perceber algumas informações que talvez tivesse ocultado no o momento. A paciente nos dois momentos não se envolveu completamente na atividade, foi muito sucinta no desenvolvimento da sua atividade. Desenvolveu o trabalho como alguém que se quisesse livrar rápido o compromisso estabelecido. Diferenciou uma atividade da outra, na segunda sessão foi mais detalhista. Denota que as pessoas referentes ao desenho são distantes levando a apensar na falta de diálogo demonstrando que não há relação entre os familiares.

O resultado da HTP (Casa-árvore-Pessoa) e Família aponta que a paciente tende a procurar mais satisfação na fantasia que na realidade, demonstrando medo de ações independente e falta autoestima fortalecida. Apresentou medo de se fixar ou se prender em alguém ou algo específico. Não conseguiu demonstrar tranquilidade, apresentou-se irritada, impaciente e impulsiva. O teste HTP contribui no teste porque possui, assim como as demais técnicas projetivas, um caráter idiossincrático (Buck, 2003). Em outras palavras, o significado da informação obtida fundamenta-se, não no desempenho do indivíduo relativo a grupos previamente estabelecidos, mas em seu próprio desempenho, avaliado por métodos independentes (Tavares, 2003). Confirmando a aplicação do teste e o sentimento apresentado pela paciente.

Aplicou-se o teste confias-Coleção papel de carta - Avaliação Psicometricas baseado no pensamento Chamat (1997), cujo intenção é investigar a Comunicação, Vinculação Afetiva, Receber Afeto, Interação Familiar, Relação com a Aprendizagem

e Prognóstico, através destas lâminas pretende-se levar a paciente a projetar-se nos personagens, possibilitando detectar possíveis causas de suas dificuldades de aprendizagem, através da análise dos aspectos manifestos e latentes de sua elaboração, bem como a análise de sua escrita. Avaliar as dificuldades de aprendizagem apresentadas pela paciente.

Nesse contexto, a paciente através demonstrou dificuldades em concentrar-se nas laminas e após escrever o que havia percebido. Na relação com aprendizagem revelou insegura no que observava. Não conseguiu a partir de o desenho para relatar uma história. O medo é tão predominante que demonstra não ter oportunidade na família de conversar, dar opiniões ou sugestões. Apresenta-se submissa.

O resultado do Confias-Coleção -Papel de Cartas demonstra claramente que a construção sujeito autor, entretanto, nos desperta a pensar que não começa só a partir da idade escolar, mas desde o início da vida do bebê. Porque para FERNÁNDEZ, 2001 “desde o início de sua existência, o bebê já está constituindo o sujeito aprendente sempre em relação com a modalidade de ensino e de aprendizagem de seus pais”. Fica confirmado no teste como o envolvimento familiar corrobora para que a aprendizagem aconteça.

Foi aplicado com a paciente o teste projetivo, seguindo referencias de Jorge Visca, cuja busca investigar o vínculo entre indivíduo e os domínios escolar, familiar e consigo próprio. “Nos testes projetivos estarão sendo analisado não o produto final, mas também o processo, a maneira como aconteceu esta produção”. (ANDRADE, 1998, p.77) Segundo Piaget “Através das provas projetivas pretende-se que houvesse a manifestação do inconsciente, sem medos e/ou repressões. Aparecem aqui, através de estímulo, manifestações inconscientes com marcas deixadas pelas vivências dos sujeitos.

A partir deste contexto avalio a que a paciente deu condições para elaboração de hipóteses a respeito da visão de si relatando através da escrita suas ansias e desejos em relação a sua vida pessoal e profissional. Foi possível avaliar o aspecto estritamente pedagógico podemos e avaliar o nível de produção de texto, ortografia, criatividade.

O resultado do teste projetivo aponta que a paciente apesar de ser submissa do lar, pensa em um futuro melhor como mãe e profissional. Segundo Fernández (1991) diz que para que haja conhecimento, o processo de aprender é construído pelo sujeito que aprende em inter-relação social, por meio da intervenção em quatro níveis: organismo, corpo, inteligência e desejo, não se podendo falar de aprendizagem excluindo algum deles. Ainda segundo a autora, o organismo é a base para aprendizagem. O corpo participa do processo de aprendizagem e tem como função coordenar ações que resultam em acumular experiências. A inteligência é a estrutura lógica que se apropria do objeto conhecendo-o, generalizando-o e incluindo-o em uma classificação.

Aplicou se o teste a Hora do Jogo com a paciente para analisar a forma que

o indivíduo entra em contato com o desconhecido, como interage de que forma constrói e reconstrói seu pensamento segundo estímulos. Verificar a forma que o paciente lida com a relação afetiva-cognitiva e como interage perante dificuldades, impossibilidades ou barreiras impostas por veículo externo. Fernández (1991) afirma que a hora do jogo psicopedagógica supera a dicotomia testes projetivos/ testes de inteligência, e principalmente, ajuda a observar aqueles aspectos que tradicionalmente foram estudados de forma isolada e somente em seus produtos. “A hora do jogo permite observar a dinâmica da aprendizagem”. (p.168). É através do jogo que o indivíduo representa o mundo em que vive e a forma como se relaciona com ele.

Nesse olhar observa-se que a paciente é capaz de organizar e colocar seu imaginário em pauta. Manuseou a caixa pegando somente o que lhe interessava demonstrando que a aprendizagem, apesar de ser um conflito para si ainda era algo que movia seus sentimentos e estava procurando auxílio de uma profissional para ressignificá-lo.

O resultado do teste a Hora do Jogo aponta o quanto que o medo e a inibição, contribui para sua não aprendizagem. VISCA, afirma que no mundo interno de um aprendiz há conhecimentos já dominados, medos de conhecer o novo, medos da crítica, facilidades para se apropriar de determinados conhecimentos, dificuldades frente a outros, medos de perder os conhecimentos já dominados, sensibilidades e insensibilidades .A caixa representa uma importância significativa para o sujeito, já que contém objetos que foram escolhidos para ele, os quais pretendem promover “... a superação ou a minimização das dificuldades de aprendizagem” (BARBOSA, 2002, p. 36). Confirmando a aplicação do teste.

Aplicou se o teste Avaliação Pedagógica baseado no conhecimento Segundo Coll e Martín (2006), avaliar as aprendizagens de um indivíduo equivale a especificar até que ponto ele desenvolveu determinadas capacidades contempladas nos objetivos gerais da etapa. Conforme Coll; Marchesi; Palacios (2007), a avaliação psicopedagógica irá fornecer informações importantes em relação as necessidades dos seus alunos, bem como de seu contexto escolar, familiar e social, e ainda irá justificar se há ou não necessidade de introduzir mudanças na oferta educacional.

Nesse sentido, a paciente consegue ler, mas não há compreensão. Não consegue narrar um texto com coerência dificultando o entendimento do texto e automaticamente não apresentando a compreensão do que leu. Apresenta não ter concentração e atenção sobre o que lê.

O resultado do teste na avaliação da leitura destaca a insegurança de paciente em relação ao estudo oferecido, e os profissionais que o acompanha. Como a escola tem como sua principal tarefa ensinar os alunos a ler e escrever, os professores que nela atuam, devem ter a plena consciência dessa importância perante os alunos e, devem proporcionar momentos em que os alunos entrem em contato com a leitura e a escrita, através da observação do próprio professor no ato de ler e escrever, o

contato com os mais diversos tipos de textos e participando de um trabalho voltado para o estímulo de aprender a ler e escrever. Para isso, a escola precisa ter em sua proposta pedagógica, objetivos claros para a efetivação educacional, levando em consideração que: “A leitura e a escrita são muito importantes para que as pessoas exerçam seus direitos, possam trabalhar e participar da sociedade com cidadania, se informar e aprender coisas novas ao longo de toda a vida”. (BRASIL, 2006, p. 05).

Aplicou-se o teste Consciência fonológica com a paciente baseada nos estudos Cunha e Capellini (2011, p.87), cujo conhecimento descrevem que a consciência fonológica é uma parte integrante da consciência metalinguística e está relacionada à habilidade de refletir e manipular os segmentos da fala, abrangendo, além da capacidade de reflexão (consultar e comparar), a capacidade de operar com rimas, aliteração, sílabas e fonemas (contar, segmentar, unir, adicionar, suprimir, substituir e transpor).

Nesse sentido, a paciente não demonstrou ter contato com a leitura diariamente, apresentou pouca criatividade, e vocabulário limitado. O fracasso escolar estaria demonstrado fortemente neste momento por ela demonstrar não ter o hábito de leitura.

O resultado do teste fonológico corrobora com o teste avaliado anteriormente da Avaliação pedagógica. A consciência da estrutura sonora da fala pode e deve ser estimulada através de atividades específicas, com o objetivo de proporcionar situações em que a criança “pense”, “reflita” e “expresse” sobre os sons da fala para posteriormente poder relacioná-los com as letras e representá-los de forma gráfica. Essa aceção é defendida por Ellis (2001, p. 16), quando afirma que “[...] ler é a habilidade de converter as palavras em significado e em fala” e, esta habilidade depende da relação que ele estabelece com seu processo cognitivo, sendo que este é quem determina o que, e como o texto é visto. Isso foi confirmado na aplicação do teste.

Foi realizado o teste de Raciocínio matemático para a paciente baseado no conhecimento Rubinstein afirma que “nos últimos anos, essas provas vêm sendo utilizadas [...] como um recurso” para “avaliar as possibilidades de raciocínio e de construção do conhecimento da criança, na fase escolar” (2014, p.70). E ainda na concepção de Weiss: As provas operatórias têm como objetivo principal determinar o grau de aquisição de algumas noções chave do desenvolvimento cognitivo, detectado o nível de pensamento alcançado pela criança, ou seja, o nível de estrutura cognitiva que opera (2012, p.106)

Neste quesito a paciente apresentou um nível elevado de ansiedade impedindo que a aprendizagem não ocorresse naquele momento. O nível de ansiedade ocorreu na sua memória seletiva, raciocínio, concentração e percepção, comprometendo desempenho em geral.

O resultado do teste de raciocínio matemático denota que muitos são os fatores que podem gerar a ansiedade matemática em uma pessoa, como por exemplo:

questões psicológicas de condicionamento e transferência em más experiências na sala de aula (ASHCRAFT; RIDLEY, 2005), situações em que os professores ou os pais têm ansiedade matemática e passam para o aluno ou filho (BEILLOCK; et al, 2009), testes com tempo limitado e muito frequentes (BOALER, 2014a) e o foco do ensino em memorização de regras matemáticas e não de conceitos (BOALER, 2014b). Isso confirma na aplicação do teste com a paciente.

A aprendizagem e a constituição do conhecimento são procedimentos que ocorrem naturalmente com espontaneidade no ser humano desde bem cedo, quando aprende a falar, andar, interagir socialmente. Assim também a aprendizagem escolar é considerada no senso comum como um processo natural, no entanto, trata-se de uma complexa atividade mental, onde o pensar, a inteligência, as emoções, a motricidade, a aprendizagem enfim, estão como que envoltos em mais um elemento chave que é o fator em que o aluno precisa também sentir prazer em aprender. Vygotsky, citado por Oliveira (2008), enfatiza a importância dos processos de aprendizado e aponta: Desde o nascimento da criança o aprendizado está relacionado ao desenvolvimento e é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas (OLIVEIRA, 2008, p.5).

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo buscou descrever, analisar e discutir as questões referentes exclusivamente aos aspectos emocionais presentes em um indivíduo adulto com diagnóstico Fobia Social. Ao realizar o trabalho todos indicativos promoveram a ideia de que a fobia social é responsável pelo baixo rendimento escolar uma vez que afeta diretamente no processo de aprendizagem, e que estão relacionadas as pessoas com quadro de timidez atribuindo a este educando um comportamento inadequado prejudicando a realização das tarefas escolares.

Os testes apontam que há fortes indícios de que a fobia social de muitas pessoas possa estar relacionada ao histórico familiar, levando a crer que fatores genéticos possam representar um papel importante na origem do medo persistente e irracional. No entanto, sabe-se também que as fobias podem ter uma ligação bastante direta com traumas e situações passadas. Isso acontece porque a maioria dos problemas emocionais e comportamentais é desencadeada por dificuldades que uma pessoa enfrentou ao longo da vida. Todas as pessoas passam por momentos difíceis, mas algumas delas podem desenvolver, com o tempo, sentimentos de angústia que podem evoluir para um quadro de fobia.

Estudos demonstram que há sinais indicativos de que algo não vai bem no aprender ou no ensinar quando se percebe que o educando não atende as expectativas promovida para ele, ou não contribui efetivamente das aulas. São comportamentos,

atitudes, modalidades de lidar com os objetos de conhecimento e de se posicionar nas situações de aprendizagem que não favorecem a alegria de aprender, a autoria de pensamento, o sucesso acadêmico levando a fracassar com sua aprendizagem.

Foram observados durante as sessões vários sintomas que comprometem a evolução no desempenho escolar da paciente. Sua modalidade de aprendizagem hipoassimilativa/hiperacomodativa decorrente das questões ligadas à sua história de vida, e a falta de estímulos, bem como as dificuldades na estrutura e dinâmica familiar.

Diante das análises dos testes, entrevista e atividades proposta nas sessões psicopedagogias, conclui-se que é necessário que a paciente seja acompanhada por uma equipe especializada para auxiliar a encontrar novos caminhos e sanar suas dificuldades.

Apresenta Critérios Diagnósticos para Transtorno de Personalidade Dependente, pois sente uma necessidade invasiva e excessiva de ser cuidada, levando a um comportamento submisso e aderente e ao medo de ficar distante dos pais. Apresenta-se muito ansiosa, nervosa, e está sempre desprovida de autoestima e autoconfiança. Além do nervosismo diário, outros sinais do distúrbio como o medo e a ansiedade acentuada, estão afetando diretamente na qualidade de vida da paciente, comprometendo sua rotina diária, o desempenho no trabalho, na escola e em outras atividades levando a compreender que a paciente apresenta sintomas para Fobia Social.

O medo, a ansiedade e a esquiva interferem significativamente na rotina normal do indivíduo, no funcionamento profissional ou acadêmico ou em atividades sociais ou relacionamentos ou deve causar sofrimento clinicamente significativo ou prejuízo no funcionamento social, profissional ou em outras áreas importantes de sua vida. Ressalto que a paciente está com a concentração reduzida denunciando falta de concentração e atenção na faculdade devido aos conflitos conjugais podendo desencadear sintomas de depressão. As dificuldades de aprendizagem estão correlacionadas aos resultados obtidos também nos testes de leitura, matemática ou expressão escrita que estão substancialmente abaixo do esperado para a idade de escolarização da paciente.

Conclui-se que através dos testes aplicados, a avaliada demonstrou-se com o comportamento ansioso, normal para quem está sendo avaliada. Conforme demonstra a hipótese diagnóstica a paciente revelou critérios para:

Diagnósticos para Transtorno de Personalidade Dependente decorrente da ausência familiar, e do marido apresentar-se sempre com críticas negativas nas ações praticadas por N.S, tornando a esposa submissa aos seus cuidados;

Fobia social por ser ansiosa e medo de errar, ou ser julgado e avaliado negativamente diante dos colegas escolares, principalmente porque escolheu fazer uma faculdade que não lhe favorece, mas pode melhorar sua condição de vida.

Dificuldades de aprendizagem decorrente a falta de estímulos e motivação

da família e/ ou escola no desenvolvimento do ensino ofertado na sua vida escolar. Constatou-se que os obstáculos em seu desempenho de aprendizagem provavelmente são de ordem funcional e pouca estimulação ambiental. Sendo que, a educanda tem o desejo de aprender e anseia superar as suas dificuldades.

Sugere-se encaminhamento para uma equipe de profissionais tais como: psicólogos, psicopedagogos e psiquiatra para avaliação e complementação do diagnóstico. Os professores deverão ser orientados quanto ao diagnóstico da educanda.

Diante do trabalho realizado e demonstrado nas sessões sugiro que a paciente receba apoio do psicólogo e o psiquiatra porque são profissionais complementares e ambos poderão contribuir para ajudar a paciente superar e gerenciar seus problemas de relacionamento conjugais, dependência familiares, ansiedade, medo e a depressão. Um psicopedagogo para contribuir na construção da autonomia e independência, através da relação com “como eu aprendo” e “como me relaciono com o saber”, com a finalidade de descobrir os estilos de aprendizagem da paciente. Os professores atuarão com propostas pedagógicas diferenciadas, utilizando métodos de ensino compatíveis com as necessidades da educanda, na conquista de novos conhecimentos e assim suprir suas necessidades. Todo o trabalho desenvolvido será para visar a melhoria do prognóstico

O objetivo do trabalho é apresentar documentação do processo de intervenção psicopedagógica, permitindo a socialização e contribuição das constatações científicas frente às sessões realizadas e sua aplicabilidade para o paciente adulto. Trata-se de explicitar as técnicas e clínicas psicopedagógicas nas intervenções realizadas durante 10 sessões consecutivas. Buscou através de pesquisa abordar a experiência clínica e os resultados mais evidentes que estão relacionados com as relações interpessoais, sociais e no desenvolvimento da leitura, escrita e os cálculos matemáticos. Durante as vivências nas sessões, pode-se concluir que a relação vincular estabelecida entre paciente e a famílias não está fortalecido o suficiente para a idealização de um projeto de vida conforme o desejo da paciente.

A experiência com a paciente adulta foi um processo incessante de aperfeiçoamento que abrangeu desde a afetividade na relação com o ser que aprende, bem como com o que se conhece e se busca durante as intervenções. Sentir se na pele desempenhando o trabalho de um psicopedagogo foi interessante e gratificante. Apesar das dificuldades encontradas e insegurança da paciente em se entregar para participar das avaliações psicopedagógicas, foram possíveis reconhecer os obstáculos que interferem ou limitam o processo de aprender, e quanto afetam a interação do sujeito com o meio, com os outros e com o conhecimento. A esta ideia Piaget (1978 apud BALESTRA, 2007, p. 47) atesta o fato de que a afetividade e a inteligência são indissociáveis e constituem os dois aspectos de toda conduta humana. A afetividade para ele é a mola propulsora de todo tipo de atividade, ou seja, é a energia que impulsiona a ação. Segundo o autor, o aspecto cognitivo e afetivo

tem influência mútua, uma vez que não pode funcionar sem o outro. Não cabe ao psicopedagogo o julgamento precoce, mas sim um olhar dirigido a um sujeito que é único e tem sua própria história, portanto suas atitudes ou falta delas são reflexos dessa constituição, que é único.

Portanto, é necessário que o psicopedagogo tenha um olhar abrangente sobre as causas das dificuldades de aprendizagem para que venha compreender mais profundamente como ocorre este processo de aprender utilizando-se de uma abordagem mais ampla na qual não se toma apenas um aspecto da pessoa, mas sua integralidade a ponto de fazer os devidos encaminhamentos para que reencontre possibilidades trazendo um novo recomeço, melhorando sua autoestima, sua alegria em perceber que todos podem aprender.

Conclui-se que as afetividade são todas as emoções e sentimentos que de uma forma ou de outra interferem na vida das pessoas. As propostas afetivas criam vínculos de respeito de que necessitamos para a criação de um ambiente de autoaceitação e autonomia, em lugar de um ambiente de negação.

Acredito que a pesquisa realizada neste estudo de caso possa contribuir com trabalhos de demais colegas e venha servir de novas bases para investigações e aperfeiçoamento.

REFERÊNCIAS

ALCHIERI, J. C.; CRUZ, R. M. Avaliação Psicológica: conceito, métodos e instrumentos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

ASHCRAFT, M. H. e RIDLEY, K. S. Math anxiety and its cognitive consequences. n J. I. D. Campbell (Ed.), Handbook of mathematical cognition, 2005, p. 315–327. New York, NY: Psychology Press.

BEILOCK, S. L. e DE BEILOCK, S. L., ELIZABETH A. G., RAMIREZ, G. e SUSAN C. L. Female Teachers' Math Anxiety Affects Girls' Math Achievement. Proceedings of the National Academy of Sciences, 2009, v.107, n.5, p. 1860–1863.

ALMEIDA, M; ALELUIA, S. Ansiedade Nos Estudantes do Ensino Superior: Um Estudo com Estudantes do 4º Ano do Curso de Licenciatura em Enfermagem da Escola Superior de Saúde de Viseu. Centro de Estudos em Educação, Tecnologias e Saúde, p. 223-242, 2011.

American Psychiatric Association (APA). (2013). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders - Fifth Edition: DSM-5 (5th ed). Washington, DC: Author.

ANDRADE, Marcia Siqueira de. **Psicopedagogia Clínica: Manual de Aplicação Prática para Diagnóstico de Distúrbio de Aprendizado**. Ed. Póllus Editorial. São Paulo:1998.

Balestra, Maria Marta. A Psicopedagogia em Piaget: uma ponte para Educação da liberdade. Curitiba: lbpex, 2007

BALLONE, G. J. Afetividade. 2000. Disponível em: Acesso em: 25 abr. 2013.

BARBOSA, Laura Monte Serrat. A Psicopedagogia no âmbito da instituição escolar.

BARROS, Jussara de. “Dificuldades de Aprendizagem”; *Brasil Escola*. Disponível em <<http://brasilecola.uol.com.br/educacao/dificuldades-aprendizagem.htm>>.

BEILLOCK, S. L. e DECARO, M. S. From poor performance to success under stress: Working memory, strategy selection, and mathematical problem solving under pressure. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 2007, n 33, p. 983–998.

BENINCASA, Miria professora do programa de pós-graduação em psicologia da saúde, da Universidade Metodista de São Paulo (Umesp) e da Faculdade de Psicologia da Universidade de Taubaté (Unitau), Revista on line

BOALER, J. Research suggests timed tests cause math anxiety. *Teaching children mathematics*. 2014a, v. 20, n. 8, p. 469-474. National Council of Teachers of Mathematics (USA).

BORUCHOVITCH, E.; SANTOS, A. A. A. Estratégias de aprendizagem: conceituação e avaliação. In:

BOSSA, Nádya A. A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática. Porto Alegre, Artes Médicas, 2000.

BRASIL. Indicadores da qualidade na educação: dimensão ensino e aprendizagem da leitura e da escrita/Ação Educativa. São Paulo: Ação Educativa, 2006.

CAÍRES, M. C; SHINOHARA, H. Transtornos de Ansiedade na Criança: Um olhar nas comunidades. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, v.6, n.1, p. 62-84, 2010. CRUZ, C. M. V. M; PINTO, J. R;

CAMPOS, Dinah Martins de S. *Psicologia da Aprendizagem*. Vozes (RJ), 1983, 14ª edição.

CHAMAT, L.S.J. Relações vinculares e aprendizagem: um enfoque psicopedagógico. São Paulo: Vetor, 1997.

COLL, César; MARTÍN, Emília. O construtivismo na sala de aula. 6. Ed. Itapeverica: Editora Ática, 2006. _____. MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesus.

Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos do desenvolvimento e necessidades educacionais especiais. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CUNHA, J. A. Estratégias de avaliação: perspectivas em psicologia clínica. In J. A. Cunha (Org.), *Psicodiagnóstico – V. 5* ed. Porto Alegre: Artmed, 2000, p. 19-22.

CUNHA, Vera Lúcia Orlandi; CAPELLINI, Simone Aparecida. Habilidades metalinguísticas no processo de alfabetização de escolares com transtornos de aprendizagem. *Revista psicopedagogia*. [online]. 2011, vol.28, n.85, pp. 85-96. ISSN 0103-8486.

ELLIS, Andrew. *Leitura, escrita Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 263 - 272. v. 1.

DESSEN, Maria Auxiliadora e GUEDEA, Mirian Teresa Domingues. *A Ciência do Desenvolvimento Humano: Ajustando o Foco de Análise*. Paidéia, 2005, 15(30), 11-20.

DSM5

FAGALI, Eloísa Quadros ; VALE, Zélia Del Rio do. *Psicopedagogia institucional aplicada – a aprendizagem escolar dinâmica e a construção da sala de aula*. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

FERNÁNDEZ, Alicia. *A Inteligência Aprisionada*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1991

- FERNÁNDEZ, Alicia. A inteligência aprisionada: Abordagem psicopedagógica da criança e sua família. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- FERNÁNDEZ, Alicia. Os idiomas do aprendente. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001
- FOUCAULT, M. “Os corpos dóceis”. Vigiar e punir: nascimento da prisão. 29ª ed. Tradução de Foucault, M. “Os corpos dóceis”. Vigiar e punir: nascimento da prisão. 29ª ed. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.quel Ramallete. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia saberes necessários à pratica educativa. 36 ed. São Paulo: Paz Terra, 2007.
- GAZZANIGA, Michael e Heratherton, Todd. Ciência psicológica - mente, cérebro e comportamento. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- GRAEFF, FREDERICO médico psiquiatra, pós-doutor pela Universidade de Harvard e ex-professor visitante na Universidade de Oxford, professor titular aposentado da USP e presidente do Instituto de Neurociências e Comportamento (Inec). http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/1307/1/19416_ulfc091319_tm_Anexo_2_Entrevista_exploratoria_2.pdf
<http://www.nhs.uk/conditions/social-anxiety/pages/social-anxiety.aspx>
- Hudson, J. L. & Rapee, R. M. (2000). The Origins of Social Phobia. Behavior
- Knijnik, D. Z. (2008). Fobia Social Generalizada: um estudo comparativo de duas modalidades terapêuticas. Tese de doutorado, programa de Pós-Graduação em Ciência Médicas: Psiquiatria, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 131pp.
- Lai, C. M., et al. (2015). The mediating role of Internet addicti
- LOPES VASCONCELOS LEON www.comportamento.net- Medicina comportamental
- MANFRO, G. G. et al. Relação entre fobia social na vida adulta e ansiedade na infância. Revista Brasileira de Psiquiatria, v.25, n.2, p. 96-99, 2003.
- MARCHI, K. C. et al. Ansiedade e consumo de ansiolíticos entre estudantes de enfermagem de uma universidade pública. Revista
- NADIR, Antonio Egídio. O tratamento farmacológico da fobia Social.Rev. Bras.Psiquiatra.on line.1999. vol.21, n.4,PP249-257.ISSN1516-4446
- Noronha, A.P.P.& Freitas, F.A. (2005). Teste psicológicos, usos conhecimento. Psico 36(1),21-28
- Oliveira, Marta Kohl de. Cultura e Psicologia. Questões sobre o Desenvolvimento do Adulto. São Paulo: Hucitec, 2009a.
- PAÍN Sara. Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem. Tradução Ana Maria Netto Machado, Porto Alegre: Artmed, 1985.
- PAÍN Sara. Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem. Porto Alegre, Artes Médica, 1985.
- PALÁCIOS, J. O que é a adolescência. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A.
- SCHOTT, Bárbara e BIRKER, Klaus. Como superar a timidez. São Paulo: Cultrix, 1995. Tradução de

Rodolpho Eduardo Krestan

Pereira, S. M., & Lourenço, L. M. (2012). O estudo bibliométrico do transtorno de ansiedade social em universitários. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 64(1), 47-6

Piaget J. *Seis estudos de Psicologia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária;1998.

POSTIC, Marcel. *A relação Pedagógica*. Coimbra: Coimbra Editora, 1990. 2.

SANTOS ISMAEL: www.providaaf.com.br/dificuldades-de-aprendizagem/

TAVARES, M. A entrevista clínica. In: CUNHA, J. A. (Ed.). *Psicodiagnóstico V. 5. ed. revisada e ampliada*. Porto Alegre: Artmed, 2000, p. 45-56.

Vygotsky *Aprendizado e Desenvolvimento: um Processo Sócio Histórico*. São Paulo: Scipione, 2009b.

Vygotsky LSA. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes;1991.

WEISS, Maria Lucia L. *Psicopedagogia Clínica – uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar*. Rio de Janeiro: 12ª edição, 2007

WERNECK, Hamilton. *Se a boa escola é a que reprova, o bom hospital é o que mata*. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

WESIACK, Wolfgang. *Enfrentando o medo: uma abordagem criativa da doença e das crises*. São Paulo: Paulinas, 1999.

SOBRE A ORGANIZADORA

SOLANGE APARECIDA DE SOUZA MONTEIRO: Doutoranda em Educação Escolar. Mestra em Processos de Ensino, Gestão e Inovação pela Universidade de Araraquara - UNIARA (2018). Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras Urubupungá (1989). Possui Especialização em Metodologia do Ensino pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras Urubupungá (1992). Trabalha como pedagoga do Instituto Federal de São Paulo (IFSP/Câmpus Araraquara-SP). Participa dos núcleos: - Núcleo de Gêneros e Sexualidade do IFSP (NUGS); -Núcleo de Apoio as Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), Membro da Equipe de Formação Continuada de Professores. Desenvolve sua pesquisa acadêmica na área de Educação, História da Educação Sexual, Sexualidade e em História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena e/ou Relações Étnico-raciais. Participa do Grupo de pesquisa - GESTELD - Grupo de Estudos em Educação, Sexualidade, Tecnologias, Linguagens e Discursos. Membro desde 2018 do Grupo de pesquisa “Núcleo de Estudos da Sexualidade - NUSEX”.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Aprendizagem 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 17, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 34, 35, 36, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 46, 48, 52, 53, 64, 66, 67, 69, 70, 72, 73, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 96, 98, 99, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129

C

Comunicação 1, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 25, 30, 36, 64, 76, 77, 81, 119
Coral 34, 38, 40, 41, 42, 43

D

Desenvolvimento Profissional Docente 59, 61, 65, 66, 72, 73
Dificuldade De Aprendizagem 83, 84, 85, 86, 87, 88, 90, 91, 93, 114, 117
Docência 21, 25, 31, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 55, 56, 57, 58, 61, 63, 64, 65, 70, 71, 72, 74, 83, 84, 85, 86, 88, 89, 90, 93, 94, 96, 98, 99, 102, 105

E

Ecoformação 34, 35, 42, 43
Ecopedagogia 34, 35, 37, 38, 42, 43
Educação 1, 2, 3, 4, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 26, 29, 30, 31, 32, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 41, 42, 43, 44, 56, 57, 58, 59, 60, 62, 63, 64, 65, 67, 68, 72, 73, 75, 81, 82, 88, 96, 98, 99, 100, 102, 104, 105, 106, 107, 126, 127, 130
Educação Em Enfermagem 105
Educação Especial 1
Educação Profissionalizante 96
Educação Superior 63, 81, 98, 104, 105
Ensino 1, 2, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 17, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 36, 39, 42, 43, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 69, 70, 72, 73, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 88, 90, 91, 92, 96, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 110, 120, 123, 125, 126, 127, 130
Ensino Superior 21, 22, 23, 24, 25, 28, 29, 45, 46, 47, 48, 49, 51, 52, 55, 56, 57, 58, 62, 63, 81, 105, 126
Estágio Supervisionado 59, 60, 61, 62, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 72, 73, 103
Estudantes De Enfermagem 128

F

Fobia Social 106, 108, 109, 114, 115, 116, 123, 124, 128

Formação Pedagógica 45, 47, 48, 49, 51, 53, 55, 56, 57, 59, 60, 63, 64, 65, 67, 68, 72, 73, 98

I

Informática 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 14, 15, 16, 18, 20

Instrução Programada 1, 4

J

Jogo 6, 75, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 94, 106, 117, 120, 121

M

Mediação Afetiva 21, 22, 23, 28, 29, 30, 31

Música 34, 35, 41, 42, 43

O

Odontologia 75, 76, 77, 78, 80, 81

P

Parfor 59, 60, 62, 63, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73

Pós-Graduação 10, 32, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 96, 97, 98, 99, 104, 105, 108, 127, 128

Professor 2, 5, 6, 9, 13, 16, 18, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 39, 46, 48, 53, 55, 57, 58, 62, 64, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 76, 77, 83, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 98, 101, 109, 114, 118, 121, 128

Psicopedagogia 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 94, 95, 106, 108, 126, 127, 129

S

Softwares Educativos 1, 2, 4, 8

V

Vulnerabilidade Social 83, 84, 87, 88, 89, 91, 92, 93, 94, 95

Agência Brasileira do ISBN

ISBN 978-85-7247-712-3



9 788572 477123