

Organizadores

**Luciana Santos de Souza
Jadilson Marinho da Silva**

FUNDAMENTOS E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS RUMO A UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA



Editora
REALCONHECER

Organizadores

**Luciana Santos de Souza
Jadilson Marinho da Silva**

FUNDAMENTOS E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS RUMO A UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA



Editora
REALCONHECER

© 2022 – Editora Real Conhecer

editora.realconhecer.com.br

realconhecer@gmail.com

Organizadores

Luciana Santos de Souza

Jadilson Marinho da Silva

Editor Chefe: Jader Luís da Silveira

Editoração e Arte: Resiane Paula da Silveira

Capa: Freepik/Real Conhecer

Revisão: Respectiveos autores dos artigos

Conselho Editorial

Ma. Tatiany Michelle Gonçalves da Silva, Secretaria de Estado do Distrito Federal, SEE-DF

Ma. Jaciara Pinheiro de Souza, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Dra. Náyra de Oliveira Frederico Pinto, Universidade Federal do Ceará, UFC

Ma. Emile Ivana Fernandes Santos Costa, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Me. Rudvan Cicotti Alves de Jesus, Universidade Federal de Sergipe, UFS

Me. Heder Junior dos Santos, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP

Ma. Dayane Cristina Guarnieri, Universidade Estadual de Londrina, UEL

Me. Dirceu Manoel de Almeida Junior, Universidade de Brasília, UnB

Ma. Cinara Rejane Viana Oliveira, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Esp. Jader Luís da Silveira, Grupo MultiAtual Educacional

Esp. Resiane Paula da Silveira, Secretaria Municipal de Educação de Formiga, SMEF

Sr. Victor Matheus Marinho Dutra, Universidade do Estado do Pará, UEPA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S729f	Souza, Luciana Santos de Fundamentos e Estratégias Pedagógicas rumo a uma Aprendizagem Significativa / Luciana Santos de Souza; Jadilson Marinho da Silva (organizadores). – Formiga (MG): Editora Real Conhecer, 2022. 153 p. : il. Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-65-84525-47-4 DOI: 10.5281/zenodo.7425957 1. Fundamentos. 2. Estratégias Pedagógicas. 3. Aprendizagem Significativa. 4. Educação. I. Silva, Jadilson Marinho da. II. Título. CDD: 371.3 CDU: 37
-------	---

Os artigos, seus conteúdos, textos e contextos que participam da presente obra apresentam responsabilidade de seus autores.

Downloads podem ser feitos com créditos aos autores. São proibidas as modificações e os fins comerciais.

Proibido plágio e todas as formas de cópias.

Editora Real Conhecer
CNPJ: 35.335.163/0001-00
Telefone: +55 (37) 99855-6001
editora.realconhecer.com.br
realconhecer@gmail.com
Formiga - MG
Catálogo Geral: <https://editoras.grupomultiatual.com.br/>

Acesse a obra originalmente publicada em:
<https://editora.realconhecer.com.br/2022/12/fundamentos-e-estrategias-pedagogicas.html>



**FUNDAMENTOS E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS RUMO A
UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA**

APRESENTAÇÃO

No capítulo 1, Nayse Carmo Maia, Luciana Santos de Souza, Simone da Silva Toledo e Raquel da Silva Toledo abordam o tema “*O pacto nacional pela alfabetização na idade certa na formação continuada para professores*”. Nesse estudo, as autoras analisam o impacto que o programa nacional de alfabetização na idade certa oferece para os professores dos anos iniciais do ensino fundamental no processo pedagógico.

No capítulo 2, Roseli Aparecida Henrique analisa a formação de professores no Brasil. Nesse sentido, a autora aborda sobre a legislação relativa à formação, destacando as características sócio educacionais dos graduandos e dos cursos formadores de professores, além disso aborda também alguns pontos sobre os currículos e ementas de licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas.

No capítulo 3, Sildes da Silva Moraes de Medeiros e Ana Carolina da Silva Medeiros analisam as consequências do *bullying* para o desenvolvimento do indivíduo no ambiente escolar.

No capítulo 4, Rosângela Raimundo Abreu de Macêdo e Alyne Roberta Sobral Alves Jacinto discutem sobre a influência da neurociência nas teorias da aprendizagem, que por vez são acordados nas práticas pedagógicas do ensino educacional por teóricos das vertentes Construtivista - Jean Piaget (1896 -1980), Sócio-histórico-cultural de Lev Vygotsky (1896-1934), Psicogênese - Henri Wallon (1879-1962), Aprendizagem significativa - David Ausubel (1918-2008), dentre outras, que por vez compreende o processo de aprendizagem.

No capítulo 5, Lucileide Assis Ferreira Charruff e Clara Roseane da Silva Azevedo Mont’Alverne refletem a dança enquanto instrumento pedagógico e componente curricular da disciplina de Arte, em uma perspectiva de ensino que favoreça a criatividade, a construção do conhecimento, o desenvolvimento das potencialidades dos alunos, dentro do currículo escolar.

No capítulo 6, Francisca Martins dos Santos investigam a temática “*O lúdico no ensino da genética: uma prática desafiadora utilizando jogo para entender conceitos básicos de genética e síndromes cromossômicas*”. A autora utilizou como metodologia as pesquisas bibliográficas, para analisar o jogo como método de ensino no campo

da educação qual se constatou a importância do lúdico como ferramenta pedagógica no processo ensino-aprendizagem.

No capítulo 7, Alyne Roberta Sobral Alves Jacinto e Rosângela Raimundo Abreu de Macêdo apresentam um estudo sobre o Tema “*Novas possibilidades na prática de ensino e políticas educacionais para contribuição na formação docente da educação básica no Brasil*”. O estudo da autora mostra uma recomposição dos fatos históricos que marcaram significativamente as mudanças ocorridas na educação básica no Brasil nos últimos anos.

No capítulo 8, Kátia de Araújo Aguiar Freire, Luciana Santos de Souza, e Enélio Gonçalves Lucas discutem sobre a relevância da psicopedagogia para nortear olhares sobre a educação de educandos do ensino superior que possuem Transtorno do Espectro Autista.

No capítulo 9, Francisca Martins dos Santos apresenta um relato de experiência da utilização do Fanzine como ferramenta didática na construção de saberes no processo ensino aprendizagem, que proporciona e facilita o entendimento dos conteúdos de educação ambiental, na disciplina de Ciências Naturais, nas turmas do 5º ano, 1 e 2 do ensino fundamental.

No capítulo 10, Sildes da Silva Moraes de Medeiros e Ana Carolina da Silva Medeiros analisam as diversas relações interpessoais entre professores e alunos, destacando como estes podem atuar facilitando ou dificultando a apropriação do saber. Nesse sentido, as autoras discutem sobre a importância da afetividade destacando a relevância da relação professor e aluno como elemento indispensável para a construção do processo intelectual do estudante.

Prof. Dr. Jadilson Marinho da Silva

SUMÁRIO

<p>Capítulo 1 <i>O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA NA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES</i> Nayse Carmo Maia; Luciana Santos de Souza; Simone da Silva Toledo; Raquel da Silva Toledo</p>	10
<p>Capítulo 2 <i>FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: CARACTERÍSTICAS E PROBLEMAS</i> Roseli Aparecida Henrique</p>	25
<p>Capítulo 3 <i>AS CONSEQUÊNCIAS DO BULLYING NO AMBIENTE ESCOLAR</i> Sildes da Silva Moraes de Medeiros; Ana Carolina da Silva Medeiros</p>	40
<p>Capítulo 4 <i>OS PRINCÍPIOS DA NEUROCIÊNCIA QUE INFLUENCIARAM AS PRINCIPAIS TEORIAS DA APRENDIZAGEM NO CONTEXTO EDUCACIONAL</i> Rosângela Raimundo Abreu de Macêdo; Alyne Roberta Sobral Alves Jacinto</p>	58
<p>Capítulo 5 <i>O ENSINO DA DANÇA EDUCATIVA NA ESCOLA</i> Lucileide Assis Ferreira Charruff; Clara Roseane da Silva Azevedo Mont'Alverne</p>	71
<p>Capítulo 6 <i>O LÚDICO NO ENSINO DA GENÉTICA: UMA PRÁTICA DESAFIADORA UTILIZANDO JOGO PARA ENTENDER CONCEITOS BÁSICOS DE GENÉTICA E SÍNDROMES CROMOSSÔMICAS</i> Francisca Martins dos Santos</p>	82
<p>Capítulo 7 <i>NOVAS POSSIBILIDADES NA PRÁTICA DE ENSINO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA CONTRIBUIÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL</i> Alyne Roberta Sobral Alves Jacinto; Rosângela Raimundo Abreu de Macêdo</p>	95
<p>Capítulo 8 <i>A ATUAÇÃO DO PSICOPEDAGOGO NO ENSINO SUPERIOR</i> Kátia de Araújo Aguiar Freire; Luciana Santos de Souza; Enelício Gonçalves Lucas</p>	112
<p>Capítulo 9 <i>O USO DO FANZINE NAS AULAS DE CIÊNCIAS NATURAIS: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA DE INCENTIVO A CONSCIENTIZAÇÃO AMBIENTAL NO 5º ANO 1 E 2 DO ENSINO FUNDAMENTAL DO 7º COLÉGIO MILITAR DA POLICIA MILITAR DO AMAZONAS ESCOLA ESTADUAL PROF.ª ELIANA DE FREITAS MORAIS</i> Francisca Martins dos Santos</p>	124

Capítulo 10 <i>AFETIVIDADE COMO INSTRUMENTO POSITIVO NO PROCESSO ENSINO- APRENDIZAGEM</i> Sildes da Silva Moraes de Medeiros; Ana Carolina da Silva Medeiros	134
---	------------

ORGANIZADORES	152
----------------------	------------

Capítulo 1
***O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE
CERTA NA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA
PROFESSORES***

**Nayse Carmo Maia
Luciana Santos de Souza
Simone da Silva Toledo
Raquel da Silva Toledo**

Capítulo 1

O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA NA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES

Nayse Carmo Maia¹
Luciana Santos de Souza²
Simone da Silva Toledo³
Raquel da Silva Toledo⁴

1 INTRODUÇÃO

A educação das novas gerações é compartilhada por toda sociedade, principalmente na escola, em qualquer de seus níveis de ensino. Para tanto, há necessidade de formar, educar, ensinar, instruir, até mesmo preparar o profissional para atuar no mercado de trabalho. Também é indispensável conhecer os processos de aprendizagem e ter habilidades para levá-los em conta o ensino, sendo que, é necessária uma sólida formação dos professores, para que o ensino atinja seus objetivos de maneira mais completa e frequente.

A educação também sofre grande influência das transformações mundiais que estão acontecendo. Atualmente, essas transformações exigem profissionais qualificados para a aquisição de novos conhecimentos, que por sua vez deverão ser aplicados a sua prática profissional cotidiana e possibilita identificar a contribuição

¹Graduada em Pedagogia, especialista em Supervisão, Administração Escolar, Orientação Educacional pela Universidade da Amazônia - UNAMA, Gestão Empresarial- FACINTER, Gestão Pública- UFT, Educação de Jovens e Adultos- UFT, Especialização em Psicopedagogia Institucional e Clínica, Mestre em Ciências da Educação e Doutora em Ciências da Educação pela Universidade Columbia Del Paraguay - Py. Trabalha como Técnica de Orientação Educacional na Secretaria de Educação-SEDUC-TO. E-mail: maianayse@hotmail.com

² Doutora em Ciências da Educação - Universidad Colúmbia del Paraguay - Py. Mestre em Ciências da Educação - Universidad Americana - Py. Pós Graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional em Orientação Educacional e Ensino Especial. Graduada em Pedagogia com habilitação em Docência e Gestão - Universidade Estadual de Goiás – UEG. E-mail: luh.ss@hotmail.com

³ Doutoranda em Ciências da Educação Universidade UTIC-PY. Mestre em Ciências da Educação pela Universidad Colúmbia Del Paraguay. Possui graduação em Ciências Biológicas pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Alegre, Especialização em Educação Especial: deficiência visual, Especialização em Ensino Religioso, Especialista em Psicopedagogia Institucional. Especialização em Educação Ambiental e Recursos Naturais. E-mail: simonetoledo2017@gmail.com

⁴ Doutoranda em Ciências da Educação Universidade UTIC-PY. Mestre em Ciências da Educação pela Universidad Colúmbia Del Paraguay. Possui graduação em Geografia pelo Instituto Doctum. Licenciatura em História pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Alegre. Pós Graduação em Educação Especial e Inclusão Sócio-Educativa, Especialização em Geografia do Brasil. Especialista em Gestão Educacional. E-mail: raqueldasilvatoledo@yahoo.com.br

que o pacto nacional pela alfabetização na idade certa oferece aos professores dos anos iniciais do ensino fundamental no processo pedagógico. Compreender melhor o contexto educacional e a necessária formação profissional, principalmente na formação e valorização dos docentes, para um trabalho mais significativo e crítico.

Desde o século XV, em todo o mundo, as mudanças culturais aceleram cada vez mais, é notório a evolução e o crescimento dessas mudanças. No entanto o desafio da escola é imenso, para formar bons professores, com isso a escola deve prepará-los para o futuro. Esse estudo deverá reconhecer em que medida eleva o nível do profissional do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

Outro fator que contribui como relevância social e científica é que só há aprendizado quando os professores passarem a buscar a construção do conhecimento através da prática dos cursos que lhes serão cabíveis para melhorar o ensino e auxiliar na formação acadêmica através de colaborações das formações continuada no ensino fundamental.

O Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa, busca proporcionar um bom aproveitamento em português e matemática para todos os alunos até oito anos de idade, para isso, nesta prática de ensino, os professores recebem formações continuadas como complemento na sua prática pedagógica, além de sua formação acadêmica vale ressaltar o processo de ensino aprendizagem.

A formação continuada dos educadores deve dar importância no foco da escola, privilegiando o campo de conhecimentos, o que retrata prática de ensino, porque a escola deve atuar pela formação de um cidadão, que de um modo ou de outro está inserido no seu meio, o que implica o espaço dialógico no processo de ensino-aprendizagem.

A democratização da escola na prática de ensino dos docentes, a formação, surge como educação continuada dos profissionais da educação, uma vez que o educador deve está em constante processo de construção do conhecimento para ensinar com qualidade, a formação é considerada uma competência que o educador deve ter em sua prática pedagógica.

Assim a busca constante de aprendizagem dos educandos, dá-se também em confronto com os conhecimentos dos professores. Atualmente, a educação na era da globalização, está sempre em evolução, uma vez que a educação continuada surge como uma ponte geradora de transformações para atender ao mercado escolar crescente, o que garante a formação continuada como um direito do professor, que

se necessário como uma alavanca condizente à prática pedagógica dos professores no processo de ensino-aprendizagem, principalmente no perfil de alfabetizador, sendo este profissional pelo embasamento da aprendizagem inicial, ou seja, o letramento.

No processo de ensino, a maioria dos professores-alfabetizadores que atuam no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, no município de Araguatins no Estado do Tocantins é composta por docentes que na maioria possuem formação acadêmica em nível superior e alguns ainda o magistério do ensino médio. O fato de alguns professores não ter a formação acadêmica, instiga a análise de como está sendo desenvolvido o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, no município supracitado. Contudo a problemática em questão delimita em apresentar os parâmetros conforme o programa Nacional de Alfabetização – PCA e os Parâmetros Curriculares Nacionais-PCNs aos anos iniciais do ensino fundamental no processo pedagógico.

Esse estudo se justifica pela razão de que se pesquisar a formação continuada é compreender sua influência na atuação dos educadores nas salas de aula e as possíveis mudanças ocorridas nas metodologias dos professores.

Contudo, o objetivo central é analisar o impacto que o programa nacional de alfabetização na idade certa oferece para os professores dos anos iniciais do ensino fundamental no processo pedagógico.

2 METODOLOGIA

Esse estudo investiga a formação dos professores-alfabetizadores que atuam em turmas de alfabetização do 1º ano, 2º ano e 3º ano, na área de letramento do ensino fundamental da rede municipal. O alcance, portanto, englobará uma análise de 30 (trinta) profissionais que recebem formação especial do programa nacional de alfabetização na idade certa e que atuam na rede municipal de ensino em Araguatins, Tocantins, Brasil.

3 ANÁLISE DE RESULTADOS

O Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa implementado em todo Brasil, assim como no município de Araguatins-TO tem como objetivo melhorar

os níveis de alfabetização, através da qualidade do ensino. Analisando os professores entrevistados verifica-se que 46,61% possuem especialização, 19,16% são formados em Pedagogia, enquanto que 14,28% possuem outra licenciatura e 19,16% possuem nível médio.

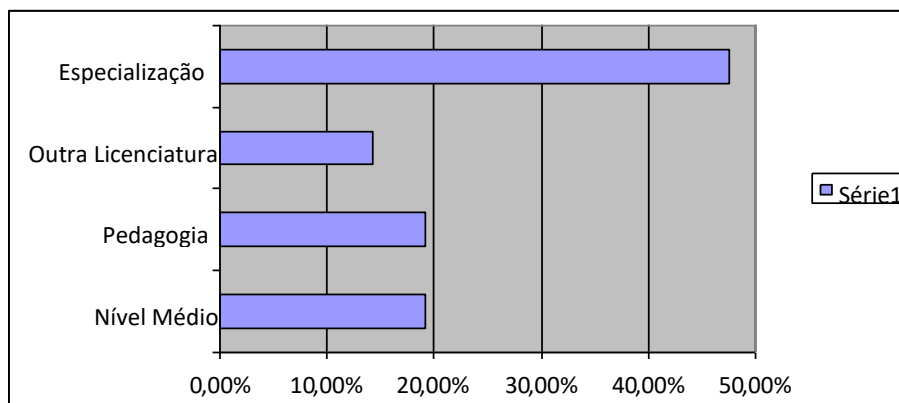


Gráfico 1: Formação acadêmica dos entrevistados

O Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa, lançado em novembro de 2012, objetiva que todas as crianças possam ler e escrever com até oito anos de idade. De acordo com o Pacto, todas as crianças devem ser capazes de ler, compreender e produzir textos escritos até o terceiro ano do ensino fundamental.

Ao vivenciar a realidade do município de Araguatins-TO, perguntou-se aos docentes qual a contribuição que o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa oferece aos professores dos anos iniciais do fundamental, dos 100% dos entrevistados, 47,61% disseram que o objetivo principal é a alfabetização dos alunos, 33,33% afirmaram que o objetivo principal do Programa é estimular no processo de ensino-aprendizagem, enquanto que 19,06% disseram que o principal objetivo é ensinar ler e escrever.

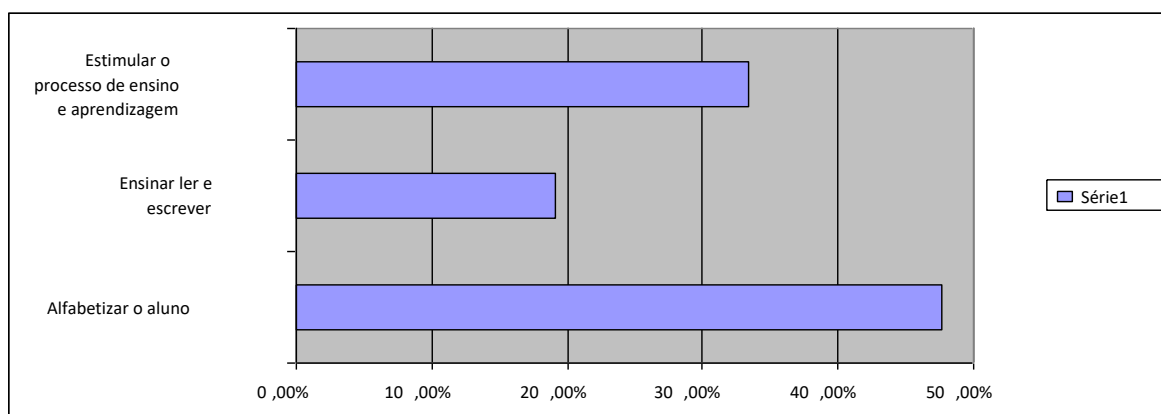


Gráfico 2: A contribuição que o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa oferece aos professores dos anos iniciais do fundamental

Pode-se observar que o Pacto pela alfabetização na Idade Certa tem contribuído com a formação dos professores, capacitando-os em prol da meta de aumentar os níveis de alfabetização/letramento no município.

Em relação a contribuição do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa para a aprendizagem no processo de alfabetização, dos 100% dos docentes, 90% disseram que sim, enquanto 10% disseram que não. Esses dados demonstram novamente que o Programa Idade Certa tem sido eficaz em sua execução e gerando resultados positivos para o fomento da alfabetização/letramento no município.

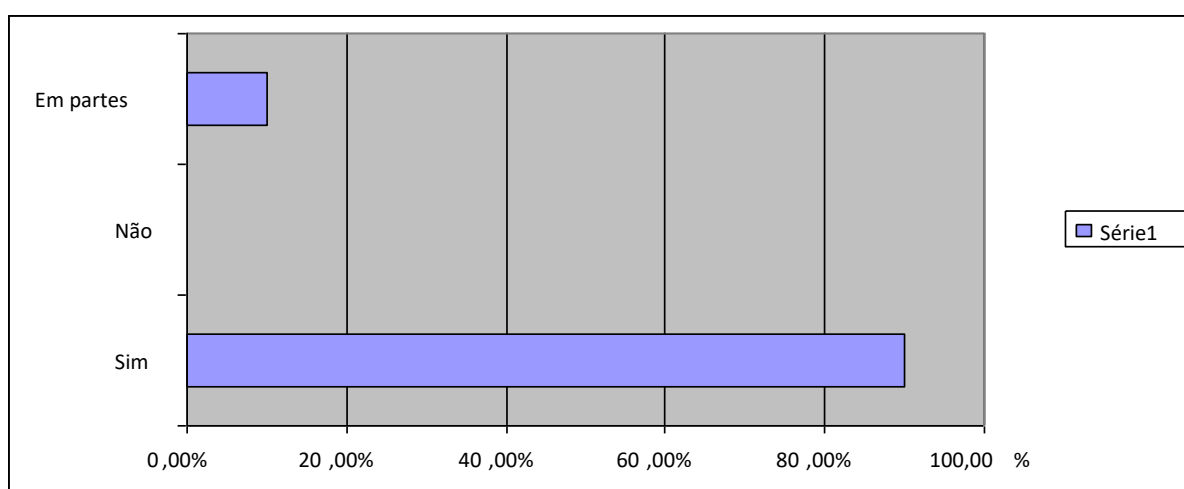


Gráfico 3: O Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa contribui para aprendizagem no processo de alfabetização?

Entre as justificativas para contribuição dada pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa ao processo de alfabetização, um professor manifestou-se apontando que: "O Programa contribui para o desenvolvimento da capacidade de pensar e a solução de problemas inerentes aos conteúdos trabalhados no cotidiano escolar, buscando valorizar ensino-aprendizagem através da ludicidade e criatividade, visando estimular e organizar seus conceitos básicos, além de contribuir na educação dos mesmos", enquanto outro disse que: "Busca incentivar os alunos a desenvolver suas capacidades de leitura".

Segundo Ferreira (2000), o ideal de escola para todos já foi alcançado, agora é preciso pensar em uma escola com qualidade de ensino. Deve-se fomentar a criação de escolas com a presença de um ambiente de aprendizagem colaborativa depende de todos. Num mundo em que novos e diversos conceitos de práticas pedagógicas versam sobre demandas que se colocam no ensino público, sendo que

todos os desafios, sem dúvida se torna uma tarefa mais urgente e inadiável (CORTESÃO 2002; FREIRE, 1996).

Analisando a formação oferecida pelos formadores do programa PENAIC, os docentes assim se posicionaram:

E1: Proveitosa, onde os professores adquirem bastante conhecimento.

E2: Excelente, por se tratar de um programa que oferece suportes ao professor na sua prática pedagógica.

E3: Os formadores do programa são organizados e procura sempre ajudar os educadores em suas dúvidas disponibilizando atividades diferenciadas.

E4: Excelente

E5: Através de reuniões, troca de experiências, ideias novas de outros professores, contribui para um bom planejamento.

E6: A formação continuada é fundamental para qualquer profissional que é inserido numa sala de aula, porque assim este profissional pode acompanhar o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Enfatizando o acompanhamento contínuo, pois todos nós precisamos ser motivados durante todo o período para que haja um retorno de um trabalho eficaz.

E7: De grande valia, pois contribui para a qualificação e inovação das práticas pedagógicas, visto que, através das formações criam-se cantinhos de leitura, momentos lúdicos, experiências com jogos, materiais concretos.

E8: São muito importantes para os professores alfabetizadores. Os seus formadores são muito bem capacitados, tem domínio total dos conteúdos apresentados em cada formação.

E9: Boa. Pois contribui para um planejamento melhor e mais participativo.

E10: Satisfatório, pois estimula os professores no processo educativo.

E11: Boa, estão bem preparadas.

E12: O trabalho desenvolvido é muito rico e ajuda os cursistas aprimorar sua prática em sala de aula.

E13: De forma coerente com os propósitos do PNAIC

E14: De qualidade. Existe um contato direto com a orientadora e coordenadora que estão sempre dispostas a esclarecer dúvidas e repassar conhecimentos.

E15: Ótima. A minha formadora está sempre trazendo novas informações e sem contar com o dinamismo.

E16: De maneira organizada, seguindo os passos do programa.

E17: Com competência e responsabilidade da formadora.

E18: Segue os critérios do programa de formação.

E19: Muito proveitoso, pois os professores conseguem trabalhar melhor com os alunos.

E20: Satisfatória.

E21: De qualidade. Existe um contato direto com a orientadora e coordenadora que estão sempre dispostas a esclarecer dúvidas e repassar conhecimentos.

Na análise das respostas acima, 100% dos professores deram respostas positivas sobre a qualidade de formação concedida pelo PNAIC. Os professores precisam para ser agentes de mudanças possuírem algumas qualidades necessárias, indispensáveis, requeridas na produção do conhecimento existente, assim como no conhecer e conhecimento existente. Algumas destas qualidades são, por exemplo, a ação, a reflexão crítica, a curiosidade, o questionamento exigente, a inquietação, a incerteza todas estas virtudes indispensáveis ao sujeito cognoscente (CUNHA, 1989; DANTAS, 1991).

Perguntou-se aos docentes: Como acontece o processo de ensino e aprendizagem do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa?

E1: Seguindo o tempo da rotina

E2: Acontece por etapas à primeira é o tempo para gostar de ler sempre nesse momento o professor conta uma história em seguida faz interpretação oral com a turma, depois dar-se início a aula do dia. No material didático sempre vem marcando o número da aula. Todos os alunos têm acesso a esse material.

E3: De forma ativa, onde o PNAIC é supervisionado pelos municípios e SEDUC para melhor acontecer a aprendizagem dos educandos.

Através de reuniões, troca de experiências de professores e novas ideias.

E4: Acontece numa dimensão pedagógica, com materiais riquíssimos para acompanhamento do aluno e do professor.

E5: Numa dimensão política pedagógica, onde os professores recebem formações continuadas para melhor ensinar o aluno.

E6: O processo de ensino-aprendizagem acontece conforme obtenha conhecimentos e formas de ensinar de aprender, considerando as necessidades de aprendizagem dos alunos, porém atualmente existem algumas necessidades que o professor não tem condições de trabalhar apenas com sua formação que são

disponibilizadas na escola. Com isso, o profissional acaba não obtendo eficiência total do seu trabalho em sala de aula.

E7: através de formações continuada para os professores, alfabetizadores, visando melhor preparação para atuar em sala de aula.

E8: Acontece através da formação dos professores alfabetizadores, das rotinas aplicadas em sala de aula, uso de material lúdico, concreto e muita dinâmica.

E9: Através de reuniões, seminários onde é estimulada a troca de ideias de experiências com os demais colegas.

E10: Todo material necessário estão a disposição dos alunos e são bem enunciado pela aplicadora para todos.

E11: É uma alfabetização viva, onde as crianças se apropriam da leitura e da escrita de modo ativo, agindo socialmente.

E12: O trabalho em sala acontece mediante uma rotina didática estabelecida anteriormente.

E13: De maneira selecionada pelas atividades elencadas do programa

E14: Após as formações a professora analisa e faz as adequações necessárias à realidade de sua sala de aula.

E15: Com o material oferecido pelo Pacto e através de histórias, jogos de acordo com o tema da aula e o assunto dado no momento.

E16: Por rotina didática a ser seguida de acordo orientação da aplicadora das formações.

E17: Mediante uma rotina didática.

E18: Mediante uma rotina didática.

E19: Bem explicado e muito proveitoso, pois todo material está a disposição e uma excelente aplicadora.

E20: Desenvolver raciocínios lógicos

E21: Após as formações a professora analisa e faz às adequações necessárias a realidade de sua sala de aula.

Os professores deram resultados positivos para o PNAIC. A formação continuada fornecida pelo programa ajuda o desenvolvimento da prática pedagógica e auxilia o educador na busca de estratégias de ensino. Um dos maiores desafios da educação pública é de formar profissionais de forma diferenciada e continuada, capacitando-os para atuarem como agentes de mudança nas escolas brasileiras em diferentes contextos sociais (RIBEIRO, 1993).

Posteriormente, perguntou-se aos docentes: Quais procedimentos são aplicados no processo de alfabetização pelo Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa?

E1: Incentivar a criança a gostar de ler.

E2: O procedimento construtivista.

E3: São aplicados os seguintes procedimentos, tempo para gostar de ler, lendo e compreendendo, aquisição da escrita e escrevendo do seu jeito.

E4: Procedimento do método ativo, leituras, roda de conversas, jogos, filme.

E5: Jogos educativos, brincadeiras, ludicidade, músicas, contação de histórias e outros.

E6: Os procedimentos devem atender os direitos de aprendizagem sugeridos no Pacto. Mas é difícil atender a todos com igualdade na aprendizagem como também do ensino. Pois cada criança tem seu tempo de aprender e desenvolver suas capacidades e habilidades. Cabe buscar métodos que possibilitem e contribuam para que esses direitos de aprendizagem sejam atendidos.

E7: O desenvolvimento de atividades lúdicas e reflexivas, contação de histórias, a prática de leitura e produção textual explorando os diferentes gêneros textuais que circulam socialmente. O trabalho com gráficos e tabelas desde as séries iniciais.

E8: Mensagens, Dinâmicas, Jogos Educativos, Apresentação dos trabalhos das equipes e Avaliação.

E9: Textos variados, jogos educativos, brincadeiras para estimular o lúdico da criança, como apresentações teatrais, filme e músicas.

E10: As aulas do Pacto são aplicadas de maneira bem elaborada para fácil entendimento dos alunos.

E11: É preciso que o professor investigue e deixe emergir em sala de aula as ideias e conceitos próprios das crianças acerca dos diferentes conhecimentos trabalhados, assim fazendo uma reflexão sobre a leitura e escrita a partir de atividades contextualizadas. Por outro lado, é preciso reconhecer que as crianças, são sujeitos sociais imersos e produtores de determinadas relações culturais, sociais e econômicas, formulam ideias, refletem e constroem conhecimentos sobre diversos aspectos do mundo em que vivem, inclusive sobre a linguagem escrita ou sobre o sistema numérico, muito antes de chegar à escola.

E12: São dedicados diariamente às crianças: 1º tempo para gostar de ler /

2º tempo: Roda de Leitura e oralidade/ 3º Lendo e compreendendo/ 4º tempo: Aquisição de Escrita/ 5º tempo: Escrevendo do seu jeito

E13: São divididos por tempos de aprendizagem, rodas de conversa, leituras.

E14: leitura, contações de história, escrita espontânea.

E15: Com materiais concretos, jogos, vídeo e o material oferecido pelo pacto de acordo da matéria que for aplicada, ou seja, em Português ou Matemática.

E16: Textos variados, jogos, dinâmica em sala de aula, leitura compartilhada.

E17: Leitura, roda de conversa, Dinâmicas grupais, Música e Filmes.

E18: Textos diversos, leitura compartilhada, jogos e várias dinâmicas.

E19: Todos os procedimentos são bem aplicados e muito satisfatórios

E20: Jogos e leitura.

E21: leitura, contações de história e escrita espontânea.

Nota-se que a aplicação dos conteúdos aprendidos no Programa faz com que os professores possuam mais recursos para tornar as aulas mais interessantes e estimulantes, ajudando diretamente no objetivo principal que é a inclusão social e a alfabetização.

É importante que os cursos de capacitação dados aos professores ajudem no processo de reinvenção do papel do professor de forma oportuna, para criar um senso confiante flexível de prática autônoma, aberto a colaboração e parceria, ainda alimentada por uma compreensão clara da contribuição única e valiosa para a sociedade (MONLEVADE, 2001).

Por fim, perguntou-se aos docentes: Quanto tempo de atuação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa? Dos 100% dos entrevistados, 53,13% disseram que 03 anos, enquanto que 46,87% disseram que 02 anos.

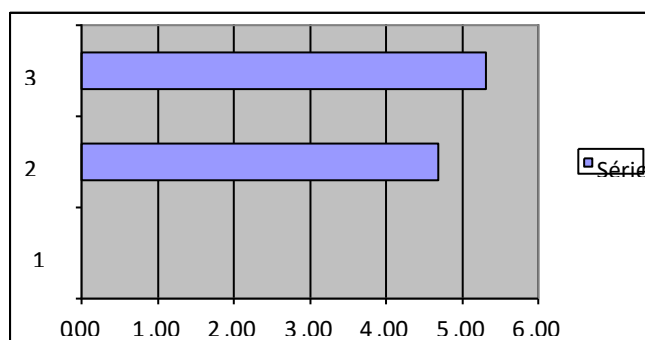


Gráfico 4: Quanto tempo de atuação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa?

4 CONCLUSÃO

Assim, compreende-se que a formação do professor, no atual contexto deve estar voltada para a formação de competências que permitam que os futuros profissionais possam acompanhar as emergências do modelo capitalista. Esse utilizou-se da educação e do ensino como instrumentos principais da formação profissional e da massa trabalhadora.

As tensões existentes na crise da universidade pós-moderna e atual, a partir do movimento exacerbado da microeletrônica e expansão tecnológica industrial, e com a instalação da chamada era do conhecimento viu-se nascer o paradigma da valorização da informação, fazendo com que o mercado de trabalho busque profissionais não somente portadores de conhecimentos e dotados de habilidades específicas, mais criativas e competentes. Este motivo levou as universidades a buscarem novas competências tanto nos profissionais nela formados, como no corpo docente nela inseridos.

Portanto, compreende-se que o atual contexto necessita cada vez mais que os professores desenvolvam competências para que eles possam estar preparados para as modificações advindas das relações professor e aluno. De maneira análoga aos cursos de formação, o corpo docente é constituído em seu cerne por profissionais levados a condição de docência, onde os saberes docentes e as consequências no processo de desenvolvimento pessoal e profissional se articula as novas conformações socioeconômicas em sua maior amplitude, com vistas à melhoria da formação de novos profissionais. Frente a tantos desafios nas melhores condições dos níveis educacionais no Brasil, observa-se que o professor é um grande agente para promover uma educação inclusiva e estimulante.

Com o atual contexto neoliberal, onde as informações se inserem em um paradigma de valorização da informação é necessário que o mercado busque profissionais competentes e com habilidades específicas.

Em uma situação de escola precária, a educação tem que se reinventar e ser emancipadora, atualmente este é um desafio para a sociedade, é preciso a constituição de um processo coletivo que levem a reflexão da emergência sobre as necessidades de uma população oprimida despertando a necessidade para o desenvolvimento de tarefas necessárias para a modificação da estrutura social atual.

O processo de formação dos alunos deve ter como meta principal o compromisso com a competência, e isso pressupõe uma atenção especial à formação acadêmica de qualidade embasadas em concepções teórico-metodológica críticas e sólidas, que possam viabilizar uma análise concreta da realidade social estimulando uma preocupação contínua.

É a atividade conjunta do professor e dos alunos no qual transcorre o processo de transmissão e assimilação ativa dos conhecimentos, habilidades e hábitos, tendo em vista a instrução e a educação. Na contemporaneidade, portanto, exige-se um profissional que vá além daquilo que lhe é imposto, que não seja apenas imediatista e técnico, mas também tenha uma visão crítica de acordo com a necessidade do campo de atuação, ou seja, romper com a visão endógena e conservadora, ir para além daquilo que está imposto.

5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AYRES, Antônio Tadeu. **Prática pedagógica competente: Ampliando os saberes do professor**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BRASIL. **Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior**. Brasília, Ministério da Educação, 2000. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/basica.pdf>> Acesso em: 10 de maio 2016.

_____. **Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): Razões, princípios e programas**. Brasília, Ministério da Educação. 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/>> Acesso em: 29 de maio 2016.

CORSINO, Patrícia. Alfabetismo, cultura(s) escola: contribuições para o trabalho docente. In: **Salto para o futuro: Ensino fundamental**. Vol. 1. Brasília: MEC / SEED, 1999.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papirus, 1989.

DANTAS, Lêda Alves. **Capacitação de educadores numa proposta de governo popular**. (Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Pernambuco). Recife: UFPE, 1991.

DIAS, Simone Chaves. **Políticas públicas de formação continuada de professores: A experiência do município de Itaguaí**. (Dissertação) Mestrado em

Educação. Universidade Estácio de Sá. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <<http://portal.estacio.br/media/4060173/simone/chaves.pdf>> Acesso em: 16 de maio 2016.

DORNAS, Roberto; PAIVA, Geraldo de. **Diretrizes e bases da educação nacional**. Belo Horizonte: Modelo, 1997.

DURAN, Marília Claret Geres. **Alfabetização: teoria e prática**. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/alf_a.php> Acesso em: 24 maio de 2016.

FIALHO, Francisco Antonio Pereira. **Teorias de aprendizagem**. Campinas: Papirus, 2005.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e sociedade**. 4 ed., São Paulo: Editora Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 12 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1986.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia críticosocial dos conteúdos**. 9 ed., São Paulo: Loyola, 1990.

_____. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 8 ed., São Paulo: Cortez, 2009. MONLEVADE, João. **Educação pública no Brasil: contos & descontos**. 2 ed., Distrito Federal: Idéia Editora, 2001.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000. Disponível em: <<http://www.adidatica.com.br/arquivos/MORAN.doc>> Acesso em: 03.05.2016.

MURTA, Antonio Marcos. Recurso usado para ingressar no mundo do saber e da cultura. In: **Revista do Professor**. n.º 44, Rio Grande do Sul: CPOEC, out/dez, 1995.

PARDIM, Carlos Souza; SOUZA, Luzia Aparecida de. **O movimento da escola nova no Brasil da década de 1930**. 2012. Disponível em: <http://www.uems.br/eventos/semana2012/arquivos/49_2012-09-28_15-35-43.pdf> Acesso em 29 de maio 2016.

RIBEIRO, Sérgio Costa. Construir o saber. **Reflexões para o futuro**. São Paulo: Abril Cultural, 1993.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **Histórias inéditas da educação popular: do Sistema Paulo Freire aos IPMs da ditadura**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB; 2 ed., São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.

SNYDERS, Georges. **Alegria na escola**. 2 ed., São Paulo: Manole, 1989.

TOBIAS, José Antonio. **História da educação brasileira**. São Paulo: Edições Juris Credi, 1999.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Iniciação à Pesquisa Científica**. Campinas. S.p: Alínea, 2001.



Capítulo 2
FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL:
CARACTERÍSTICAS E PROBLEMAS
Roseli Aparecida Henrique

Capítulo 2

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: CARACTERÍSTICAS E PROBLEMAS

Roseli Aparecida Henrique¹

1 INTRODUÇÃO

Há cerca de 20 anos, no âmbito do Ministério da Educação, iniciava-se um debate nacional sobre a formação de pedagogos e professores com base na crítica da legislação vigente e na realidade encontrada nas instituições formadoras.

O debate sobre a identidade do curso de pedagogia, que remonta aos pareceres de Valnir Chagas na condição de membro do antigo Conselho Federal de Educação é retomada nos encontros do Comitê Nacional Pró formação do Educador, posteriormente mudada em Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação.

Os docentes já apontavam, a necessidade de vencer a fragmentação de sua capacidade no espaço escolar, propondo a superação das habilitações e especializações pela valorização do pedagogo.

As escolas públicas necessitam urgentemente de profissionais denominados pedagogos, pois entende-se que o fazer pedagógico, que ultrapassa a sala de aula, configura-se como essencial na busca de novas maneiras de organizar a escola para que essa seja efetivamente democrática e participativa.

O curso de pedagogia – sem entrar agora no mérito de sua função de formar professores – pouco se alterou em relação à Resolução no 252/69. Experiências alternativas foram tentadas em algumas instituições e o antigo CFE expediu alguns pareceres sobre “currículos experimentais”, mas nenhum deles apresenta algo inovador. Possíveis “novidades” no chamado “curso de pedagogia” seriam, a atribuição, ao lado de outras, da formação em nível superior de professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental.

Em relação aos cursos de licenciatura, também não houve muita mudança desde a Resolução no 292/62 do CFE, que dispunha sobre as disciplinas pedagógicas

¹ Graduada em Pedagogia, Pós-graduação em Supervisão, Pós-graduação em Gestão Educacional, Pós-graduação em Neuropsicopedagogia, Mestre em Ciências da Educação pela Universidad Colúmbia del Paraguay, Diretora de Escola na Rede Municipal do 1º ao 5º Ano. E-mail: rosaphen@hotmail.com.

para a licenciatura. O que se tentou foram diferentes formas de organizar o curso durante a formação, distribuindo as disciplinas ao longo do curso específico.

Quanto ao local da formação, em alguns lugares ficou mantida nas faculdades de educação, em outros, foram deslocadas total ou parcialmente aos institutos/departamentos/cursos.

Atualmente, a atuação do Ministério da Educação e do Conselho Nacional de Educação na regulamentação da Lei de Diretrizes e Base da educação 9.394/96 tem mobilizado os educadores de todos os níveis de ensino para analisar e discutir a formação dos profissionais da educação.

Faz-se necessária a definição de uma estrutura organizacional para um sistema nacional de formação de profissionais da educação, incluindo a definição dos locais no processo formativo. Demanda esforços para um ordenamento legal e funcional de todo o conteúdo do Título VI da nova LDB.

Resumidamente, o disposto no Título VI da nova LDB é o seguinte:

a) Formação de professores para atuar na Educação Básica será a nível superior, em Cursos de licenciatura plena para formar professores, em universidades e Institutos Superiores de Educação:

- Curso Normal Superior, destinado à formação de professores para trabalhar com a educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental.
- Programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar a Educação Básica.
- Programas de educação continuada para profissionais da educação.

b) Cursos de graduação e pós-graduação em pedagogia para formar profissionais da educação para administração.

Por meio do Edital 4, de 3/12/97, a SESu/MEC determinou comissões de especialistas para elaboração de diretrizes curriculares dos cursos superiores, em 6 de maio 1999, a Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia (designada pela Portaria SESu/MEC no 146, de março de 1998) tornou pública sua proposta de diretrizes curriculares para o curso de pedagogia. O mesmo órgão, por intermédio da Portaria no 808, de 8 de junho de 1999, designou um Grupo de Trabalho para elaboração das diretrizes curriculares para todas as licenciaturas, percebendo a necessidade de orientações normativas gerais para a parte curricular que se refere à formação de professores.

A proposta básica é a de que a formação dos profissionais da educação para atuar na educação básica far-se-á nas atuais faculdades de educação, que oferecerão curso de pedagogia, cursos de formação de professores, programa especial de formação pedagógica, programas de educação continuada e de pós-graduação.

As faculdades de educação terão sob sua responsabilidade a formulação e a coordenação de políticas e planos de formação de professores, em articulação com as pró-reitorias ou vice-reitorias de graduação das universidades ou órgãos similares nas demais Instituições de Ensino Superior, com os institutos/faculdades/departamentos das áreas específicas e com as redes pública e privada de ensino.

O curso de pedagogia é destinado à formação de profissionais que tenham interesses em estudos do campo teórico-investigativo da educação e no exercício técnico-profissional como pedagogos no sistema de ensino, nas escolas e em outras instituições educacionais.

A tendência que parece ser dominante hoje entre os educadores é o curso de pedagogia, que se destina à formação do professor de 1º ao 5º ano. Ou seja, acabou aquele curso de pedagogia concebido em 1939 e parcialmente mantido em 1962 a 1969.

Aquelas respostas giram em torno da formação que todo educador deve ter como base a docência. A defesa desse lema e as propostas de formação que dele decorrem têm dificultado uma discussão mais aberta da questão, colocando o debate na contramão das necessárias mudanças na formação de professores.

As propostas atuais da Anfope trazem como conseqüências a identificação de estudos sistemáticos de pedagogia com a licenciatura (formação de professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental) e por conseqüência, a redução da formação de qualquer tipo de educador à formação do docente.

Outra conseqüência é a descaracterização do campo teórico-investigativo da pedagogia e das ciências da educação, eliminando da universidade os estudos sistemáticos do campo científico da educação e a possibilidade de pesquisa específica e de exercício profissional do pedagogo, o que leva ao esvaziamento da teoria pedagógica, acentuando o desprestígio acadêmico da pedagogia como campo científico e por fim a eliminação/d Descaracterização do processo de formação do especialista em pedagogia (diretor de escola, coordenador pedagógico, etc) no docente.

2 A RELAÇÃO ENTRE O PROFESSOR E A SOCIEDADE

É difícil imaginar a ação do professor junto à sociedade sem a ação interveniente da escola. Entretanto, para isso, inclui-se outros organismos sociais sistematizados como a família, igreja, partidos, clubes e outros em sua área de influência, conforme RIBEIRO que diz

Considerarei o professor (da escola de 1º e 2º graus) um trabalhador intelectual, prioritariamente (portanto não exclusivamente) difusor do conhecimento necessário (mesmo que insuficiente) à transformação efetiva da realidade com vistas à satisfação das necessidades propriamente humanas[...] quanto mais clareza o professor tenha de que está inserido na luta pela socialização da cultura, melhores condições ele vai adquirindo de exercer concretamente (e não apenas em palavras ou boas intenções) sua função na direção da satisfação das necessidades propriamente humanas (RIBEIRO, 1984. p. 87).

Essa intelectualidade, inerente a todos, é que pode ser explorada pelo professor como difusor de cultura, voltando o seu trabalho não apenas para a profissionalização ou para a mecanização do conhecimento e sim levando os indivíduos a modificar a concepção de mundo, promovendo novas maneiras de pensar.

Entretanto, o trabalho do professor, de caráter intelectual, tem sido direcionado para privilegiados, configurando-se dessa forma como de inutilidade social, na produção de uma sociedade igualitária, levando à banalização da categoria. Para representar esse descaso, talvez não exista termo tão duro, porém tão apropriado quanto "coisificação do professor", utilizado por SILVA (1989) onde, coisificados, os professores passam agora a fazer parte da categoria dos oprimidos".

Um fator de crucial importância para definir o futuro da relação do professor com a sociedade é a evolução tecnológica. Os professores passam a competir, até certo ponto, de forma desigual com a fantástica rapidez com que as informações chegam direto aos nossos lares sem passarem pelo crivo acadêmico, configurando teorias e posicionamentos absolutamente subjetivos e infundados que se transformam em verdades inquestionáveis em questão de alguns "cliques". Ao professor cabe ser proativo, evitando o risco de posicionar-se numa situação tão refém da tecnologia quanto o seu próprio aluno.

Uma vez incorporada a ideia de difusão cultural, a palavra "cultura" passa a fazer parte da educação física, ligada a termos como "física", "corporal", "de movimentos" e outros, e a partir da década de 80 a área deixa de ser explicada apenas sob o ponto de vista predominantemente biológico para também relacionar-se às ciências humanas.

Essa dinâmica cultural relacionada ao corpo e movimento humano é que definirá o trato pedagógico a ser adotado. Porém, algumas incorreções relativamente à expressão "cultura" ainda podem ser vistas na área.

Na linha das interpretações errôneas, surge outra corrente dentro da educação física que não está relacionado à "cultura corporal", mas sim ao "culto ao corpo" - o que apesar de parecido na escrita são distintos em sentido. Hoje o professor de educação física, em grande parte atende à ditadura da beleza e à explosiva expansão das academias de ginástica, de forma indiscriminada e até mesmo desqualificada.

Essa desqualificação advém principalmente, mas não exclusivamente, da absorção pelo mercado de trabalho de profissionais não especializados, que passam de alunos a professores, da noite para o dia, por questões financeiras, pessoais ou das academias, aliando-se a isso a carência de profissionais especializados no mercado que estejam dispostos a assumir a baixa remuneração proposta. Expressando semelhanças entre professores, mestres, doutores, praticantes de esportes, curiosos e oportunistas. Tamanha confusão ideológica faz com que a imagem da educação física, como um todo, seja interpretada erroneamente.

Dessa forma, apresenta-se na relação professor-sociedade, a segunda divergência no processo: o professor difusor da cultura dá lugar ao professor sem autoridade moral perante a sociedade, onde desatualizado do conhecimento fica parado no tempo, passando a atuar como qualificador de mão de obra servil.

Na relação escola-sociedade, a escola é parte da sociedade e tem com o todo uma relação dialética, uma interferência social. Ela tem um conjunto de práticas que mantêm e contribui com a mudança estrutural social.

A ação dos homens é uma ação de caráter político, onde o poder é um elemento presente como constituinte do social. Do ponto de vista da política está associada ao controle e poder, e à medida que a organização da vida material estabelece a organização das ideias e relações de poder. Não há vida social que não seja política, não ficar indiferente em face das escolhas sociais, envolver e produzir em relação com toda a vida social é ter um conjunto de intenções como ação. É

preciso pensar sobre os objetivos específicos da educação, para identificarmos a prática política, na ação educativa.

3 PORQUE UMA FORMAÇÃO CONTÍNUA PARA O PROFESSOR

Refletindo que a escola é o lugar onde se aprende, a escola que se ensina; e ensina-se algo para alguém aprender é que se precisa de atividades de ensino, ou seja, a preocupação com o que ensinar e a quem ensinar.

A formação contínua do professor nos parece requerer a divisão dos conjuntos de saberes do espaço educacional que lhe permita colocar-se na busca constante de conhecimentos que o capacite para a organização de atividades orientadoras de aprendizagem significativas para alunos. O elemento humanizador do professor, a capacidade de avaliar as suas ações e poder escolher novas ferramentas e novas estratégias na concretização de seus objetivos, isto é, o avançar do educando.

Hoje, por melhor que seja a formação inicial do professor, logo estará ameaçado pela desatualização devido às novas necessidades, se não acompanhar de perto o desenvolvimento de teorias e métodos, inclusive de ensino e aprendizagem, relacionados a sua área de especialização.

Se quiser dar à escola o lugar e a função social que o momento histórico lhe resigna, será preciso dar à formação continuada do professor um papel central nas políticas públicas para a educação. Não se trata mais de proporcionar um complemento opcional ao conhecimento que o docente traz de sua formação inicial, trata-se cada vez mais de estabelecer a necessidade e, portanto, condições para permanente (re)elaboração dos saberes, quer na própria experiência profissional de cada um ou no próprio curso.

A formação continuada não só capacita e atualiza educadores como também conscientiza da real importância da educação continuada para qualquer profissional que queira se manter hoje no mercado de trabalho, é indispensável à procura de cursos de especialização.

A formação profissional implica em entender a aprendizagem como um processo contínuo e requer uma análise cuidadosa desse aprender em suas etapas, evoluções e concretizações, para redimensionar conceitos alicerçados na busca da compreensão de novas ideias e valores.

A educação de professores, seu desempenho e o trato do conhecimento são de fundamental importância ao delineamento de novos rumos na prática pedagógica. O estudo do professor no seu cotidiano como ser histórico e socialmente contextualizado, pode auxiliar na definição de uma nova ordem pedagógica e na intervenção da realidade no que se refere à sua prática e à sua formação. Quanto maior e mais rica for sua história de vida e profissional, maiores serão as possibilidades do desempenho de uma prática educacional significativa.

Educar não se limita a repassar informações ou mostrar apenas um caminho, mas é ajudar a pessoa a tomar consciência de si mesmo, dos outros e da sociedade. É oferecer várias ferramentas para que a pessoa possa escolher, entre muitos caminhos, aquele que for compatível com os seus valores, sua visão de mundo e com circunstâncias adversas que cada um irá encontrar.

Um professor reflexivo, não para de refletir a partir do momento em que consegue sobreviver na sala de aula, no momento em que consegue entender melhor sua tarefa e em que sua angústia diminui. Ele continua progredindo em sua profissão mesmo quando não passa por dificuldades e nem por situações de crise, por prazer ou porque não o pode evitar, pois a reflexão transformou-se em uma forma de identidade e de satisfação profissional. Se têm a conquista de métodos e ferramentas conceituais baseados em diversos saberes e se for possível conquista-os mediante interação com outros profissionais. Conforme PERRENOUD

Essa reflexão constrói novos conhecimentos, os quais com certeza são reinvestidos na ação. Um profissional reflexivo não se limita ao que aprendeu no período de formação inicial, nem ao que descobriu em seus primeiros anos de prática. Ele reexamina constantemente seus objetivos, seus procedimentos, suas evidências e seus saberes. Ele ingressa em um ciclo permanente de aperfeiçoamento, já que teoriza sua própria prática, seja consigo mesmo, seja com uma equipe pedagógica. O professor faz perguntas, tenta compreender seus fracassos, projeta-se no futuro, decide proceder de forma diferente quando ocorrer uma situação semelhante ou quando o ano seguinte se iniciar, estabelece objetivos mais claros, explicita suas expectativas e seus procedimentos. A prática reflexiva é um trabalho que, para se tornar regular, exige uma postura e uma identidade particular. (PERRENOUD, 2002,43).

As Universidades têm procurado contribuir com seus conhecimentos para a implementação de soluções com novos cursos de especializações. Essas instituições universitárias têm aprendido bastante, tomando contato com as questões e os fatos dentro da realidade social em que emergem e se transforma. Isso ajuda a mudar a

Universidade, trazendo para dentro dela as demandas para a elaboração de novos projetos e de pesquisa e subsídios para reformulação de seus cursos de graduação, auxiliando na formação de professores competentes, cada vez mais sintonizados com a realidade em que irão atuar.

Um programa de Educação Continuada junto com a rede pública de ensino dentro da realidade e rotina de trabalho do professor/educador, reflete confiança e expectativa no papel do educador. Trata-se de um dos mais importantes agentes de mudança sociais em um país de tantos contrastes como o nosso.

Os nossos governantes devem estar atentos às políticas públicas educacionais capazes de favorecer a formação permanente dos professores e neste sentido deve-se considerar que a formação é uma necessidade para o desenvolvimento do processo educativo, devendo ser um direito do professor e uma exigência profissional. Porém, requer para os professores condições profissionais adequadas de trabalho, inclusive salariais e para os governantes deve fazer parte das políticas educacionais em todas as instâncias que, por sua vez, deverão incluí-la em seus planos e designar-lhes os recursos necessários e incentivos em todos os âmbitos até a participação do professor em programas de mestrado e doutorado.

A formação continuada é um fator indispensável para o professor, não apenas a graduação universitária ou a pós-graduação, mas a formação continuada, ampla, com atualizações e aperfeiçoamentos. Grande parte dessa formação continuada acontece, não somente dentro da área de especificação do professor, mas também nos ensinamentos que trabalham com o comportamento humano.

Cada vez mais a questão da formação de professores assume um papel importante diante das exigências que são colocadas na educação básica de crianças e dos adolescentes na sociedade. Pesquisar aspectos ligados aos cursos de formadores de professores, formação continuada e proporcionar condições de trabalho nas escolas tornou-se indispensável e necessário para se alcançar mudanças que sejam essenciais e bem fundamentadas.

Nada substitui um bom professor, segundo o renomado professor universitário e reitor da Universidade de Lisboa, António Nóvoa, que cita que os estudos e as pesquisas indicam que o aluno aprende mais com professores que levam consigo um repertório cultural, pedagógico e que sejam apaixonados pela profissão e que acreditem nas potencialidades dos seus alunos.

Não há excelência acadêmica sem que haja a qualificação dos profissionais. E os professores têm papel de destaque, pois são eles que estão à frente das aulas, incentivando, apoiando, motivando, orientando e ensinando os alunos. E também é na sala de aula que as relações de confiança, respeito e cumplicidade acontecem e determinam um aprendizado positivo.

A escola vem desempenhando novos papéis na sociedade, que sofre constantes transformações, e o professor, por sua vez, tem uma parcela significativa nesse processo, pois é o responsável pela mudança de atitude e pensamento dos alunos durante os anos.

Sendo assim, o educador do século XXI precisa estar preparado para os novos desafios desta geração, que está conectada e tem diferentes fontes de conhecimento à sua disposição. Nos dias atuais, a formação acadêmica e a licenciatura são apenas uma das etapas do longo processo de capacitação dos professores.

Segundo António Nóvoa, o aprender contínuo é essencial para a profissão. “A formação é um ciclo que envolve a experiência do professor como aluno (educação de base), como aluno-mestre (graduação), como estagiário (práticas de supervisão), como iniciante (nos primeiros anos da profissão) e como titular (formação continuada). Esses momentos só serão formadores se forem objeto de um esforço de reflexão permanente.”

3.1 Dez competências para ensinar

O assunto a ser abordado é baseado no livro “As Dez Novas Competências para Ensinar”, de Philippe Perrenoud (2000), onde o objetivo do autor é contribuir para uma formação de representações cada vez mais precisas das competências que um profissional necessita ter.

O autor justifica a importância da competência de organizar e dirigir situações de aprendizagem, isso significa despende energia, tempo e dispor das competências profissionais necessárias para imaginar e criar outros tipos de situações de aprendizagem, que as didáticas contemporâneas encaram como situações amplas, abertas, carregadas de sentido e regulação, às quais requerem um método de pesquisa de identificação e de resolução de problemas.

Outra competência é administrar a progressão das aprendizagens. A escola, em princípio, é organizada para favorecer a progressão das aprendizagens dos alunos

para os domínios visados ao final de cada ciclo de estudos. A progressão das aprendizagens é frequentemente limitada ao ano letivo e as decisões de progressão assumidas pelas instituições decrescem em proveito das decisões confiadas aos professores.

Quando relata sobre a competência de conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação, o autor descreve que hoje a diferenciação é cada vez mais necessária. Todos professores são capazes de diferenciar em alguns momentos, nesta ou naquela disciplina, tendo-se um pouco de imaginação.

Diferenciar significa romper com a pedagogia frontal – os mesmos exercícios e as mesmas lições para todos, mas é principalmente, criar uma organização do trabalho e dos dispositivos didáticos que coloquem cada um dos alunos em uma boa situação, priorizando aqueles que têm mais a aprender. Saber conceber tais dispositivos evoluírem é uma competência com a qual sonham e com a qual constroem pouco a pouco todos os professores que pensam que o fracasso escolar não é uma fatalidade, que todos podem aprender.

A competência de envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho discute a democratização dos estudos e a motivação dos alunos frente aos estudos. Ensinar também seria estimular o desejo do saber.

A motivação não é responsabilidade exclusiva do professor, mas ele é um participante ativo da motivação, e o aluno será motivado se as atividades de ensino propostas lhe permitir encontram algum sentido, algo que seja interessante, alguma coisa que crie neles a vontade em se apropriarem do conhecimento proposto pelo professor.

Trabalhar em equipe também é uma competência e uma necessidade, ligada mais à evolução do ofício do que a uma escolha pessoal. Segundo, Perrenoud, saber trabalhar em equipe é também saber não trabalhar em equipe, quando não valer a pena. A cooperação deve apresentar mais vantagens do que inconvenientes. A vida em equipe é de pequenos conflitos que, no entanto, os fazem avançar, se resolvidos com humor e respeito mútuo.

Competência em utilizar novas tecnologias em que os professores precisam pensar sobre as novas tecnologias da informação e da comunicação, uma vez que a escola não pode ignorar o que se passa na sociedade. É evidente que o professor não precisa se tornar um especialista em informática, mas precisa ter um conhecimento em alguns softwares educativos que contribuem atualmente para o aprendizado dos

seus alunos. Esta é uma realidade da qual não se pode fugir, muito menos ignorar, é importante a formação contínua do professor.

Perrenoud quando fala sobre a competência de enfrentar deveres e os dilemas éticos da profissão, nos alerta que não se pode pedir à escola que seja aberta à vida, e ao mesmo tempo, fazer crer que todos os adultos aderem às virtudes intelectuais que ela defende. A educação para cidadania não pode ser limitada a uma simples grade horária. Saber administrar a própria formação continuada é a décima competência referida por Perrenoud, que pode ser útil, pois condiciona a atualização e o desenvolvimento de todas as outras competências.

Em decorrência dos desafios atuais, todas as competências conservam-se graças a um exercício constante. Administrar a formação contínua do professor, bem mais do que saber escolher com discernimento entre diversos cursos em um catálogo é saber avaliar a si mesmo, sua formação, sua atuação, seus erros e seus progressos.

A responsabilidade da formação contínua é do próprio professor e talvez seja um dos meios mais seguros e confiáveis de profissionalização. O professor pode buscar no próprio processo de ensino-aprendizagem a motivação e os porquês para querer apropriar-se de uma formação continuada com qualidade e competência.

A competência não é algo estático ou um modelo prescrito. Ela é construída cotidianamente e se propõe como um ideal a ser alcançado, assim, tornando-os competentes, realizando o ideal que atende às exigências, sempre do contexto em que atua.

A competência é uma construção coletiva, uma competência que além de ser construída, é também compartilhada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observa-se neste estudo que ninguém se torna um professor perfeito, aliás, aquele que se acha perfeito, se transforma num grande risco para a sociedade. O conhecimento não é algo pronto, acabado, vive em constantes transformações, as mudanças acontecem diariamente.

Trabalhar com aprendizagem envolve um trabalho repleto de reflexão contínua. Para que os professores possam ensinar seus alunos é preciso rever seu próprio modo de aprender e de construir novas expectativas para que alcance seus objetivos.

Uma atitude reflexiva possibilita uma análise mais complexa do ofício de profissional da educação, onde estabelecer uma relação crítica com o saber é indispensável para a construção da identidade de formador.

No que se refere à formação de professores, é necessária uma verdadeira mudança nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação, as emendas já são muitas.

É preciso integrar essa formação em currículos articulados e voltados a esse objetivo precípua. A formação de professores não pode ser levada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, mas a partir da função social própria à escolarização— ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com a vida, trabalhar com a vivência do aluno.

A tradição disciplinar que reflete entre nós, orienta os futuros professores em sua formação a se afinarem mais com as demandas provenientes da sua área de conhecimento do que com as demandas gerais da escola básica, leva não só as entidades profissionais como até as científicas a oporem resistências às soluções de caráter interdisciplinar para o currículo, o que já foi experimentado com sucesso em vários países.

A formação de profissionais para a educação básica tem que partir de seu campo de prática e acrescentar a este os conhecimentos fundamentais, em suas bases e com as mediações didáticas necessárias, contudo por se tratar de formação para desenvolver o trabalho educacional entre crianças e adolescentes.

Portanto é necessário ficar claro que não é possível equacionar devidamente o problema da formação dos professores sem analisar a questão das condições de exercício do trabalho docente. Isso porque, de fato, esses aspectos se articulam e se relacionam na forma de ação recíproca.

Portanto, transformando-se à docência numa profissão atraente, ela será capaz de atrair muitos jovens dispostos a investir recursos, tempo numa qualificação obtida em cursos de graduação de longa duração e em cursos de pós-graduação.

Com um quadro de professores altamente qualificados e motivados no exercício de suas atividades profissionais, a qualidade do trabalho pedagógico será muito mais relevante e valorizado e parte dos problemas que enfrenta-se hoje em relação à qualidade da educação será resolvida.

Cada vez mais a questão da formação de professores assume uma importância frente as exigências que são colocadas diante da educação básica de crianças e de adolescentes na sociedade atual.

Pesquisar aspectos ligados aos cursos de formação de professores, aspectos relativos aos planos de carreira e salários, formação continuada e condições de trabalho nas escolas tornou-se importante e necessário para se conseguir lutar por mudanças que sejam essenciais e fundamentais para uma educação com qualidade.

Para se alcançar esta qualidade na educação, é preciso buscar não só o desenvolvimento e enriquecimento de competências, mas principalmente uma mudança significativa na formação e na identidade profissional dos que se dedicam ao ofício da docência. Sendo assim, o professor que atua em sala de aula na Educação Básica, universitária ou em cursos de capacitação, deve estar em constante estudo, para acompanhar as mudanças e transformação da sociedade em que vive.

REFERÊNCIAS

ALVES, N. (Org.). **Formação de professores: pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 1992.

ALARCÃO, I. **Dimensões da formação: formação contínua de professores, realidades e perspectivas**. Portugal: Aveiro, 1991.

CANDAU, V.M.F. (Org.). **Novos rumos da licenciatura**. Brasília, DF.

DAOLIO, J. Da cultura do corpo. Campinas, Papirus, 1995. Educação física escolar: uma abordagem cultural. In: PICCOLO, V.L.N., org. **Educação física escolar: ser ou não ter?** Campinas, UNICAMP, 1993.

GATTI, B.A. et al. **Formação de professores para o ensino fundamental**.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2002.

LDB 9394/96. Título VI Dos profissionais da educação. Art. 61. A formação de profissionais da educação.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, A.(org.) Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote- Instituto Inovação Educacional, 1995.

FREIRE, P. (1997). **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

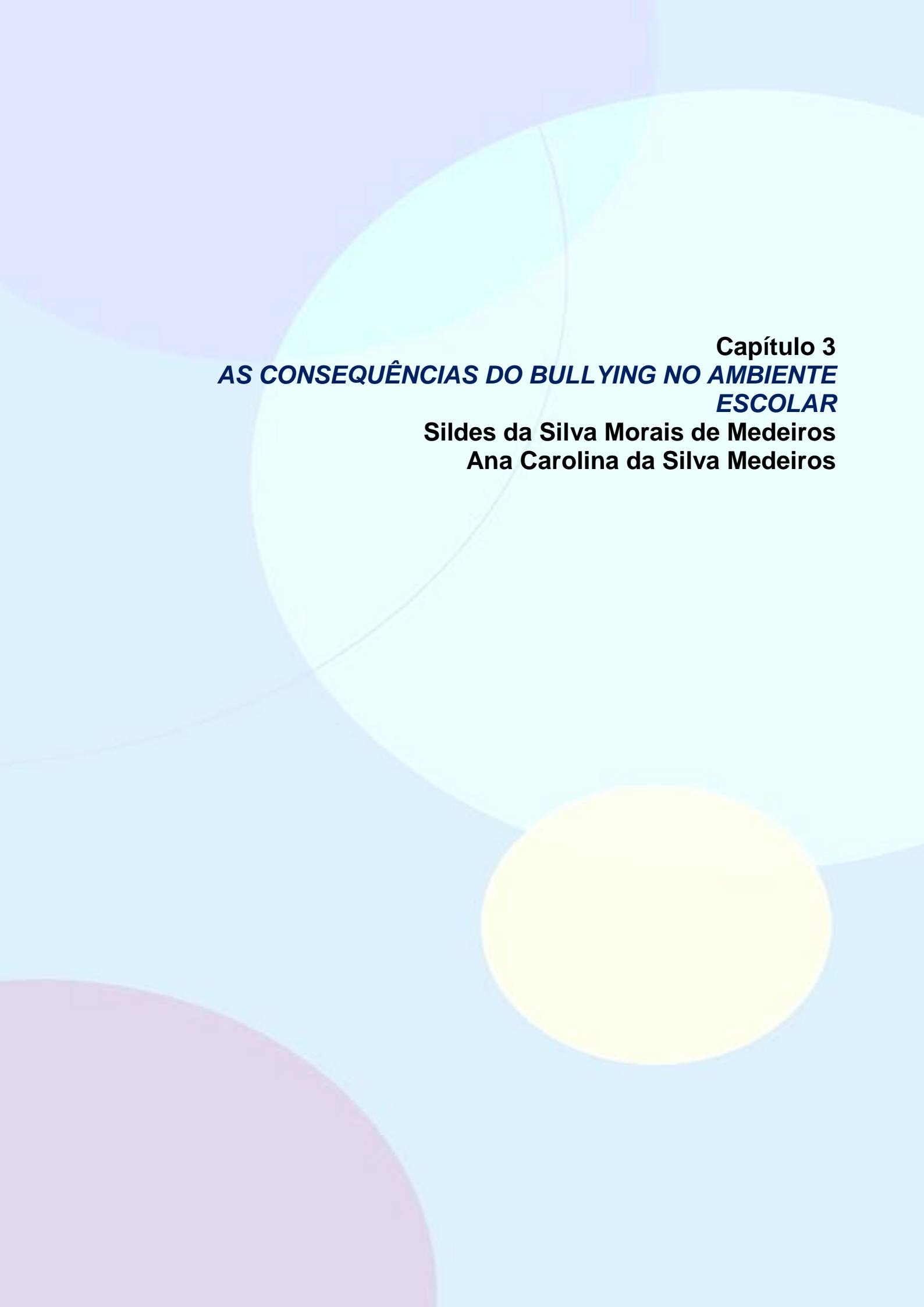
PERRENOUD, P. **As Dez Novas Competências para Ensinar**. 2000.

RAMALHO, B.L.; NUÑEZ, I.B.; GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**. São Paulo: Companhia de Bolso, 2006.

RIOS, T. A. **Ética e Competência**. 11ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, A.F.G. Pedagogia como currículo da práxis. In: FREIRE, A.M.A. (org.); OLIVEIRA, I.A.O.; MACHADO, R.L. (colaboradores). **A pedagogia da libertação em Paulo Freire**. São Paulo: Ed. Unesp, 1999.



Capítulo 3
AS CONSEQUÊNCIAS DO BULLYING NO AMBIENTE ESCOLAR
Sildes da Silva Moraes de Medeiros
Ana Carolina da Silva Medeiros

Capítulo 3

AS CONSEQUÊNCIAS DO BULLYING NO AMBIENTE ESCOLAR

Sildes da Silva Morais de Medeiros⁶

Ana Carolina da Silva Medeiros⁷

1 INTRODUÇÃO

A escola deve-se atentar para um problema que a cada dia toma proporções maiores e se denomina violência escolar. Quando nos referimos a violência escolar, logo vem à mente um ato de agressão física e nos esquecemos ou não temos conhecimento de uma violência mais sutil, estamos nos referindo ao fenômeno *Bullying*. Essa expressão foi adotada por escolas e psicólogos brasileiros para se referir a todas as formas de atitudes agressivas, intencionais e repetidas, estes fatos ocorrem sem motivo evidente, são feitas por um ou mais estudantes contra outro(s), causando dor, angústia e sofrimento e são executadas dentro de uma relação desigual de poder em indivíduo incapaz de se defender.

Um problema mundial, encontrado em todas as classes sociais, todas as escolas públicas e privadas da educação infantil ao ensino superior. As vítimas de intimidação tendem a sofrer traumas psicológicos, como cabular as aulas, não enfrentando o intimidador, ter problemas de concentração quando vão à escola, desmotivação, queda no rendimento escolar e evasão. E traumas físicos e emocionais (psicossomáticos), como baixa autoestima, dor de cabeça e de estômago, tonturas, diarreia, insônia, sudorese, enurese, taquicardia, *stress*, depressão, ideias de vingança e suicídio.

O professor tem um papel fundamental frente ao fenômeno *Bullying*, mas para isso, o educador precisa conhecer o assunto, que infelizmente não é o que acontece, porque esse fenômeno ainda é desconhecido pela maioria dos profissionais da educação.

A pesquisa foi realizada em uma escola de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, localizada em Taguatinga-DF. Foram feitos estudos

⁶ Graduada em Pedagogia, com Especialização em Orientação Educacional, Docência do Ensino Superior e estudante de Psicopedagogia. Email: professorasildes@gmail.com.

⁷ Bacharel em Direito e graduada em Pedagogia, estudante de Orientação e Gestão Educacional. Email: professoracarol33@gmail.com.

bibliográficos e pesquisa de campo, usando questionário com uma abordagem quantitativa de natureza descritiva, a fim de saber se os educadores tinham conhecimento desse fenômeno. Notou-se que é um problema desconhecido para a maioria e precisa urgentemente não só de solução, mais de uma abordagem sistematizada deste processo em toda a comunidade escolar para o conhecimento do fato e discussão sobre o assunto.

Faz-se necessário sensibilizar os profissionais da educação frente a esse problema e suas consequências, buscando algumas formas de banir ou amenizar esse problema do convívio escolar através de trabalhos preventivos, por meio de temas transversais, tornando a escola um ambiente prazeroso e seguro.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A violência na escola deve ser mais uma preocupação constante para pais e educadores. A escola vem enfrentando dificuldades para diagnosticar a violência que, segundo Rodrigues (2004, p.957) é definido como um ato de constrangimento físico ou moral, devido às diversas modalidades, intensidade, duração e gravidade de fatores externos e internos, como em casa, a violência familiar, exclusão social, tráfico, a grave crise de segurança, dificuldade de aprendizagem e outros, que refletem diretamente na escola.

O trabalho em conjunto da família com a escola é uma questão ainda não resolvida, pois eles alegam não ter tempo por vários motivos. É difícil falar em educação com pessoas que não tem a menor preparação para dar ao próximo o que mal tem para si e que as crianças que tem mal-comportamento na escola não são problema só da família, mas para ele, a escola tem sua parcela de responsabilidade. A integração família/escola é fundamental para a formação da criança, porém, nota-se que há uma distância entre ambas. Neste sentido Silva (2004, p. 44) cita que,

É importante que se perceba que quanto maior a participação da família no cotidiano escolar dos filhos, maior será a capacidade do ensino sendo menores os índices de evasão e violência [...]. Para que se tenha um ensino de qualidade e para que os problemas sejam resolvidos todos os envolvidos no processo educacional, e principalmente a família deve participar. Enfim, a obrigação dos pais não é somente matricular seus filhos ou pupilos em estabelecimentos educacionais, mas, acompanhar sua frequência e aproveitamento.

Segundo Abramovay e Rua, (2002, p. 185), no ambiente escolar as incivildades definidas por Rodrigues (2004), são indelicadezas que, ao contrário dos direitos civis, muitas vezes ganham contorno de comportamentos desafiantes por parte de alunos que procuram à visibilidade provocando as autoridades – o que é constatado no dia-a-dia. As incivildades são, em suma, atos que rompem as regras elementares da vida social: o que inclui as pequenas delinqüências, a agressividade, a insensibilidade em relação aos direitos do outro, os quais, apesar de se darem em um nível menor da vida em sociedade, quebram o pacto social de relações humanas e as regras de convivências. E vale ressaltar que, na escola, elas raramente são penalizadas, sendo tratadas como delitos secundários ou comportamentos naturais, típicos de determinadas fases ou idade.

Segundo Abramovay e Rua, (2002, p. 185),

Há casos em que os alunos necessitam do diretor para resolver conflitos com os professores. Um diretor de uma escola privada corrobora essa opinião ao citar que o bom ambiente escolar envolve a postura do corpo pedagógico e administrativo da escola em dar maior agilidade na solução dos problemas apresentados pelos alunos.

As vítimas de incivildades sentem-se desprotegidas, estimulando a falta de confiança nas instituições e a ausência do sentimento de cidadania, o que pode levar o aluno a deserdar os espaços coletivos (como a escola). O aumento da incivildade também pode ser a porta de entrada para violências mais duras. É necessário tomar cuidados especiais para que as relações sejam mais cordiais entre alunos, educadores e demais componentes da comunidade escolar, para não se criar uma situação de desencanto com a escola. Levando em conta que medidas de força não resolvem o problema, é necessária qualidade nas relações interpessoais. Assim Abramovay e Rua, (2002, p. 91) justificam que,

O interesse deveria ser equânime tanto no processo pedagógico quanto nas relações estabelecidas entre os atores da comunidade escolar. Esta crise de socialização seria um dos principais fatores responsáveis pela ocorrência de comportamentos violentos nas escolas.

Assim, quando se fala de violência nas escolas, deve-se levar em conta não somente os delitos passíveis de enquadramento no código/estatuto, mas também as incivildades muitas vezes invisíveis aos olhos dos atores que convivem no ambiente escolar. As incivildades não se pautam pelo uso de força física, mas podem ferir

profundamente, minando a autoestima das vítimas e fomentando um sentimento de insegurança.

No Estatuto da criança e do adolescente (ECA, 1996) toda criança tem o direito a escola e com segurança, segundo os artigos 5º e 17º, que destacam,

Art 5º Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais.

Art 17º O direito consiste na violabilidade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, ideais e crenças, dos espaços e dos objetivos pessoais.

Este contexto pode ser mudado, da mesma maneira que foram construídas, podem ser reconstruídas, o que é possível por meio de ações de proteção que transformem as escolas de risco em escolas protetoras.

A violência é um fato marcante que faz parte do cotidiano e que se destaca em diferentes camadas sociais identificando-se por atos de agressão física. A ação violenta, ato ou efeito de violentar, constrangimento físico ou moral, qualquer força natural ou moral empregada contra a vontade ou a liberdade de uma pessoa, coação. Abramovay e Rua, (2002, p. 68) explicam que,

A violência física e a sexual podem ocasionar danos irreparáveis na vida de um indivíduo. A violência econômica causa prejuízos aos patrimônios, principalmente aqueles resultantes de atos de delinqüência e vandalismo. A violência moral ou simbólica tem como foco a idéia de autoridade que possui conteúdo subjetivo.

Neste sentido o cuidado com a violência física e sexual deve ser uma das principais preocupações dos gestores escolares, principalmente pelo fato destes danos serem causadores de mazelas psicológicas permanentes.

Torna-se necessário ter bastante cuidado com o projeto político-pedagógico e todos os envolvidos no processo para que se tenham ações preventivas como controle de situações de violência nas escolas. Abramovay e Rua (2002, p. 91) advertem que alguns estudos ressaltam cuidado especial com o projeto pedagógico das escolas, e o modo como os autores – alunos, professores, pais e funcionários – situam-se em face do fenômeno da violência nas escolas.

Percebe-se então que a violência causa conseqüência grave no que diz respeito à aprendizagem. A criança que vive a violência interna ou externa na escola, tem grandes dificuldades na aprendizagem. Assim o educador tem que criar possibilidades diversas para a formação moral do aluno.

Neste sentido percebe-se que o professor tem que ter uma metodologia diferenciada do que ocorre hoje em dia em sala de aula, porque o aluno que possui dificuldades de aprendizagem não consegue se fixar em uma aula de quatro horas só de conteúdo. É importante esse contato professor/aluno para que haja uma relação mais próxima entre os dois. Ser professor é muito mais, é ser humano, é entender e ajudar o aluno, formando um cidadão capaz de contribuir com a sociedade.

Não precisa mais ficar com receio de sair de casa para ser violentado. Todos se fecham em seu mundo sem saber sequer quem são seus vizinhos. Ao levar os filhos para a escola sente-se seguros achando que ali estão livres da violência. As escolas colocam muros, grades altas, detectores de metais e câmara de circuitos fechados para se proteger do perigo externo, e ver o que as crianças trazem na mochila, mas precisa-se ficar preocupados é com o que as crianças trazem em seus corações.

Essas modalidades de agressões acontecem todos os dias, em todas as escolas. Alunos do mundo todo sofrem com a violência que vem mascarada na forma de brincadeira que alguns anos atrás eram considerados como inofensivas e se verificam desde a educação infantil, por meio de comportamento que mostram uma predisposição psicológica à intolerância e à impulsividade e se espalham gradualmente até ciclos escolares mais avançados. Os trotes nas universidades é uma forma de *Bullying* mais branda, estruturando-se em modalidades comportamentais. Neste sentido Fante (2005, p. 63) refere-se que,

Dos anos iniciais (jardins e pré-escola) até a 4ª série as condutas *bullying* tornam-se mais perceptíveis, facilitando ao professor a identificação das vítimas e dos agressores na classe. Nesse período, o pátio do recreio é o local onde ocorre a maior incidência de maus-tratos.

Cavalcante (2004, p. 60) define que o fenômeno *bullying* como uma expressão em inglês que não tem definição em português, vem do termo *bully* que significa autor das agressões, valentão, brigão. Como o verbo significa ameaçar, amedrontar,

tiranizar, oprimir, intimidar, maltratar, que é utilizado para descrever atos de violência física ou psicológica.

Segundo Debarbieux e Blaya (2002, p. 73) é “o desejo consciente e deliberado de maltratar uma pessoa ou grupo e colocá-las sob tensão”. No início dos anos 70, Dan Olweus iniciava investigações nas escolas sobre o problema dos agressores e suas vítimas, embora não se verificasse um interesse das instituições sobre o assunto.

O programa de intervenção proposto por Olweus tinha como características principais desenvolver regras claras contra o *Bullying* nas escolas, alcançar um envolvimento ativo por parte de professores e pais e aumentar a conscientização do problema, avançando no sentido de eliminar alguns mitos sobre o *Bullying*. Neste sentido Fante (2008, s/p) adverte que,

Especialistas e educadores de todo mundo, com o apoio de instituições públicas e privadas, têm proposto as autoridades educativas a criação de programas especiais para combater o *bullying* nas escolas. No Brasil, o tema violência tornou-se prioridade de todas as escolas. Inúmeros projetos e programas estão sendo desenvolvidos visando à diminuição da violência escolar. Entretanto, são escassos os programas educativos que indicam o combate e a prevenção do fenômeno *bullying*.

Esta expressão foi adotada por escolas e psicólogos brasileiros para se referir a todas as formas de atitudes agressivas, intencionais e repetidas, que ocorrem sem motivo evidente e são feitas por um ou mais estudantes contra outro(s), causando dor, angústia e sofrimento, e são executadas dentro de uma relação desigual de poder em indivíduo incapaz de se defender.

Alguns alunos que são vítimas de intimidação, tendem a sofrerem traumas psicológicos como cabular as aulas, não enfrentando o intimidador, ter problemas de concentração quando vão à escola, desmotivação, queda no rendimento escolar e evasão. Além de físicos e emocionais, que são psicossomáticos, como baixo autoestima, dor de cabeça e de estômago, tonturas, diarreia, insônia, sudorese, enurese, taquicardia, stress, depressão, ideias de vingança e suicídio. Essas intimidações muitas vezes são vistas como abuso de poder. Neste sentido Debarbieux & Blaya (2002, p. 73) afirmam que,

As pesquisas indicam que, mais freqüentemente, os intimidadores são meninos e, embora os meninos intimidem as meninas, a intimidação de meninos por meninas é mais rara. Entre as meninas, as queixas mais freqüentes referem-se à intimidação verbal, a terem sido

socialmente excluídas e a outros comportamentos dessa natureza, ao passo que os meninos tendem mais a ser ameaçados ou submetidos a agressões físicas.

As primeiras pesquisas sobre o assunto foram feitas na Escandinávia, tendo sido motivadas por vários suicídios cometidos por adolescentes. A intimidação por colegas foi indicada como um dos fatores que geravam o alto nível de tensão e a baixa autoestima que teriam provocado os suicídios. Defende Almeida (2005, p. 27) que,

As crianças e adolescentes que recebem apelidos que os ridicularizam e sofrem humilhações, ameaças, intimidação, roubo e agressão moral e física por parte dos colegas são vitimados. Entre as conseqüências desta violência estão o isolamento e a queda no rendimento escolar. Em alguns casos extremos, o *bullying* pode afetar o estado emocional do jovem, de tal maneira, que ele opte por soluções trágicas como o suicídio.

Índices alarmantes elevam o Brasil ao primeiro lugar no *ranking* mundial de agressão escolar, ou seja, obtém o “título vergonhoso” de campeões de prática do *Bullying*, fenômeno ainda pouco estudado que vem preocupando psicólogos, educadores e pais do mundo todo em escolas públicas e privadas. Para entender melhor as relações entre alunos ou entre estudantes e professores, o estudo é um dos mais completos já feitos sobre o tema, analisando os problemas que vão da violência verbal ao assédio sexual.

Num ambiente como esses, imperam a “lei do silêncio” e a “lei do mais forte”. As testemunhas e vítimas não comentam o que viram e o que sabem, por temer a represália, o que fortalece a cultura do medo. Revela-se ainda a vulnerabilidade dos mais fracos, decorrente da intimidação física e verbal, banalizando a violência e fazendo com que os diferentes atores se sintam desprotegidos. Neste sentido Fante (2005, p. 29) refere-se que,

Bullying como um comportamento cruel intrínseco nas relações interpessoais, em que os mais fortes convertem os mais frágeis em objetos de diversão e prazer, através de “brincadeiras” que disfarçam o propósito de maltratar e intimidar. Diversos estudiosos vêm dando suas definições e contribuições, ao longo do tempo, com respeito a esse tipo de comportamento, porém, todas as definições convergem para a incapacidade da vítima em se defender.

Assim precisa-se urgente de uma intervenção para que as vítimas possam ser protegidas dessa violência tão comum e tão cruel. Os agressores também saem prejudicados, porque eles têm problemas na aprendizagem, probabilidade de

delinquências e por serem formadores de gangues, correm o risco de entrar na criminalidade. Porém os alunos precisam ter limites, entender e aceitar cada pessoa como ela é, com suas diferenças.

As crianças que sofrem do fenômeno *bullying*, estão em qualquer faixa etária e poderão não superar em parte ou na totalidade os traumas sofridos na escola. Poderão crescer com sentimentos negativos tornando-se adultos com sérios problemas de relacionamento, assumindo também um comportamento agressivo e em casos extremos cometer até suicídio como conseqüências destas violências.

Os autores são, comumente, indivíduos que têm pouca empatia. Frequentemente, pertencem a famílias desestruturadas, nas quais há pouco relacionamento afetivo entre seus membros. Seus pais exercem uma supervisão pobre sobre eles, toleram e oferecem como modelo para solucionar conflitos o comportamento agressivo ou explosivo.

Segundo Neto, Figueira e Saavedra (2007 s/p), as vítimas que mais sofrem *bullying*, são menores na estatura, mais frágeis, passivos, geralmente andam desacompanhados, introspectivos, tímidos, gordos, magros, negros, que costumam apresentar ansiedade, insegurança, passividade, dificuldade de impor-se, baixa autoestima, etc. Os agressores, são os que praticam o *bullying*, jovens de comportamentos agressivos, que se sentem fortes, são vistos com respeito, sentem prazer com a ação e geralmente agem em grupos.

As vítimas/agressores são os que sofrem e praticam o *bullying*, os mesmos reproduzem as agressões em jovens mais frágeis ainda. E as testemunhas são os que assistem e se divertem com as agressões, não fazem nada, para que assim não se tornarem vítimas também.

Os alvos são pessoas ou grupos que são prejudicados ou que sofrem as conseqüências dos comportamentos de outros e que não dispõem de recursos, status ou habilidade para reagir ou fazer cessar os atos danosos contra si. São, geralmente, pouco sociáveis. Assim, Neto, Figueira e Saavedra (2007), citam que,

Geralmente, os autores de Bullying, procuram pessoas que tenham alguma característica que sirva de foco para as suas agressões. Assim, é comum eles abordarem pessoas que apresentem algumas diferenças em relação ao grupo no qual estão inseridas, como por exemplo: obesidade, baixa estatura, deficiência física, ou outros aspectos culturais, étnicos ou religiosos. O que se verifica é que essas crianças são alvos mais visados e tornam-se vulneráveis ao Bullying, por possuírem algumas dessas características específicas.

Um forte sentimento de insegurança os impede de solicitar ajuda. São pessoas sem esperança quanto às possibilidades de se adequarem ao grupo. A baixa autoestima é agravada por intervenções críticas ou pela indiferença dos adultos sobre seu sofrimento. Alguns crêem ser merecedores do que lhes é imposto. Têm poucos amigos, são passivos, quietos e não reagem efetivamente aos atos de agressividade sofridos. Muitos passam a ter baixo desempenho escolar, resistem ou recusam-se a ir para a escola, chegando a simular doenças. Antes de ir para a escola, está bem, mas na hora de ir para a escola começa a sentir dor de cabeça e outros. Trocam de colégio com frequência ou abandonam os estudos. Há jovens com extrema depressão que acabam tentando ou cometendo o suicídio. Enfatiza Neto, Figueira e Saavedra (2007, s/p),

Mas o fato de sofrer *Bullying* não é culpa da vítima, pois ninguém pode ser responsabilizado por ser diferente. Na verdade, a diferença é apenas o pretexto para que o agressor satisfaça uma necessidade que é dele mesmo: a de agredir. Tanto os pais, quanto as escolas, devem ajudar as crianças a lidarem com as diferenças, procurando questionar e trabalhar seus preconceitos. E uma das boas maneiras de se lidar com isso é promovendo debates, nos quais os jovens possam tomar consciência dessas questões e confrontar suas idéias com as de outros jovens.

Estudos feitos apontam que a escola deve agir precocemente contra o *Bullying*. Quanto mais cedo o *Bullying* cessar, melhor será o resultado para todos os alunos. Intervir imediatamente, tão logo seja identificado à existência de *Bullying* na escola, e manter atenção permanente sobre isso é a estratégia ideal. A única maneira de se combater o *Bullying* é através da cooperação de todos os envolvidos: professores, funcionários, alunos e pais.

Efeitos sobre o indivíduo, segundo Neto, Figueira e Saavedra (2007) incluem uma forma de depressão reativa, uma forma de depressão clínica causada por eventos exógenos, estresse de desordem pós-traumática, tornar-se também um agressor, ansiedade, problemas gástricos, dores não-especificadas, perda de autoestima, medo de expressar emoções, problemas de relacionamento, abuso de drogas e álcool, automutilação e suicídio (também conhecido como *bullycídio*).

Em uma escola incluem níveis elevados de evasão escolar, alta rotatividade do quadro de pessoal, desrespeito pelos professores, alto nível de faltas por males menores, porte de arma por parte de crianças visando proteção. Defende Oliveira (2006. p. 11) que,

O bullying infelizmente é um problema mundial existente em todas as escolas, independente de classe social, econômica ou cultural e que por falta de informações os educadores deixam passar despercebido. Acredita-se que esses comportamentos podem influenciar na evasão escolar, pois ninguém gosta de ficar em um lugar que não se sinta bem.

Por isso é necessário valorizar os trabalhadores da educação, investir na formação continuada, pois o professor precisa estar comprometido com o aluno e com a educação para transformar a comunidade escolar e assim toda sociedade, porque muitos docente estão preparados para passar conteúdos, mas não sabem lidar com certas dificuldades e sentimentos e seus alunos influenciando a evasão escolar.

Devido à existência de violência no ambiente escolar, faz-se necessário sensibilizar os educadores e os demais membros da equipe escolar para a existência do problema e suas consequências. Despertá-los para o conhecimento dos direitos da criança e o do adolescente, os quais garantem o direito de o aluno frequentar uma escola segura e solidária, capaz de gerar cidadãos conscientes do respeito à pessoa humana e às suas diferenças.

O professor quando evidencia as limitações de um aluno perante a turma, desrespeitando-o; quando um colega deprecia outro perante os demais, humilhando-o, é crime de constrangimento. A omissão do professor ou do responsável pelo estabelecimento de ensino fundamental, creche ou pré-escola em comunicar os casos envolvendo suspeita ou confirmação de maus-tratos configura infração administrativa. Neste sentido o ECA (1996) no art. 232 e 245 afirma que,

Art. 232º Submeter criança ou adolescente sob sua autoridade guarda ou vigilância a vexame ou a constrangimentos. Pena – detenção de seis meses a dois anos.

Art. 245º Deixar o médico, professor ou responsável por estabelecimento de atenção à saúde e de ensino fundamental, pré-escola ou creche, de comunicar à autoridade competente os casos de que tenha conhecimento, envolvendo suspeita ou confirmação de maus-tratos contra criança ou adolescente. Pena - multa de três a vinte salários de referência, aplicando-se o dobro em caso de reincidência.

Não só os profissionais da educação devem contribuir para combater o *bullying*, mas os da saúde e familiares devem ficar atentos a qualquer mudança de comportamento, fazendo uma investigação mais profunda quando as crianças chegarem da escola apresentando atitudes como: estar nervosa, agressiva,

contrariada, aflita, inventando desculpas para não ir à escola, pois, ela pode está somatizando um medo, tensão ou ansiedade e a escola passa a ser um local nada agradável. Sabendo-se que o professor também pode ser um agressor consciente ou inconsciente. Neste sentido afirma Meneses (2008, p.114),

Admitir que uma criança, por ser obesa, não participe de um jogo é aceitar que nem todos têm o direito de viver o esporte [...] a idéia é que devemos ter consciência das mensagens implícitas em nossas atitudes e expressões e de que isso pode ser mais importante que outras sabedorias, pois os alunos também buscam sentidos, e não apenas informações [...] mas sei de um Rafael que largou a escola, ainda analfabeto, envergonhado por olhares de desprezo do professor.

Os profissionais de educação têm de estar preparados para tratar o tema e distinguir os alunos agressivos dos indisciplinados e violentos, daí a absoluta necessidade de reflexão sobre esta agressão na escola, ainda tão pouco estudado. Defende Fante (2003, s/p) que,

É necessário que as instituições de ensino invistam em conscientizar seus profissionais, pais e alunos sobre a relevância desse tema e desenvolvam estratégias preventivas, em parcerias com diversos segmentos sociais, visando educar para a paz. E que a prática da solidariedade, cooperação, tolerância, empatia, respeito às diferenças e compaixão caracterizam a atitude de amor de ensino e da família, em busca da construção da paz.

Também é essencial promover um aprofundamento sobre o assunto, ou seja, dar passos concretos para que o educador possa intervir, orientando, conscientizando e discutindo a respeito da violência que maltrata os semelhantes e gera sérias consequências no futuro, deformando o cidadão. É necessário reconhecer o *bullying* como um problema social que necessita urgentemente de solução. Um bom começo é desenvolver um trabalho de escuta para perceber o que acontece de fato na vida das crianças e jovens.

Fante (2005) em uma pesquisa elaborou um conjunto de estratégias psicopedagógicas, que a educação para a paz é capaz de minimizar os efeitos do *bullying* e reduzir esses comportamentos. Grupos de alunos capacitados e treinados para atuarem em sala de aula e fora de sala de aula especificamente no recreio, que a supervisão é deficitária, buscam alunos solitários, isolados e excluídos para o meio.

Outro aspecto relevante que se precisa ficar atento é a convivência com os meios de telecomunicação, especialmente os filmes, os jogos de vídeo games e a internet como: *fotologs*, *blogs*, *messengers* de todos os tipos, fóruns de discussão, grupos, comunidades semelhantes ao *orkut*, celulares que tem muitos recursos como câmera fotográfica que podem mandar fotos via internet, torpedos, gravadores de voz, MP3 *players* e *sites* que ensinam como se suicidar sem correr o risco de não dar certo, que as crianças não sabem usar de forma correta por falta de orientação e é um grande estímulo para a criança que leva para seus relacionamentos interpessoais as experiências vivenciadas e a diferença de bullying para cyberbullying é só a ferramenta utilizada na agressão. Neste sentido defende Oliveira (2006, p. 26) que,

[...] utilizam *e-mails*, torpedos, *blogs*, fotoblogs, celulares para disparar mensagens instantâneas com intuito de humilhar, ameaçar, chantagear e outros. Os autores se fazem passar por outra pessoa usando outro nome, assim de forma anônima insultam, espalham rumores e boatos cruéis, fazem intrigas e fofocas, alteram fotografias de vítimas através de montagens, ofendem, dizem piadinhas ou comentários sexistas e racistas. O *orkut* exclui, uma vez que o acesso é somente para convidados, azucrinam, atormentam ou assediam as vítimas.

O cuidado representa uma relação amorosa para com a realidade, relação que protege e dá segurança à vida. É preciso haver comprometimento e empenho, tem que começar por todos os envolvidos com a criança, para serem multiplicadores da paz. Onde há cuidado não há violência. Daí a preocupação de estabelecer um consenso mínimo sobre alguns valores sem os quais não podemos viver juntos nem garantir o futuro comum.

3 METODOLOGIA

Neste trabalho foi utilizado, como método de abordagem, a pesquisa qualitativa que procura no processo científico, a ampliação de conhecimentos teóricos, sem a preocupação de utilizá-los na prática. Neste sentido Marconi e Lakatos (2002, p.17) afirmam que, toda pesquisa deve basear-se em uma teoria, que serve como ponto de partida para uma investigação bem sucedida de um problema e apóia-se em fatos observados e provados.

Quanto à natureza dessa investigação foi de caráter descritivo, que segundo Gil (2002, p. 42) é o estudo das características de uma população, sua distribuição por idade, sexo, procedência, nível de escolaridade que, neste caso aborda casos de

criança que sofrem com a violência escolar. O presente trabalho foi realizado por meio de uma pesquisa bibliográfica e de campo, de natureza exploratória que teve como objetivo fazer descobertas sobre determinado assunto.

A pesquisa desenvolvida chegou a um resultado bastante próximo da realidade e os dados analisados mostraram que a problemática em questão não está finalizada, necessitando de mais informações.

A escola onde foi aplicado o instrumento de pesquisa situa-se em Taguatinga Norte, cidade satélite do Distrito Federal. A instituição é privada e oferecem Educação Infantil e Ensino Fundamental séries iniciais e estão devidamente matriculados aproximadamente 500 alunos nos turnos matutino e vespertino.

Mostrou-se como resposta que a obrigação dos pais não é somente matricular seus filhos em estabelecimentos educacionais, mas, acompanhar sua frequência e aproveitamento. Neste sentido, Silva (2004) cita que, para que se tenha um ensino de qualidade e para que os problemas sejam resolvidos todos os envolvidos no processo educacional, e principalmente a família deve participar.

A pesquisa evidencia que poucos educadores sabem o que é esse fenômeno, sendo alarmante, pois os profissionais da educação têm que estar preparados para intervirem nestes casos. De acordo com Oliveira (2006), o *bullying* é um problema mundial, infelizmente as escolas enfrentam este problema, ainda que muitas vezes não o conheçam a fundo ou não se negam a enfrentá-lo, o que certamente acontece na escola pesquisada, pois o índice foi muito elevado na resposta que afirma não ter sido observado o fenômeno entre seus alunos. Quando a maioria dos respondentes diz nunca ter observado um caso de *bullying* na escola, provavelmente não estavam inteirados do assunto ou do comportamento geral de seus alunos dentro da escola.

Quanto ao resultado, os respondentes foram firmes a afirmar que em alguma situação de *bullying*, tomariam alguma atitude a fim de solucionar este problema entre seus alunos, muitos comunicariam aos pais e a direção da escola. Poucos professores, em relação à pesquisa, não tomariam nenhuma atitude para solucionar o problema.

CONCLUSÃO

Nas questões analisadas percebeu-se que os educadores transmitem conteúdos, mas não estão preparados para lidar com os sentimentos de seus alunos,

demonstram que a violência escolar se manifesta de várias formas, atingindo alunos, pais, professores e demais profissionais da educação.

Esta pesquisa descreve que diversas são as combinações e mediações que causam conflitos nas relações, muita das vezes a violência, seja ela moral ou física, ou ainda ligados a difamação unilateral do colega, são interpretados como uma simples forma de comunicação. Este processo pode ser sim mediado pela escola, pela família, pelos pais e pelos veículos de comunicação em massa, ou seja, várias são as interferências existentes neste processo de interpretação da violência por parte do adolescente.

É justamente neste entendimento que a escola deve proporcionar um ambiente favorável ao aprendizado, com programas para o desenvolvimento de atividades centradas na tolerância como forma de prevenir relações de conflitos, resgatarem os valores éticos e respeito mútuo entre alunos e professores, formando assim conceitos de cidadania bem fundamentados.

Os profissionais de educação têm de estar preparados para tratar o tema e distinguir os alunos agressivos dos indisciplinados e violentos, daí a absoluta necessidade de reflexão sobre esta agressão na escola, ainda tão pouco estudado. Também é essencial promover um aprofundamento sobre o assunto, ou seja, dar passos concretos para que o educador possa orientar, conscientizando e discutindo a respeito da violência que maltrata os semelhantes e gera sérias conseqüências no futuro deformando o cidadão.

Este estudo mostra que a discussão de novos fenômenos sistematizados é produzida tanto com o estudo da violência escolar como em suas facetas impregnadas de relações sociais. Neste sentido, o estudo de fatores que levam a contextualização do *Bullying* é fundamental. Algumas sugestões são realizadas, que visem principalmente a melhora da situação atual, nas escolas pesquisadas, principalmente para que de uma forma mais dinâmica estes problemas sejam enfrentados.

A busca de uma educação para paz requer um conjunto e uma responsabilidade estratégica que seja visionária e prática, que busque o elemento transformador da educação, que seja no mínimo capaz de minimizar os efeitos do *bullying*. Vale ressaltar que extirpar a pessoa violenta do convívio não é a melhor alternativa, mas fazer um levantamento da amplitude deste fenômeno deve ser uma busca interminável dos professores e dos gestores escolares. A redução desses

comportamentos aumenta também a qualidade pedagógica e cognitiva dos alunos, contribuindo, evidentemente, para o crescimento da instituição.

A conclusão que se chega com a elaboração deste estudo é que a sociedade precisa dá passos realmente concretos acerca do assunto supracitado. Não mais se pode tratar o *bullying* e a violência escolar, como um assunto que acontece esporadicamente e que afeta a minoria. O educador tem o dever e precisa estar estruturado para intervir e orientar, conscientizar e discutir todas as questões relacionadas a violência seja ela em âmbito escolar ou não, sendo este veículo transformador deste processo na escola.

Acredita-se, mesmo com uma visão utópica, que este tipo de trabalho possa expandir os horizontes neste debate, retratar a questão do *bullying* assim como ela merece, como um problema social, que maltrata os teus semelhantes e que precisa de um trabalho sistematizado para a sua melhoria unilateral em todos os ambientes e nas mais diversas classes.

O grande destaque nesta consideração é que não se pode haver dentro do ambiente escolar, o aluno que se sinta excluído, marginalizado do seu meio, estes fenômenos comprovam uma supervisão deficitária na escola, visto que, este presente exposto, consegue retratar aquilo que para muitos parece tão distante, que a violência escolar é uma crescente, que os professores não estão preparados para lidar com estas questões e que fenômenos como o *bullying*, precisam ser abordados com mais responsabilidade e comprometimento, pois não podemos fazer com que nossos adolescentes sintam-se eliminados de um ambiente que lhe pertence por direito.

Acredita-se que este trabalho possa contribuir para os educadores, levando-os a reflexão e ações que permitam formar cidadãos mais conscientes do grande mal que a violência pode causar à sociedade.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam: RUA, Maria das Graças. **Violência nas escolas**. Brasília. UNESCO. Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002.

ALMEIDA, Kellen Cristina Rodrigues. **Fenômeno Bullying**. As diferentes formas de violências Simbólicas nas escolas. 2005. Monografia de Graduação (Pedagogia). Faculdade Jesus Maria José. Brasília-DF. 2005.

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico**. 7. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2005.

BRASIL. ECA **Estatuto da Criança e do Adolescente** / Trabalho de pesquisa e elaboração de índice por Maria Celeste José Ribeiro. 4 ed. ver. Atualizada. Brasília: Senado Federal, Subsecretária e edição técnica, 1996.

_____. PCNs **Parâmetros Curriculares Nacional**; Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacional. Brasília: MEC/SEF. 2004.

BOFF, Leonardo. O jeito de cuidar de Leonardo Boff. **Revista construir notícias**. Recife. N. 11, ano 02-julho/agosto 2003. Distribuição gratuita. Circulação nacional.

CAVALCANTE, Meire. Como lidar com brincadeiras que machucam a alma. **Revista nova escola**. São Paulo. Ed. n. 178, p. 58-61. Dez. 2004.

CERVO, Amado Luiz e BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002. P. 48.

CONSTANTINI, Alessandro. **Bullying**: como combatê-lo? Prevenir e enfrentar a violência entre jovens. São Paulo: Itália Nova Editora, 2004.

CRUZ, Alexandre Palma. **A importância das estratégias educacionais para a prevenção da violência escolar**. 2006 Monografia de Graduação (Pedagogia). Faculdade Jesus Maria José. Brasília-DF. 2006.

DEBARBIEUX, Eric. BLAYA, Catherine. **Violência nas escolas**: dez abordagens européias. Brasília-DF: UNESCO, 2002.

_____. **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília-DF: Unesco, 2002.

FANTE, Cleodilice A. Zonato. **Fenômeno Bullying**: Estratégia de intervenção e prevenção da violência entre escolares. São José do Rio Preto: Ativa, 2003.

_____. **Fenômeno Bullying**: Como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. 2 ed. ver. E amp. Campinas-SP: Verus editora, 2005.

_____. **Revista da projeto pedagógico**: Orientação aos gestores das unidades escolares. *Bullying* Escolar: O outro lado da escola. Disponível em: http://www.udemo.org.br/revistapp_04_06bullying.htm Acesso em 05.mai.2008.

GIDDENS, Antony e FREIRE, Paulo. **Currículo oculto**. 2007. Disponível em <<http://www.br.answers.yahoo.com/questions/index?qid=20070514064926AAvRosq-31K-/>>. Acesso em: 05.mai.2008.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisas**. 3. ed. São Paulo: Editora Atlas, 1991.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus Professor, Adeus Professora?** São Paulo: Cortez, 1998.

MARCOMI, Marina de Andrade. e LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa:** planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. São Paulo: Atlas, 2002.

MASSON, Celso e AZEVEDO, Solange. **Revista Época**. Editora abril. Ed. 466, p.88. 23 de abril de 2007.

MENESES, Luis Carlos. Aprendizado das lições ocultas. **Revista nova escola**. São Paulo. ED. 212, p. 114. maio 2008.

NETO, Aramis Antonio Lopes, FIGUEIRA, Israel da Silva, SAAVEDRA, Lucia Helena. **ABRAPIA**, Coordenação técnico - científica. Rio de Janeiro. Disponível. Em:<<http://www.abrapia.org.br/>>. Acesso em 28.mai.2007.

OLIVEIRA, Brenda Ering. **Bullying não tem a menor graça**. 2006. Monografia de Graduação (Pedagogia). Faculdade Jesus Maria José, 2006.

RODRIGUES. Diego; NUNO, Fernando e RAGGIOTTI, Naiara. **Dicionário ilustrado da língua portuguesa/** coordenação editorial. São Paulo. Larousse do Brasil, 2004. SILVA, Sueli Souza. **Violência nas escolas:** Sua capacidade de novas e inimagináveis formas de manifestação. 2004. Monografia de Graduação (Pedagogia). Faculdade Jesus Maria José. Brasília-DF. 2004.

SOARES, L. **Diretrizes Curriculares Nacionais**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

SMITH & SHARP (1994) *in*: DEBARBIEUX, Eric. BLAYA, Catherine. **Violência nas escolas:** dez abordagens européias. Brasília-DF: UNESCO, 2002.

SCLWINGEL, Ivete. **Revista do Professor/Nova Escola**. Janeiro/Fevereiro. 2005. Ano XX. Número 179. p. 27

STEINBERG, Lurence. 10 princípios básicos para educar seus filhos. **Revista Construir Notícias**. Recife-PE. Ano06, n. 33, p. 12. março/abril 2007.



Capítulo 4
OS PRINCÍPIOS DA NEUROCIÊNCIA QUE INFLUENCIARAM
AS PRINCIPAIS TEORIAS DA APRENDIZAGEM NO
CONTEXTO EDUCACIONAL
Rosângela Raimundo Abreu de Macêdo
Alyne Roberta Sobral Alves Jacinto

Capítulo 4

OS PRINCÍPIOS DA NEUROCIÊNCIA QUE INFLUENCIARAM AS PRINCIPAIS TEORIAS DA APRENDIZAGEM NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Rosângela Raimundo Abreu de Macêdo⁸

Alyne Roberta Sobral Alves Jacinto⁹

1 INTRODUÇÃO

Levando em consideração as teorias da aprendizagem e o estudo da neurociência, propõe-se então uma reflexão sobre o efeito destas teorias intrincadas nas relações ensino-aprendizagem, como também o conhecimento formal de como o cérebro se organiza estruturalmente e se prepara para receber informações ao longo da vida e alcançar metas resolutivas do cotidiano de cada pessoa, bem como e principalmente no universo escolar.

Nesta direção daremos ênfase as principais teorias da aprendizagem, tal como o modelo de ensino mais utilizados nas escolas da rede de ensino público no Brasil, no ensino fundamental anos iniciais e anos finais.

Iniciando o estudo primeiramente sobre a influência da neurociência na educação e posteriormente envolvê-la na relação das teorias de aprendizagem, implica em dizer que surge um comprometimento da didática de ensino em melhorar os conhecimentos sobre os processos de ensino-aprendizagem fomentados desde a formação docente à formação continuada de professores.

Circulando a neurociência sobre a vida humana, constata-se seus reflexos na longevidade, nas descobertas de doenças acometidas por uso abusivo de psicoativos, e por último na aprendizagem, que por parte pode ser um fato socioeconômico e/ou biológico atentando-se para uma dissociação ou não.

A exemplo pontua-se a era do mundo tecnológico, de boa alimentação e de um bom conhecimento das bases fisiológicas, psicológicas e cerebrais. Ora, a era

⁸ Graduada em Matemática, pós-graduação em Planejamento e Gestão Escolar, Mestre em Ciências da Educação pela Universidad Colúmbia del Paraguay. Email: rosangelarayane12@gmail.com.

⁹ Graduada em Pedagogia, pós-graduada em Psicopedagogia, Mestre em Ciências da Educação pela Universidad Columbia del Paraguay. Coordenadora da Rede Pública de Ensino Municipal de Cachoerinha/PE, e-mail: alynerobertha.saj@hotmail.com.

tecnológica avança para um universo cada vez mais competitivo e de desigualdade social, enquanto há um avanço o outro regride, pois as oportunidades não são iguais. Ou então, um alimenta-se bem, o outro sofre carência, e assim segue também a corrida da desigualdade escolar.

Os países da América Latina, fica além dos países de primeiro mundo dos continentes da América do Norte e Europeu. O Brasil, infelizmente, até a presente pesquisa apresentava o pior índice referente a qualidade de ensino, haja vista que envolvido por uma onda de desigualdade social, não incentivo e desvalorização ao quadro de professores de formação anos iniciais e anos finais do ensino fundamental básico.

É neste foco que se segue o estudo, envolvendo com perspicaz a educação e a neurociência. No intuito de desvelar maneiras eficazes a educação em relação a didática de ensino-aprendizagem.

Em consonância ao campo de estudo sobre educação, aprendizagem e neurociência, priorizou a base de ensino fundamental básico decorrente de emblemáticas envolvendo corpo docente e discente em relação ao ensino-aprendizagem que não suporta atualmente as mutações decorrentes da evolução tecnológica que ora favorece, ora desfavorece meio a uma sociedade menos reflexiva e crítica ao redor do convívio social, seja no âmbito familiar, no trabalho, nos centros acadêmicos e lugares ricos em conhecimentos intelectuais e culturais.

2 TEORIA DE ENSINO-APRENDIZAGEM E SUA APLICAÇÃO NA REDE PÚBLICA DO ENSINO FUNDAMENTAL NO BRASIL

A priori, sabe-se que as teorias da aprendizagem foram ampliadas e implantadas no universo escolar para poder compreender o desenvolvimento humano desde a fase infantil até a fase jovem-adulta. Sabe-se também que tais teorias da aprendizagem estão associadas à teoria do desenvolvimento humano, envolvendo corpo e mente.

Logo, não existe uma teoria específica e propriamente da aprendizagem, assim surgem em torno de experiências e estudos que fortalecem a relação do desenvolvimento da mente e do corpo através dos sentidos e percepções e valendo-

se de cada abordagem específica sugere-se uma unificação aos conceitos dados no processo ensino-aprendizagem.

Neste caso, a teoria de Jean Piaget conhecida por teoria psicogenética, desvela sobre o próprio olhar da biologia e psicologia, a começar pelo livro “A linguagem e o pensamento da criança”, publicado em 1923, que lança os desafios da evolução da inteligência humana. Para ele

o desenvolvimento humano psíquico, que começa quando nascemos e termina na idade adulta, é comparável ao crescimento orgânico: como este, orienta-se, essencialmente, para o equilíbrio. Da mesma maneira que um corpo está em evolução até atingir o nível relativamente estável – caracterizado pela conclusão do crescimento e pela maturidade dos órgãos -, também a vida mental pode ser considerada como evoluindo na direção de uma forma de equilíbrio final, representada pelo espírito adulto. (PIAGET, 2004, p.13)

Neste direcionamento firma-se uma base orgânica, ou seja, biológica, o próprio conceito da palavra psicogenética advém da significação epistemologia (genética) e conhecimento (estudo origem). Sendo assim, todo estudo é resultado da evolução, da origem do conhecimento, bem como é importante enfatizar que mesmo a teoria psicogenética e ter extraído da área da biologia e psicologia, ainda não se fazia parte do arcabouço teórico da prática ou proposta pedagógica.

Por outro lado, em se tratando de inteligência, Piaget busca traduzir o espaço da mente humana e sua maturação inclinando suas conclusões que aprendemos a partir da “ação dos sujeitos sobre os objetos”. Numa explicação mais instigante, Piaget reconhece que a ação do sujeito sobre o objeto perpassa no interior da própria ação (conhecimento) do objeto e atinge o equilíbrio majorante e, este equilíbrio que dá continuidade as fases seguintes do ato de aprender: desequilíbrio, assimilação, acomodação e equilíbrio.

Conforme as definições de Piaget, o desequilíbrio ocorre a partir das relações ou fatores conflitantes na área intelectual, ou seja, a partir a equilibração majorante o objeto a ser conhecido é maior ao seu conhecimento referente ao próprio objeto.

E dessa forma de desequilíbrio, o sujeito simultaneamente extraiu desse objeto o desequilíbrio para formar ou lapidar novo conhecimento, consta-se assim, a assimilação e para finalização do conhecimento Piaget, chama a última etapa de acomodação que decorre da assimilação. De acordo com Piaget “assimilação é a responsável por levar até os esquemas cognitivos as novas informações extraídas do

objeto que se está conhecendo, produzindo uma modificação e uma organização nos esquemas de conhecer o sujeito”.

Neste emaranhado de informações, Piaget destaca os estágios do desenvolvimento que se dá pela maturidade orgânica, resultante na fase adulta. Com relação aos estágios do desenvolvimento dividido em quatro etapas do crescimento e desenvolvimento humano, o estágio sensório-motor (0-2 anos), pré-operatório (2-7 anos), estágio operatório-concreto (7-12 anos), estágio operatório-formal ou lógico formal (12 anos em diante).

Em entrelinhas, estes estágios não foram desenvolvidos à prática ou modelos de ensino pedagógico, mas sua contribuição faz-se tão importante o quanto é influenciado na teoria construtivista do modelo de ensino.

Assim, Piaget insinua o “desenvolvimento cognitivo e aprendizagem não se confundem: o primeiro é um processo espontâneo, que se apoia predominantemente no biológico” e por fim, a aprendizagem “é encarada como um processo mais restrito, causado por situações específicas e subordinado tanto à equilibração quanto a maturação”.

Neste viés, o importante frisar neste estudo são as fases de maturação intelectual versus corporal. Observando, em outro contexto, os seres humanos ao nascer, estão aptos ao extinto de sobrevivência, “os reflexos inatos são nada mais do que a relação estímulo-resposta” e são essenciais a sobrevivência humana, pois nascemos e não sabemos mamar, mas o estímulo é inato, inerente ao ambiente e indivíduo, logo é instantaneamente uma relação extintiva tanto da razão humana quanto da espécie de mamíferos.

Ao apontar a linha entre reflexo inatos, norteia-se ao mundo escolar (audição, visão, olfato, paladar e tato). Se de repente surpreendentemente acontecer um barulho forte a reação é de susto, logo o coração acelera (taquicardia), se um farol de carro ou a claridade forte, desvia-se a visão, diferencia-se odores, sabores pelo olfato e paladar.

O fato que chama atenção na formação docente é se estas premissas dos reflexos estão interligados a didática de ensino-aprendizagem, porque são através destes reflexos que o cérebro condiciona a tal atividade e a medida que o organismo vai respondendo aos estímulos vai requerendo proporcionalmente outros desafios conscientes ou não.

A neurociência traz-se com exatidão o funcionamento cerebral diante desta situação “estímulo-resposta” por organizar cada espaço ou comando do cérebro responsável a emitir uma resposta quando requisitado. RELVAS afirma que “Os neurônios são formados por estruturas capazes de conduzir informações, estabelecer sensações, percepções, sentimentos e funções inconscientes e involuntárias do sujeito que aprende” (RELVAS, 2011, p.40).

Em concordância a trajetória da estrutura organizacional do cérebro que está dividido em anatomicamente Sistema Nervoso Central e Sistema Nervoso Periférico.

O sistema nervoso central corresponde a área do encéfalo que por sua vez abrange (tronco encefálico, cerebelo, diencefalo, telencefalo e medula espinhal) e o sistema nervoso periférico corresponde gânglios, nervos e receptores.

A funcionalidade desta estrutura parte da evolução e/ou maturidade biológica, por isso, na teoria de Piaget, universalmente crianças, adolescentes e adultos revelam o apogeu de mutações e ressignificação cronológica do tempo, ou seja, alcançou o nível excelente de conhecimento, desequilibra para reformular novo conceito, mesmo porque não se nasce sabendo ler, soletrar e escrever, se aprende com os reflexos inatos, portanto inconsciente e depois prepara-se para efeitos mais complexos do ser humano, a linguagem, pensamento e criatividade.

Neste viés, para a neurociência os estímulos externos geram dois níveis do Sistema Nervoso Central-SNC.

A primeira é a excitabilidade e a segunda são as transformações funcionais permanentes que ocorrem em sistemas particulares de neurônios, devido a aplicação de estímulos apropriados é o que chamaremos de plasticidade neural e as mudanças correspondentes de mudanças plásticas. (BORELLA & SACCHELLI, 2008, p.162)

Observa-se que ao mesmo tempo que tem conhecimento da teoria e aplica-se no cotidiano escolar, o corpo docente ainda tornar-se leigo, porque usa o conhecimento (teoria) de forma tecnicista e, deixa de visualizar outros contextos importantes, como por exemplo, as respostas são carregadas por um conjunto de interações biológicas e sociais, então não devemos ter apenas um ou outro.

Ora, a principal contribuição de Vigotsky para aprendizagem foram os conceitos antes mesmo da teoria de aplicabilidade do desenvolvimento da aprendizagem dividido em duas etapas, o nível de desenvolvimento real e potencial.

Referindo-se a estes conceitos, percebe-se o estudo da neurobiologia acentuada na formação do indivíduo como um todo, atingindo a esfera da biologia e complementando-se a esfera da relação social. Passa isso, Vigotsky desenvolve o conceito da mediação para definir a compreensão do sujeito no meio social, no qual convive, sendo eles o instrumento e o signo.

Assim, para conhecer melhor o conceito de instrumentalização precisa-se recorrer aos fundamentos filosóficos do materialismo Karl Heinrich Marx (1818-1883) que faz uma verdadeira crítica ao modelo capitalista e como este arraiga nas relações sociais no processo de extração das categorias de trabalho. Para Mark o “Homem é produto da produção dos meios materiais”, ou seja, ao mesmo tempo que é um ser pensante, está por vez submisso a alienação dos meios de produção adquirido em seu torno social.

Em função desta organização materialista (sociedade-economia) há influência enorme ao dominar-se e que se pode dominar como conhecimento, já que são divididos categoricamente pelas relações de trabalho. E isto influência de tal maneira na vida do aprendiz que os espaços mais amplos, intelectualmente falando ou então, a plasticidade cerebral que se permite desvelar novos conhecimentos a partir das oportunidades que vão adentrando no meio da vida material e subjetiva.

No entanto, tratando-se sobre o signo e sua ação ou o efeito na vida, precisa-se fazer uma conexão entre a neurociência e a vida cotidiana, em cada lugar que se diferencie culturalmente, observa-se uma destreza ou habilidade psicomotora de uma criança. Por exemplo, uma criança vive no campo, tem acesso a aprender cavalgar, correr de bicicleta, subir uma árvore, conhecer os benefícios e perigos da natureza, esta tornar-se até estranha a uma criança de moradia urbana, a perceber que a do campo predispõe a um equilíbrio mental em relação ao nível de ansiedade e saciedade biológica, enquanto a criança urbana predispõe a ansiedade, a não saciedade biológica, a dependência do outro.

Parece que nada tem a ver com a neurociência, mas, ao contrário, pois as fontes de equilíbrio mental são as bases essenciais para estimular o cérebro a pensar racionalmente, fornecer material capaz de reter a atenção, memória e própria vivência em si.

Para Vygotsky que media a aprendizagem a partir da relação do indivíduo com o ambiente, o mesmo concebe este indivíduo social, histórico e cultural. A esta visão soma-se a teoria da aprendizagem com o conceito “Zona de Desenvolvimento

Proximal” nivelados em dois níveis: nível real e nível potencial. O nível real é a fase em que a criança consegue finalizar todas as etapas sem ajuda de outro, e o nível potencial é toda estrutura psicológica que o indivíduo irá atualizar para as bases históricas do conhecimento humano.

Neste ponto de vista, a teoria de Desenvolvimento proximal caracteriza da seguinte maneira;

a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob orientação de um adulto ou colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 1994 apud Maciel, 2000, p. 70).

Nesta perspectiva, Vygotsky propõe uma prática pedagógica interacionista avaliando as etapas do processo de aprendizagem por meio da mediação do educador e aprendiz, assim como também sua dinamização sócio-histórico-cultural, que fortalece a medida que os processos mentais superiores (linguagem) internalizam o contexto sócio cultural, no qual o aprendiz está inserido e que está sempre apto a mudança e/ou reelaboração do conhecimento adquirido. Para Vygotsky “Considera o pensamento e a linguagem a chave para compreensão da natureza da consciência Humana”.

Contudo, a mente humana leva o ser a elaborar um percurso de linguagem sofisticado a medida que os recém nascidos comunicam-se através do choro, o seu desenvolvimento sócio cultural predomina uma linguagem universal que ajuda a desempenhar constantemente pensamento-linguagem.

Partindo desse pressuposto, a linguagem abre o caminho para o processo do desenvolvimento da aprendizagem, visto a teoria “Zona de Desenvolvimento Proximal”, consciência da linguagem, mediação entre instrumentos e signos que universaliza tais significados linguísticos.

Neste ponto de vista, a neurociência contribui a essa teoria ao reforçar por meio da linguagem, seja verbal, gestual ou sinalizada instrumento capaz de desenvolver e moldar o pensamento humano a medida que passa a sofisticar cada conhecimento apreendido.

E defendendo essa tese, precisa-se compreender o significado de plasticidade cerebral, de acordo a pesquisa obtida através do site “O Cérebro e as suas Potencialidades”, pesquisado por Andréia V. Pacheco e Fátima Amabile Rossir.

Resumidamente citam a plasticidade cerebral como “ a capacidade que o cérebro tem em se remodelar em função das experiências do sujeito, reformulando as suas conexões em função das necessidades e dos fatores do meio ambiente”.

Assim, pode-se considerar que o estudo da neurociência versus teoria da aprendizagem, faz-se valer na prática pedagógica, bem como foi citado fatores biológicos, ambiental e inteligência agregam-se entre si e avança o processo do desenvolvimento da aprendizagem.

A teoria da aprendizagem enfatiza-se a teoria de Henri Wallon, (1879-1962), este submete sua em cinco estágios; o primeiro impulsivo-emocional, o segundo sensório-motor e projetivo, o terceiro personalismo, o quarto categorial, o quinto adolescência.

Para cada fase, há uma predominância, no primeiro a segurança de sobreviver, a ligação de afeto orienta os bebês conectarem com o mundo, o segundo momento é a exploração dos espaços e objetos. O terceiro, o personalismo, a criança elaboram um pensamento de acordo com suas relações sociais, o quarto a personalidade consolidada amplia suas relações com o meio e os aspectos cognitivos amadurecem com mais fluidez e na última fase há um rompimento com as fases anteriores decorrentes das mudanças ocorridas no corpo e novos conceitos serão interligados ao desenvolvimento da aprendizagem, neste caso o retorno a afetividade é essencial.

Segundo esta teoria, mutações fisiológicas ocorridas na transição infantil, a adolescência caracteriza não só a personalidade, mas o estímulo a aprender e para isso, o corpo e a mente devem estar em equilíbrio, favorecendo a emoção que por vez é orgânica, isto é, uma criança com algum bloqueio ou limitação elevará os batimentos cardíacos, respiração e sua impressão cogitará um comportamento que necessitará de afeto nas relações desenvolvidas em sala de aula. Segundo Bessa,

Os fenômenos afetivos referem-se às experiências subjetivas, que revelam a forma como cada sujeito é afetado pelos acontecimentos da vida, ou melhor, pelo sentido que tais acontecimentos têm para ele. (BESSA, 2008, p. 76)

Ora, o que chama atenção desta teoria é a relação afetiva que o professor tem para com o aluno, bem como o aluno tem para com o professor, a emotividade vem primeiro da aprendizagem, e esta depende da relação de bem-estar para desenvolver, mesmo tendo todo o aporte biológico e fisiológico em perfeitas condições, mas sempre interagirá com o outro e a partir da relação afetiva engrena a aprendizagem.

E para somar a teoria da aprendizagem, enfatiza-se a teoria de David Ausubel, psicologia cognitivista que desenvolveu a teoria da aprendizagem significativa, este inferiu a teoria com experiências vivenciadas em salas de aula.

De acordo com MOREIRA apud Bessa existem três tipos de aprendizagem: a aprendizagem cognitiva, a aprendizagem afetiva e a aprendizagem psicomotora.

- 1) A aprendizagem cognitiva é apresentada pelo autor como aquela que resulta no armazenamento organizado de informações na mente do ser que aprende e esse complexo organizado é conhecido como estrutura cognitiva.
- 2) A aprendizagem afetiva diz respeito aos sentimentos que acompanham a experiência cognitiva. Tais sentimentos podem ser de angústia, frustração, dor, satisfação, tristeza, alegria, entre outros.
- 3) A aprendizagem psicomotora, por sua vez, está relacionada ao conjunto de respostas musculares adquiridas por treinos específicos. Tal aprendizagem também acontece paralelamente à aprendizagem cognitiva. (MOREIRA APUD BESSA, 2008, p.133)

Para Ausubel a aprendizagem “é entendida como um processo que envolve sucessivas ancoragens por meio da ligação do novo conhecimento ao conhecimento subsunçor (conhecimento anterior). Ausubel também questiona a aprendizagem mecânica, conhecida popularmente como “decoreba”, segundo o autor isto decorre da falta de comunicação e significação, no sentido de anteceder antemão o conhecimento adquirido com o novo, conseguindo unificar em um novo conhecimento que por vez dá a qualidade de significação e não decoreba.

Para tanto, Ausubel fomenta em seu estudo uma didática que intervém na prática docente, revendo assim os conhecimentos predominantes em torno do aluno e exercendo uma atividade orientada e organizada a estrutura do aluno, trabalhando mente e corpo e com resultados reflexivos e significativo a um novo conceito apreendido pelo aluno. Bessa destaca tais intervenções:

- 1) Determinar a estrutura conceitual e proposicional da matéria, qu significa determinar os conceitos que serão utilizados bem como a forma de sua apresentação;
- 2) identificar os elementos subsunções (conceitos/conhecimentos já formulados e adquiridos) que serão necessários para aprender significativamente um conteúdo;
- 3) diagnosticar o que os alunos já sabem, mapeando, entre os subsunções, aqueles que encontram-se disponíveis na estrutura cognitiva do aluno.
- 4) ensinar utilizando recursos e princípios que levem os alunos de uma aprendizagem conceitual a uma aprendizagem significativa, o que pode ser feito com o auxílio dado pelo professor para a compreensão da matéria. (BESSA, 2008, p. 137)

Neste contexto, percebe-se que é uma teoria conceituada no campo da educação, e também, a avaliação profunda sobre o mapeamento conceitual para o aprendiz e o educador, pois este também aprende quando permite penetrar conhecimentos anteriores ao novo, estimula com isso a motivação, o aceleração do aprender que deixa de lado o perfil decorado e sem finalidade ou significado de tudo que aprendeu.

A teoria ensina sair de uma zona de conforto, saindo do passivo ao reflexivo, exigindo do aluno independência e/ou autonomia ao saber ressignificar novos conceitos, sem pular etapas desenvolvidas no funcionamento da organização cognitiva e afetiva.

Valendo-se destas teorias considera-se todas importantes, sendo ambas bem adaptadas ao convívio social e sobretudo a interferência da neurociência tornar-se um efeito híbrido para o desenvolvimento da aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme o que foi apresentado no corpo deste estudo, observa-se que a neurociência é aspecto científico novo no campo da educação porque só até então tomam como pré-requisito de base para formação docente e que com o conteúdo amplo que interliga várias disciplinas, facilita sem dúvida, a qualidade de Ensino Fundamental dos anos iniciais e finais.

O conhecimento da neurociência pode ajudar também crianças que tenham algum tipo de limitação cognitiva, que dificulte a sua aprendizagem, melhorando seu desempenho acadêmico através de estratégias alternativas de ensino voltadas para as habilidades da pessoa. Estas práticas são fundamentais para as escolas se tornarem cada vez mais inclusivas e ofertar uma educação de qualidade para crianças portadoras de alguma síndrome ou transtorno que afete o seu aprendizado.

A questão não é discutir uma ciência nova ao campo de estudo e prática educacional, mas estimular a própria fonte de reflexão relacionado ao funcionamento do cérebro, já que a neurociência e a educação são peças fundamentais para o desenvolvimento da aprendizagem.

Neste caso generalizado, fatores de ordem externa e genética estarão presente na vida do aprendiz, e neste impasse de cumprir metas, melhorar a qualidade de ensino, a neurociência será uma ponte interligando saberes diferentes à prática educacional e política vigente na sociedade atual

REFERÊNCIAS

ALVAREZ, A. LEMOS I.C. 2006. **Os neurobiomecanismos do aprender: a aplicação de conceitos no dia-a-dia escolar e terapêutico.** Revista de Psicopedagogia, 23(71): 181- 189.

AMARAL, R.A.P. 2002. **A hermenêutica crítica de Paul Ricoeur: por uma ampliação do conceito de ideologia em Educação.** Goiânia, GO. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Goiás, 171 p.

BARTOSZECK, A.B. 2007. **Neurociência dos seis primeiros anos: implicações educacionais.** EDUCERE. Revista da Educação, 9(1):7-32.

BESSA, Valéria da Hora. **Teorias da Aprendizagem.** Curitiba, 2008
RIBEIRO, Sirdata, “**Tempo de Cérebro**”. Internet 2013. Disponível em www.scielo.br/scielo.php?

_____, “**Plasticidade Cerebral 2**”. Internet. Disponível em www.apadev.org/pages/workshop/plasticidade2.pdf.

BORELLA & SACCHELLI, **A neuroplasticidade como instrumento psicopedagógico.** Internet, 2008. Disponível em: [institutogate.com.br/download/artigos/ Anamaria.pdf](http://institutogate.com.br/download/artigos/Anamaria.pdf).

CARDOSO, S.H. 1997. **Memória: o que é e como melhorá-la.** Revista **Cérebro & mente** - Revista Eletronica de Divulgação Cientifi ca em Neurociência,

COSENZA, R.M. 2011. **Neurociência e Educação: como o cérebro aprende.** Porto Alegre, Artmed, 151 p. OECD. 2007. Understanding the brain: the birth of a learning science. Paris, OECD Publishing, 330 p

CHANGEUX, P. 1985. **O homem neuronal.** Lisboa, Publicações Dom Quixote, 381 p.

CHEDID, Kátia A. Kühn. **Psicopedagogia, Educação e Neurociências.** Revista Psicopedagogia, São Paulo, v. 24, n. 75, p.1-2, 12 set. 2007. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862007000300009> Acesso em: 22 nov. 2015.

DUBOC, Maria J. O. **Neurociência: significado e implicações para o processo de aprendizagem.** Revista Evidencia: Olhares e Pesquisa em Saberes Educacionais. Araxá. v. 7, n. 7, p. 25-32, 2011.

ESLINGER, P.J. 2000. **Desenvolvimento do cérebro e aprendizado. Cérebro&Mente** - Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Neurociência, 17.

FERNÁNDEZ, F.S. 2002. **Características da pessoa adulta que incide no currículo**. In: UNIVERSIDADE NACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTANCIA, Ensino e Aprendizado em Aberto e Distância. Unidade de Ensino 11. Módulo II: Ensino e Ensino à Distância. Madrid, UNED, p. 173-214.

GADAMER, Hans-Georg. **O Início da filosofia ocidental**. Mito e Razão. Barcelona: Paidós, 1997.

_____, Karl Heinrich Marx (1818-1883). Internet em [https://filosofia.hit.co/ Karl-marx—1818-1883---o-materialismo-dialético-e-historico-56259210d793b.html](https://filosofia.hit.co/Karl-marx—1818-1883---o-materialismo-dialético-e-historico-56259210d793b.html).

RAMOS, Angela Souza da Fonseca. **Dados recentes da neurociência fundamentam o método** “Brain-based learning”. Rev. Psicopedag. [online]. 2014, vol. 31, n. 96, p. 263-274. ISSN 0103-8483.

RIBEIRO, Barbara B.; SENA, Clério C. B. **Dialogos entre neurociência e educação**: Uma aproximação possível. Revista Científica CENSUPEG. Joinville. n. 3, p. 64-72, 2014.



Capítulo 5
O ENSINO DA DANÇA EDUCATIVA NA ESCOLA
Lucileide Assis Ferreira Charruff
Clara Roseane da Silva Azevedo Mont'Alverne

Capítulo 5

O ENSINO DA DANÇA EDUCATIVA NA ESCOLA

Lucileide Assis Ferreira Charruff¹⁰
Clara Roseane da Silva Azevedo Mont'Alverne¹¹

1 INTRODUÇÃO

As várias discussões sobre a inserção da dança na escola, o seu ensino e desenvolvimento social e cultural do sujeito, enfatizam a necessidade de pensar a educação para além do ensino e das instruções escolares. Os benefícios que esta atividade a partir da dança podem trazer aos alunos são pertinentes e necessárias sob o viés de uma educação direcionada para a formação do sujeito integral.

A Base Nacional Comum Curricular (2018) traz a dança como linguagem do componente curricular ARTE e fixa a discussão que essas linguagens articulam saberes referentes a produtos e fenômenos artísticos e envolvem as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas. A sensibilidade, a intuição, o pensamento, as emoções e as subjetividades se manifestam como formas de expressão no processo de aprendizagem em Arte (BRASIL, 2018, p.192).

A respeito da dança, a BNCC (2018) discute a articulação dos aspectos sensíveis, epistemológicos e formais do movimento, em que os próprios alunos, ao dançar, criam um contexto de representação e problematização que se transformam em percepções acerca do corpo e da dança, por meio de arranjos que permitem novas visões de si e do mundo (BRASIL, 2018, p. 193).

Assim, percebe-se que a ideia de trazer a dança como elemento de expressão

¹⁰ Mestranda em Ciências da Educação pela UAA – Paraguai. Graduada em Educação Física pela Universidade de Tuiti no Estado do Paraná. Pós-Graduada em Educação Física Escolar pela UNOPAR. Professora de Educação Física da Rede Estadual de Ensino do Estado de Rondônia. E-mail: lucileidemestrado2019@gmail.com

¹¹ Orientadora do artigo. Doutora em Ciência da Educação pela Universidad Autónoma de Asunción - UAA (2011). Mestre em Serviço Social pela Universidade Federal do Pará -UFPA (2006). Especialista em Educação na Perspectiva do Ensino Estruturado para Autistas (2015).Especialista em Administração Escolar - UCAM (2005). Especialista em Ensino Superior pela Universidade da Amazônia - UNAMA (2001). Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade da Amazônia - UNAMA -1989 -. Pedagoga da Secretaria Executiva de Educação do Estado do Pará- SEDUC (1993). Pedagoga da Coordenação da Educação Especial - COEES (2012). E-mail: clarazevedo@globo.com

corporal é mais uma forma de comunicação dos quais os alunos podem ampliar seu repertório de criação e fruição, impulsionando o sujeito à interpretação do espaço onde vive.

É possível compreender que na dança existem várias escolhas na qual os alunos podem desenvolver sua criatividade e interpretação, não apenas como disciplina escolar, como elemento socializador, além de compreender melhor as suas relações com o corpo. Além disso, a dança traz as dimensões de estesia e crítica que caracterizam as expressões como forma de aprendizagem e ampliação do campo das expressões.

Importante também considerar que a dança está presente no cotidiano de todas as camadas sociais, com várias concepções e formas de se produzir, porém, no que se refere à dança como educação e cultura, ainda há resistências relativas ao corpo e aos movimentos socioculturais da que ela produz.

2 APORTE TEÓRICO

A dança vem desde os primórdios da humanidade e foi evoluindo ao longo do tempo, levando o ser humano a demonstrar a sociedade, sua cultura, seu meio político, econômico e intelectual, por isso acredita-se no seu potencial como ferramenta de ensino e aprendizagem. Para De Souza (2012, p. 38) “pensando na dança como uma manifestação humana no mundo, é possível dizer que é uma maneira de vivenciar a corporeidade, integrando o sensível e o racional, o pensamento e a ação, no corpo que é o ser que dança, expressa e se comunica”.

Na Base Nacional Comum Curricular (2018), a dança constitui uma unidade temática que reúne objetos de conhecimento e habilidades articulados em dimensões que propõe a ampliação do conhecimento do aluno sobre a forma de ver e criticar o mundo em que vive, articulando-se como novos conhecimentos e forma de expressão.

Para De Souza (2012, p. 39), a maioria dos estudos referente ao ensino da dança também se concentra, basicamente, em questões relativas ao campo das artes visuais. Como nesse campo o ensino já vem se dando há mais tempo, os problemas ao seu processo educacional possuem ainda grande discussão e reflexão, o que não acontece nas outras linguagens especificamente com a dança.

O que se pretende é oportunizar uma nova forma de perceber a Arte na suas modalidades, inclusive na dança, um campo no qual ao longo do processo de

formação do aluno é possível expandir os conhecimentos sobre o mundo e ampliar a autonomia nas diversas áreas, mesmo nas práticas artísticas, “por meio da reflexão sensível, imaginativa e crítica sobre os conteúdos artísticos e seus elementos constitutivos e também sobre as experiências de pesquisa, invenção e criação” (BRASIL, 2018, p. 195).

Durante muito tempo a dança sempre foi considerada como uma forma de expressão em seus rituais, diversão e demonstração de sentimentos, que a partir dos estudos na área estendeu-se na compreensão e expressão corporal e verbal, oportunizando conhecimentos individuais e coletivos entre as pessoas.

Na BNCC diz que

Para tanto, é preciso reconhecer a diversidade de saberes, experiências e práticas artísticas como modos legítimos de pensar, de experienciar e de fruir a Arte, o que coloca em evidência o caráter social e político dessas práticas. Os processos de investigação e produção artística da dança centram-se naquilo que ocorre no e pelo corpo, discutindo e significando relações entre corporeidade e produção estética. (BNCC, 2018, p. 196)

Desse contexto entende-se que a dança é uma manifestação humana mundial, e uma maneira que o ser humano tem de compreender e viver a sua corporeidade, usando a sensibilidade, a razão, colocando no corpo o pensamento e a ação, se expressando e se comunicando.

Assim, na utilização da dança como instrumento de ensino e aprendizagem é necessário que permita aos alunos a imaginação e a criação, já que nesse contexto a dança se relaciona com a formação dos educandos e deve proporcionar que estes se sintam capazes de refletir, sobre os conhecimentos até então elaborados, possam dessa maneira elaborar novos conhecimentos, adequados à sua maneira de ver e sentir o corpo.

Para Da Silva (2017, p. 16) “a dança na escola não precisa dar ênfase ao desempenho técnico, assim sendo, como aprendizado pedagógico precisa colaborar para o desenvolvimento do ser humano em seus aspectos motores, perceptivo-cognitivo e sócio afetivo”. Eles têm, assim, a oportunidade de repensar dualidades e binômios (corpo versus mente, popular versus erudito, teoria versus prática), em favor de um conjunto híbrido e dinâmico de práticas (BRASIL, 2018, p. 195).

Para que este sujeito desenvolva sua competência estética e artística nas diversas linguagens é necessário a formação do professor como ponto elementar na

condição de um ensino pautado nas relações acadêmicas e sociais, além de prever que o sujeito que aprende possui interesses que estão interligados com sua formação integral.

No entanto, é necessário salientar que a formação do professor para o ensino da dança, na educação, é primordial para a sua prática pedagógica e o desenvolvimento do ensino e aprendizagem do aluno. As condições de ensino e aprendizagem requerem que os profissionais tenham condições de interpor às disciplinas a formação adequada aos alunos e que as dimensões de formação sejam capazes de promover a mudança necessária da formação do sujeito na escola. De forma específica, “numa disciplina, aprender é conhecer. Mas, numa prática, aprender é fazer e conhecer fazendo” (TARDIF, 2008, p. 271).

Reconhecer que existem aspectos a serem levados em consideração na formação deste professor é conduzir as práticas articulando-se com elementos das dimensões do próprio conhecimento sobre a formação do aluno. Para PIMENTA e LIMA

É um profissional do humano que ajuda o desenvolvimento pessoal e intersubjetivo do aluno, sendo um facilitador de seu acesso ao conhecimento; é um ser de cultura que domina sua área de especialidade científica e pedagógica-educacional e seus aportes para compreender o mundo; um analista crítico da sociedade, que nela intervém com sua atividade profissional; um membro de uma comunidade científica, que produz conhecimento sobre sua área e sobre a sociedade (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 88).

Dessa forma, com os conhecimentos adquiridos durante o período da sua formação o professor terá embasamento para utilizar metodologias específicas para desenvolver sua prática, oportunizando não apenas o ensino e aprendizagem do aluno, mas também a socialização. A respeito da formação continuada LIBÂNEO diz que

A formação continuada consiste de ações de formação dentro da jornada de trabalho ajuda a professores iniciantes, participação no projeto pedagógico da escola, entrevistas e reuniões de orientação pedagógico-didática, grupos de estudos, seminários, reuniões de trabalho para discutir a prática com colegas. (LIBÂNEO, 2018, p.188)

A formação continuada não depende apenas das Instituições, mas também do interesse dos educadores em se capacitar para que assim possam oferecer aos seus alunos um conhecimento mais inovador em teorias e técnicas apropriadas visando o

desenvolvimento completo dos educandos.

A dança permite aos alunos novas emoções e situações que despertam a sua criatividade, inclusive por meio da dança, os alunos são incentivados a se desenvolver socialmente, vivenciando também novas formas de movimentos corporais, além de um processo de humanização do sujeito, culminada a interdisciplinaridade escolar.

Segundo Da Silva (2017, p. 16), o processo de humanização provoca o enriquecimento do homem, uma vez que tenta completar as suas aptidões por meio da interação com o meio, no qual os sujeitos usam as soluções e instrumentos como auxílio. A comunicação é um dos instrumentos de ampla importância na humanização em todos os processos, inclusive culturais, como artes visuais, músicas, danças, etc.

Entende-se que ao falar sobre o enriquecimento do homem a autora se refere à necessidade de que suas capacidades educacionais sejam desenvolvidas de maneira total, formando assim um cidadão integrado à sociedade, em todos os sentidos, sejam eles culturais, sociais, políticos, científicos e de trabalho, ou seja, a humanização do sujeito através da dança amplia a visão de mundo do aluno.

Para BNCC (2018) é importante trazer à tona a compreensão das relações entre as linguagens da Arte e suas práticas integradas, nas condições particulares de produção, na prática de cada linguagem e nas suas articulações. É necessário antever ainda o planejamento como se processarão a intervenção da proposta por meio da música, para que seja possível deixar claro quais objetivos serão alcançados e se estes condizem com as dimensões de conhecimentos propostos para a aprendizagem dos alunos.

Com os avanços científicos, os educadores se conscientizaram que a dança poderia ser inserida nos conteúdos escolares com o objetivo de possibilitar o desenvolvimento total do aluno, ou seja, o aluno estático, sem movimento, não se desenvolveria da maneira necessária para a sua formação. Da mesma forma a BNCC (2018) chama a atenção para

Compreender as relações entre as linguagens da Arte e suas práticas integradas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação, pelo cinema e pelo audiovisual, nas condições particulares de produção, na prática de cada linguagem e nas suas articulações. (BNCC, 2018, p. 214)

A ações desenvolvidas pedagogicamente nas escolas, neste sentido, deverão então processar quais as habilidades, as condições de autonomia, que se expressa

melhor, através de um trabalho gradativo e planejado, pois do contrário tratará de um trabalho mal feito, apenas para passar o tempo, isso no qual não traria um desenvolvimento na sua formação integral (DE CARVALHO, 2015).

A dança como instrumento de ensino e aprendizagem permite ao aluno novos conhecimentos, habilidades e socialização isso permeia pela formação do professor com um plano de trabalho que corrobore com as necessidades primordiais do processo de ensino para uma aprendizagem efetiva.

De acordo com Da Silva (2017, p. 25), é importante inserir a dança para que se trabalhe o desenvolvimento social, cognitivo e psicológico das crianças, fatores estes que são de extrema importância para o ensino e aprendizagem. A dança é um componente curricular extremamente importante para trabalhar a socialização do aluno, através das aulas de dança a criança tem contato com as outras crianças, respeitando as diferenças, as limitações, e cabe ao docente estabelecer em suas aulas, objetivos afim de trabalhar temas interdisciplinares.

Para De Carvalho (2015, p. 11) na mesma linha de pensamento de Da Silva (2017), a dança deve ser trabalhada em todas as etapas do ensino básico, pois desde a fase infantil, a criança é um ser que está em constante movimento e utiliza desta mobilidade para buscar conhecimento do que está a sua volta. Pular, correr, saltar, dançar, girar estão envolvidos no meio social da criança.

Através da dança que a criança tem a possibilidade de superar as dificuldades de aprendizado, a timidez, o medo. Essa atividade faz com que ela consiga interagir com os colegas de classe, a socializar-se, aprender novos ritmos, e movimentos corporais, desenvolvendo sua cognição, isto é, o aluno tem a oportunidade de um desenvolvimento completo.

A abordagem da dança, na disciplina de Artes, ainda está muito longe do desejado, pois há várias barreiras existentes, como a formação profissional e a dinâmica pedagógica da disciplina em relação ao contexto das dimensões de aprendizagem.

Compreendido este caminho, os benefícios que essa atividade pode proporcionar aos alunos são inúmeros, desde sua formação pessoal, quanto escolar. “A dança é um benefício que pode trazer uma autonomia ao aluno, além de ser um conteúdo inovador com o objetivo de desenvolver o aluno em expressão corporal e a tomada de decisões” (DE CARVALHO, 2015, p. 8).

A dança na escola deve ter como foco a realidade dos alunos e da instituição

escolar, como referência de inovação e diversificação. Dessa forma, possibilitará aos alunos a socialização e outros vários aspectos determinantes para sua formação e para que isso aconteça é preciso que o professor tenha conhecimento do conteúdo e saiba planejá-lo e aplicá-lo, bem como adequá-lo à realidade da comunidade escolar na qual está inserido, de forma que os alunos obtenham através da dança inúmeros benefícios, não apenas no espaço escolar, como também para a sua vida em sociedade.

Conforme LIBÂNEO, “o planejamento escolar consiste numa atividade de previsão da ação a ser realizada implicando definição de necessidades a atender objetivos a atingir dentro das possibilidades, procedimentos e recursos a serem empregados, tempo de execução e formas de avaliação” (LIBÂNEO, 2004, p. 149).

Nesse contexto, o planejamento é parte fundamental para a prática do professor no desempenho da sua função. Segundo afirma Spessato

Os professores estão em constante busca de estratégias para atender as necessidades da aprendizagem em dança. Para ensinar e aprender a dança é necessário obter caminhos metodológicos que nos levem às muitas possibilidades de construção dos saberes, sejam eles artístico, intelectual, corporal e espiritual. (SPESSATO, 2013, p.02)

Para a autora, há três estratégias que podem ser trabalhadas no ensino da dança como facilitadoras do ensino e aprendizagem: a demonstração, que atende a necessidade através da aquisição do conhecimento por meio das informações visuais, a aprendizagem observacional, estímulos verbais que norteiam a performance por meio de estímulos sonoros curtos, e a imagem mental que admite o ensaio mental do movimento.

Observa-se que as estratégias sugeridas pela autora, se adotadas pelos professores podem contribuir para facilitar o ensino e aprendizagem da dança. Além disso, é necessário salientar que a dança na escola no sentido de educação, não deve ter como objetivo as técnicas ou a perfeição, pois os alunos que não possuem tanta habilidade para tal atividade podem se sentir excluídos, ou seja, o professor precisa realmente ter conhecimento de estratégias facilitadoras para essa modalidade de ensino que contemplem todos os alunos, evitando assim, o desinteresse e a exclusão.

Nesse contexto, pesquisar e conhecer distintas matrizes estéticas e culturais – especialmente aquelas manifestadas na arte e nas culturas que constituem a criações em Arte, a percepção, a expressividade e a imaginação, ressignificam os espaços da

escola e de fora dela no âmbito da Arte (BRASIL, 2018).

As inferências que os elementos da dança trazem ao relacionar-se entre si resultam na relação entre os sujeitos, estabelecendo relações de forma crítica e problematizadora nas concepções de aprendizagem.

Conforme pontua a Base Nacional Curricular Comum – BNCC (2018)

A dança explora o conjunto de práticas corporais caracterizadas por movimentos rítmicos, organizados em passos e evoluções específicas, muitas vezes também integradas a coreografias. As danças podem ser realizadas de forma individual, em duplas ou em grupos, sendo essas duas últimas as formas mais comuns. Diferentes de outras práticas corporais rítmico-expressivas, elas se desenvolvem em codificações particulares, historicamente constituídas, que permitem identificar movimentos e ritmos musicais peculiares associados a cada uma delas. (BRASIL, 2018, p. 216).

Nesse contexto, percebe-se que não há necessidade que o professor seja um profissional da dança, mas espera-se que tenha conhecimentos suficientes para oferecer metodologias nas quais os alunos possam criar, inovar e produzir, socializar e desenvolver ações de cidadania.

Os conteúdos da dança se cruzam oportunizando que os alunos conheçam a cultura da sociedade na qual estão inseridos, com a cultura que eles produzem a partir da dança educativa, e que os seus movimentos são importantes tanto para a produção quanto para a interpretação. Nesse contexto, estratégias como incentivar a dança de matriz indígena e africana, por exemplo, é essencial para que os alunos entendam como se deu a construção da identidade brasileira.

A dança educativa, como ensino e aprendizagem não é ilimitada, pois ao ser inserida na escola ela não deve se ater aos modismos lançados pela mídia que tem como objetivo atender a interesses comerciais, sendo muitas vezes apresentada de uma maneira apelativa.

Identificar e apreciar formas distintas da dança como expressão tradicional e contemporânea, cultivando a percepção e reconhecendo e analisando as distintas matrizes estéticas da sociedade e da cultura são manifestações que nos diversos contextos, alcançam os objetivos propostos e a aprendizagem.

Os alunos devem ter senso crítico para saber diferenciar a dança educativa dos modismos apresentados pela mídia. Ter a consciência da importância da dança para o seu desenvolvimento humano, equilíbrio e socialização é um dos fundamentos do ensino da dança com processo educativo nas escolas.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não se pode negar as contribuições da dança para o processo de ensino e aprendizagem, pois é através dela que o aluno poderá ter uma melhoria no aproveitamento escolar, na socialização, no comportamento, entre outros aspectos.

A introdução da dança educativa na escola é de suma importância, pois ela exercita não apenas o corpo, mas pela mente e a alma, oportunizando que o aluno se torne um cidadão ético, com opiniões próprias, conscientes de seus atos, um ser humano livre que visa uma transformação social.

O ensino da dança educativa, como princípio escolar não deve se mecanizar nos pressupostos da escolarização a partir das demandas do currículo, apenas como mais uma disciplina, mas ser antevista pelos profissionais da educação na ciência e na busca de práticas pedagógicas, para que ela seja coerente com a realidade dos alunos, fazendo com que cada um possa descobrir sua capacidade de criar individualmente, bem como contribuir como sujeitos críticos na sociedade.

É necessária uma reflexão a respeito da formação dos professores, suas metodologias e a forma de conceber o ensino de dança educativa nas salas de aula, ampliando o conceito das dimensões do conhecimento, considerando os aspectos estruturais, dinâmicos e expressivos dos elementos constitutivos do movimento e da dança educativa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. (BNCC). **Documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica**. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 26 março 2022

DE CARVALHO, E.M.S. **A dança no contexto escolar**. Centro Universitário de Brasília. UniCEUB: Faculdade de Ciências da Educação e Saúde – FACES – Brasília, 2015. Disponível em: encurtador.com.br/cruze. Acesso em: 19 março 2022

DA SILVA, R.C.M. **A dança como contribuição para o desenvolvimento da criança na escola de Educação Integral**. Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR – Departamento de Ciências da Educação. Campus Ariquemes. Rondônia. 2017 Disponível em: encurtador.com.br. Acesso em: 12 março 2020

DESOUZA, N.R.J.M. Dissertação. **A dança e a mudança de comportamento**. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia. Instituto de Educação.

Lisboa. 2012


LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** 6. ed. São Paulo: Heccus, 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

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

SPESSATO, B.C.; Vallentini, N.C. **Estratégias de ensino nas aulas de dança: demonstração, dicas verbais e imagem mental.** Revista de Educação Física/UEM. 2013

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008



Capítulo 6
***O LÚDICO NO ENSINO DA GENÉTICA: UMA PRÁTICA
DESAFIADORA UTILIZANDO JOGO PARA ENTENDER
CONCEITOS BÁSICOS DE GENÉTICA E SÍNDROMES
CROMOSSÔMICAS***
Francisca Martins dos Santos

Capítulo 6

O LÚDICO NO ENSINO DA GENÉTICA: UMA PRÁTICA DESAFIADORA UTILIZANDO JOGO PARA ENTENDER CONCEITOS BÁSICOS DE GENÉTICA E SÍNDROMES CROMOSSÔMICAS

Francisca Martins dos Santos¹²

1 INTRODUÇÃO

O homem em sua totalidade tende a descobrir e apropriar-se de conhecimentos dos mais simples aos mais complexos. A partir do meio ao qual está inserido e de suas relações interpessoais num processo contínuo e permanente durante todo o seu ciclo vital, num processo a qual chamamos de educação. Dentre as muitas formas de ensinar está a educação lúdica. Lúdico, do latim *Ludus*, que dizer jogo, apontada como corroboradora no processo de ensino-aprendizagem.

A educação lúdica não deve ser encarada como uma simples atividade recreativa, ou passatempo, mais como uma atividade inerente ao educando que o leve a construção do conhecimento, é uma estratégia insubstituível que deve ser utilizada como mecanismo para enriquecer a aprendizagem, pois deve ser planejada e adequada de acordo com a faixa etária e o ambiente, deve-se levar em conta o desenvolvimento das habilidades motoras e cognitivas obedecendo a suas limitações de maneira a despertar o interesse do educando. O jogo é uma forma de otimizar o conhecimento, levando o educando a desenvolver a criatividade, o respeito, cumprir regras, comunicar-se melhor, interagir, reconhecer e resolver situações-problemas e descobrir seu potencial.

Mas ensinar não é uma tarefa fácil, requer conhecimentos e habilidades por parte do professor para tornar a aprendizagem atrativa e interessante para o educando. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, MEC,

¹² Francisca Martins dos Santos, natural de São Paulo, de Olivença-Am. Graduada em Ciências Naturais pela Universidade Federal do Amazonas-UFAM (2003), com Especialização em Gestão Escolar pela Universidade do Estado do Amazonas-UEA (2009), Especialização em Metodologia do Ensino de Biologia pela Universidade do Estado do Amazonas-UEA (2016) e Mestre em Ciências da Educação pela Universidad de San Lorenzo-UNISAL, PARAGUAY – (2019). Doutoranda em Ciências da Educação pela UTIC – PY. francisca.santos.1973@seducam.pro.br

1997), o professor deve proporcionar aos educandos momento de lazer, motivação, interação, concentração, diversão, para que tenham uma aprendizagem mais significativa. O Conteúdo de Genética é um tema obrigatório nas competências e habilidades, no Programa Nacional do Livro Didático – PNLD (2014) e da Matriz de Referência das Ciências da Natureza e suas Tecnologias/Biologia do ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio (BRASIL, 2002).

Tendo em vista que é grande a responsabilidade do educador para atingir a aprendizagem dos educandos faz-se um elo dos conteúdos curriculares propostos com o lúdico (jogos, brinquedos e brincadeiras), mas todos têm o direito de aprender, e aprender com prazer o resultado será bem melhor. Dessa forma os padrões simbólicos de compreensão e (re) criação são estabelecidos proporcionando instrumentos para o aprendiz.

Ao tomarmos como parâmetro as teorias de DANTAS (1998, p. 111) “o termo lúdico refere-se à função de brincar (de uma forma livre e individual) e jogar (no que se refere a uma conduta social que supõe regras)”. Assim, o jogo é como se fosse uma parte inerente do ser humano, sendo encontrado, na Filosofia, na Arte, na Pedagogia, na Poesia (com rimas de palavras), e em todos os atos de expressão. (Andrade e Sanches, 2005).

De acordo com (Andrade e Sanches, 2005) o jogo não necessita essencialmente de um ganhador e de um perdedor, mais deve ser encarado como um meio de diversificar o mecanismo de aprendizagem, pois todos os envolvidos serão beneficiados com a prática.

Portanto, o emprego da atividade lúdica definiu-se a toda e qualquer tipo de atividade alegre e descontraída, desde que possibilite a expressão do agir e interagir. É necessário destacar também, que embora alguns pesquisadores centralizassem a ação do lúdico na aprendizagem infantil, o adulto também pode ser beneficiado com atividades lúdicas, tornando o processo de ensino/aprendizagem, descontraído e prazeroso, aliviando certas tensões que são carregadas pelo ser humano devido ao constante estresse do dia-a-dia. Para Cunha (1990), a educação lúdica está distante da concepção de passatempo, brincadeira, diversão superficial. Ela é uma ação inerente, e aparece sempre como uma forma transacional em direção a algum conhecimento, que se redefine na elaboração constante do pensamento individual em permutações com o pensamento coletivo. Conforme afirma Luckesi, o lúdico é

aquela que propicia a plenitude da experiência. Comumente se pensa que uma atividade lúdica é uma atividade divertida. Poderá sê-la ou não. O que mais caracteriza a ludicidade é a experiência de plenitude que ela possibilita a quem a vivencia em seus atos. (LUCKESI, 2002, p. 41)

A educação lúdica está distante da concepção ingênua de passatempo, brincadeira vulgar, diversão superficial. Ela é uma ação inerente na criança, no jovem, no adulto. Educar ludicamente tem significado muito importante e está presente em todos os segmentos da vida, desenvolvendo inúmeras funções cognitivas e sociais.

Segundo Miranda (2001), mediante o jogo didático, vários objetivos podem ser atingidos, relacionados à cognição (desenvolvimento da inteligência e da personalidade, fundamentais para a construção de conhecimentos); afeição (desenvolvimento da sensibilidade e da estima e atuação no sentido de estreitar laços de amizade e afetividade); socialização (simulação de vida em grupo); motivação (envolvimento da ação, do desafio e mobilização da curiosidade) e criatividade.

Quando as situações lúdicas são intencionalmente criadas pelo professor, visando estimular a aprendizagem, revela-se então à dimensão educativa (SZUNDY, 2005). Assim, o professor é o responsável pela melhoria da qualidade do processo de ensino/aprendizagem, cabendo a ele desenvolver as novas práticas didáticas que permitam aos discentes um maior aprendizado.

Por conseguinte, por meio dos dispositivos teóricos de Andrade e Sanches (2005), Nunes (2004), Antunes (1998), Szundy (2005), se permite apontar que cabe ao professor apropriar-se de novas práticas metodológicas referentes à motivação dos educandos, inserindo então atividades lúdicas no processo de ensino/aprendizagem a fim de que seja alcançado o objetivo.

Os jogos ajudam a criar um entusiasmo sobre o conteúdo a ser trabalhado a fim de considerar os interesses e as motivações dos educandos em expressar-se, agir e interagir nas atividades lúdicas realizadas na sala de aula. O jogo ajuda a construir suas novas descobertas, desenvolve e enriquece sua personalidade e simboliza um instrumento pedagógico que leva ao professor a condição de condutor, estimulador e avaliador da aprendizagem. Da maneira como vem sendo feito o ensino de genética, os alunos não são levados a pensar e não encontram

uma relação com o cotidiano, apesar de serem conteúdos muito presentes no dia a dia de qualquer pessoa e estarem cada vez mais representados na mídia.

De acordo com os PCNEM (Parâmetros curriculares para o ensino médio), o ensino de biologia é desafiador para os educadores, a mídia como televisão, jornais, revistas e internet frequentemente divulgam notícias relacionadas aos temas científicos, e cabe ao professor fazer o link entre o aluno com os conceitos biológicos básicos.

o ensino da Biologia deve servir como meio para ampliar a compreensão sobre a realidade, recurso graças ao qual os fenômenos biológicos podem ser percebidos e interpretados, instrumento para orientar decisões e intervenções". (PCN+, p.36).

A genética é fundamental para a biologia, pois várias linhas do pensamento podem ser colocadas dentro de um todo coerente tendo a genética como um campo de estudo (KREUZERR E MASSEY, 2002).

Mas o ensino da genética apresenta algumas dificuldades, segundo Amorim (1997), os próprios docentes afirmam ter dificuldade em compreender, acompanhar e mediar a aprendizagem de conteúdos com a utilização de novas tecnologias e das recentes descobertas científicas.

Para Fonseca e Borges (2000), a vivência pelo professor de um processo de aperfeiçoamento poderá levar a uma mudança em suas práticas pedagógicas. Para Chalita (2001), o professor somente conseguirá fazer com que seus alunos aprendam se ele continuar a aprender. Outra dificuldade são as salas de aula superlotadas, a carga horária excessiva que dificulta uma maior dedicação do professor, a escassez de recursos didáticos como, por exemplo o laboratório, e os livros didáticos com conceitos abstratos e desconexos de sua realidade, acarretando assim a falta de aptidão dos educandos pela conteúdo de genética.

Aprender genética é fundamental no mundo contemporâneo para que possa entender questões que constantemente são vinculadas nas mídias como a importância do DNA na transmissão dos caracteres hereditários, a descoberta e localização dos genes que predispõem à formação de tumores o uso terapêutico de células tronco, o melhoramento animal e vegetal, entre outros (GRIFFITHS et al., 2001).

Para que se tenha um melhor entendimento em genética é necessário que os conceitos básico como DNA, hereditariedade, cromossomos, homozigótico,

recombinação gênica, síndromes cromossômicas e entre outros sejam absorvidos pelos educandos para que se compreenda o contexto da disciplina.

Caso os conceitos fundamentais não sejam assimilados, compreendidos e absorvidos haverá uma dificuldade na compreensão dos conteúdos posteriores. É importante que os conceitos básicos de genética como genes, alelos, homocigotos, heterocigotos, híbridos, herança genética, fenótipo, genótipo e etc sejam compreendidos para aja uma facilitação na aprendizagem.

Para Lorbieski et al (2010), não está sendo feita uma interconexão entre os conteúdos que deveriam se complementar, e não está sendo feita uma relação com o cotidiano, sendo que os estudantes não estão conseguindo relacionar o ensino da genética, perpetuação da vida e transmissão de características e demais assuntos frequentemente relacionados à disciplina que fazem parte da sua vivência. No entanto essa fragmentação do ensino em particular no ensino da genética dificulta a assimilação, compreensão e a correlação deste com sua vivência.

Segundo AGAMME (2010), é comum que os alunos não tenham uma visão completa do processo. O ensino costuma ser fragmentado e a divisão celular, por exemplo, é ensinada separadamente das leis de Mendel. Assim os estudantes não conseguem ou conseguem pouco, relacionar esses conhecimentos.

Em conformidade com Carboni e Soares (2001), a compreensão desses conhecimentos é importante para que se entenda melhor o papel do homem e da ciência na sociedade, bem como, os limites que ela pode alcançar tendo em vista questões como clonagem, transgênicos, célula tronco, fertilização in vitro, evolução, perpetuação e extinção das espécies, dentre outras.

Campos et al (2003) discutem o fato de que o ensino de genética envolve conceitos abstratos, de difícil compreensão pelos alunos. Da maneira como tem sido feito o ensino, através da memorização de sequências de possíveis combinações entre letras, sem que o aluno entenda o que é um gene e como gene se comporta de geração em geração, a aprendizagem dos conceitos sobre genética é muito prejudicada.

O uso e o desenvolvimento de atividades lúdicas podem auxiliar o professor a despertar o interesse dos alunos pela matéria de genética, mais especificamente sobre os conceitos básicos e síndromes cromossômicas, ao tornar a visualização mais fácil, de modo que os alunos possam interagir com o material, diferentemente

do que ocorre quando lhes são apresentadas figuras prontas, também faz com que a aula torne mais atrativa.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A proposta da utilização de jogos no ensino dos conceitos básicos de genética e das principais síndromes cromossômicas (a roleta da genética) visa despertar o interesse e desmistificar os velhos paradigmas sobre o ensino da genética. Para a confecção do jogo foi utilizado computador, impressora, tesoura, cola, E.V.A (Etil Vinil Acetato), papel ofício A4 e papelão.

Foram impressos no papel ofício os conceitos básicos de genética e das síndromes cromossômicas bem como as ilustrações correspondentes aos conceitos, mais uma tabela com os nomes dos participantes para computarem os pontos. No E.V.A (Etil Vinil Acetato) cortou-se um círculo medindo 40 cm de diâmetro, dividiu o círculo em partes (30 partes), que serão colados às perguntas com os conceitos básicos de genética e das síndromes cromossômicas, mais as palavras (passa a vez) e (perde tudo).

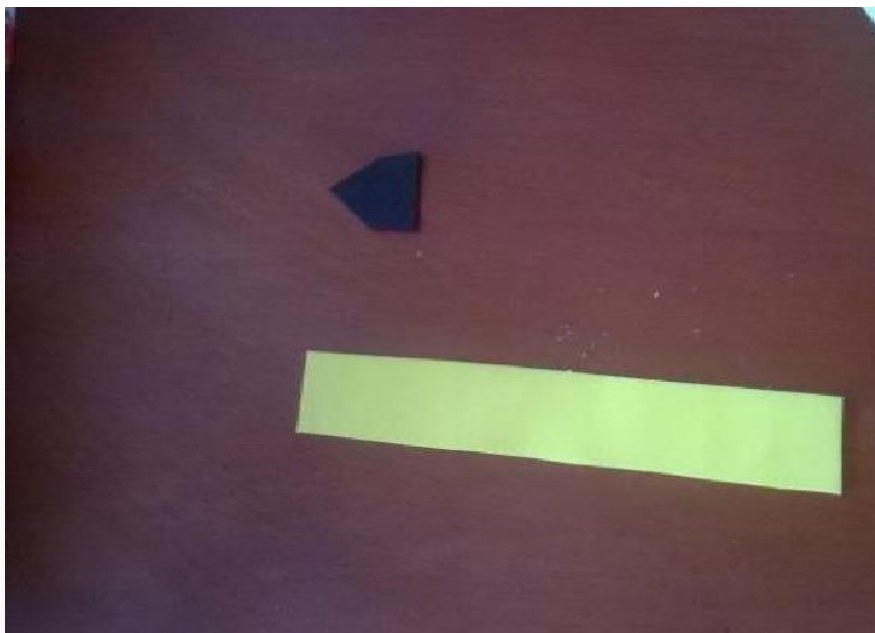
As perguntas terão os valores de 2 (dois), 5 (cinco) e 10 (dez) pontos, será confeccionada uma seta em E.V.A e depois colada no centro da circunferência. O jogo iniciará com 3 (três) participantes, 1 (um) dado e 1 (um) mediador, que irá computar em uma planilha a pontuação.

Dará início o participante que tirar o maior número ao jogar o dado, o qual irá rodar a seta da roleta, onde parar a seta o jogador deverá responder a pergunta (caso caia em uma pergunta) ou poderá também cair nas opções (passa a vez) ou (perde tudo). O jogador terá o tempo de 5 (cinco) segundos para responder a pergunta a qual foi sorteada no decorrer do jogo. O tempo estipulado para a duração do jogo será de 20 (vinte) minutos. Vencerá o jogo o participante que obtiver maior pontuação.

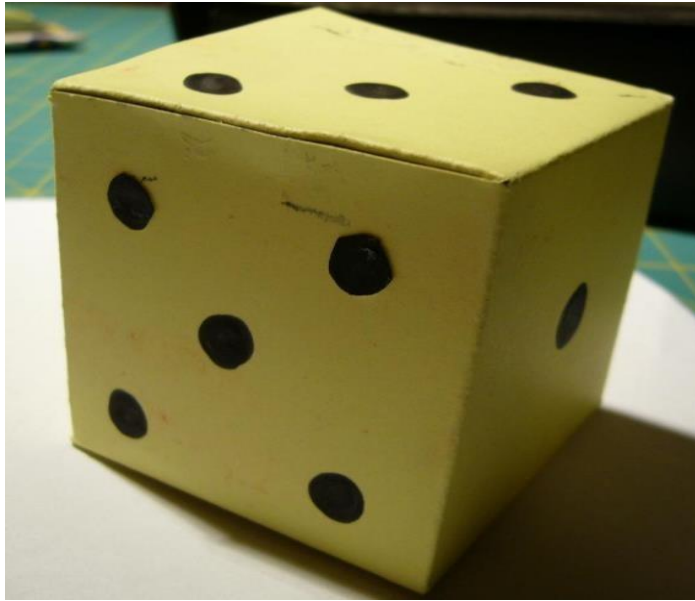
3 ELABORAÇÃO DO JOGO



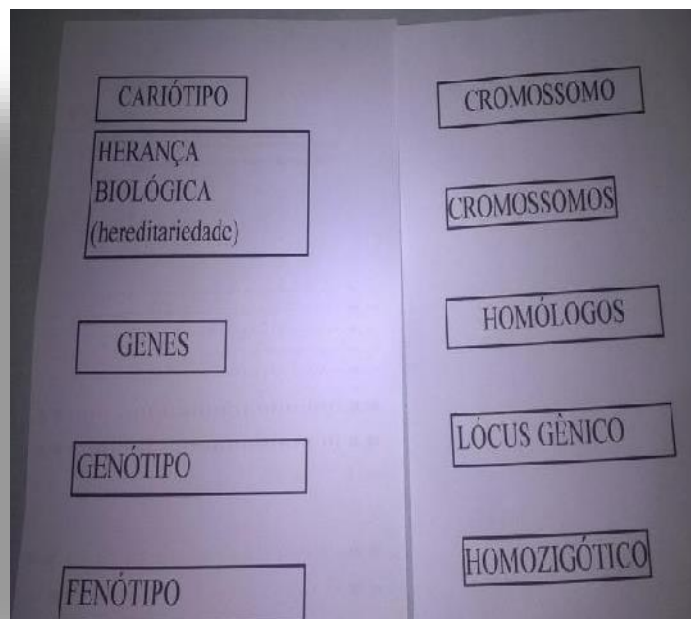
O jogo deverá ter três círculos ao todo, um de isopor medindo 40 cm, um segundo medindo 40 cm em E.V.A e por último, um terceiro medindo 20 cm, também em E.V.A.



Deve conter uma ponteira de 4 cm, uma haste de 12 cm, ambos em E.V.A e um alfinete de cabeça, daqueles usados em alfaiataria.



Um dado elaborado no material de E.V.A.



As perguntas sobre os conceitos básicos de genética e das síndromes cromossômicas, devidamente impressas, depois recortadas e coladas no círculo construído anteriormente como mostra as instruções acima.

O lúdico viabiliza uma série de aprimoramentos em diversos âmbitos dos desenvolvimentos, cognitivo, motor, social e afetivo. Através do brincar a criança inventa, descobre, experimenta, adquire habilidades, desenvolve a criatividade, autoconfiança, autonomia, expande o desenvolvimento da linguagem, pensamento e atenção. Por meio de sua dinamicidade, o lúdico proporciona além de situações prazerosas, o surgimento de comportamentos e assimilação de regras sociais. Ajuda a desenvolver seu intelecto, tornando claras suas emoções, angústias, ansiedades, reconhecendo suas dificuldades, proporcionando assim soluções e promovendo um enriquecimento na vida interior da criança. (DIAS, 2013, p.16)

Segundo Aguiar (2007, p.25) " as atividades lúdicas são reconhecidas como meio de fornecer um ambiente agradável, motivador, planejado e enriquecedor para que possibilite a aprendizagem de várias habilidades". O simples ato do professor diversificar sua metodologia, o educando já se sente mais entusiasmado em aprender. Para Santos (2001) o lúdico pode ser definido como uma ciência nova que precisa ser estruturada e vivenciada.

Para (Kishimoto, 1996, p.37), "A utilização do jogo potencializa a exploração e a construção do conhecimento, por contar com a motivação interna típica do lúdico", e como se mostra na prática, os alunos aprendem brincando.

Pelo exposto, entendemos que o jogo deveria merecer um espaço e um tempo maior na prática pedagógica cotidiana dos professores. Espera-se que os jogos sobre Evolução e Genética elaborados, não apenas tenham contribuído para a apropriação de conhecimentos, mas também para sensibilizar os professores para a importância desses materiais, motivando a elaboração de novos jogos didáticos.

REFERÊNCIAS

AGAMME, Ana Luiza Dias Abdo. **O lúdico no ensino de genética: a utilização de um jogo para entender a meiose**. São Paulo: 2010.

AGUIAR, João Serapião de. **Jogos para o ensino de conceitos**. Campinas: Papirus, 1998.

ANDRADE, O. G; SANCHES, G. M. M. B. **Aprendendo com o Lúdico**. In: O DESAFIO DAS LETRAS, 2., 2004, Rolândia, Rolândia: FACCAR, 2005.

ANTUNES. Celso. **Jogos para estimulação das inteligências múltiplas**. 11. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

BRASIL, MEC, Secretaria de Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), Parte III – Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias.** Brasília: MEC, 1998.

BRASIL, SEMTEC. PCNs+ Ensino Médio: **orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias.** Brasília: MEC, SEMTEC, 2002.

BRASIL (2014) Ministério da Educação e do Desporto – MEC/Fundação Nacional de Desenvolvimento da Educação FNDE. **Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2014 Guia de Livros Didáticos.**

CAMPOS, L. M. L., A. K. C. Felício & T. M. Bortoloto. **A produção de jogos didáticos para o ensino de ciências e biologia: uma proposta para favorecer a aprendizagem,** *Caderno dos Núcleos de Ensino*, 2003.

CAMPOSI. Luciana Maria Lunardi, BARTOLO, T.M, FELICIO.A.K.C. **A produção de jogos didáticos para o ensino de ciências e biologia: Uma proposta para favorecer a aprendizagem.** (Departamento de Educação – Instituto de Biociências da Unesp – Campus de Botucatu.

CANTO, A, R; ZACARIAS, M. A. **Utilização do jogo Super Trunfo Árvores Brasileiras como instrumento facilitador no ensino dos biomas brasileiros.** *Ciência e Cognição*, v.14, n.1, p. 121- 143, 2009.

CHALITA, Gabriel. **Educação: A solução está no afeto.** São Paulo: Gente, 2001.

DANTAS, H. Brincar e Trabalhar. In: KISHIMOTO, T. M. (org). **Brincar e suas teorias.** São Paulo: Pioneira, 1998.

DIAS, Eliane. **A importância do lúdico no processo de ensino-aprendizagem na educação infantil,** *Revista Educação e Linguagem – Artigos – ISSN 1984 – 3437.* Vol. 7, n^o um (2013) Disponível: <http://www.ice.edu.br/TNX/index.php?sid=266>

DOMINGOS, D. C. A.; RECENA, M. C. P. **Elaboração de jogos didáticos no processo de ensino e aprendizagem de química: a construção do conhecimento.** *Ciência & Cognição*, v.15, n.1, p.272-281, 2010.

FARIAS, Luis Fernando de; SILVEIRA, Greiciele Farias da, ARRUDA, Valeska Marques. **O JOGO DO CICLO CELULAR – UMA ALTERNATIVA PARA O ENSINO DE BIOLOGIA.** 2015, *Rev. ARETÉ | Manaus | v.8 | n.16 | p.27-35 | jan-jun | 2015.* FORTUNA, T. R. Jogo em aula. *Revista do Professor*, v.19, n.75, p.15-19, 2003.

JUSTINIANO, S. C. B.; MORONI, R. B.; MORONI, F. T.; SANTOS, J. M. M. **Genética revisando e fixando conceitos.** *Genética na Escola*, v.1, n.2, p.51-53, 2006.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. Cortez, São Paulo, 1996.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning. 2002.

KRASILCHIK, M. **Prática de Ensino de Biologia**. 4.ed. São Paulo: Editora da USP, 2004. 200p.

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

LORBIESKI, R.; RODRIGUES, L. S. Sanches; D'ARCE; L. P.G. **Trilha meiótica: o jogo da meiose e das segregações cromossômica e alélica**. Revista Genética na Escola, 05.01, 25-33, 2010.

LUCKESI, C. C. **"Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna."** Ludicidade: o que é mesmo isso (2002).

MIRANDA, S. **No Fascínio do jogo, a alegria de aprender**. In: *Ciência Hoje*, v.28, 2001.

MIZUKAMI, MARIA DA GRAÇA NICOLETTI. **Ensino, as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

NUNES, A. R. S. C. A. **O Lúdico na Aquisição da Segunda Língua**. (2004)
Disponível on-line em:
<http://www.linguaestrangeira.pro.br/artigos_papers/ludico_linguas.htm>. Acesso em 30- 04-2006

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **A Ludicidade como ciência**. Petrópolis: Vozes.2001.

SOLÉ, ISABEL & COLL, CÉSAR. 2006. **Os professores e a concepção construtivista**. In César Coll e outros, *O construtivismo na sala de aula*, pp. 9-28. 6ª edição. São Paulo: Ática.

SZUNDY, P. T. C. **A Construção do Conhecimento do Jogo e Sobre o Jogo: ensino e aprendizagem de LE e formação reflexiva**. 2005. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Laboratório de Estudos da Linguagem. PUC, São Paulo.

ZANON, D. A. V.; GUERREIRO, M. A. S.; OLIVEIRA, R. C. **Jogo didático Ludo Químico para o ensino de nomenclatura dos compostos orgânicos: projeto, produção, aplicação e avaliação**. Ciências & Cognição, v.13, n.1, p.72-81, 2008.

Capítulo 7
***NOVAS POSSIBILIDADES NA PRÁTICA DE ENSINO E
POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA CONTRIBUIÇÃO NA
FORMAÇÃO DOCENTE DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO
BRASIL***

**Alyne Roberta Sobral Alves Jacinto
Rosângela Raimundo Abreu de Macêdo**

Capítulo 7

NOVAS POSSIBILIDADES NA PRÁTICA DE ENSINO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA CONTRIBUIÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL

Alyne Roberta Sobral Alves Jacinto¹³

Rosângela Raimundo Abreu de Macêdo¹⁴

De Maneira efetiva, a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional trouxe uma importante contribuição e marco histórico de superação de decadência do ensino no Brasil na década de 60, 70, 80 e 90, que chamou atenção pela falta de um pensamento racionalizado e atenuante na vida dos cidadãos brasileiros.

Haja vista que, momento histórico como esse, marcado pelo analfabetismo, evasão escolar, entre outros fatores atrelados a condição socioeconômica da população brasileira refletindo severamente em trabalho infantil, profissionais desqualificados, no que tangia a classe de trabalhadores de níveis superiores, entre estes, retrata-se a condição insatisfatória dos professores, tanto ao que se refere a formação docente, bem como as dificuldades frente aos desafios encontrados no universo escolar.

Para tanto, os fatos que levaram a categoria de professores a lutarem na década de 90 por uma política educacional efetiva, ou seja, uma redemocratização da sociedade brasileira ativa e participativa a ponto de a categoria fundar a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOP, exigindo assim, uma base comum nacional para a formação, indicando uma matriz sócio-histórica em Educação para do ser social e da sociedade.

Neste contexto, a LDB toma reconhecimento e explanação de seus objetivos propostos, o artigo 1º que fala sobre a educação: “abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da

¹³ Graduada em Pedagogia, pós-graduada em Psicopedagogia, Mestre em Ciências da Educação pela Universidad Columbia del Paraguay. Coordenadora da Rede Pública de Ensino Municipal de Cachoerinha/PE, e-mail: alynerobera.saj@hotmail.com.

¹⁴ Graduada em Matemática, pós-graduação em Planejamento e Gestão Escolar, Mestre em Ciências da Educação pela Universidad Colúmbia del Paraguai. E-mail: rosangelarayane12@gmail.com.

sociedade civil e nas manifestações culturais”. Sendo assim, os demais artigos enfatizam sobre os direitos e deveres da família e do estado que é a base primordial para a educação brasileira, bem como rege-se por princípios de universalizar o acesso aos estudos de formação básica.

Adentrando nesta concepção da política educacional, em 25 de junho de 2014 implementou a lei nº 13.005 que diz respeito ao Plano Nacional de Educação, no art. 2º, inciso IX, ressalta “a formação docente, políticas públicas de educação e os desafios de tornarem educandos e, em cidadãos hábeis ao desenvolvimento do intelectual a aprendizagem, trabalho e convívio social”. Partindo do pressuposto em reformular a educação para garantir uma organização estabilizada e qualificada, priorizou-se também a formação docente no que tange sua qualificação na formação continuada, sejam elas: capacitações, seminários e conferências municipais/estaduais.

Contudo, consolidamos um estudo aberto e democrático referente aos avanços e retrocessos da educação e formação docente como demonstra a realidade específica de cada região do Brasil fazendo uma ponte com base de informação da Secretaria do Estado de Pernambuco, na região nordeste, é importante frisar este estado, porque ele liderou grandes avanços desde de 2007 da educação básica do ensino fundamental anos iniciais ao Ensino Médio.

Tomando como exemplo, o estado de Pernambuco publicou com orgulho os resultados da educação em 2015 ao liderar uma posição de destaque de melhor educação de qualidade no país. Os resultados apontam conforme dados da Secretaria de Educação de Pernambuco o seguinte:

A educação de Pernambuco ainda repercutia o resultado do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) o qual alcançou o primeiro lugar no ranking e a Secretaria do Estado de Pernambuco (IDEBE) para o ano de 2015. Com média de 3,9 o Estado manteve o ritmo de crescimento e registrou avanços nos anos finais e no Ensino Médio.

Este resultado decorre de uma boa formação docente e continuada que permite de forma particularizada, a autonomia do professor juntamente com o suporte da tecnologia a favor do desenvolvimento e da aprendizagem de ambos: docente-discente.

Marco histórico do processo de formação dos professores da educação básica no Brasil

A formação docente, inicia-se pelo conceito do que é Educação para um Estado de Direito e Democrático, ou seja, os passos da educação a partir da Constituição Federal de 1988, e posteriormente a origem da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN, pode-se considerar um conceito novo de educação nacional no Brasil. Assim, a política de educação toma novo rumo, ordem e progresso, como declara Rego (2006).

A capacidade de mobilização de uma ideia política reside justamente nos seus conteúdos abstratos. Aliás a abstração é fonte fundamental de sua força, porque permite que os conteúdos de determinados princípios gerais possam ganhar redefinições inesperadas, e, portanto, a questão dos direitos será sempre uma construção imperfeita e inacabada.

Para tanto, a homogeneização das relações reflexivas e cotidianas não reflexiva, ativa o processo educativo na formação dos educandos, gerando uma intencionalidade ativa e consciente do conhecimento científico versus prática cotidiana. Daí infere-se que é direito e obrigatório o acesso à educação compreendendo inicialmente três etapas: educação infantil, fundamental anos iniciais e anos finais e, em seguida o ensino médio. Destaca-se, entretanto, como se dá a formação dos professores no ensino da educação básica no Brasil, uma vez que, a política de educação requer sempre mudanças e atualizações desses profissionais na educação.

Em um breve relata-se sobre a formação docente nos anos mais críticos da educação no Brasil, visto que uma população majoritariamente analfabetizada e poucos recursos financeiros eram repassados a educação e consecutivamente ao ensino superior, ou seja, na década de 70, 80 e 90, a educação brasileira foi marcada pelo sucateamento de uma maneira geral, onde os professores eram apenas tecnicistas, conteudistas e desvalorizados no que se referia a produtividade e interesses políticos e econômicos dos países subdesenvolvidos.

No Nordeste desde a redemocratização do país houve um envolvimento significativo dos profissionais da educação que resultou no movimento emancipatório dando origem na década de 90, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOP, consolidando uma base comum nacional para

a formação, culminando contra o ideal tecnicista e conteudista da matriz curricular dos educadores.

Com critérios e objetivos definidos pela ANFOP, formalizou-se uma base de organização em 1983, centrada a partir da Comissão Nacional pela Formação dos Professores da Educação (Conarce). Percebe-se logo um passo de progressão marcante e reconhecido nacionalmente e, de modo principal, no Brasil.

A aprovação da LDB e a política de educação promulgada pela Constituição Federal de 1988, deliberou o ministério de educação total autonomia para instituir poderes e acompanhar, fiscalizados pelo MEC e conselhos, haja vista que, para uma base curricular organizada precisa ser dirigida por um órgão competente e que promovam reformas e legalizem os princípios de educação vigente de qualidade. Sendo assim, a matriz curricular dos cursos de magistério superior passou também por uma reforma significativa.

Entretanto, dentre tantas resoluções e regulamentações inerentes, a matriz curricular para a formação docente não deixam de esgotar, até porque vive-se em um estado de direito e, a obrigatoriedade mobiliza-se reconhecer as diversidades e dificuldades buscando sempre a qualificação da categoria.

Em uma reflexão crítica, a ANFOP cita o seguinte argumento

A proposta mantém as dicotomias e as fragmentações na formação de profissionais da educação quando se dedica em sua formulação, a formação de professores e não de educadores, enfatizando exclusivamente o conteúdo específico, as metodologias e o projeto pedagógico da escola, reforçando, portanto, a concepção conteudista, tecnicista do professor, reduzindo-o a prática com pleno domínio da solução de problemas da prática cotidiana da escola e da sala de aula, alejado da investigação e da pesquisa sobre as condições concretas que geram esses problemas (Anfope, 1999).

Para perceber essa superposição faz-se analogia entre “formação de professor - não educador” e “Professora sim, Tia não” da obra de Paulo Freire (1994), este traz de forma clara as principais razões para as professoras deixarem de ser “tias”, pois a visão de uma classe profissional como sendo constituída de parentes das crianças cria a expectativa de que não é preciso uma boa qualificação para o trabalho de ensinar, além de assegurar ideologicamente uma política passiva e alienada.

O mesmo acontece com a formação docente da educação básica, não pode se aceitar e concordar com tudo que a organização da matriz curricular demanda para formação profissional, embora, sendo um passo importante, mas não deixa de existir

uma base de classe dominante ideologizada sobre a categoria mais fragilizada e vulnerável no movimento do capitalismo.

No contexto atual, refletindo sobre a política de formação de professores no Brasil, Freitas (2007) reflete que

A necessidade de uma política global de formação e valorização dos profissionais da educação que contemple de forma articulada e prioritária a formação inicial, formação continuada e condições de trabalho, salários e carreira com a concepção sócio-histórica do educador a orientá-la, faz parte das utopias e do ideário de todos os educadores e das lutas pela educação pública nos últimos 30 anos. Contudo, sua realização não se materializa no seio de uma sociedade marcada pela desigualdade e pela exclusão próprias do capitalismo.

O referido trecho de reflexão retrata muito bem a realidade dos educadores, que por vezes, continuam a lutar pelos mesmos propósitos mencionados. Sabe-se que muitas conquistas foram alcançadas por meio da LDB e suas modificações nos últimos 30 anos, no entanto, o que se prega é a própria existência de lutar. Ora, considera-se uma categoria organizada e amparada por leis, resoluções e decreto que sancionam e fazem vigorar uma prática docente vinculada cada vez mais ao profissionalismo.

O desvelar da formação docente da educação infantil e ensino fundamental anos iniciais

Para Nóvoa (1995) a categoria de professores segue uma vasta dimensão que ultrapassa o modelo de repetição, a dinâmica do trabalho e que precisa acompanhar o ritmo das diferenças e transformações que ocorrem na sociedade vigente, uma vez que, introduz cada vez mais a concepção de família, gênero no universo escolar, é como a escola além de deter um conhecimento racional, metódico do conhecimento do campo científico, a outra parte muito importante que deve ser discutida e refletida pelos educadores: “o ser social”.

A matriz curricular inovadora pensa neste ser social para a base de transformação e humanização da sociedade atual, com isso o trabalho do professor não cessa e, sim a cada dia aumenta a responsabilidade e, consecutivamente recai na organização da matriz curricular do corpo docente, bem como a política de educação deve sempre propor o que Nóvoa (1995) diz

É preciso trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico. A formação pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, diretamente com as práticas educativas. (NÓVOA, 1995, p. 28)

Com isso, rever o passado no Brasil, especialmente entre a década de 70, 80 e 90 como foi mencionado no corpo deste trabalho, nessa época enfrentava o despreparo dos formandos para ensinar, visto que eram leitores e conhecedores parciais e desencorajados a provocarem, uma vez que, questiona-se, quem eram e os ingressos para tornarem os professores no Brasil.

Esta categoria eram professores e professoras que buscavam vidas melhores e se não fossem obrigados a entregarem sua força braçal no campo ou em outro serviço mecânico, aos poucos, eram profissionais vinculados ao centro acadêmico científico, mas ao mesmo tempo vinculados a marginalização excludente de formação científica, uma vez que, os profissionais da educação não eram valorizados.

Neste contexto, reforça-se o que Freire (1994), Chauí (1980) enfatizam: a divisão de classes, a alienação do trabalho e a passividade. Esses elementos são notáveis quando os profissionais desta formação dividem seu tempo acadêmico com trabalho, família e serviços domésticos. Esta expressão fica mais evidente ainda na categoria de formação inicial para educação infantil.

O que Nóvoa (1995) frisa é em suas produções científicas são uma reflexão e uma promoção ao aprimoramento e inquietações para as conquistas já consumadas no Brasil - LDB, CNE, MEC, entre outros órgãos federativos e sindicais, para propor uma reforma curricular atenuante e capaz de potencializar a formação docente, bem como a qualidade da educação básica. Já para Melo (2000)

Com competências a serem constituídas na educação básica, a formação inicial dos professores para atuarem na mesma educação estabelecidas nas normas curriculares nacionais: a interdisciplinaridade, a transversalidade e a contextualização e a intergeração de áreas com projetos de ensino hoje mandados ou recomendações nacionais. (MELO, 2000, p.14)

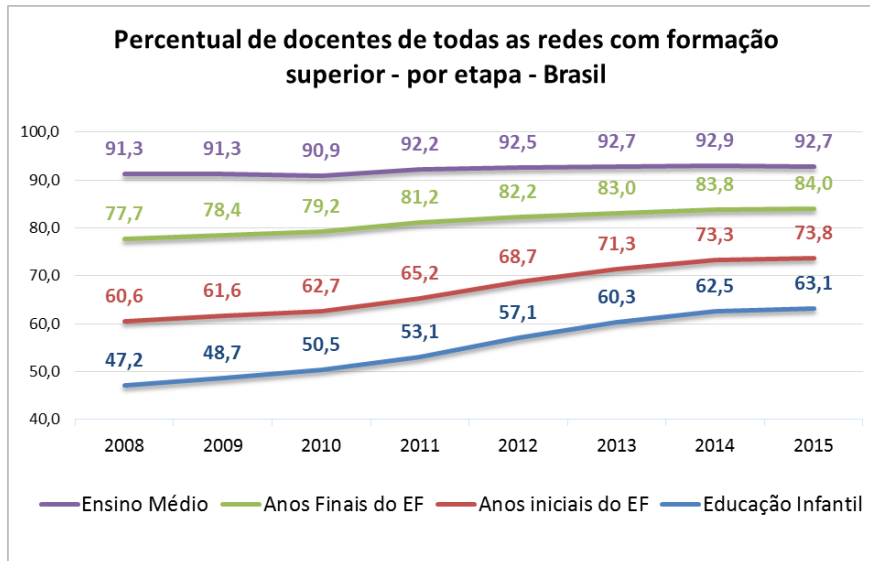
Observa-se que as normas curriculares precisam atender uma educação que atinge o público de educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação especial, alfabetização de jovens e adultos e educação indígena. Assim, acredita-se

que há uma educação universalizada e capaz de atender a demanda do Plano Nacional de Educação listados abaixo:

Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, artigo 2º:

1. Erradicação do analfabetismo;
2. Universalização do atendimento escolar;
3. Superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção;
4. Melhoria da qualidade da educação;
5. Formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta na sociedade;
6. Promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
7. Promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do país;
8. Estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação, como proporção do Produto Interno Bruto-PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
9. Valorização dos profissionais da educação;
10. Promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e a sustentabilidade.

Partindo destes pressupostos normativos do PNE percebe-se a realidade e fragilidade do corpo acadêmico superar tais desafios do subdesemprego e má qualificação profissional, segundo dados estatísticos, o Brasil apresentou uma melhora na formação docente, principalmente, na educação infantil e do ensino fundamental anos iniciais, os demais continuaram no patamar. Como mostra gráfico abaixo.



fonte: todos pelaeducação.org.br

Todavia, estes dados submetem há uma avaliação e uma confirmação que, justamente nas décadas de 80 e 90 a categoria de professor mais marginalizada foi a da educação infantil, primeiramente porque não tinha formação ou um curso profissionalizante e, mesmo assim, o curso de magistério não garante uma formação de qualidade plena e, para além disso, a maioria são do sexo feminino por se tratar de uma profissão que toma como base para atuação “o cuidar”, como bem citado por Freire (1994), Duarte (1990), entre outros que seguem a teoria cronológica da abordagem social e histórica. E para complementar os fatos desta formação excludente torna-se claro que, apesar de ter conquistado seu espaço a partir do ano de 2002, é também uma consequência do atraso de seu reconhecimento decorrente da desvalorização destes profissionais na educação.

Duarte (1999) enfatiza que “o indivíduo apropria-se ou utiliza-se de conhecimentos históricos para buscar compreender sua situação como membro de uma classe social”. Desta forma, exige-se de a categoria ter consciência e reflexão crítica do que foi constituída sua formação e os reflexos deste nos educandos e educadores.

O próprio autor relata sobre a formação docente constituída primeiramente de dois elementos da vida cotidiana e não-cotidiana. A primeira seria que a própria reprodução biológica da vida humana, que por si não é capaz de instituir uma sociedade de pensamentos e reproduções materiais as nossas necessidades e a segunda mais complexa e reflexiva, já se vive em uma sociedade mantida por relações

de dominação, desde a divisão social do trabalho, a propriedade privada, que culminou no processo de diferenciação das esferas de objetivação do gênero humano.

É fundamental compreender que nossa consciência se constitui a partir das bases da vida cotidiana em relação com as atividades não-cotidianas. Porém ao ser direcionado apenas, pelas ações e pensamentos do cotidiano o sujeito acaba se tornando um produto das bases da vida cotidiana e, portanto, alienado. Por outro lado, se envolve com os elementos não cotidianos e ao mesmo tempo estabelece uma relação com o cotidiano e são capazes de superar o processo de alienação.

As tabelas abaixo representam esse processo:

Tabela 8 – Número de cursos de graduação, matrículas e concluintes no curso de Pedagogia por categoria administrativa – Brasil e regiões – 2000-2002

Região/Categoria Administrativa		2000 ⁽¹⁾			2001			2002		
		Nº de Cursos	Matrícula	Concluintes	Nº de Cursos	Matrícula	Concluintes	Nº de Cursos	Matrícula	Concluintes
Brasil	Total	837	202,584	31,027	919	220,906	41,608	981	237,496	49,173
	Pública	331	71,866	10,892	340	70,440	12,128	346	75,477	14,207
	Privada	506	130,718	20,135	579	150,466	29,480	635	162,019	34,966
Norte	Total	90	15,681	2,073	104	18,591	1,805	115	22,592	3,293
	Pública	67	10,723	1,595	75	12,983	968	76	14,374	1,809
	Privada	23	4,958	478	29	5,608	837	39	8,218	1,484
Nordeste	Total	157	38,006	4,854	167	35,722	6,952	165	37,161	7,404
	Pública	128	29,009	3,605	128	25,475	5,352	121	25,248	5,176
	Privada	29	8,997	1,249	39	10,247	1,600	44	11,913	2,228
Sudeste	Total	300	85,736	16,157	333	95,615	22,081	371	101,936	24,686
	Pública	49	15,083		48	14,090	2,547	53	15,355	3,219
	Privada	251	70,653	13,129	285	81,525	19,534	318	86,581	21,467
Sul	Total	192	43,489	5,024	205	48,554	7,003	214	50,084	9,152
	Pública	38	8,559	1,587	40	8,826	1,795	44	9,331	1,908
	Privada	154	34,930	3,437	165	39,728	5,208	170	40,753	7,244
Centro-Oeste	Total	98	19,672	2,919	110	22,424	3,767	116	25,723	4,638
	Pública	49	8,492	1,077	49	9,066	1,466	52	11,169	2,095
	Privada	49	11,180	1,842	61	13,358	2,301	64	14,554	2,543

Fonte: MEC/Inep.

Nota: (1) Os concluintes são do ano de 1999.

Tabela 9 – Número de vagas oferecidas, candidatos inscritos, relação candidato/vaga e número de ingressos no curso de Pedagogia Brasil e regiões – 2002

Região/Categoria Administrativa		Processo Seletivo – Vestibular e Outros Processos			
		Vagas Oferecidas	Candidatos Inscritos	Relação Candidato/Vaga	Ingressos
Brasil	Total	124.622	206.392	1,7	80.222
	Pública	20.091	97.836	4,9	18.428
	Privada	104.531	108.556	1,0	61.794
Norte	Total	8.709	22.725	2,6	7.368
	Pública	4.544	16.873	3,7	4.295
	Privada	4.165	5.852	1,4	3.073
Nordeste	Total	13.744	47.132	3,4	10.557
	Pública	5.702	37.852	6,6	5.356
	Privada	8.042	9.280	1,2	5.201
Sudeste	Total	67.504	84.259	1,2	39.371
	Pública	5.173	19.448	3,8	4.464
	Privada	62.331	64.811	1,0	34.907
Sul	Total	21.117	29.006	1,4	13.835
	Pública	2.742	12.956	4,7	2.452
	Privada	18.375	16.050	0,9	11.383
Centro-Oeste	Total	13.548	23.270	1,7	9.091
	Pública	1.930	10.707	5,5	1.861
	Privada	11.618	12.563	1,1	7.230

/ Fonte: MEC/Inep.

Até meados da década de 2000, o Brasil desenvolvia a formação docente ou ingresso as universidades e para o mercado de trabalho a passos lentos, mas celebrados com êxito, haja vista que, lutava-se a favor dessa formação de nível superior excludente comparada aos demais e a visão de melhorar a qualidade de ensino e, conseqüentemente mais social, ou seja, inserir no contexto da aprendizagem, valores, regras, e sobretudo, a formação de cidadania que se constrói a partir da percepção do ser social que está inserido no meio da sociedade jovem-adulta responsáveis pelos seus atos.

Mendes (1999) afirma que:

A sociedade lança mão da tradição, transformando uma atividade que é genericamente atribuída às mulheres na principal atividade de qualquer mulher, que não trabalha fora do ambiente familiar e, numa perspectiva meramente individual, o trabalho é encerrado uma resposta ao um grupo familiar. (MENDES, 1999, p.32)

Neste contexto ideológico, afirma-se:

A representação do trabalho feminino expressa de forma mais clara a articulação contraditória entre a produção e reprodução tal como é vivida na categoria das trabalhadoras, porque o trabalho enquanto

representação prática do trabalho feminino, não é almejado, elas complementam um conjunto revelador que é a própria construção social da identidade feminina”. (BILLAC, 1978, apud MENDES, 1999, p. 36).

Vê-se que ao passar pela história da formação do professor, faz-se necessário pontuar que o caminho de acesso da mulher ao mercado de trabalho foi uma exigência movida pelas transformações da sociedade contemporânea, da modernidade e pós-modernidade em relação ao súbito avanço da tecnologia, o ideal de família planejada e os espaços variados a serem ocupados pela sociedade. Neste sentido fala-se de parques recreativos, creches, introdução e participação de crianças de 4 a 11 anos inseridas no meio cultural infantil, cinema, teatro, games.

Tudo isso faz parte do aparato que crianças de 4 a 11 anos inseridas e com isso exigiu nacionalmente uma mudança expressiva na educação do ensino básico e logo um corpo docente qualificado e continuamente a busca de mudanças na qualidade do ensino. A respeito disso, Longhi (2005) diz que

Dentre os principais motivos que levaram a expansão da área de educação infantil, destacam-se o reconhecimento da sociedade da importância das experiências da infância para o desenvolvimento da criança, dentre elas, o acesso à educação nos primeiros anos de vida; a crescente urbanização do país; a inserção das mulheres no mercado de trabalho. Os novos padrões de organização familiar; as condições de abandono infantil e, especialmente, o recorrente fracasso escolar nas primeiras séries do ensino básico [...] (LONGHI, 2005, p.198).

Neste contexto, produz uma realidade vivida pelos profissionais em meio as conquistas e contradições nas relações produtiva no mercado de trabalho. A sociedade modernizou e a profissão laborativa tomou novos rumos, porque precisa-se de uma base mínima de qualificação para ensinar e ser reconhecido pelo tal trabalho ou profissionalismo, daí deixa de lado algumas características ou fatos históricos que propiciaram a categoria uma segurança, mas ao mesmo tempo controvérsias entre o ensinar e como ensinar.

Entre o quadro de referência histórica, parece até programado no seio da sociedade capitalista que a formação profissional desta categoria foi direcionada a classe das mulheres carentes para ensinar seus filhos na rede pública e privada. Os professores também carregam em sua formação a carga histórica de sua origem, exigidos uma reflexão e uma percepção que atenda de maneira integrada todas as

crianças. Neste contexto, fala-se de ideologia, de formação profissional e individual. Chauí (1980) diz que

A ideologia consiste precisamente na transformação das ideias da classe dominantes para a sociedade como um todo, de modo que a classe que domina o plano material (econômico, social e político) também domina o plano espiritual (das ideias). Isto significa que: 1) embora a sociedade esteja dividida em classes e cada qual tivesse devesse ter suas próprias ideias, dominação de uma classe sobre as outras faz com que só sejam consideradas válidas, verdadeiras e racionais as ideias da classe dominante; 2) para que isto ocorra, é preciso que os membros da sociedade não se percebam como estando dividido em classes, mas se vejam como tendo certas características humanas comuns a todos e que tomam as diferenças sociais algo derivado ou de menor importância; 3) para que todos os membros da sociedade se identifiquem com essas características supostamente comum a todos, é preciso que elas sejam convertidas em ideias comuns a todos. Para que isto ocorra é preciso que a classe dominante, além de produzir suas próprias ideias, também possa distribuí-las, o que é feito, por exemplo, através da educação, da religião, dos costumes, dos meios e comunicação disponíveis; 4) como tais ideias não exprimem a realidade real, mas representam a aparência social, a imagem das coisas e dos homens, é possível passar a considerá-las como independentes da realidade e, mais do que isto, inverter a relação fazendo com que a realidade concreta seja tida como a realização dessas ideias.

Diante desta reflexão, o fato de que os sujeitos interiorizam por meio da linguagem e de outras mediações constituintes da consciência uma identidade que se concretiza aproximando-os e afastando-os dos elementos presentes na vida cotidiana, enquanto estudam a formação docente, logo está intrínseco para quem vai trabalhar e como vai ser seu trabalho, empregam-se portanto, que seu trabalho vai além do ensinar, mas vai constituir o outro ser social a partir de sua concepção enquanto profissional.

Em virtude deste ser social que se constitui e reconstitui por meio simbólico e universal, referimos a linguagem como interlocutora desse movimento emancipatório e, ao mesmo tempo, alienante. De acordo com CIAMPA (2005, p. 142) “o indivíduo não é algo, mas sim o que faz, o que fazer”. Nesta fertilidade da composição, da construção de uma identidade profissional e, especificamente a categoria de professores da educação infantil e ensino fundamental dos anos iniciais, revela-se no contexto marcante que decifra bem o estado emocional e intelectual dos professores do I Congresso de Inovação Pedagógica de Arapiraca - Universidade Federal de Alagoas - Campus Arapiraca, 18 a 22 maio de 2015.

Concluimos então que o estágio da disciplina Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que ocorreu em duas etapas: primeiro com a observação da prática pedagógica da professora colaboradora e, em seguida, com a prática em sala de aula propriamente dita, foi uma experiência enriquecedora e gratificante, pois pudemos, mesmo que durante pouco tempo, sentir na pele o que é ser professor de verdade, na prática, e não apenas em teorias e principalmente está em contato com nossa futura profissão.

Observa-se na fala destes estagiários que o profissionalismo se concretiza no cotidiano, na prática. Então, o que vem a ser a teoria para eles, será que pensam a teoria como elemento abstrato e inutilizável no dia-a-dia da profissão ou um conhecimento distorcido da realidade, “*sentir na pele o que é ser professor de verdade*”, nessa fala traz inúmeras perguntas a respeito da teoria e prática que caminham juntos, a reflexão da teoria que deve ficar apenas para o professor, e por vez, os alunos são meros reprodutores do conhecimento tecnicista. Ou ainda, a relação professor-aluno desmancha muitos olhares e visões errôneas do ensinar e aprender.

Nesta questão, fica claro a importância da visão holística de ser humano, o ser social do professor para com o aluno e, isso é possível através dos múltiplos saberes e refletido diretamente na micro e macro sociedade brasileira, o que vale salientar, que esta é uma experiência única de dado espaço regional ou cultural, do qual a escola está inserida.

Desta maneira, o professor consegue sim refletir a teoria juntamente com o contato da realidade assistida, essa leitura será possível se o professor permitir a reflexão emitida também pelo educando e, juntos, construir uma reflexão crítica.

Observando outros depoimentos de professores que atuaram na década de 50 e 60, a colocação destas foram as seguintes publicadas no caderno de pesquisa, nº 106, março/1999:

Eu acho que nasci pra ser professora, eu queria era ser jornalista, mas na minha época era mal falado ser jornalista e não tinha escola de jornalismo, então você tinha que ir tirar escola jornalismo sendo foca de jornal na coluna social, aí era meu noivo, um cara do exército e ia morar em Recife, eu ia ficar sem ele e ele sem mim... oh, paixonite... Minha mãe, tradicional, disse: “Não faz jornalismo”. O meu pai estimulou: “Faz jornalismo sim, minha filha”. Mas falou mais alto a voz do coração, porque ia casar e para ficar bem com meu marido, fui ser professora mesmo (Marília, II/p. 106)

Não havia opção. Eu queria era ser bailarina. Bailarina realmente não estava nos planos de ninguém. {...} Quando eu escolhi a carreira (professora) não tinha muito o que escolher. “Não minha filha, você só

pode ser professora, é a única carreira, eu nunca me esqueço (o que o pai lhe disse), compatível com a dignidade da mulher. (Luzia, II/p.88)

Ao mesmo tempo que parece distante da atualidade, as circunstâncias de ingressos na formação de professores para o ensino básico continuam sendo reproduzidas pela falta de oportunidade, pela discriminação camuflada em relação a inserção da mulher no mercado de trabalho. Esta, dicotomia ainda perpétua nas universidades, nas escolas, na influência cultural, e, infelizmente, precisa-se de lutar por uma vivência que não é a pura e verdadeira do ser humano, tanto faz a classe, o gênero e a etnia.

CONCLUSÃO

Ao tentar compreender o processo de formação e, posteriormente a identidade profissional dos professores, muito embora, o resultado aponta índice majoritariamente de mulheres, constatou-se uma série de episódios envolvidos nas condições de âmbito social e cultural, cujas possibilidades e habilidades desenvolve nos sujeitos diferentes circunstâncias ou situações em que vivem.

Por outro lado, a formação docente conseguiu alcançar muitas conquistas a partir da Lei 1.996 de Diretrizes Básicas Nacional, Plano Nacional de Educação, inserção gradual dos discentes do terceiro milênio, contando a partir de 2002 à atualidade. Metas foram atingidas tanto no plano da educação e também a formação docente, por possuir uma matriz curricular que prioriza o ser social.

Lamentavelmente, a história do corpo docente é árdua, contínua e dinâmica, é uma batalha de vida e de existência ao cargo de professor, bem como registra, Nóvoa (1995), ao enfatizar que a formação *stricto sensu* dos professores deve instituir na própria formação o universo puramente teórico e metódico à linha de projetos e investigação incessante no universo escolar e, também que a autonomia do professor não fique apenas no plano individual, mas no plano coletivo do corpo docente.

Freitas (1994) também ressaltou que a luta dos professores foi um passo importante e meramente valioso para o escopo contra a exclusão da categoria e sua valorização ao capitalismo, que no próprio histórico do modelo é sustentável a exclusão para reproduzir mais exclusão e deixar a classe dominante por cima do ideário de sociedade, família, emprego, religião, entre outros conceitos que constitui o ser humano. Ciampa (2005) e Chauí (1980) expressa bem esse arcabouço do

ideário, imaginário das diferenças de classes que juntas consolida a raiz do capitalismo.

O que se pretende com este estudo é uma reflexão da formação docente e seus desdobramentos, uma contradição vivida e revivida pela categoria que muda apenas de época, de constituição familiar e socioeconômica. Surge então, sempre a inquietação, o que devem-se reformular, trazer à tona os problemas desta formação, que por vez, tornar-se fragmentada e sustenta-se rasteiramente pela política de educação e a legislação e resoluções para professor.

Observa-se que a consciência de que este universo de formação visa sempre pelo amplo reconhecimento da profissão, não se deve esperar pelo avanço e pelas transformações da sociedade, é preciso que a categoria reconheça a sua importância antes de qualquer demanda, e se houver esse reconhecimento de sua capacidade além do que permite LDB, MEC e outras esferas que defende uma educação, haverá qualidade e oportunidade para todos.

REFERÊNCIAS

ANFOP. **Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação.** 1999

BRASIL. **Lei 9.394/96** (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional).

CHAUÍ, M., **O que é ideologia?** São Paulo: Brasiliense. 1981.

CIAMPA, A da C. **A estória do Severino e a história da Severina.** São Paulo, 2005.

DUARTE, N. **A individualidade para-si (Contribuição a uma teoria Histórico-Social da Formação do Indivíduo).** São Paulo, 1993.

FREITAS, H. C. L. **A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada.** Educação & Sociedade, vol.28, n.100, 2007, pp.1203-1230.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não-cartas a quem ousar ensinar.** 2.ed. São Paulo: Olho D'Água, 1994.

LONGHI, S.M. **Alfabetização Infantil e analfabetismo entre adolescentes e jovens no centro-norte do Rio Grande do Sul:** um estudo com base no censo de 1991. In: SANTOS, Maria L.L. dos; DAMIANI, F.E. (Org). **Onde eles estão?** Desvelando o analfabetismo no Brasil. Paso Fundo, UPF, 2005. p. 188-224.

MENDES, R.L.R. **Educação Infantil: as lutas pela sua difusão atual.** Belém, 1999.

MEC. **Ministério da Educação e Cultura.** Pesquisa realizada em [hppt: portal.inep.gov.br](http://portal.inep.gov.br) no dia 17/11/2017.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **O papel da didática na formação do educador.** 21 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MINTO, César A.; MURANAKA, Maria A. **Políticas públicas atuais para a formação de profissionais em educação no Brasil.** São Paulo: Fórum Estadual em Defesa da Escola Pública – FEDEP, 2002.

MOTTA, Elias de OI. **Direito Educacional e educação no século XXI:** com comentários à nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: UNESCO, 1997.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico.** Lisboa: Educa, 2002.

PEIXOTO, Anamaria Casasanta. **Educação no Brasil anos vinte.** São Paulo: Loyola, 1989.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PAROLIN, Isabel Cristina Hierro. **A formação do professor formador;** Curitiba: Ed Positivo, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido. **Professor reflexivo construindo uma crítica.** In: GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.** . Petrópolis: Vozes: 2004.

SAVIANI, Dermeval. **A nova Lei da Educação: LDB, trajetórias, limites e perspectivas.** 6ª ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2000.

SIQUEIRA, Ângela Carvalho de. **O novo discurso do Banco Mundial e o mais recente documento de política educacional.** 24ª Reunião Anual da ANPED. Disponível na Internet: [http://www. Anped.org.br](http://www.Anped.org.br).

SCHEIBE, L. **Formação dos profissionais da educação pós-LDB:** vicissitudes e perspectivas. XX Simpósio Nacional de Políticas e Administração da Educação: **momentos e movimentos/ANPED,** 125

Rita de Cássia Medeiros Gomes v.14 • n.18 • 2011 • p. 103 – 125 Salvador, 2001.
SILVA, Eurides Brito da (Org). **A Educação Básica Pós-LDB.** São Paulo: Pioneira, 1998.

Capítulo 8
A ATUAÇÃO DO PSICOPEDAGOGO NO ENSINO
SUPERIOR

Kátia de Araújo Aguiar Freire
Luciana Santos de Souza
Enélio Gonçalves Lucas

Capítulo 8

A ATUAÇÃO DO PSICOPEDAGOGO NO ENSINO SUPERIOR

Kátia de Araújo Aguiar Freire¹
Luciana Santos de Souza²
Enélio Gonçalves Lucas³

RESUMO

O estudo discute a relevância da psicopedagogia para nortear olhares sobre a educação de educandos do ensino superior que possuem Transtorno do Espectro Autista. Tem como objetivo geral discutir as contribuições da psicopedagogia para a educação de autistas. Como objetivo específico buscou-se entender o autismo e a educação na perspectiva da inclusão; refletir sobre a inclusão e apontar novos caminhos para o ensino de educandos autistas à luz dos achados da psicopedagogia; perceber como a psicopedagogia pode ajudar pedagogos e alunos autistas no processo educacional universitário. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica realizada por meio de livros e artigos publicados sobre o assunto. O estudo justifica-se por promover reflexões pertinentes ao campo da educação universitária, mais especificamente da forma de aprender de alunos autistas. Contudo, através da psicopedagogia, compreende-se que ensinar e aprender é um processo complexo, principalmente quando se trata de indivíduos com autismo, mas pode ser transformado a partir das dificuldades dos alunos, incorporando elementos da neurociência no processo para facilitar o acesso ao conhecimento.

Palavras-chave: Psicopedagogia. Autismo. Ensino Superior.

1 INTRODUÇÃO

O estudo discute os caminhos e olhares trazidos por meio da neurociência para se pensar a educação de alunos autistas no sistema de ensino tradicional e inclusivo.

¹ Professora Orientadora, Doutoranda em Ciências da Educação e Mestre em Ciências da Educação – UTIC – PY; Graduada em Pedagogia com habilitação em Biologia (UVA); Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional (INTA). Email: katiamfreire@gmail.com.

² Doutora em Ciências da Educação - Universidad Colúmbia del Paraguay - Py. Mestre em Ciências da Educação - Universidad Americana - Paraguay - Py. Pós Graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional em Orientação Educacional e Ensino Especial. Graduada em Pedagogia com habilitação em Docência e Gestão - Universidade Estadual de Goiás – UEG. Email: luh.ss@hotmail.com

³ Mestrando em Ciências da Educação pela Faculdade Interamericana de Ciências Sociais – FICS-PY. Possui graduação em Matemática pelo Centro Universitário Augusto Motta. Graduação em Geografia e Pedagogia. Especialização em Educação de Jovens e Adultos e Especialização em Ensino da Matemática.

A psicopedagogia nasceu a partir de uma necessidade de conhecimentos mais aprofundados de educação e pesquisa neural. O trabalho do psicopedagogo consiste em reunir o conhecimento pedagógico e neuropsíquico que podem ajudar a resolver questões relacionadas aos mecanismos neuropsíquicos e cognitivos dos sujeitos.

O psicopedagogo deve visar à identificação das potencialidades cognitivas de cada indivíduo, o que independe de qualquer dificuldade de aprendizagem que o sujeito possa apresentar. Esse profissional irá contribuir com o desenvolvimento das potencialidades do aluno, mas a função do psicopedagogo vai além da função de acompanhar os educandos, deve orientar pedagogos e todo o espaço acadêmico sobre as dificuldades e problemas relativos à aprendizagem dos alunos, bem como, apresentar possíveis soluções para lidar com as necessidades desses indivíduos.

Quando se trata do Transtorno do Espectro Autista - TEA, sabe-se que para ensiná-los é necessário ter conhecimentos específicos de todas as capacidades e singularidades que envolvem a educação do aluno. Faz-se necessário adentrar no mundo do autista, respeitando seu espaço, pois cada um possui particularidades. Compreende-se que ensinar é por si só uma atividade complexa e quando essa vem acompanhada de alguma deficiência torna-se bastante desafiadora.

O ensino de autistas exige preparo e conhecimentos específicos. Nesse caso, a relação com estes alunos deve ser harmoniosa e com foco nas soluções de alguns percalços que vierem a surgir no decorrer do processo. Constata-se, pois, que mesmo que o objetivo seja o ensino, o aluno deve ser percebido como um indivíduo que necessita de carinho e atenção, e os professores é quem devem criar as melhores possibilidades de fazê-los sentirem-se seguros para que possam construir confiança, assim facilitar o estímulo de uma prática que faça sentido para o aluno.

Para tanto, o objetivo geral do estudo buscou discutir as contribuições da psicopedagogia para a educação de alunos autistas no ensino superior. Tem como objetivo específico entender o autismo e a educação na perspectiva da inclusão; refletir sobre a inclusão e apontar novos caminhos para o ensino de autistas à luz dos achados da psicopedagogia; perceber como a psicopedagogia pode ajudar pedagogos e alunos autistas no processo educacional universitário. Pensar na educação de alunos com TEA, necessita-se de muita reflexão, pois alguns pesquisadores ainda discutem abordagens, melhores condições de ensino e métodos que sejam eficazes no ensino desses alunos.

Para tanto, a problemática que norteou o estudo se instaurou na forma da seguinte pergunta: como a psicopedagogia pode ajudar no desenvolvimento educacional de alunos autismo no ensino superior? Trata-se de uma pesquisa bibliográfica construída através de livros, artigos, dissertações e monografias sobre a temática.

A ação do psicopedagogo é significativa no processo de ensino e aprendizagem de alunos autistas, principalmente por permitir uma valorização de estratégias simples de aprendizagem, mas que podem fazer a diferença quando coordenada, planejada e executada corretamente. Nesse sentido, é importante que pedagogos entendam os pré-requisitos e busquem estratégias pedagógicas de como desenvolver as habilidades de seus alunos, e assim como o psicopedagogo, buscar sanar as dificuldades de aprendizagem manifestadas pelos alunos.

A motivação para escrever sobre o assunto se deu pelas experiências obtidas durante a formação continuada onde foram percebidos diversos processos que não eram considerados legais para a aprendizagem do aluno autista. Então, dando ênfase as questões que foram percebidas nas experiências vivenciadas, foca-se na educação superior, para buscar entender como os alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) aprendem, bem como as dificuldades enfrentadas pelos pedagogos no processo de inclusão. Além de promover olhares de como a psicopedagogia pode ajudar nesse processo.

O estudo justifica-se por promover reflexões pertinentes ao campo do ensino superior, especificamente, da forma de ensinar e aprender dos alunos autistas. Contudo, através da psicopedagogia, compreende-se que ensinar e aprender são processos complexos, principalmente de sujeitos autistas, mas pode ser transformado a partir das dificuldades dos alunos, incorporando elementos da neurociência no processo para facilitar o acesso ao conhecimento, aspectos do ensino que buscaremos contribuir com os pedagogos no ensino superior.

2 ENSINO SUPERIOR, AUTISMO, EDUCAÇÃO

O autismo está de quatro a cinco vezes mais comum entre os meninos do que entre as meninas, tem sido evidenciado que a cada dez mil pessoas nascidas e não se restringe à raça, à etnia ou ao grupo social (GASPAR, 1998, p.44). Entre os

sistemas de diagnósticos para a classificação do autismo, os mais conhecidos são o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – 1995 (DSM-IV), hoje conhecido como DSM-V que facilita, além do diagnóstico, o tratamento e as análises estatísticas dos transtornos mentais, e a Classificação Internacional de Doenças, da Organização Mundial de Saúde (CID-10), que conceitua o autismo como um dos Transtornos Invasivos do Desenvolvimento. De acordo com Assumpção Jr e Kuczynski (2009, p. 10) os Transtornos Globais do Desenvolvimento são conceituados pela CID-10 (1993) como:

Grupo de transtornos caracterizados por alterações qualitativas das interações qualitativas das interações sociais recíprocas e modalidades de comunicação e por um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Essas anomalias qualitativas constituem uma característica global do funcionamento do sujeito, em todas as ocasiões.

Faz-se necessário que haja uma avaliação pormenorizada das pessoas com características inerentes ao autismo, visto que este é um dos Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) mais complexo. De acordo com Steiner (2002, apud Orrú, 2012, p. 24),

entre os TGD, o autismo é o maior representante, caracterizado por um desenvolvimento anormal ou alterado, manifestado antes da idade dos três anos, havendo uma perturbação característica do funcionamento em cada um dos domínios seguintes: interação social, comunicação e comportamento, comumente focalizado e repetitivo. [...] A forma atípica se diferencia do autismo (típico) por se iniciar após os três anos de idade e (ou) pela falta de manifestações clínicas suficientes em um ou dois dos três domínios psicopatológicos (interações sociais recíprocas, comunicação e comportamento) implicados no autismo infantil.

O autismo é caracterizado por uma série de especificidades que normalmente afetam três áreas principais: a socialização, a comunicação e o comportamento. Dessas três áreas prejudicadas pelo autismo, a mais relevante é a interação social. A dificuldade de interagir com as demais pessoas pode apresentar-se com maior ou menor nível de gravidade. Para Silva *et al* (2012, p. 64), “o autismo pode ser subdividido em categorias: O autismo com traços leves, a Síndrome de Asperger, o autismo em pessoas de alto funcionamento e o autismo clássico.”

Quando o indivíduo apresenta interesses específicos, olha nos olhos, não apresenta movimentos estereotipados, e não tem o desenvolvimento normal da linguagem, dizemos que ele tem apenas traços de autismo. Portanto, suas dificuldades são menores, inclusive na socialização. Esses alunos, no entanto, precisam de tratamento, visto que eles apresentam dificuldades que podem comprometer o futuro. Adultos com sérias dificuldades em manter vínculos são resultantes de uma infância com autismo não diagnosticado (SILVA *et al*, 2012).

Segundo Silva *et al* (2012), indivíduos com apenas traços de autismo chegam a tentar estabelecer relacionamentos, muitas vezes, oferecendo a prestação de serviços, e acabam simplesmente sendo usados pelas pessoas. Esses indivíduos não conseguem aprofundar os laços de amizade e sofrem tanto quanto aqueles que apresentam um transtorno grave.

Para o indivíduo com Síndrome de Asperger as maiores dificuldades são na socialização, visto que não compartilham ideias rotineiras. Sua linguagem é bem desenvolvida, mas pode ter dificuldade de aprendizagem. Apresentam desenvolvimento atrasado da linguagem, embora não tenham retardo mental. São muito inteligentes, mas têm dificuldades de interação e comportamento estereotipado (SILVA *et al* 2012, p.23).

O autismo clássico é o tipo mais grave, caracterizado pelo conjunto de todos esses sintomas, apresentando retardo mental. As dificuldades na socialização podem manifestar-se com uma inapropriação do comportamento, esquiva do contato visual e das manifestações de afeto, um isolamento, ou seja, uma completa falta de interação com o outro e falta de empatia social (SILVA *et al*, 2012).

Percebe-se ainda através de estudos de Silva *et al* (2012), que o aluno com autismo, por ser extremamente sensível, entende o convívio social como uma ameaça, motivo que o faz isolar-se. Realizar uma atividade sozinho não é uma questão de escolha desses indivíduos, mas a falta de habilidade para conseguirem manter um contato mais duradouro é que o faz afastarem-se dos demais.

A comunicação verbal é a segunda área prejudicada. A aquisição tardia da linguagem é uma das mais frequentes reclamações dos pais. A forma dessa aquisição pode ser bem diferenciada nos vários casos de autismo, ou simplesmente, não existir.

Alguns alunos com autismo chegam a falar, embora essa fala não signifique necessariamente, comunicação. Muitas apenas reproduzem o que ouvem das

pessoas ao redor, ou o que escutam da televisão, (a chamada ecolalia imediata) (ORRÚ, 2012).

Quando o educando não emite sons significativos que possam ser considerados verbalização, não há construção de conhecimento por parte deste. A sua linguagem oral é melhor desenvolvida quando ele consegue interagir socialmente e realizar contextualizações em seus discursos.

Outro aspecto observado é que os alunos com autismo geralmente não conseguem se emocionar quando falam. Para eles, não há necessidade de destacar trechos em frases como costuma-se fazer quando julga-se importante.

Contar algum fato que lhe ocorreu, por exemplo, alguma agressão verbal ou física, não é uma característica de alunos com autismo. É importante, portanto, que os professores estejam preparados e façam questionamentos, sabendo-se que no tratamento desses alunos, deve-se estimulá-los ao relato de suas vivências, para que se possa evitar que sejam vítimas de assédios e constrangimentos, o que ocorre com muita frequência (SILVA, *et al* 2012, p.26).

Para Silva *et al* (2012, p. 38), outros indivíduos veem tudo de forma muito concreta e interpretam o que ouvem de forma literal, ou seja, “[...] não inferem a intencionalidade de ironias e brincadeiras, nem as falas de duplo sentido”.

Quanto ao comportamento dos indivíduos com funcionamento autístico temos com mais evidência as atitudes estereotipadas e repetitivas. Eles geralmente balançam o corpo, batem palmas ou torcem os dedos, e andam na ponta dos pés. A frequente agitação faz com que muitos confundam autismo com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). É importante salientar que o aluno que tem autismo realiza o movimento pelo movimento, enquanto no TDAH apresentam um propósito determinado, buscando se envolver em variadas atividades (SILVA, *et al* 2012, p.28).

Com base no que já foi exposto pode-se dizer que os alunos que possuem autismo têm inúmeras dificuldades, entre elas, as de quebrar ou mudar sua rotina, e assim sentem-se inseguras diante de algumas situações que exijam modificar as ações ou espaço a qual estão inseridas. Mudar essa rotina pode ser uma decisão desagradável, pois os alunos não irão apenas estranhar, mas poderão rejeitar qualquer encaminhamento que o professor faça.

Quando a mudança acontece, a forma como o educando vai lidar com ela pode variar, principalmente por que a mudança não foi negociada com ele, e dessa forma

poderá passar por momentos de angústia e ficar irritado com a situação, apresentando, assim, comportamentos agressivos.

O humor também pode ser afetado, risos e choro podem ser uma forma de manifestação do que sentem. Levando em consideração que os educandos com autismo conseguem, em grande parte armazenar bastante informação do que lhes apraz na memória, é preciso que se dê atenção no ensino de outras tarefas para que ele não seja prejudicado. O aluno autista percebe o mundo ao seu redor de outra forma (SILVA *et al*, 2012, p. 31).

Para tanto, é muito importante que se conheça métodos (TEACCH, ABA E PECS) para contribuir com o desenvolvimento e aprendizagem de pessoas com autismo e assim poder intervir com propriedade e conhecimento em suas atividades diárias.

2.1 Ensino Superior e a contribuição da Psicopedagogia

A psicopedagogia é uma ciência nova, há poucos estudos na área da educação que permita compreender o seu papel em completude. Por isso, a motivação em escrever, estudar e contribuir com estudos relativos à temática motivou a pesquisa.

O trabalho do profissional deve visar uma inclusão que se estabeleça de forma prática, diagnosticando sintomas que impedem a aprendizagem de forma integral, fazendo uma análise comparativa dos sintomas que aparecem, observando o que pode ser derivado de algum bloqueio emocional, comportamental ou anomalias psíquicas, neurológicas. A partir de um diagnóstico, o psicopedagogo deve encaminhar os alunos aos respectivos especialistas para serem tratados de forma adequada.

Conforme Bear *et al.* (2002, p. 22) a história da neurociência ainda está sendo escrita na atualidade, e o que se sabe sobre sua finalidade, de modo geral, é que ela busca estudar o sistema nervoso do ser humano. A neurociência está dividida em dois tipos: a pesquisa experimental e clínica, e suas especialidades compreendem: psiquiatria, neurologia, neuropatologia, neurocirurgia.

Entender como o cérebro funciona sempre foi uma ação instigante e pesquisada por áreas diversas, a compreensão de como este evolui contribui para compreender a formação integral do sujeito, bem como suas dificuldades em aprender coisas simples e complexas. No caso da psicopedagogia, pode-se dizer que a mesma

“revela-se as habilidades do cérebro, quer dos alunos quer dos professores” (FONSECA, 2014, p.3).

Em relação aos alunos ela mostra o comportamento dentro de uma dimensão social positiva, do mesmo modo quando aprendem a utilizar os instrumentos cognitivos, como os diversos tipos de linguagem, demonstra que internalizam a cultura que lhes são apresentados. É importante para os pedagogos, no sentido da mediação e ensino, onde os mesmos ensinam conhecimentos e competências vislumbrando uma intersubjetividade.

A psicopedagogia tem como objetivo principal ser uma ferramenta para melhorar a aprendizagem dos alunos, principalmente daqueles que tem dificuldades em aprender os conteúdos sistematizados. Em resumo, a psicopedagogia “procura reunir e integrar os estudos do desenvolvimento, das estruturas, das funções e das disfunções do cérebro, ao mesmo tempo que estuda os processos cognitivos”, e esses processos são indispensáveis para compreender a aprendizagem, bem como os processos psicopedagógicos relativos ao ensino (FONSECA, 2014, p.4).

Desse modo, compreende-se a psicopedagogia como uma ciência responsável pelo estudo do sistema nervoso, assim como, o comportamento humano em processo de aprendizagem. Compreende-se, pois, que a psicopedagogia tece relações entre áreas da neurociência e inter-relaciona com os conhecimentos da pedagogia.

[...] Neurociência e educação – certamente poderão trilhar, de modo muito melhor, os caminhos para alcançar os objetivos da escola: o mais adequado desenvolvimento sócio-cognitivo-afetivo do aluno, respeitando a habilidade de cada um e potencializando sua capacidade de aprender durante toda sua existência. (CARVALHO; FLOR, 2011, p. 224)

O sistema nervoso e a aprendizagem do sujeito são fatores relacionais que permitem uma correlação da neurociência com a educação. Sendo assim, o psicopedagogo pode trabalhar em diversos espaços, como: Instituições de ensino superior, instituições escolares, associadas e centros educacionais, ONG's e outros. Percebe-se, a psicopedagogia trouxe grandes possibilidades de pensar a educação escolar.

A aprendizagem é melhor definida como um processo evolutivo e constante, que envolve um conjunto de modificações no comportamento do indivíduo, tanto a nível físico, como do ambiente no

qual está inserido, onde todo esse processo emergirá sob a forma de novos conhecimentos (CIASCA, 2003, p.220).

Quando os alunos são encaminhados à universidade, passam a ter acesso a informações completamente diferentes das que veem em casa. Por isso é importante que pedagogos e familiares os estimulem com atividades focadas em suas habilidades, permitindo que estes se concentrem em algo, preste atenção, e assim, armazenem informações, para depois poder associá-las usando a criatividade e a imaginação, permitindo que eles possam entender os acontecimentos das situações teórico-práticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar a pesquisa percebeu-se alguns obstáculos, como por exemplo, encontrar um referencial teórico que contemplasse todos os elementos da psicopedagogia em campo com foco no acompanhamento de alunos autistas no ensino superior. Mesmo assim, ao entender as possibilidades trazidas por esse indispensável campo de conhecimento, além da forma de como os educandos autistas aprendem, foi possível contextualizar e chegar a um entendimento.

Os objetivos do estudo foram alcançados, bem como a problemática foi simultaneamente respondida. O estudo mostra que é necessário que a universidade conheça o trabalho do psicopedagogo, bem como, a comunidade acadêmica, pois é um profissional que pode colaborar no processo escolar de alunos com TEA. É necessário que se esteja atento, pois muitas vezes, os próprios profissionais da educação deixam escapar ou passar despercebida as dificuldades e até mesmo suas necessidades e deficiências frente ao processo inclusivo.

O psicopedagogo deve criar uma relação harmoniosa e de confiança, capaz de permitir a ambos, o contato direto, onde a comunicação possa ser uma porta aberta ao convívio socioafetivo. É um profissional indispensável no ambiente acadêmico/universitário.

Em sala de aula necessita-se de muito empenho para explicar um assunto, se o pedagogo não tiver o conhecimento dele, pois ele tem seu próprio universo.

Enquanto está acontecendo uma aula teórica, coisa que para ele não tem muita importância, ele está divagando em seu próprio mundo.

Neste sentido é indispensável que as escolas trabalhem com profissionais que compreendam as limitações e as particularidades que envolvem esse problema. É preciso que estejam dispostos a enfrentar esse desafio. Não basta só a universidade falar que aceita o aluno, é importante que ela esteja preparada para receber esses discentes que necessitam de um acompanhamento especial para um bom rendimento, dentro de suas capacidades.

REFERÊNCIAS

BEAR, F. Mark. CONNORS, Berry. **Neurociências: desvendando o sistema nervoso**. 3 ed. Porto Alegre, ARTMED, 2008.

BRASIL. **Política nacional de proteção dos direitos da pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. Brasília, Senado Federal, 2012.

BRASIL. **Portaria Interministerial nº 186, de 27 de julho de 2007**. Disponível em: <<http://www.fazenda.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/portarias-interministeriais/2007/portaria-186>>. Acesso em: 18 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo (TEA) / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas**. – Brasília: Ministério da Saúde, 2014. Disponível em: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/diretrizes_atencao_reabilitacao_pessoa_autismo.pdf. Acesso: 29/10/2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Especializada e Temática. **Linha de cuidado para a atenção às pessoas com transtornos do espectro do autismo e suas famílias na Rede de Atenção Psicossocial do Sistema Único de Saúde**. Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Atenção Especializada e Temática. – Brasília: Ministério da Saúde, 2015. Disponível em: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/linha_cuidado_atencao_pessoas_transtor_no.pdf. Acesso em: 29/11/2022.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2ª ed., 2002.

FONSECA, Vitor. **Papel das funções cognitivas, conativas e executivas na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica**. Rev. Psicopedagogia 2014; 31(96): 236-53. Disponível em:

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862014000300002. Acesso em: 19/05/2022.

GASPAR, Maria de Lourdes Ribeiro. **Autismo**: procurando vencer as barreiras impostas pelo isolamento. Mensagem da APAE. Brasília, ano XXXV, n.º 83, p. 13, outubro, 1998.

GIL, Antonio Carlos Araújo. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

ORRÚ, Sílvia Ester. **Autismo, linguagem e educação**: interação social no cotidiano escolar. 3 ed. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

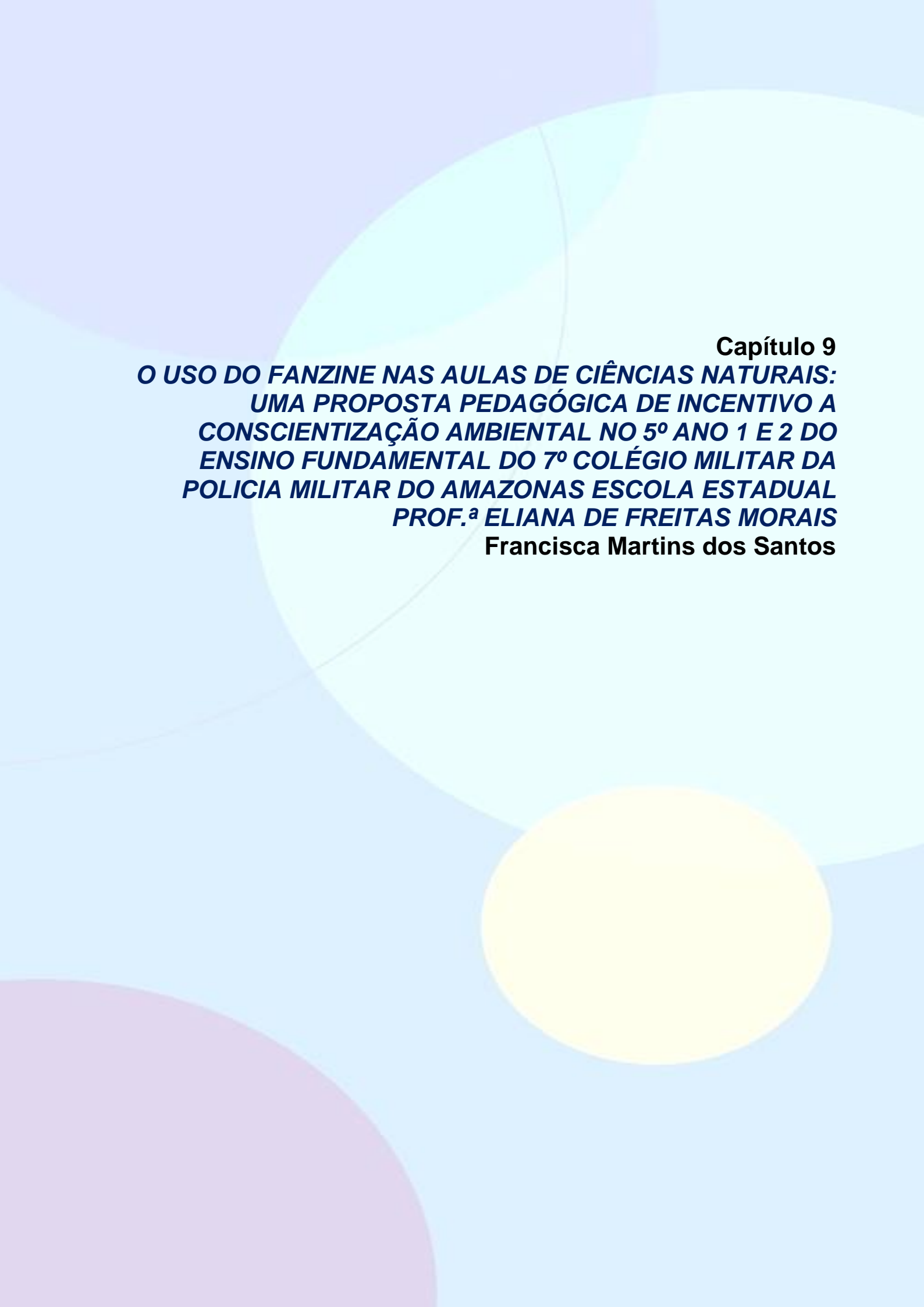
SILVA, Ana Beatriz B., et al.. **Mundo Singular**: entenda o autismo. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

SILVA, Lucinéia Cristina da; FRIGHETTO, Alexandra Magalhães; SANTOS, Juliano Ciebre dos. In: Revista de Ciências Sociais do Norte de Mato Grosso. v. 01, n. 02. (2013). **O Autismo e o lúdico**. Disponível em <http://www.revistanativa.com.br/index.php/revistanativa/article/view/81/157>. Acesso em 01 out. 2022.

STEINER, Carlos Eduardo. **Transtornos Globais do Desenvolvimento**: caracterização genético-clínica e neurológica de uma amostra de indivíduos da região de Campinas, SP. Tese de Doutorado. Unicamp: Campinas, 2002.

SILVA, Ana Beatriz B., et al. **Mundo Singular**: entenda o autismo. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

VISCA, Jorge. P.L. **Psicopedagogia – Novas contribuições**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991.



Capítulo 9
**O USO DO FANZINE NAS AULAS DE CIÊNCIAS NATURAIS:
UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA DE INCENTIVO A
CONSCIENTIZAÇÃO AMBIENTAL NO 5º ANO 1 E 2 DO
ENSINO FUNDAMENTAL DO 7º COLÉGIO MILITAR DA
POLICIA MILITAR DO AMAZONAS ESCOLA ESTADUAL
PROF.^a ELIANA DE FREITAS MORAIS**
Francisca Martins dos Santos

Capítulo 9

O USO DO FANZINE NAS AULAS DE CIÊNCIAS NATURAIS: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA DE INCENTIVO A CONSCIENTIZAÇÃO AMBIENTAL NO 5º ANO 1 E 2 DO ENSINO FUNDAMENTAL DO 7º COLÉGIO MILITAR DA POLICIA MILITAR DO AMAZONAS ESCOLA ESTADUAL PROF.^a ELIANA DE FREITAS MORAIS

Francisca Martins dos Santos¹⁸

RESUMO

O trabalho aqui apresentado traz um relato de experiência da utilização do Fanzine como ferramenta didática na construção de saberes no processo ensino aprendizagem, que proporciona e facilita o entendimento dos conteúdos de educação ambiental, na disciplina de Ciências Naturais, nas turmas do 5º ano, 1 e 2 do ensino fundamental I, para que haja uma maior interação dos conteúdos abordados sobre a problemática ambiental e os alunos, tanto no âmbito macro como no micro. A utilização do recurso Fanzine proporciona aos alunos expor sua criatividade e seu entendimento acerca dos conteúdos estudados, de suas vivências e de seus conceitos formados diante da pesquisa realizada e da temática abordada. O referido projeto foi realizado através do Programa Ciência na Escola - PCE no ano de 2019, por meio do Fundo de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas.

Palavra-chave: Fanzine, Educação Ambiental, Conscientização

¹⁸ Francisca Martins dos Santos, natural de São Paulo, de Olivença-Am. Graduada em Ciências Naturais pela Universidade Federal do Amazonas-UFAM (2003), com Especialização em Gestão Escolar pela Universidade do Estado do Amazonas-UEA (2009), Especialização em Metodologia do Ensino de Biologia pela Universidade do Estado do Amazonas-UEA (2016) e Mestre em Ciências da Educação pela Universidad de San Lorenzo-UNISAL, PARAGUAY – (2019), Doutoranda em Ciências da Educação pela UTIC-PY. E-mail: francisca.santos.1973@seducam.pro.br

INTRODUÇÃO

Este projeto é voltado para área de educação ambiental e seu principal foco são as questões que envolvem a relação homem e a degradação da natureza no âmbito da comunidade onde a escola está inserida.

O 7º Colégio Militar da Polícia Militar do Amazonas – CMPM – VII, “Escola Estadual Prof.^a Eliana de Freitas Moraes”, situada no bairro Lago Azul na zona norte na cidade de Manaus - Am. O referido bairro surgiu decorrente de ocupações irregulares e somente a partir do ano de 2010 através da Lei Municipal 1.140/10 passou para a categoria de bairro, que hoje conta com uma população de 8.715 habitantes segundo o censo do IBGE/2015.

A população enfrenta inúmeros problemas de infraestrutura, tais como rede de esgoto inexistente, coleta de lixo precária, esgoto a céu aberto, poluição do solo, do ar e das nascentes dos igarapés.

Diante desses fatos surge a necessidade em sensibilizar e mostrar a importância de ações locais envolvendo os alunos e conseqüentemente pais e comunitários da preservação e conservação do meio ambiente, associou-se a essa ideia a arte do Fanzine.

Assim, ao trazer essa ferramenta didática para sala de aula como mecanismo para sensibilizar e conscientizar quanto a problemática ambiental, esse instrumento utiliza diferentes formas de linguagens (verbal e não-verbal), informação e conhecimento científico e empírico adquirido durante as aulas e de suas vivências no meio em o cerca. Trabalhou-se na perspectiva de que esses impressos são formadores de reflexão e expressão do ser humano de forma didática, lúdica e educativa.

Para compreender como o fanzine pode servir como recurso pedagógico nas aulas de Ciências, baseou-se em Lourenço (2006, p.2), ao definir o fanzine como “uma ação de alguém criando uma situação de mídia na qual não se pretende fazer jornalismo, nem treinamento para ingressar na grande imprensa, mas agir no ambiente social aqui e agora”.

Desta forma, a opção pela sistematização da aprendizagem por meio dos fanzines, parte do princípio de que a produção dos mesmos contribui com a formação crítica cidadã dos alunos e ser produzido essencialmente por ideias próprias dos sujeitos que os produziram. Nos fanzines observa-se que os saberes dos alunos são

materializados em escritos e imagens que expressam seus conhecimentos e suas opiniões.

Como ressalta Nascimento (2010, p.125), “a prática zinesca veicula formas de aprender, construindo e reconstruindo saberes que potencializem o poder de intervir como sujeitos pensantes no meio sociocultural”. Além da grande contribuição como uma ferramenta pedagógica para todas as disciplinas e aqui saliento o seu uso no ensino de Ciências Naturais como forma de expressar e manifestar os conhecimentos sistemáticos e assistemáticos adquiridos, nota-se que o fanzine contribui com o aprimoramento da produção escrita e da produção artística, pois possibilita ao aluno, segundo Pinto (2013, p.19), “se tornar o autor de sua obra e se fazer ouvir”.

O fanzine abrange uma grande diversidade de formas de linguagem visual, utilizando-se de recortes, textos manuscritos ou digitados, desenhos e entre outros. Alguns autores defendem o uso do fanzine como ferramenta intermitente no processo de ensino aprendizagem. Costa e Albuquerque (2012, p. 2-3), por exemplo, relatam uma experiência formativa de caráter qualitativo na construção e utilização do zine: “a partir da perspectiva de que o uso das novas tecnologias, no atual contexto educacional, contribui para o dinamismo do processo ensino aprendizagem, proporcionando aos professores um grande leque de possibilidades em termos de estratégias”.

DESENVOLVIMENTO

O mundo enfrenta vários desafios, um dos que mais chama atenção é a questão ambiental. O aumento da densidade geográfica, avanço tecnológico, destruição dos biomas, poluição dos oceanos, dos mares, dos rios, do solo e a grande quantidade de lixo produzida pelo consumo excessivo do homem e do seu descarte inadequado, aumenta a degradação do meio ambiente, faz-se necessário trabalhar desde a mais tenra idade a sensibilização e a conscientização para construir e formar cidadãos atuantes e multiplicadores de ideias positivas para a conservação do planeta como um todo, para isso buscou-se trabalhar o tema em questão através da técnica do Fanzine. Conforme Vilallonga (2006) afirma

A humanidade, desde suas origens, tem consumido; podemos dizer que a ação de consumir é inerente ao gênero humano. Os bens e objetos de consumo vão mudando ao longo da história da humanidade e o ato de consumir vem adquirindo, ao longo do tempo, um significado distinto. O ato de consumir supõe um modo individual, mas também um fenômeno social” (VILALLONGA, 2006).

O projeto “o uso do fanzine nas aulas de Ciências Naturais para a conscientização ambiental”, destinada aos alunos do 5º ano, 1 e 2 do 7º Colégio Militar da Polícia Militar do Amazonas”, utilizou-se do ambiente escolar atrelado as aulas de Ciências Naturais desenvolvendo várias atividades, dentre elas pesquisas em nível micro e macro sobre a questão ambiental por parte do docente, monitores e discentes, em seguida a apresentação das técnicas em sala de aula de confecção do fanzine. M

Foi apresentado diversos modelos e explicações em que o fanzine é uma criação própria e que o aluno pode se utilizar de materiais que tiverem ao seu alcance e explorar a sua própria criatividade. Recomendou-se a eles pesquisas para enriquecer seus conhecimentos sobre as técnicas de produção das revistas.

Em seguida fez-se um levantamento sobre os problemas ambientais de maior relevância em todos os níveis (mundial, nacional, local), logo após dividiu os grupos e os temas fez com que todos os grupos fossem assistidos no ato da produção do fanzine e houve uma troca de informação e cooperação entre professor/alunos e entre aluno/aluno. Conforme Leão et al. (2020) a relação do professor com o aluno tem de ser uma aprendizagem cooperativa, pois ambos são importantes neste processo, e aprendem diretamente um com o outro, em outros processos.

Formados os grupos, foi iniciado os trabalhos de confecção dos fanzines sobre os temas pesquisados, diversos trabalhos foram apresentados no decorrer das aulas onde foi possível constatar a preocupação e a criticidade demonstrada pelos alunos acerca dos aspectos ecológicos e sociais em todas as esferas, e isso leva a uma reflexão para tornar os alunos cidadãos conscientes em relação a preservação e conservação do meio ambiente.

A escola como um espaço democrático e local transmissor de conhecimento sistemático é o local ideal para iniciar a conscientização. Segundo Coll (1999), “a educação escolar é um dos instrumentos de desenvolvimento dos jovens”. E também, segundo Penteado (2007), “a escola é um local adequado para a construção da consciência ambiental”. As duas visões se completam e imediatamente pode-se

entender a importância de sensibilizar os alunos quanto à questão dos resíduos sólidos e consumo consciente em casa, na escola, e na comunidade que pertence.

Mediante as apresentações dos discentes e a entrega dos trabalhos, foi observado e avaliado como um todo dos fanzines, tais como a criticidade, a criatividade, a apropriação de conhecimentos relativos ao tema proposto e ainda o despertar do sentimento de conscientização ambiental por parte do aluno.

E é através desse tipo de ferramenta que podemos identificar, mesmo que de forma superficial e independente da idade ou série o aluno como ser capaz de formar conceitos e opiniões acerca do seu contexto particular da vida cotidiana de sua comunidade.

Sendo assim a prática de realização de fanzines no Ensino de Ciências Naturais para a conscientização ambiental, auxilia indivíduos a terem liberdade de expressar o saber, em espaços alternativos propícios de criação. Assim como afirma NASCIMENTO (2010b, p.83) “O uso de fanzines em sala de aula pode ser uma forma de fazer com que o aluno se motive e busque uma expressão maior daquilo que o provoca verdadeiramente”.

A seguir estão alguns trabalhos realizados pelos alunos, foram colocados apenas as séries dos alunos, mantendo assim, o anonimato e a privacidade.

Figura 1 Emissão de gases (Tema: Poluição do ar)



Fonte: Aluno do 5º ano 1e 2- vespertino (2019)

A figura 1 mostra um problema de natureza mundial, a emissão de gases poluentes emitidos pela queima de combustíveis fósseis, resíduos orgânicos e queimadas das florestas. Estes gases absorvem parte da radiação infravermelha emitida pela Terra favorecendo o efeito estufa e o aquecimento global. Estes trabalhos fazem uma crítica aos governantes que se omitem em adotar políticas para diminuição de emissão de gases em nome do crescimento econômico.

Figura 2 Desmatamento das florestas brasileiras



Fonte: Aluno do 5º ano, 1 e 2

A figura 2 traz uma crítica ao desmatamento das florestas brasileiras, e seus impactos para o país, e a inércia dos governantes para minimizar os impactos na saúde humana e do planeta e buscar meios para conciliar o crescimento econômico e a preservação das flores.

Figura 3 Poluição na cidade de Manaus



A figura 3 retrata uma triste realidade da poluição no contexto local (Poluição na cidade de Manaus), principalmente nos igarapés que cortam a cidade e em particular os que cortam a comunidade em que a escola está inserida. Os Fazines aqui apresentados revelam a criticidade dos alunos quanto ao problema.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A utilização do fanzine como instrumento pedagógico no processo de conscientização ambiental constrói e reconstrói saberes que fomentam a dinâmica de intervir de maneira positiva no meio em que estamos inseridos, tendo inúmeros benefícios.

O primeiro deles se refere à autonomia que os alunos tiveram ao produzir os seus próprios fanzines, a partir dos conhecimentos teóricos adquiridos e de suas vivências cotidianas, e a criatividade artística na produção e na elaboração das revistas. Através da diversidade desse instrumento de comunicação, utilizou-se de um formato de fanzine para abordar questões concernentes a problemática ambiental e percebe-se que a ideia de sensibilização para as questões ambientais foi absorvida, adaptada e reproduzida através dos fanzines.

Pode considerar que essa foi uma tarefa desafiadora, no sentido de envolver os alunos em uma temática relevante como é o caso das problemáticas das questões ambientais e ver que os resultados foram bastante satisfatórios.

REFERÊNCIAS

COLL, César. **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: editora ática, 1999.

COSTA, R. R. R.; ALBUQUERQUE, A. M. C. Fanzine: **Uma Estratégia Pedagógica Motivadora na Produção de Gêneros Textuais Através da Utilização do Computador**. FAPEAM - Projeto - 3 de 7 In Anais do Workshop de Informática na Escola. vol. 1, nº 1. 2012.

LOURENÇO, D. (2006). Fanzine: **Procedimentos construtivos em mídia tátil impressa**. Dissertação de Mestrado (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP). São Paulo: PUC.

LEÃO, Dóris Sandra Silva; CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima; VIEIRA, Hermany Rosa. **A parceria professor–estudante na proposta da aprendizagem cooperativa**. Revista de Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional, v. 1, n. 3, p. e020017, 2020. DOI: <https://doi.org/10.51281/impa.e020017>

MAGALHÃES, H. **A nova onda dos Fanzines**. João Pessoa: Marca de Fantasia, 2004.

MARANHÃO, R.Q. **Fanzines nas escolas: um convite à experimentação**. 1 ed. Fortaleza: Editora UECE, 2012.

MAGALHÃES, H. P. (2013). **O rebuliço apaixonante dos Fanzines**. 3ª ed. João Pessoa: Marca de Fantasia.

NASCIMENTO, Ioneide Santos do. **Da marginalidade à sala de aula: o fanzine como artefato cultural, educativo e pedagógico**. In: Muniz, C. (Org). Fanzines autoria, subjetividade e invenção de si. Fortaleza: edições UFC, 2010.

PENTEADO, H.D. **Meio Ambiente e Formação de Professores**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

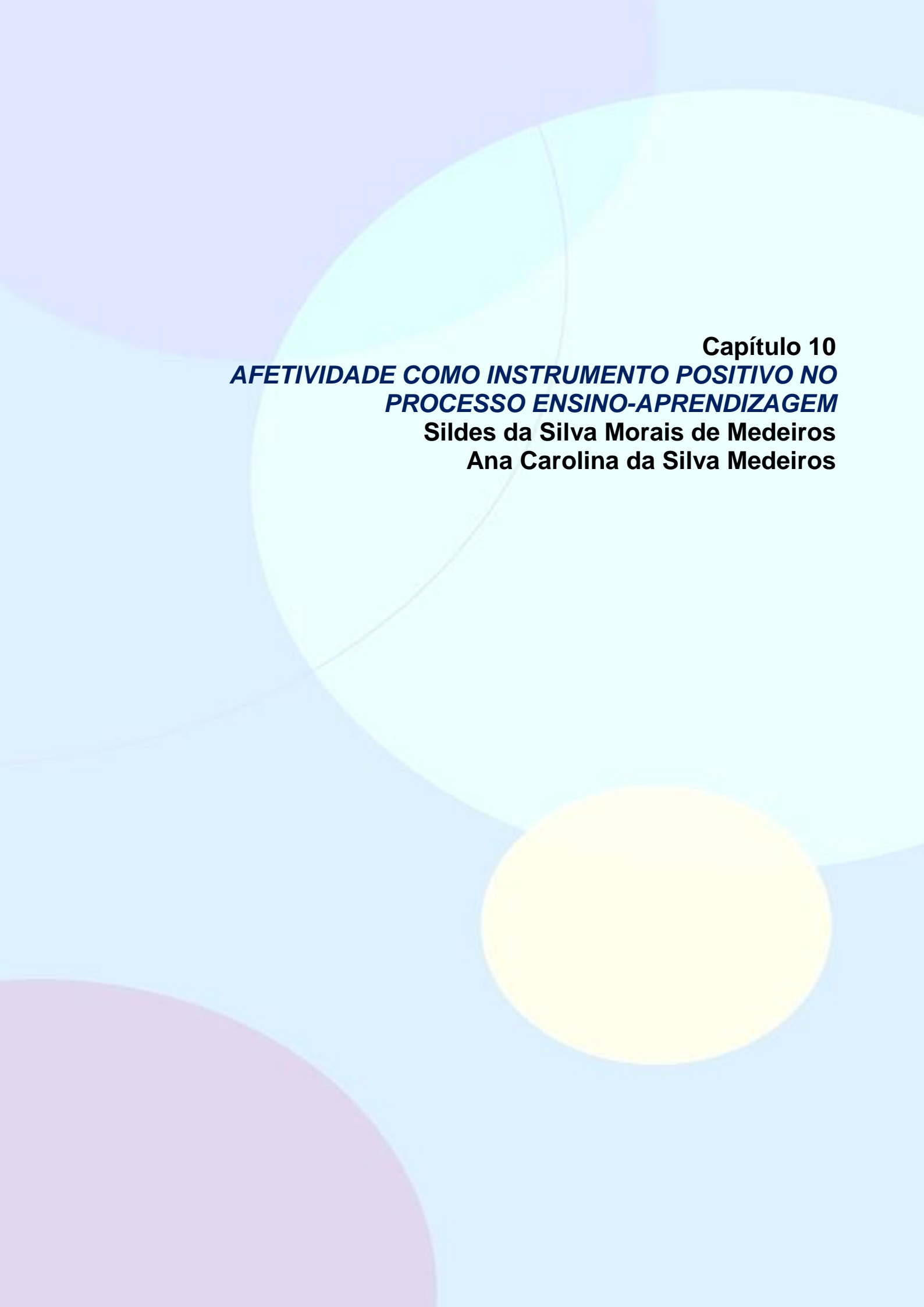
PINTO, R. D. (2013). **O fanzine na Educação: algumas experiências em sala de aula**. João Pessoa: Marca de Fantasia.

RODRIGUES, J.M. Produto Educacional: **Blog “Fanzine no Ensino de Biologia”**. 2018. Dissertação de Mestrado (Ensino de Ciências e Matemática). Universidade Federal do Ceará.

SANTOS, R.; FRENEDOZO, R.C. **Contribuições da iniciação científica para o processo formativo de percepções e concepções sobre o enfoque ciência,**

tecnologia e sociedade, em alunos de licenciatura em ciências e biologia.
Revista Eletrônica Fafit/Facic, v. 4, n. 2,2013.

VILALLONGA RMP. **Consumo, medio ambiente y educación.** CONGRESSO
IBERO AMERICANO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL PERSPECTIVAS DA
EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA REGIÃO ÍBERO. 2006.



Capítulo 10
AFETIVIDADE COMO INSTRUMENTO POSITIVO NO
PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM
Sildes da Silva Moraes de Medeiros
Ana Carolina da Silva Medeiros

Capítulo 10

AFETIVIDADE COMO INSTRUMENTO POSITIVO NO PROCESSO ENSINO- APRENDIZAGEM

Sildes da Silva Moraes de Medeiros¹⁹

Ana Carolina da Silva Medeiros²⁰

1 INTRODUÇÃO

O presente exposto relata o tema afetividade, e tem por objetivo analisar as formas pelas quais se dão as relações interpessoais entre professor e aluno, refletindo se estas trabalham por facilitar ou dificultar a apropriação do saber por parte do aluno. Pretende-se identificar as situações, que porventura, venham a levar discentes e docentes a compreender a importância das relações afetivas, o que provoca invariavelmente uma reflexão dos mesmos acerca dos processos afetivos. Estabelece-se assim, a relação entre os processos cognitivos e afetivos, bem como identificar e analisar o papel do professor neste contexto.

Pretende-se, nesse sentido, ir à busca de uma ação pedagógica que atenda consideravelmente aos anseios e as necessidades da realidade social vivida pelo aluno, neste caso na rede pública de ensino do Distrito Federal. Centrando seus objetivos, os projetos pedagógicos devem entender que os alunos são seres em pleno processo de desenvolvimento, onde um pequeno aprendiz deve ser sim respeitado, tanto por ter potencial, como por haver limitações refletidas pela sua realidade social. Tal assertiva proporcionará, de fato, momentos de alegria e satisfação, e lógico, certo desenvolvimento físico, mental e intelectual que contribuirá para que haja um respeito ainda que simplório as diferentes capacidades presentes nestes alunos.

A escolha deste tema se deu a partir da observação da relação existente entre professores e alunos na rede pública de ensino do DF, onde um professor desempenha um trabalho junto aos alunos assegurando-lhes o desenvolvimento, não somente o cognitivo. Deste modo, percebe-se que o aprendizado aparece de maneira satisfatória, sendo justamente esta relação entre as duas vertentes, gerador da

¹⁹ Graduada em Pedagogia, especialista em Orientação e Gestão Educacional, Docência do Ensino Superior e estudante de Psicopedagogia. Email: professorasildes@gmail.com.

²⁰ Graduada em Pedagogia e Bacharel em Direito, estudante de Orientação e Gestão Educacional. Email: professoracarol33@gmail.com.

construção de conhecimento, sendo este um caminho pluralizado que pode convergir e promover aprendizagens significativas, a socialização e o desenvolvimento de competências dos alunos, como enfoque educativo.

A educação, de forma geral, sempre foi considerada parte integrante do sistema escolar, embora seu alcance tenha sido restrito a uma proporção relativamente pequena da população e não tenha ela merecido a importância de hoje. É na educação que a pessoa adquire uma base para a sua formação escolar. O lúdico representa uma grande possibilidade de propiciar esta aquisição, construindo assim valores e noções de regras, ou seja, se socializando.

A escola deve ser o local de aprendizagem, produção e socialização do conhecimento. Nesse sentido, cabe aos profissionais de educação a responsabilidade de socializar os conhecimentos produzidos pela humanidade. Ensinar passa a ser então, não só a transmissão de conteúdos programados, ensinar é aprender, é saber ouvir, questionar e reelaborar constantemente o processo didático – pedagógico, criando um espaço de busca permanente de apropriação do mundo em que se vive.

Questiona-se, entretanto, de qual maneira está ocorrendo tal relação entre professor-aluno. Nesse sentido, é necessário que se conduza uma investigação pragmática em âmbito escolar, tratando da questão com professores, mas principalmente com os alunos, estes que estão sujeitos a sofrerem com uma boa ou má relação afetiva entre ambas as correntes.

Este enfoque envolve elementos primordiais para a análise da questão referente à relação professor-aluno. Tais processos estão relacionados intimamente com o processo ensino-aprendizagem, sendo que este não pode ser visto como único veículo para uma boa qualificação do aluno, mas sem dúvida, quando somado a qualidade do professor torna-se possível tal assertiva.

O papel inerente ao professor é o de orientar e facilitar a aprendizagem, assim como a responsabilidade pela criação de boas condições para uma interação construtiva entre o aluno e o conhecimento. A aprendizagem não é mas uma atividade solitária do educando, mas uma articulação bilateral entre aluno e o professor. A influência do mestre em sala de aula é essencial, por aquilo que ele representa como pessoa e pelo seu relacionamento com os alunos, não determinando assim, o conteúdo, como formador exclusivo deste processo.

A forma pela qual o professor é visto, se torna um fator de importante

relevância entre aprendizagem e afetividade. Afeto e admiração que contribuem para que o aluno busque a motivação, entretanto, a hostilidade muitas das vezes dispensada pelo professor pode auxiliar a tendência à rejeição para com os ensinamentos e claramente encontrar dificuldades no processo ensino-aprendizagem.

Pode-se constatar então que o afeto é veículo indispensável para todo e qualquer relacionamento, componente fundamental para as relações humanas. O composto afetivo é formado de sentimentos como amor e ódio, derivando assim as mais diversas emoções manifestadas em vida. Nesse sentido Branden (2000) relata as emoções, como reações intensas e breves de nosso organismo aos fatos inesperados. Neste Sentido, torna-se fundamental, o estímulo e o desenvolvimento da autoestima para a evolução da aprendizagem, que pelo contexto acima citado, contribui para a criação de um conjunto de possibilidades implícitas sobre aquilo que deverá ser apropriado ao aluno.

Com este viés, fundamentam-se, uma pesquisa de forma qualitativa, que objetiva investigar, sobretudo as relações interpessoais entre professor e aluno, utilizando de bibliografias caracterizadas e investigativas, externando, quais dificuldades ou facilidades da apropriação do saber por parte dos alunos, coletando assim informações para a formatação desta obra. A coleta de dados foi feita na Escola Classe 66, localizada no Distrito Federal - Ceilândia, escola vinculada a Rede Pública de Ensino, no quarto ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais.

As interações entre professor e aluno levam a caminhos que podem convergir em um enfoque educativo cuja finalidade é promover aprendizagens significativas para ambas as realidades presentes. A socialização e o desenvolvimento da cidadania estão entre estes conhecimentos, percebendo-se assim a necessidade de valorização do aspecto emocional durante a vida e a aprendizagem.

Neste sentido, esta obra procurou ser desenvolvida a partir de três princípios básicos: a importância da afetividade, que reflete os pensamentos de Wallon, onde se destaca um pensamento positivo entre professor e aluno, sendo assim primordial para o desenvolvimento do aluno. Em seguida, relata-se sobre a dinâmica existente entre o professor e o aluno, afirmando que o adolescente nesta fase está em um processo intrínseco de desenvolvimento intelectual, tratando a afetividade como veículo que possibilita tal avanço, despertando o interesse do aluno para o conhecimento e a conquista do mundo exterior.

Finalizando o projeto, procura-se relatar qual a relação na prática existente entre alunos e professores da Escola Classe 66, procurando analisar os problemas afetivos, e logicamente, quais são as contribuições dadas pelos professores para que o aluno consiga êxito dada a questão da afetividade.

É fundamental o destaque, nesse sentido, acerca das técnicas utilizadas pelos professores para tal despertar, pois estes serão responsáveis também para o avanço cognitivo, fundada logicamente na relação com o outro, baseada na mudança visionária da escola, passando a partir de então estabelecer um ideal construtivista. Claramente o professor e a escola possuem um papel importante tratando de estabelecer pela harmonia, e por uma aprendizagem qualitativa, para que se atinja sucesso na aprendizagem.

2 METODOLOGIA

Como estratégia metodológica utilizou-se de uma pesquisa qualitativa, pois a mesma fornece uma compreensão mais aprofundada e singular do tema abordado. A afetividade é um fenômeno tipicamente humano que tem seu ambiente escolar como uma fonte marcante de dados presentes e descritivos em sua coleta que, segundo Gil (2002, p. 42) é o estudo das características de uma população, sua distribuição por idade, sexo, procedência, nível de escolaridade.

A pesquisa foi realizada em uma escola da rede de ensino público do Distrito Federal, na cidade de Ceilândia. Os dados foram coletados utilizando-se um questionário que segundo Gil (2002, p. 115), “O questionário constitui, assim, o meio mais rápido e barato de obtenção de informação, além de não exigir treinamento de pessoal e garantir o anonimato”.

Para a elaboração desse questionário foram empregadas perguntas fechadas, pois o informante não poderá contar com explicações adicionais do pesquisador. Dessa forma, as perguntas fechadas são consideradas por Andrade (2005, p. 149), aquelas que indicam três ou quatro opções de respostas e já trazem espaços destinados à marcação da escolha.

Os escolhidos para pesquisa foram os alunos de quarto ano que variam em sua idade de 9 a 11 anos. Foram aplicados questionários, que visavam entender e analisar a maneira como alunos veem seus professores, externando a afetividade

presente entre ambas as correntes, para que de forma singular possa se refletir e formatar a questão emocional, como também a sua importância no âmbito escolar.

3 A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE

Várias são as abordagens realizadas por diversos pensadores acerca do tema afetividade, principalmente, demonstrando a sua importância no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem. Claramente é abordado por diversos autores que um relacionamento positivo é indispensável para estimular o desenvolvimento do aluno. É necessário, de forma clara, refletir sobre como estão se comportando as diversas relações psicopedagógicas que, por muitas vezes, se mostram conflituosas cotidianamente, interferindo de forma negativa, perturbando o equilíbrio emocional dos envolvidos, comprometendo tanto o processo de aprendizagem dos alunos quanto o desempenho pedagógico do professor.

Segundo Piaget (1977), o desenvolvimento intelectual possui dois componentes: um cognitivo e outro afetivo, sendo que o último envolve relações sentimentais, valores, como ética e moral, desejos, entre outros. Nesse contexto é que se entende o afeto como princípio norteador da autoestima. Com o desenvolvimento afetivo na aprendizagem, e com a motivação e a disciplina como meio para conseguir o chamado autocontrole e bem-estar, estas se tornam conquistas significativas no processo ensino-aprendizagem.

Os educadores, a partir de tal assertiva, percebem que aluno satisfeito é aluno produtivo, servindo de estímulo para seus colegas, e com isso toda a comunidade escolar é beneficiada. Comprova-se então, que a afetividade tem um papel essencial no funcionamento da inteligência, aliado de forma significativa com sentimentos bons, que fazem com que a necessidade constante de estar em aula passe a ser um prazer tanto para o corpo discente quanto para o corpo docente.

Para que se tenha uma maior clareza acerca do tema proposto, é necessário adotar como referencial a reflexão de Wallon (1962). O autor relata sobre a construção do conhecimento, abordando de forma singular que o desenvolvimento da pessoa se dá através de uma construção progressiva, sucedida por fases, onde predominam características de cunho afetivo e cognitivo, desenvolvidas a partir de rupturas e conflitos. Sendo que o desenvolvimento da pessoa é responsabilidade segundo o autor de fatores biológicos e sociais.

De acordo com Wallon (1962), a fonte do conhecimento é a emoção, e acredita que o afeto singularmente rege o desenvolvimento de objetos e objetivos criados pela escola, claro tendo esta, como resultado, a aprendizagem. A teoria deste autor é utilizada de forma homogênea para toda e qualquer reflexão pedagógica, atendendo na prática as necessidades do aluno de caráter afetivo cognitivo e motor visando tal desenvolvimento nos mais diversos níveis.

Segundo Wallon (1962), a escola como sendo o espaço onde as emoções são mais frequentes e transparentes e o professor tem um papel essencial no desenvolvimento afetivo do aluno, no caso a criança, sem dúvida é um desafio ainda maior. O docente deve ter clareza sobre o que é emoção, como funciona, para que assim este possa administrá-la, o que muitas vezes não é percebida nos profissionais da área. Conter as emoções retoma um dos maiores desafios do professor, como bem afirma Wallon, uma vez que os progressos da inteligência são de responsabilidades da família, do mestre e também dependem em grande parte da autoestima do discente.

Neste sentido, a escola passa a ser, enquanto espaço legítimo, articulador entre a vida afetiva e intelectual, e ao mesmo tempo passa a comprimir os limites de suas atividades educacionais. Todavia, expandindo as questões de afetividade e inteligência, sendo que no ato de aprender e ensinar, a afetividade, expressa claramente, que é irredutível e inseparável das estruturas da inteligência.

Com este mesmo pensamento, percebe-se que o autor supracitado, reflete que tanto a emoção quanto a inteligência são fundamentais no que diz respeito ao processo de desenvolvimento educacional do aluno. Apropriando-se deste conhecimento, o professor deve aprender a lidar com o estado emotivo do educando para um estímulo qualitativo seja de fato efetuado. É necessário se ter em mente que educar é arte de conciliar emoção e inteligência, sendo que a escola em hipótese alguma deverá ignorar a vida afetiva dos alunos presentes na escola.

Democratizar, mediar, transformar, organizar e globalizar informações deve ser papel da escola, no entanto, essa caracterização tem como base o trabalho do professor. Os princípios pedagógicos, tanto na sua aplicabilidade quanto na sua fundamentação, dependem claramente da postura do professor em sala, sendo este, mediador entre aluno, meio social e claro os objetivos a serem alcançados pelo plano pedagógico. A interação entre aluno e sociedade é o ponto fundamental entre o

mundo vigente e o aluno, cabendo assim, ao professor, administrar e fortalecer criticamente essa relação.

As responsabilidades em planejar as atividades pedagógicas, não devem levar em consideração o grau de intelectualidade do educando, pois este passa a temer o que estará por vir. O professor precisa tratar de temas como elemento facilitador, sendo consciente que o tipo de relação com seus alunos afetará profundamente os resultados, ou facilitará a aprendizagem. O educador serve, neste contexto, como suporte intelectual e emocional do aluno na interação com a sociedade, ou seja, um modelo para seus alunos. Sua atitude comportamental, no que se refere à realidade, acaba por “marcar” seus alunos, positiva ou negativamente, por isso a sua responsabilidade é tamanha, como afirma Chalita (2001) na citação que se segue:

Quando se pensa em educação, pensa-se no mercado de trabalho, nos desafios que surgem no mundo a cada dia. Um mundo que exige cada vez mais da pessoa humana e que não tem volta. Todos os problemas dos centros urbanos e das zonas rurais. Todo equilíbrio necessário para trabalhar com galhardia na solução desses problemas, enfrentando-os, sem medo e com companhia. (Chalita, 2001. p 261)

Fica claro que educação e a escola são elementos inseparáveis, não se podendo pensar em educação sem que se lembre da escola, onde papéis são desempenhados com uma relação aflorada entre pessoas. O aluno, que está sujeito a todo processo educacional vigente, é claramente o maior interessado em estar em um ambiente vivo, em que se desperte o senso crítico, e uma visão libertadora. O grande questionamento que se faz, nesse sentido, é realmente que tipo de aluno é objetivo da escola formar e quais são as habilidades a serem trabalhadas nele, para que essa construção não se funde sem base, isto é, sem um fundamento ideológico marcante.

Chalita (2001) afirma que o aluno, precisa sim, é ser amado, respeitado e valorizado, no ambiente em que passa parte de sua adolescência. Tal período é fundamental no desenvolvimento da cidadania, momento este importante para que de forma afetiva tal potencial seja utilizado em prol de um crescimento qualitativo, construindo caminhos de equilíbrio e harmonia no seu viver. Nesse sentido afirma-se:

O aluno precisa do humano. Em um mundo onde a violência cresce cada vez mais, onde a agressividade é absolutamente assustadora, a solução não está em mais agressividade, nem em armamentos modernos. A solução está no afeto. (Chalita, 2001. p 263)

O autor retrata fielmente a realidade da sociedade selvagem, fundada no capitalismo desenfreado que assolou a sociedade contemporânea. Um mundo em que o desrespeito impera, onde as desigualdades claramente são observadas, e que o afeto pode ser sim a solução, principalmente no ambiente escolar.

4 RELAÇÃO DINÂMICA ENTRE PROFESSOR E ALUNO

4.1 Fatores afetivos e cognitivos

Os alunos devem ter a oportunidade de desenvolver sua afetividade, e fica evidente esta necessidade, visto que a sua falta leva claramente a rejeição de novos conhecimentos. Nesse sentido, observa-se que “aprender deve estar ligado ao lado afetivo, deve ser gostoso, prazeroso” (Rossini, 2004. p 16).

Entendendo o professor como um dos mediadores em sala de aula, as interações entre ele e os alunos não se limitam apenas aos aspectos cognitivos; a ensinar. Rossini (2004) afirma que as interações próprias da sala de aula são carregadas de afetividade e, seguramente, esta carga afetiva vai exercer uma influência na aprendizagem. A intervenção pedagógica, centrada principalmente na interação professor-aluno, é determinante na construção de todo e qualquer conhecimento, incluindo o relacionado com a leitura e a escrita.

O aluno em idade escolar, passa por uma fase de constante evolução intelectual, sendo que a afetividade possibilita a concretização deste avanço. O interesse para conquistas de conhecimento é despertado devido, em grande parte das vezes, por suas necessidades, vislumbradas por uma visão de mundo antes não vistas, sendo justamente o processo de afetividade uma das armas para o professor alcançar o desenvolvimento cognitivo, como afirma Cunha (1988):

(...) conforme o tom com que fala, o olhar que lança, o gesto que esboça, a fala (do professor) adquire um valor determinado para o conjunto de alunos e, certamente, uma ressonância particular para alguns deles. (Cunha, 1988. p. 18)

4.2. O Papel do Professor

É importante sempre elencar que a leitura e a escrita sempre será, se de forma qualificada, garantia de sucesso de todo e qualquer processo educacional. Se essa for uma prática desde as séries iniciais da criança de fato o ganho será ainda maior lá na frente. Entretanto, o despertar para a leitura e a escrita deve fazer parte, de forma invariável, de qualquer plano pedagógico do docente, sendo papel importante e fundamental do professor.

A qualidade da educação está associada fortemente à boa formação dos profissionais que a desempenham, principalmente dos professores, tanto no que se refere a sua intelectualidade quanto à questão de saber lidar com as situações emotivas mais diversas, as quais são constantemente submetidas. É importante salientar que o grau de complexibilidade é necessário para a pessoa que escolhe a docência como profissão. Percebe-se claramente a dificuldade, porém a necessidade, que o profissional da educação precisar ter com relação ao equilíbrio de suas emoções, e claro, uma boa qualificação profissional aliada a estes fatores.

(...) como qualificador técnico, como investigador, como conselheiro, como implementador de currículo, como líder. Além de conhecimentos de conteúdos pedagógicos relativos à sua atuação específica em sala de aula. (Garcez, 2004, p. 87).

Segundo Garcez (2004) uma sólida formação profissional reflete uma atitude positiva, todavia, componentes psicológicos e sociológicos interferem no perfil do docente. Neste sentido, tal assertiva, contribui para a clara adesão aos objetivos do processo educacional, para que, em conjunto com os alunos os professores possam vencer as dificuldades, no desenvolvimento tanto da escola como da sociedade.

O professor é o agente transformador da realidade educacional, Garcez (2004) afirma que o professor será um exemplo para os alunos, transmitindo atitudes positivas e negativas, tanto em relação aos seus colegas quanto ao estudo propriamente dito, pois são transmitidos nessas relações, valores, crenças e determinados preconceitos. É certo, que por muitas vezes, os alunos apreendem muito mais com os exemplos do que com o próprio conteúdo abordado em sala. Devido a esses fatores é essencial que os professores tenham a consciência clara de que os seus atos e a sua postura devem ser contidos de maneira a preservar a confiança que os alunos depositam nele.

Contemporaneamente, a harmonia se transformou em um fator mais importante que uma boa aprendizagem. O sucesso em todo processo depende muito desses fatores acima abordados, interagindo com toda a comunidade escolar, pais, alunos, coordenação, entre outros. Nesse sentido, as atividades extras-classes claramente se asseguram como uma boa alternativa para o processo de construção do saber, facilitando e tornando mais agradável o relacionamento entre professor e aluno.

Aquino (1996) relata que o aluno observa e interage não apenas com objetos e pessoas que se encontrem à sua volta, mas com o clima emocional e a vibração energética das pessoas que o cercam. O mundo particular em que o aluno está inserido se baseia ainda em processos em que o ser humano imita e possui sensações. Entretanto, o educador necessariamente deve compreender a importância da influência de seus comportamentos e palavras, que contribuem para a formação do caráter e do senso crítico do aluno.

(...) entre os professores muitas ideias são erradas sobre a educação já estão sendo reavaliadas. Hoje sabemos que não adianta punir ou recompensar o aluno para que ele aprenda. Um dos maiores aliados na aprendizagem são entre outro o estímulo e o afeto. De nada adiantará oferecer uma sala de aula adequada, um ambiente propício se o aluno não estiver motivado e disposto a aprender. (IDEM, 1996. p 39)

Aquino (1996) relata ainda, a aprendizagem como a interação dos mais diversos fatores, dentre eles: o emocional, o familiar e o social. Com o avanço das teorias pedagógicas e psicológicas houve uma modificação na maneira de atuar e visualizar os processos de ensino-aprendizagem. Suas relações foram sendo ressignificadas a partir de novas propostas de ação pedagógica. A sociedade também passou por inúmeras transformações. Atualmente convive-se com uma vasta gama de processos de informações que chegam as pessoas de forma rápida, a atual sociedade globalizada, que com isso pode conhecer parte desta evolução do conhecimento psicopedagógico. Novas situações e novos modos de vida foram se estabelecendo e se configurando, fazendo com que novos modos de viver e de relacionamentos comessem a acontecer, quer seja no ambiente familiar, pois, a família está cada vez mais dentro da escola, quer seja no ambiente escolar em seus

diversos segmentos. Relacionamentos estes, que muito influenciam o professor e o aluno.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Como estratégia metodológica foi utilizada uma pesquisa qualitativa, que fornece uma compreensão mais aprofundada acerca do tema afetividade, caracterizando tal assertiva através do questionário realizado com professores e alunos. É importante salientar que a afetividade funciona como instrumento positivo no processo de ensino-aprendizagem. Trata-se de uma questão que possui seu ambiente natural como fonte direta de dados e cuja coleta são fundamentadas e discutidas.

Procede-se então, neste momento, a análise da pesquisa realizada na escola supracitada. Os questionários entre professores e alunos, visam à procura por um melhor entendimento acerca das relações interpessoais existentes no ambiente escolar, confirmando a hipótese levantada de que as relações entre os sujeitos podem influenciar de forma positiva ou negativa no processo de aprendizagem do educando.

Evidencia-se que as respostas, em um primeiro momento, externam que 100% dos professores entrevistados acreditam nos incentivos aos processos afetivos em sala de aula, sendo premissa básica para o desenvolvimento do aluno perante os obstáculos, tanto no que, se refere, a conteúdo quanto a questões sociais, dentre outras. É importante salientar que os professores afirmam a relevância deste método para uma melhor convivência diária, onde alguns relatam que tal fator desenvolve claramente os fatores associados a inteligência emocional.

Ainda utilizando-se da pesquisa realizada com os professores, percebe-se que apesar da maioria detectar a importância de lidar com os processos afetivos, nem todos conseguem aplicar, em sala, tal desenvolvimento. Neste sentido, destaca-se, ainda, que 13%, procuram não tratar de assuntos além do conteúdo, sobre a vida pessoal dos alunos. Entretanto, a análise deste dado, constata que a maioria absoluta, 87%, dos professores, utiliza do pensamento de Wallon, principalmente, no que se refere à exposição das emoções vivenciadas pelos alunos.

Todavia, uma questão necessita ser oportunizada, salientando que 74%, dos 87% dos professores, que abrem guarda para questões afetivas em sala, dão a oportunidade aos seus alunos de expressarem sempre que necessário, de acordo com a realidade vivida em sala, oportunidade que segundo os próprios docentes, fez com que uma aproximação importante e significativa fosse alcançada, desenvolvendo de forma singular o processo ensino-aprendizagem e estreitando os laços afetivos entre os dois elos do processo.

Em relação aos questionários aplicados aos alunos, acerca das manifestações emotivas em sala de aula, como a questão do choro, seja ele por tristeza ou por alegria, muita das vezes reprimidas em sala. Cerca de 59% dos alunos que por algum motivo e até, por se sentirem tranquilizados pelo ambiente proporcionado por professores e colegas, já manifestaram suas emoções em sala. Entretanto, alguns dos alunos afirmam que não possuem segurança, ou procuram guardar pra si certas emoções vividas no ambiente escolar.

O resultado leva-nos a perceber que, de fato, falta uma aproximação por parte dos professores para com seus alunos. Os próprios educandos afirmam que, a grande maioria dos professores entra em sala, preocupados exclusivamente com o conteúdo e não se preocupam se o aluno pode estar preparado emocionalmente para receber o conteúdo de forma pragmática e fria, não transmitindo confiança.

Na concepção Walloniana, tanto a emoção quanto a inteligência são importantes no processo de desenvolvimento de forma que o professor deve aprender a lidar com o estado emotivo do aluno, para melhor estimular seu aprendizado. Nesse sentido indaga-se a consideração existente entre professor e aluno. Tal questionamento se faz necessário para que possa vislumbrar o que o professor representa para o aluno extraclasse, para que se perceba o grau de respeito e admiração, analisando a confiança existente entre os dois elos.

Nas questões seguintes, procura-se entender, qual a verdadeira importância do professor na vida do aluno. Cabe ressaltar, que a maioria dos alunos, veem no professor, a figura de um protetor, capaz de responder os questionamentos que nessa idade são referenciados. A questão da ajuda se torna enigmática, pois a negação gera um choque. Entretanto, 55% dos alunos, acham que seus professores são alegres e descontraídos, vendo assim, qualidades necessárias para uma boa relação entre eles.

Todavia, é sempre importante destacar, que um bom professor, pode estar sendo uma referência para toda a vida, tornando-se um exemplo a ser seguido. Nesse sentido a importância do docente, no que se refere, ao controle de suas atitudes e emoções é fundamental. O aluno que vê positivamente o seu mestre acredita ser nele um “porto seguro”, um ponto de referência, algo a se seguir. Devido às estas questões, o papel do professor é fundamental no controle das emoções relacionadas ao afeto. Percebe-se que 77% dos alunos acreditam que o professor é sim uma figura ímpar, que não é responsável apenas por transmitir o conteúdo, pois as possibilidades a eles recorrida, contribuem para uma boa formação de seus alunos.

CONCLUSÃO

A educação é algo fascinante, através dela percebe-se a evolução da humanidade, não só a educação acadêmica, mas toda e qualquer, busca pelo conhecimento. Os fatores relacionados a esta despertam curiosidades de cunho social e cognitivo. Neste sentido, compreende-se que o professor desempenha um papel fundamental neste processo educacional, buscando pontos-chaves que possam trabalhar as diversas emoções, possibilitadas enfaticamente, em sala.

Durante o desenvolvimento deste trabalho, levantou-se a hipótese de que a relação professor-aluno, deveria ser apenas profissional, pois a demonstração de afeto poderia prejudicar qualitativamente e quantitativamente o processo, baseada nas teorias apresentadas, observações em loco, análises de dados, tal hipótese não se confirmou. O resultado mostra o contrário, que a afetividade é uma aliada nas atividades docentes.

O objetivo deste estudo, não é traçar normativas para atuação do professor, mas demonstrar diante dos resultados obtidos que o tema seja parte significativa na formação do professor. Fica claro, que é importante tanto para professores quanto para alunos que a expressão sincera das mais diversas relações comprimiu o laço afetivo entre as partes.

É interessante, destacar, que o estudo da afetividade consistiu um suporte necessário à atuação do professor. Pretende-se, aqui defender a eficácia das relações afetivas em sala de aula. A ideia não é defender a similaridade na relação professor-aluno, mas que a escola, nesse sentido, possa assumir o seu papel de promover as interações e o fortalecimento das relações.

O ser humano é considerado um “ser” de relações e de afetos, entretanto, alguns professores, precisam compreender a reciprocidade entre afetividade e cognição. Tal entendimento é mola propulsora para uma discussão proveitosa acerca das relações afetivas na sala, e o desenvolvimento de habilidades contribuem para a resolução dos mais diversos problemas, favorecendo a criatividade e a autonomia. Quando existe uma influência negativa a falta de diálogo prevalece, predomina as características comportamentais do professor de rejeição ao autoritarismo, crítica aos conhecimentos e indiferença aos sentimentos dos alunos. Tais fatores provocam a inibição, participação passiva e desprazerosa dos mesmos, viabilizando a tensão, agressividade e desinteresse, o que proporciona uma baixa autoestima e a possibilidade de fracasso escolar.

A atuação do professor, para o desenvolvimento saudável do aluno se faz necessário, a percepção global do educando, no contexto em que este possui características de várias dimensões (social, física, escolar), com objetivo de torná-los autônomos/responsáveis, conscientes/coerentes, respeitados e respeitosos. Acreditar nessas possibilidades não é utopia, sendo possível aos professores darem à oportunidade de participação e expressão, sem que o olhar, de censura, os impeçam de desenvolver o senso crítico. Tal fator os torna capaz de discernir o que é pessoal e o que é coletivo, sendo isso possível quando se trabalha no cerne do afeto.

Segundo Libâneo é na sala de aula que “se criam, se desenvolvem e se transformam as condições necessárias para que os alunos assimilem conhecimentos, habilidades, atitudes e convicções, e assim desenvolvem as capacidades cognitivas”. Daí a importância do professor nesta ação transformadora, no momento em que o este tenha para o aluno um olhar de ser humano para ser humano e não um olhar de profissional para seu instrumento de trabalho.

Quando os professores compreenderem que a competência é relatada por resultados positivos, pautada, não em uma educação reprodutora, equivocada, mas em uma visão revolucionária de transformação e de percepção por parte dos professores de cargas emotivas e afetuosas, se terá uma educação qualificada e produtiva. A escola, nesse sentido, pode e deve ser a grande arena onde são travadas lutas para a transformação e mudança de atitude dos jovens.

A forma positivista de fazer educação não tem mais espaço entre algo forte e significativo, mas precisa passar a existir em nosso cotidiano. O escritor, Maurismar

Chaves diz que “somente o amor dará sentido ao encontro ao aluno e ao que fazemos. Assim é preciso abrir o coração e delatar a alma”. Para tanto, é necessário que o primeiro passo seja dado: desejo de criar em nossas relações uma conduta amorosa, um ambiente permeado de profundo respeito e confiança. É no espaço da sala de aula que acontecem os grandes encontros, a troca de experiências, as discussões e interações entre alunos e professor. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s consta:

(...) os aspectos emocionais e afetivos são tão relevantes quanto cognitivos, principalmente para os alunos prejudicados por fracassos escolares ou que não estejam interessados no que a escola pode oferecer (...)

É inerente ao ser humano possuir sentimentos negativos e positivos. A escola deve contribuir na questão de auxiliar os estudantes no desenvolvimento de suas competências intelectuais. A escola, por si só, não tem como resolver os problemas sociais, emocionais e morais. Esta tem a função básica de construir e amenizar esses problemas, pois a ela cabe transformar a realidade do aluno através de formas dinâmicas de transmitir conhecimentos a partir da condução, à reflexão e ao crescer. Formar pessoas mais afetuosas, sabendo lidar com as relações interpessoais e com suas emoções, deve atingir resultados qualitativos e quantitativos, expressando que a qualidade passa pelo controle emocional do aluno, que proporciona, “o controle da sua própria atividade, uma vez que são participantes ativos e sujeitos do processo de aprendizagem”.

Para Libâneo, a escola é responsável pelo desenvolvimento, educando para a autonomia e a busca de uma evolução integral, nesse sentido, a escola deve desenvolver a sensibilidade e a afetividade do aluno. Valorizar a afetividade deveria ser a “tônica” do discurso docente, pois sentimentos, emoções, fazem parte da vida humana, compreendê-los é primordial em toda e qualquer relação.

Alguns alunos acreditam que seus professores são desprovidos de quaisquer problemas, segundo eles, seus professores passam esta ideia. Nesse sentido, Cury (2003), professores fascinantes educam a emoção.

Educar a emoção também é se doar sem esperar retorno, ser fiel a sua consciência, extrair prazer dos pequenos estímulos da existência, saber perder, correr riscos, para transformar os sonhos em realidade,

ter coragem para andar por lugares desconhecidos. (CURY, 2003. p. 66)

Nesse sentido, acredita-se que, inicialmente é preciso estar preocupado não com o conhecimento do aluno em determinado tema, se ele tira boas notas, ou pelo menos que se transmita o conteúdo tão somente. É necessário que o professor faça com que o aluno o respeite e nele confie, que não se forme cidadãos repetidores do conhecimento alheio, mas sim reprodutores do conhecimento aprendido, valorizando aquilo que de positivo a escola pode e deve oferecer.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico**. 7. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2005.

AQUINO, J.G. **Confrontos na sala de aula**: uma leitura institucional da relação professor-aluno. 2ª ed. São Paulo: Summus, 1996.

BRASIL, República Federativa do. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ministério da Educação, 1996.

_____. **Currículo da Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito Federal**. Versão experimental, Secretária de Educação do DF, 2000.

BRANDEN, Nathaniel. **Auto – Estima**: Como aprender a gostar de si mesmo. Tradução de Ricardo Gouvêa; revisão técnica de Maria Silva Mourão Netto. 37ª ed. São Paulo: Saraiva, 2000.

CHALITA, G. **Educação a solução está no afeto**. São Paulo: Gente, 2001.

CUNHA, M. I. **A prática pedagógica do bom professor**. Tese de doutorado, Faculdade de Educação UNICAMP, Campinas, 1988.

CURY, Augusto. **Inteligência socioemocional: A formação de mentes brilhantes**. Escola da Inteligência, Editora escola da inteligência. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

GARCEZ, Lucília Helena do Carmo. **Correio Braziliense**, reportagem “o papel do professor”, 17 de abril de 2004.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa 4 ed. São Paulo: Atlas 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Brasil, 1994.

PIAGET, Jean. **Psicologia da criança**, São Paulo, Brasil, 1977.

PILETTI, N. **Psicologia educacional**. 15ª ed. São Paulo: Ática, 1997.

ROSSINI, Maria Augusta Shances. **Pedagogia Afetiva**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

WALLON, H. **A formação psicológica dos mestres**. Psicologia e educação da criança, Lisboa: Veiga, 1962.



ORGANIZADORES

LUCIANA SANTOS DE SOUZA

Doutora em Ciências da Educação - Universidad Colúmbia del Paraguay - Py. Mestre em Ciências da Educação - Universidad Americana - Py. Pós Graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional em Orientação Educacional e Ensino Especial. Graduada em Pedagogia com habilitação em Docência e Gestão - Universidade Estadual de Goiás – UEG.

JADILSON MARINHO DA SILVA

Graduação em Letras pelo Centro de Ensino Superior do Vale do São Francisco (2010), graduação em Pedagogia pela Faculdade Mantense dos Vales Gerais (2021), especialização em Estudos Linguísticos e Literários pela Universidade Cândido Mendes (2015), especialização em Ensino de Língua Portuguesa pela Faculdade de Ciências Educacionais (2014), especialização em Língua Brasileira de Sinais (2020), especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional (2021), Mestrado (2017) e Doutorado em Ciências da Educação (Diploma reconhecido pela Universidade Federal de Goiás). Atualmente leciona no Ensino Superior (graduação e pós-graduação) e no Ensino Médio. Possui experiência na área de Letras e Educação com ênfase em Literatura Brasileira, Literatura Comparada, Educação Inclusiva, formação docente, avaliação e currículo.



Editora
REALCONHECER

ISBN 978-658452547-4



9

786584

525474