

Bethânia Moreira da Silva Santos  
Eraldo Carlos Batista  
(Orgs.)

EDUCAÇÃO, PROFISSÃO DOCENTE E SOCIEDADE  
OS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS DO PROFESSOR

 editora  
itacaiúnas

Bethânia Moreira da Silva Santos  
Eraldo Carlos Batista  
(Orgs.)

**EDUCAÇÃO, PROFISSÃO DOCENTE E SOCIEDADE: OS  
DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS DO PROFESSOR**

1ª edição

© 2019 por Bethânia Moreira da Silva Santos e Eraldo Carlos Batista (Org.)  
© 2019 por Vários Autores  
Todos os direitos reservados.

Capa e editoração eletrônica  
Editora Itacaiúnas

Conselho editorial Editora Itacaiúnas

*Colaboradores:*

Bruno Nunes Batista (IFC)  
Miguel Rodrigues Netto (UNEMAT)  
Viviane Corrêa Santos (UEPA)  
Josimar dos Santos Medeiros (UEPB)  
Wildoberto Batista Gurgel (UFERSA)  
Wellington Morais Ferreira (UFPA)

Editor de publicações  
Walter Luiz Jardim Rodrigues

#### **Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD**

E24	Educação, profissão docente e sociedade: os desafios contemporâneos do professor [recurso eletrônico] / organizado por Bethânia Moreira da Silva Santos, Eraldo Carlos Batista. - Ananindeua, PA : Itacaiúnas, 2019. 171 p. ; PDF ; 2,66 MB.
	Inclui bibliografia e índice. ISBN: 978-85-9535-151-6 (Ebook)
	1. Educação. 2. Professor. 3. Profissão docente. I. Santos, Bethânia Moreira da Silva. II. Batista, Eraldo Carlos. III. Título.
2019-1822	doi 10.29327/54019
	CDD 370.71 CDU 371.13

**Elaborado por Vagner Rodolfo da Silva - CRB-8/9410**

#### **Índice para catálogo sistemático:**

1. Educação : Profissão docente 370.71
2. Educação : Profissão docente 371.13

O conteúdo desta obra, inclusive sua revisão ortográfica e gramatical, bem como os dados apresentados, são de responsabilidade de seus participantes, detentores dos Direitos Autorais.

Esta obra foi publicada pela Editora Itacaiúnas em outubro de 2019.

## Sobre os autores:

**Aline Ferreira de Moraes** - Graduada em Letras Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas pela Fundação Universidade Federal de Rondônia - UNIR, Campus de Guajará-Mirim/RO. Membro do Grupo de Estudos Interdisciplinares das Fronteiras Amazônicas - GEIFA. Email: alinemoraislife@gmail.com

**Ana Hilda Carvalho de Souza** - Doutora em Ciências: Ambiente e Desenvolvimento - UNIVATES. Mestre em Economia - UFRGS. Graduada em Matemática -UFRR, professora do Ex-Território Federal de Roraima, exercendo função de formadora no Centro de Formação dos Profissionais de Educação em Roraima - SEED/CEFRR/RR - Boa Vista - Roraima - Brasil - E-mail: anahildarr@hotmail.com.

**Ana Ilda Miranda Fagundes** - Acadêmica de Psicologia no Instituto FAEST, Tangará da Serra - MT. E-mail: anailda2012@hotmail.com

**Auxiliadora dos Santos Pinto** - Doutora em Letras - Literaturas em Língua Portuguesa, pela UNESP/IBILCE/SJRP. Mestre em Linguística, pela UNIR. Especialista em Metodologia do Ensino Superior, pela UNIR. Especialista em Recursos Humanos, pela UNIR. Especialista em Gestão Pública, pela UNIR. Professora Adjunta do Departamento Acadêmico de Ciências da Linguagem (DACL), curso de Letras, da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), *Campus* de Guajará-Mirim. Vice-líder do Grupo de Estudos Interdisciplinares das Fronteiras Amazônicas - GEIFA. Email: auxiliadorapinto@unir.br.

**Bethânia Moreira da Silva Santos** - Doutoranda em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI/Faculdade Católica de Rondônia - FCR. Mestre em Ciências da Linguagem pela Fundação Universidade Federal de Rondônia. Professora da Rede Estadual de Ensino de Rondônia (SEDUC-RO). Graduada em Letras Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas. Atualmente é Membro do Grupo de Estudos Interdisciplinares das Fronteiras Amazônicas - GEIFA. Email: bethaniamsilva@hotmail.com.

**Cecília de Campos França** - Pós-Doutorado em Educação na Unicamp - Universidade Estadual de Campinas. Graduada em Psicologia e Pedagogia pela Universidade São Marcos em São Paulo. Mestrado e Doutorado em Educação, subárea de Psicologia da Educação na PUC de São Paulo - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atuou em cursos de Especialização nas áreas de Educação e no mestrado em Educação da UNEMAT, Professora em diversos cursos de licenciatura na EAD da UNEMAT. Professora adjunta da UNEMAT - Universidade do Estado de Mato Grosso. E-mail: cecilfran@yahoo.com.br

**Eli José da Fonseca** - Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso, formado em Geografia pela Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT, Graduado em Gestão Escolar pela Faculdade de Juruena - AJES. Professor Concursado pela Prefeitura de Colniza e Concursado pelo Estado de Mato Grosso (SEDUC). E-mail: elijosedafonseca@bol.com.br

**Elisângela Rodrigues dos Santos** - Mestranda em educação pela Universidade Estadual de Mato Grosso - UNEMAT, Especialista em Gestão Escolar pela Universidade Federal

de Mato Grosso - UFMT e Psicopedagogia Institucional pela FINOM, Professora formadora em Alfabetização no CEFAPRO de Tangara da Serra e Graduação em Pedagogia pela UFMT.

**Eraldo Carlos Batista** - Doutor em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica - PUCRS/Faculdade Católica de Rondônia - FCR. Mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Rondônia - UNIR. Especialista em Saúde Mental pela Universidade Católica Dom Bosco - UCDB. Graduado em Psicologia pela Faculdade de Rolim de Moura - FAROL, E-mail: eraldo.cb@hotmail.com

**Jaci Lima da Silva** - Professor Orientador na Linha 1: Formação, Trabalho Docente e Currículo do Programa Mestrado Acadêmico - UERR no Campus Boa Vista Centro - IFRR. jaci.lima@ifrr.edu.br

**Jair Pereira da Cruz** - Mestre em Educação, Pela Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat. Professor da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso. Especialização em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade de Educação de Tangará da Serra e Gestão, em Orientação Educacional e Supervisão Escolar pela Faculdade Phenix de Ciências Humanas e Sociais do Brasil. Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal de Rondônia - UNIR e Letras: Português/Inglês pela Universidade Federal de Mato Grosso. E-mail: jairpereira\_25@hotmail.com

**Jamita dos Santos Tirina** - Graduada em Letras Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas pela Fundação Universidade Federal de Rondônia - UNIR, Campus de Guajará-Mirim/RO. Membro do Grupo de Estudos Interdisciplinares das Fronteiras Amazônicas - GEIFA. Email: jamtirina@hotmail.com

**Lindalmir Barroso Medeiros Dutra** - Especialista em Coordenação Pedagógica pela Escola de Gestores da Educação Básica- RO. Graduada em Pedagogia. Coordenadora Pedagógica da Rede Estadual de Ensino de Rondônia. Email: lindalmirdutra@gmail.com

**Lysne Nôzenir de Lira Lima** - Mestranda em Educação na Universidade Estadual de Roraima - UERR. Especialização em MBA em Gestão de Pessoas - Estácio/AM, Mestre em Educação pela Universidade Alcalá de Henares - ES. Professora da Secretária Estadual de Educação do Estado de Roraima - SEED, exercendo função de formadora no Centro de Formação dos Profissionais de Educação em Roraima - SEED/CEFRR/RR - Boa Vista - Roraima - Brasil - E-mail: lysne.lima@gmail.com.

**Manoel Messias Feitosa Soares** - Mestre em Letras - Linguagem e Identidade, pela UFAC. Especialista em Psicologia Educacional e Escolar, pela UNINORTE. Graduado em História, pela UFAC. Acadêmico do curso de Psicologia/UFAC - Membro do Grupo de Estudos Interdisciplinares das Fronteiras Amazônicas-GEIFA. E-mail: messiasfeitosaes@gmail.com.

**Marcela Pagno Müller** - Graduada em Letras pela Universidade Estadual de Mato Grosso - UNEMAT. Professora da rede particular de ensino de Tangará da Serra. Acadêmica de Psicologia no Instituto FAEST, Tangará da Serra - MT. E-mail: mpagnomuller@gmail.com

**Márcia Dias dos Santos** - Mestre em Ciência da Linguagem pela Fundação Universidade Federal de Rondônia. Graduada em Letras Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas. Docente do Ensino Superior/ UNIR- *Campus* de Guajará-Mirim. E-mail: marcia.santos@unir.br. Membro do Grupo de Estudos Interdisciplinares das Fronteiras Amazônicas - GEIFA.

**Silvana Rodrigues Pinto Verciano** - Graduada em Letras pela Universidade Estadual de Mato Grosso - UNEMAT. Professora da Rede Estadual de Ensino do Estado de Mato Grosso. Gestora Escolar. Acadêmica de Psicologia no Instituto FAEST, Tangará da Serra - MT. E-mail: sverciano@gmail.com

**Tanous Melhem Bouchabki Neto** - Especialista em Docência no Ensino Superior. Graduado em Administração de Empresas pela Fundação Universidade Federal de Rondônia/UNIR. - Câmpus de Guajará-Mirim. Membro do Grupo de Estudos Interdisciplinares das Fronteiras Amazônicas - GEIFA. Email: tanibouchabki@hotmail.com

**Valdinei Parizzi** - Acadêmico de Psicologia no Instituto FAEST, Tangará da Serra - MT. E-mail: valdinei\_parizzi@hotmail.com

**Vanuza Ferreira da Silva** - Especialização Graduação em Educação Especial e Inclusão pelo Instituto de Mato Grosso de Pós graduação - IMP, Graduação em Pedagogia pela Faculdades Integradas de Tangara da serra MT - FITS, Professora pela Prefeitura Municipal de Barra do Bugres - MT e Acadêmica do Curso de Psicologia, FAEST/UNISERRA. E-mail: morenah.v@hotmail.com

**Vilmar Pereira dos Santos** - Graduado em Psicologia pela Faculdade de Rolim de Moura - FAROL. E-mail: vilmarcity@hotmail.com

## Sumário

APRESENTAÇÃO .....	9
PREFÁCIO .....	11
<b>CAPÍTULO I - A FORMAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR E A CONSTRUÇÃO DO PERFIL DOCENTE .....</b>	<b>14</b>
<i>Vilmar Pereira dos Santos</i>	
<i>Eraldo Carlos Batista</i>	
<b>CAPÍTULO II - PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: COMO PROMOVER A APRENDIZAGEM DOS ALUNOS CONTEMPORÂNEOS? .....</b>	<b>26</b>
<i>Jair Pereira da Cruz</i>	
<i>Cecilia de Campos França</i>	
<b>CAPÍTULO III - A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO .....</b>	<b>41</b>
<i>Eli José da Fonseca</i>	
<i>Elisangela Rodrigues dos Santos</i>	
<b>CAPÍTULO IV - DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE E DA INCLUSÃO DOS DEFICIENTES FÍSICOS NO CONTEXTO ESCOLAR .....</b>	<b>50</b>
<i>Bethânia Moreira da Silva Santos</i>	
<i>Tanous Melhem Bouchabki Neto</i>	
<b>CAPÍTULO V - TRABALHO DOCENTE, SOFRIMENTO PSICOLÓGICO E MAL-ESTAR NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA .....</b>	<b>64</b>
<i>Auxiliadora dos Santos Pinto</i>	
<i>Manoel Messias Feitosa Soares</i>	
<b>CAPÍTULO VI - A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NA PÓS-MODERNIDADE .....</b>	<b>82</b>
<i>Márcia Dias dos Santos</i>	
<b>CAPÍTULO VII - A PRÁTICA DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO CRÍTICO-REFLEXIVA DO ALUNO: OS DESAFIOS FAMÍLIA-ESCOLA.....</b>	<b>96</b>
<i>Lindalmir Barroso Medeiros Dutra</i>	
<b>CAPÍTULO VIII - CONTOS DE FADAS NA ESCOLA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA LEITURA LITERÁRIA .....</b>	<b>111</b>
<i>Aline Ferreira de Moraes</i>	
<i>Jamita dos Santos Tirina</i>	
<b>CAPÍTULO IX - ENSINO, APRENDIZAGEM E BRICADEIRA: OS DESAFIOS DIÁRIOS DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL .....</b>	<b>120</b>
<i>Vanuza Ferreira da Silva</i>	
<b>CAPÍTULO X - A FAMÍLIA E SUA RELAÇÃO COM O DESEMPENHO ESCOLAR DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL .....</b>	<b>130</b>
<i>Marcela Pagno Müller</i>	

**CAPÍTULO XI - A IMPORTÂNCIA DE CUIDAR de quem cuida: relato de experiência de estágio de psicologia da educação ..... 141**

*Silvana Rodrigues Pinto Verciano*

*Ana Ilda Miranda Fagundes*

*Valdinei Parizzi*

**CAPÍTULO XII - CURRÍCULO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS: TEMAS CONTEXTUAIS NO PROJETO MAGISTÉRIO INDÍGENA TAMÍ'KAN ..... 152**

*Lysne Nôzenir de Lira Lima*

*Ana Hilda Carvalho de Souza*

*Jaci Lima da Silva*



## APRESENTAÇÃO

A presente obra intitulada Educação, Profissão Docente e Sociedade: Os Desafios Contemporâneos do Professor apresenta uma série de textos que abrange aspectos da educação escolar na contemporaneidade na/da educação infantil até o ensino superior. Os textos trazem contribuições relevantes ao apresentar os desafios da profissão docente frente às identidades plurais, processo de formação didático-pedagógica e ensino-aprendizagem em contextos escolares pós-moderno. Destaca-se a importância formação continuada dos docentes, a fim de reverem suas práticas, procurando também atrair a família para que a mesma participe em parceria com a escola, favorecendo uma maior interação, o que resultará na conquista dessa nova educação.

O primeiro texto preocupa-se com a formação didático-pedagógica do professor do ensino superior e a construção do perfil docente. O estudo propõe discutir a formação dos docentes do ensino superior, e a importância de apresentarem uma didática efetiva para formarem novos profissionais, respeitando e compreendendo os desafios enfrentados pelos profissionais da docência. O procedimento metodológico foi por meio de um levantamento bibliográfico, a fim de avaliar a importância da formação do docente universitário no processo de ensino e aprendizagem do aluno, como ocorre sua formação, e a didática que utilizam para transmitir o conhecimento.

O segundo capítulo traz em questão as práticas pedagógicas e aprendizagem dos alunos contemporâneos. Reflete sobre as discussões em torno da qualidade do trabalho escolar, das dificuldades dos professores em sala de aula, da falta de formação acadêmica e da falta de desejo dos alunos pela aprendizagem. Este trabalho permeia por todas essas questões com objetivo de mostrar práticas pedagógicas simples e inovadoras que dinamizam o trabalho na escola e despertam o desejo dos alunos pela aprendizagem. Através da pesquisa bibliográfica procurou-se compreender a problemática: Como despertar o desejo em aprender, na sociedade contemporânea, através de práticas pedagógicas inovadoras? Os principais autores que nos ajudaram nessa discussão foram: Freire (2004), Da Ros (2002), Kupfer, (1995), Piletti e Rosatto (2015), Rech (2014) entre outros. A pesquisa propõe sugestões para que a escola possa pensar sua metodologia de ensino, através de práticas pedagógicas inovadoras condizentes com a realidade da sociedade escolar contemporânea.

O terceiro capítulo discorre sobre a formação de professores: a importância do lúdico os autores discutem a se formação do professor tem sido suficiente para atendimento de todas as necessidades dos alunos em sala de aula e se a sua formação tem sido valorizada na prática profissional. Além disso, aponta para os desafios do professor em sala de aula ligado e a relação com a sua formação e como o lúdico pode contribuir. O texto vai apontar que o homem independentemente da idade utiliza-se do brincar e ser feliz como estratégias e metas para a vida toda e que a felicidade não depende de idade, é uma necessidade do ser humano. O texto ainda traz os recursos tecnológicos, sobretudo a *internet*, como ferramenta de fonte de pesquisa no auxílio as necessidades do professor e do aluno.

O capítulo quatro traz em reflexão os desafios da prática docente e a inclusão dos deficientes físicos no contexto escolar. Ao abordar os temas integração e inclusão verifica-se que a integração insere o aluno na escola acreditando na adaptação desse aluno em um ambiente já estruturado, enquanto a inclusão escolar está relacionada a redimensionamento de estruturas físicas da escola, percepções de professores e gestores, adaptações curriculares sabendo que adaptar não é mudar conteúdos

acadêmicos entre outros. Os estudos revelam que embora se tenha a implementação de legislações específicas à inclusão de deficientes físicos, as instituições de ensino ainda não estão preparadas para a inclusão dos alunos com deficiência. Nesse sentido, a educação inclusiva tem importância fundamental, pois busca por princípios básicos, a minimização de todo e qualquer tipo de exclusão em arenas educacionais, e com isso elevar ao máximo o nível de participação, coletiva e individual de seus integrantes.

O capítulo cinco faz uma abordagem sobre o trabalho docente, sofrimento psicológico e mal-estar na sociedade contemporânea. Apresenta resultados de uma investigação sobre os fatores que provocam o sofrimento psicológico e o conseqüente adoecimento de professores da Educação Básica na contemporaneidade, destacando-se a relação entre o trabalho docente e os fenômenos que influenciam os processos de sofrimento psicológico dos referidos sujeitos. Os pressupostos teórico-metodológicos que fundamentaram a investigação foram os estudos de: Esteve (1999); Dejours (1992), Assunção (2008); Feldmann (2012); e Bakhtin/Volochinov (2014). A pesquisa do tipo bibliográfica com abordagem qualitativa foi fundamentada pelos estudos de Popper (2009), que discute sobre a pesquisa qualitativa no campo da saúde. Os resultados da pesquisa apresentam importantes contribuições para a identificação e compreensão dos fatores que causam o adoecimento/sofrimento psicológico dos professores, além de subsidiar futuras discussões a respeito do tema.

O sexto capítulo a autora traz em reflexão a Educação Escolar Indígena na Pós-Modernidade. Os *entrelugares* das populações tradicionais e as forças culturais modernizantes na educação escolar das comunidades indígenas são a centralidade das discussões apresentadas neste ensaio. Pretende-se, nessa proposta de discussão, pensar o sujeito indígena, sua identidade em contato com o mundo pós-moderno e como a escola das comunidades sistematizam o ensino considerando essa inter-relação mediando o direito dos povos indígenas de ter um ensino que considere suas especificidades no tocante à tradição, saberes e representações. Para fundamentar as reflexões, o trabalho foi dividido em três momentos: o primeiro, discussão sobre questões de identidades na pós-modernidade, com conceito, em especial, de Hall (1999), Bauman (2005) e Bhabha (1998); em segundo momento a autora discorre sobre os desafios de contemplar um ensino diferenciado, bilíngüe e específico na pós-modernidade e por fim apresenta algumas reflexões sobre os conteúdos escolares na educação escolar indígena e as concepções decoloniais sobre o conhecimento. A abordagem da pesquisa deu-se de forma qualitativa e descritiva e os resultados apresentados intencionam suscitar discussões sobre as negociações conscientes nas relações dos conhecimentos escolares das comunidades que resultem em uma formação de um sujeito com autonomia suficiente para *ressignificar* e significar-se.

O capítulo sete discorre sobre a prática da coordenação pedagógica e os desafios família-escola frente à formação crítica do aluno. Aponta a parceria escola e família como prática essencial para a formação do aluno crítico reflexivo. O estudo foi orientado pelas matrizes teóricas: Freire (2009), Lima & Santos (2007) e Soares (2011). Segundo a autora o coordenador pedagógico exerce a função significativa no processo ensino-aprendizagem, e tem o desafio de encontrar formas para uma educação de qualidade, interagindo com todas as dimensões do ser humano.

O capítulo oito aborda a temática: contos de fadas na escola apontando as possibilidades e os desafios da prática pedagógica da leitura literária. Apresenta resultados de uma pesquisa aplicada sobre a leitura de contos de fadas na escola. O projeto foi desenvolvido em uma escola estadual, no município de Guajará-Mirim (RO), no período de abril a novembro de 2017. Os sujeitos da pesquisa foram alunos e uma professora do 6º ano do Ensino Fundamental. Buscou-se incentivar à leitura/escrita do gênero textual “Contos de

fadas”, e refletir sobre as possibilidades e desafios da prática pedagógica da leitura literária na escola. As atividades foram desenvolvidas em quatro etapas: a primeira etapa consistiu na seleção e leitura de contos, na segunda etapa foi realizada a (re)contação da história (oral); na terceira etapa foram desenvolvidas atividades de leituras dramatizadas e na quarta etapa a reescrita dos contos de fadas lidos. Os resultados preliminares mostram que a prática da leitura de contos de fadas na escola favorece a aprendizagem da leitura e escrita possibilitando aos alunos a valorização da subjetividade.

O capítulo nove faz uma abordagem do ensino/ aprendizagem mediada por brincadeiras com destaque aos desafios diários do professor da educação infantil. A autora faz uma breve discussão sobre a importância das brincadeiras no processo de ensino e aprendizagem e sua contribuição para o desenvolvimento infantil. Busca-se ainda, exemplificar de que forma o brincar pode colaborar com as funções afetivas, cognitivas e sociais dos alunos, com ênfase na interação e cooperação.

O capítulo dez traz em destaque a família e sua relação com o desempenho escolar da criança na Educação Infantil, a autora destaca a importância da integração recíproca da família e escola. Aponta a família como responsável pela a formação início do indivíduo e a escola um ambiente de resgate de valores e formação crítica do educando.

O capítulo onze tem como princípio apresentar a experiência de estágio em Psicologia Escolar do Curso de Psicologia da Faculdade de Educação de Tangará da Serra/MT, que foi desenvolvido em uma instituição de Educação Especial. As teorias abordadas no trabalho abrangem uma visão humanista, empática e acolhedora sobre o cuidado com o outro. Enfoca a importância dos cuidados da saúde mental dos cuidadores de pessoas com deficiência, e a proposta do nosso trabalho de estágio era de fazer um acompanhamento preventivo, de valorização de habilidades, autoestima, e de cuidados com as mães/responsáveis que participam ativamente do crescimento, da educação e da evolução dos filhos com Deficiência, contemplando ações voltadas para a promoção da autoimagem e qualidade de vida em sua rotina diária.

O último capítulo apresenta resultados do estudo sobre o currículo do curso Magistério Indígena *Tami'kan*, sob a perspectiva dos Eixos Temáticos. O estudo foi baseado teoricamente nas legislações educacionais vigentes, com ênfase na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394/1996 e fundamentos de autores que tratam de teoria do currículo como Silva (1999), Apple (2003) e Tadeu (2011). Os procedimentos metodológicos envolveram a pesquisa bibliográfica e documental, de cunho qualitativo e descritivo. Os resultados apontam que os eixos temáticos enriquecem o currículo do curso na medida em que permite, de forma interdisciplinar, uma abordagem sobre questões socioculturais da pluralidade étnico-racial existente entre as etnias de Roraima. Esta pedagogia fortalece os conhecimentos tradicionais indígenas, identidade, cultura, língua, perpassando pelas inovações metodológicas e tecnológicas que favoreçam o aprendizado. Dessa forma, contribui para o desenvolvimento do curso *Tami'kan* na efetivação das legislações conquistadas por meio de suas lutas e manifestações coletivas.

*Bethânia Moreira da Silva Santos*  
*Eraldo Carlos Batista*  
(Orgs.)

## PREFÁCIO

É indescritível o imenso prazer e a honra de ter recebido o convite para prefaciar um livro! Diversos fatores contribuem para este estado... Trata-se de uma imersão em sentimentos, reflexões e sensações que a leitura nos evoca, indo desde a singular distinção, entendida como capacidade e competência para escrever o prefácio, passando pelo privilégio da prioridade à primeira versão da obra, até a participação da extraordinária realização de um sonho, compartilhado, aqui, com outros colegas autores!...

Do ponto de vista da ciência da educação, importa sublinhar que a coletânea **EDUCAÇÃO, PROFISSÃO DOCENTE E SOCIEDADE: OS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS DO PROFESSOR**, é uma favorável contribuição para avançar em reflexão, debate e investigação, no campo das práticas da profissão docente no ofício do cotidiano, inclusive na estrutura da coordenação pedagógica em sua atribuição de integração família-escola.

Em um primeiro momento insere o leitor nas visões panorâmicas das práticas pedagógicas e aprendizagem dos alunos contemporâneos, reúne o compartilhamento de formação didático-pedagógica do professor do ensino superior e a construção do perfil docente.

Com uma prática acadêmica, autores abordam a importância do lúdico, das brincadeiras no processo de ensino e aprendizagem para o desenvolvimento infantil, elencam possibilidades e desafios da prática pedagógica sedimentada nos contos de fadas na escola.

Na mesma intensidade, autores destacam privilégios e desafios da profissão na inclusão dos deficientes físicos, aborda inclusive questões relacionadas ao sofrimento psicológico e mal-estar do professor diante dos desafios contemporâneos.

Por fim, culmina com propostas de valorização das diversas sociedades humanas, nesta dimensão, os autores trazem discussões acerca da Educação Escolar Indígena, destacando o pensar do sujeito indígena, sua identidade em contato com o mundo pós-moderno. Adiciona resultados do estudo sobre o currículo do curso Magistério Indígena *Tami'kan*, sob a perspectiva dos Eixos Temáticos, baseado nas legislações educacionais vigentes, para fortalecimento de sua autonomia, conquistadas por meio de seu protagonismo.

A presente coletânea demonstra, no campo investigativo da educação, que a profissão docente em diferentes contextos, fazem a diferença na sociedade contemporânea. Além de proporcionar um enriquecimento, também anima o educador/leitor, em seu prazeroso ensinar por meio da ação de transmitir o conhecimento.

Enfim, esta coletânea é um convite ao leitor para compartilhar do consenso social, que educação desenvolvida no contexto escolar, contribui na ampliação da ilimitada potencialidade humana em todas as suas dimensões.

Profa. Dra. Ana Hilda Carvalho de Souza

Formadora do Centro Estadual dos Profissionais da Educação de Roraima (CEFRR/RR)

## CAPÍTULO I

### A FORMAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR E A CONSTRUÇÃO DO PERFIL DOCENTE

*Vilmar Pereira dos Santos*

*Eraldo Carlos Batista*

#### INTRODUÇÃO

Cada vez mais os indivíduos têm buscado qualificar-se para o mercado de trabalho. Dessa forma, houve um aumento significativo de acadêmicos que ingressaram nas faculdades e universidades. Nesse sentido, o artigo buscou avaliar a importância da formação do docente universitário no processo de ensino e aprendizagem do aluno, como ocorre sua formação, e a didática que utilizam para transmitir o conhecimento.

Na educação, sempre foi muito exigido dos professores, a eles competem o exercício de alfabetizar ou ensinar, dependendo do nível a qual lecionam. Quanto ao professor do ensino superior, este assume um papel diferente, pois o seu público é adulto, os alunos têm conhecimentos tecnológicos e são mais críticos, exigindo maior preparo do profissional. Em outras palavras, como afirmam Batista e Nascimento (2015), no exercício da docência no ensino superior, espera-se que o professor tenha como base uma formação didático-pedagógica que possa promover melhores condições ao desenvolvimento de diferentes habilidades no aluno, entre elas a criatividade em sala de aula.

Apoiando-se em pesquisa bibliográfica, através de consulta a obras de autores que versaram sobre essa temática, o artigo tem como objetivo investigar a formação e prática dos professores universitários e analisar a importância da didática na sua atuação. Para obter os dados foram realizadas pesquisas em livros, sites acadêmicos, Plataforma *SciELO* (*Scientific Electronic Library*), *Pepsic* (Periódicos Eletrônicos em Psicologia), entre outros. Os referidos materiais são artigos, monografias, dissertações e revistas.

Em um primeiro momento foram pré-selecionados várias publicações que abordavam a temática, com os seguintes descritores: o processo de ensino e aprendizagem na formação dos novos professores, os princípios que devem nortear a prática pedagógica de um professor universitário e a importância da didática pedagógica na formação do ensino superior. Após leituras minuciosas selecionaram-se aqueles dados com maior relevância para a discussão e que apresentava uma compreensão clara e atual. Foram excluídos aqueles que não correspondiam ao critério da pesquisa.

O interesse pelo tema se deu em observar que as maiores queixas dos universitários em relação a sua formação na graduação, diz respeito aos docentes que lecionam o curso (PACHANE; PEREIRA, 2004). A forma como o professor transmite e desenvolve a sua didática, por vez não são eficientes para que o aluno saia da instituição com o aprendizado proposto. Dessa forma o artigo discute a formação dos docentes do ensino superior, e a importância de apresentarem uma didática efetiva para formarem novos profissionais, respeitando e compreendendo os desafios enfrentados pelos profissionais da docência.

## **2 DESENVOLVIMENTO**

### **2.1 O processo de ensino e aprendizagem na formação dos docentes universitários**

Durante muitos anos na história da educação no país, o professor representava a ferramenta central da transmissão do conhecimento e detentor de todo saber, servindo como agente ativo, perpetuador de informações científicas e o aluno receptor passivo nesse processo. No cenário atual, essa função está sendo gradualmente modificada. Os alunos passaram a exigir mais de seus mestres.

Qualquer docente antes de ensinar precisa aprender. Na educação superior esse processo geralmente inicia-se de maneira precária. Em sua maioria os professores adquirem uma melhor formação e prática após assumirem um encargo, quer seja na rede pública ou privada. À medida que exercem a profissão também aprendem e se qualificam (PEREIRA; ANJOS, 2014).

Silva e Borba (2011) afirmam que o docente do ensino superior precisa além de um conhecimento sólido e um alto repertório de habilidades pedagógicas, ter uma visão holística considerando a ciência, o discente e a educação na qual concerne à sua função. Para Lira e Sponchiado (2012) o profissional precisa estar se capacitando incessantemente, sempre atrelados a valores éticos e morais, pois assim formara cidadãos com sua própria identidade.

Alguns professores veem à docência com uma oportunidade de emprego temporário, ou para ingressar no mercado de trabalho de modo imediato. Dessa forma o profissional não faz da docência um objeto de estudo o que dificulta a transmissão da aprendizagem. Ser professor exige conhecimento específico e habilidades as atividades docentes (SANTOS, 2016).

Quando iniciam a carreira, muitos docentes não possuem capacidade adequada para ensinar. O método, a didática e o projeto pedagógico não aparecem no currículo do bacharel contratado. Muitos profissionais sejam recém-formados ou com experiência não tem identidade para exercer o magistério. Atuam por identificação ao curso e para complementar a renda salarial (RIOS; GHELLI; SILVEIRA, 2016).

Uma característica frequente de professores iniciantes é de repetir a prática pedagógica que se teve enquanto aluno, ou seja, reproduz o método, os recursos

pedagógicos e até mesmo as particularidades do docente que lhes formou. Essa reprodução pode ser benéfica no sentido de contribuir na formação do professor, por outro lado pode ser negativa se essa reprodução for por falta de não saber como fazer diferente ou não ter o seu próprio estilo (PEREIRA; ANJOS, 2014).

Ao longo da sua formação o professor do ensino superior deve buscar adquirir maior conhecimento por meio da formação continuada. É nesse momento que o docente/aluno interage com outras áreas e com outras formas de conhecimento. Através do diálogo e interação com os outros aprendizes ocorre à compreensão do que está acontecendo na área da educação, dessa forma há progressos em suas práticas pedagógicas (LIRA; SPONCHIADO, 2012).

Segundo Gonçalves e Rochaël (2015), as universidades atuais e adequadas devem formar docentes com um perfil científico metodológico, com aptidões em planejamento, execução e avaliação didática. Nesse sentido, o professor precisa ter um conjunto de saberes, teóricos e experienciais, que o possibilite agir diante do contexto do aluno.

A forma como cada professor transfere seu saber difere de cada profissional. Para alguns o seu objetivo não é ensinar, mas ajudar o aluno a aprender. Ao invés de impor um conceito, permite ao aluno buscar novas ideias, assim são facilitadores do conhecimento (SILVA; BORBA, 2011).

De acordo com os autores citados raramente algum docente do ensino superior recebeu preparação pedagógica. Dificilmente participam de congressos, reuniões ou cursos sobre como ensinar e avaliar, assim aprendeu-se no velho modelo de “aprender fazendo”. Alguns estão tão presos ao conservadorismo que deixam de fazer uso dos novos materiais tecnológicos existentes.

Se capacitar envolve vários fatores. Segundo Libaneo (2008, p. 27), “a formação profissional é um processo pedagógico, intencional e organizado, de preparação teórica científica e técnica do professor para dirigir competentemente o processo de ensino”.

O mestrado é um dos importantes requisitos para docentes do ensino superior, pois proporciona por meio de pesquisas científicas conhecimentos e habilidades, dessa forma espera-se desses mestres que eles sejam construtores e não reprodutor de conhecimento. No entanto, embora de grande relevância, o mestrado ainda deixa lacunas por não ter disciplinas de carácter didático pedagógico (GIL, 2010).

Segundo o autor supracitado para preencher essa lacuna instituições de ensino superior começaram a oferecer pós-graduação *latu sensu* com carga horária de no mínimo 360 horas. A pós-graduação de Metodologia do Ensino Superior e Didática do Ensino Superior incluem disciplinas voltadas para aprendizagem e ensino, como a Psicologia de Aprendizagem, Planejamento de Ensino, Didática e Metodologia de Ensino. De acordo com o autor para aqueles professores/alunos queiram realmente está engajado em qualificar-se, esse tipo de curso tem apresentado excelentes resultados.



Segundo Santos (2016), para obter um resultado satisfatório é essencial que o professor tenha amor à ciência e aos seus alunos. Com entusiasmo poderá realizar seu planejamento e metodologias adequadas a eles, sobretudo que os incentive a buscar a sua capacidade intelectual. Nesse sentido as instituições devem formar profissionais que tenham vocação para ensinar.

## **2.2 Os princípios que devem nortear a prática pedagógica de um professor universitário**

A qualidade de ensino no Brasil tem despertado o interesse de estudiosos. Nessa investigação os docentes têm se tornado objeto de estudo. Alguns fatores são essenciais para o título de bom professor, independentemente do nível que leciona. Se tratando de docentes que transferem o saber a universitários, estes, são ainda mais exigidos, pois a eles são atribuídos à responsabilidade de formar profissionais competentes para o mercado de trabalho.

Pereira e Anjos (2014) realizaram uma pesquisa sobre o perfil do professor do ensino superior e constatou que 60% atuam na rede privada, a maior parte possui o título de mestre, seguido de especialista e por fim doutores. No que se refere à jornada de trabalho, aqueles que trabalham na rede pública dedicam-se em tempo integral, já os das instituições privadas atuam por meio de horas, o que lhes permite se dedicarem a outras atividades profissionais.

É exigido dos docentes do ensino superior que saibam o conteúdo que será ministrado, conheça os recursos pedagógicos e promova o desenvolvimento das habilidades e competências dos discentes. O que se torna um grande desafio, uma vez que há deficiências em sua formação e precariedade nas condições de trabalho. Na busca de se aperfeiçoarem esses profissionais ingressam em pós-graduação *stricto sensu* e em formação pedagógica e didática, visto que há um grande déficit na formação (PEREIRA; ANJOS, 2014).

Bolfer (2008) está em consonância com os autores acima ao afirmar que na educação superior cobra-se que o profissional tenha domínio do conteúdo específico, associado a experiência para então transmitir a aprendizagem ao aluno. De acordo com a autora o profissional deve ter uma gama de habilidades no ensino e aprendizagem, com metodologias variadas e processos avaliativos eficazes.

A ideia errônea de que docentes do ensino superior precisavam apenas ter conhecimento específicos, fez com que os profissionais se preocupassem em qualificar-se nas suas áreas, deixando de preparar-se tecnicamente e cientificamente no processo de ensino e aprendizagem (RIOS; GHELLI; SILVEIRA, 2016).

Para Rodrigues (2006, p. 165) um bom professor precisa ter “competência de explicar o conteúdo de forma clara e objetiva, este é caracterizado por um alto nível de conhecimento, habilidade de organizar o conteúdo, capacidade de motivar os alunos, competência para avaliar e repensar sua prática, focada na aprendizagem do aluno”. Rios, Ghelli e Silveira (2016) afirmam que o professor

precisa compreender que a sala de aula é uma troca de conhecimento, e não um acúmulo de informação que passa ao estudante.

São muitos os atributos que o docente do ensino superior necessita para ser um profissional qualificado. O bom professor não é só aquele que deixa marcas de conhecimento, mas aquele que se rege pela ética, postura, competências, seriedade no exercício da profissão, sério, dedicado, que assume seu trabalho pedagógico com competência e firmeza. Bem como estar atualizado com o que acontece na sociedade e em outros campos, além das disciplinas que ministra, para que o seu discurso seja coerente com a realidade (RIOS; GHELLI; SILVEIRA, 2016).

Nunes e Cabral (2010) consideram essencial a formação continuada do professor. Nos dias atuais não basta ter apenas a graduação, título suficiente anos atrás, é preciso ir além, devem estar em constante aperfeiçoamento, pois somente a formação continuada poderá melhorar a qualidade de ensino.

### **2.3 A importância da didática pedagógica na formação do ensino superior**

Quando se remete a formação de professores, logo se pensa naqueles da docência da educação básica, dificilmente associa a professores do nível superior. A falta de didática é uma das críticas mais constantes nos cursos, o que pode se comprovar através da literatura e conversas com os discentes, independente da graduação (PACHANE; PEREIRA, 2004).

Após perceberem que a prática pedagógica estava em crise como coloca o autor, foi realizado no ano de 1982 um seminário no Rio de Janeiro, que teve como tema: “Didática em questão” que abordava a necessidade de encontrar outros meios de ensinar (SANTOS, 2003).

A partir desse congresso nota-se que houve a compreensão de que “A didática não poderá continuar sendo um apêndice de orientações mecânicas tecnológicas”, deverá ser sim, um modo crítico de desenvolver uma prática educativa forjadora de um projeto histórico, que não se fará tão-somente pelo educador [...] (CANDAU, 1984, p. 30). Para a autora o ensinar não pode ser realizado exclusivamente pelo professor, mas pelo conjunto, educador, educando e outros membros dos vários campos da sociedade.

Um professor de qualidade precisa ter mais que um conjunto de técnicas e saberes metodológicos para ensinar novos conhecimentos a alguém. Necessita ter a percepção que não o fará sozinho, reconhecer que o processo de ensino aprendizagem não se dá apenas na relação aluno-professor, mas em todos que tem interesse pela educação (SANTOS, 2003).

Em consonância, Santos (2003) e Barbosa (2011) explicam que a didática está atrelada a projetos pedagógicos, políticos e sociais. Cabe ao professor ser um facilitador de conhecimento, organizando e direcionando os alunos para que adquiram habilidades, atitudes e conhecimento, visto que a aprendizagem se dá em conjunto. A maneira, os métodos e objetivos que o professor organiza suas aulas formam a sua didática. Para Santos (2016) o que concerne à didática é o

conhecimento da disciplina, o planejamento das aulas e a maneira como ela é organizada, os princípios educacionais, posturas, habilidades e atitudes do professor. Dessa forma pode-se afirmar que a didática é diversificada e heterogênea.

É comum ouvir queixas de que os professores têm conhecimento da matéria, mas não sabem transmitir ao aluno, não conseguem conduzir as aulas, às vezes são indelicados, não prioriza o aluno e preocupa-se apenas em atingir os objetivos da instituição (PACHANE; PEREIRA, 2004). Schwartz e Bittencourt (2012) explicam que o foco das instituições deve estar no aprendizado qualitativo e que ele pode ser transmitido por diversos modos, enfatizando a reconstrução do conhecimento e a subjetividade do aluno. Orienta estimular a coletividade, porém deve-se sempre pensar na individualidade do discente. Todavia para alcançar esses resultados torna-se primordial o preparo do docente. Libâneo (2002. p. 3) corrobora a afirmação acima, ao dizer que:

Um bom professor que aspira ter uma boa didática necessita aprender a cada dia como lidar com a subjetividade dos alunos, sua linguagem, suas percepções, sua prática de vida. Sem esta disposição, será incapaz de colocar problemas, desafios, perguntas relacionadas com o conteúdo, condição para se conseguir uma aprendizagem significativa.

Nesse sentido, Batista, Luz e Brum (2015), afirmam que, o professor, por meio de sua didática, metodologia e habilidades, torna-se referência na vida do aluno e, seguindo esse raciocínio, é de fácil compreensão a influência que este exerce sobre o aluno. Ou seja, o fato do aluno universitário já saber o quer, e então não cobraria de seus docentes mais que competências para esclarecer dúvidas e transmitir conhecimento fez com que as autoridades educacionais não se preocupassem com a formação de qualidade dos professores do ensino superior. O que realmente era importante até então era que esses profissionais fossem pesquisadores, assim a sua qualidade era mensurada pelos seus estudos (GIL, 2010).

No entanto as universidades e faculdades compreenderam que com as mudanças precisam atualizar a formação dos professores, e que estes revejam as suas estratégias de atuação. Mais do que transmitir conhecimento científico, o docente do ensino superior precisa promover a construção, exposição e aplicação da aprendizagem ao aluno (SCHWARTZ; BITTENCOURT, 2012).

Silva e Borba (2011) colocam que diferentemente do passado, onde avaliava somente se o professor tinha conhecimento sobre a disciplina ministrada, hoje as instituições precisam eleger profissionais que atendam os dois requisitos, para que ocorra uma complementação do conhecimento e a didática, para obter resultados positivos.

De acordo com os autores citados é importante mencionar que os professores façam uma autoavaliação sobre seu desempenho profissional, que desenvolvam atividades práticas pedagógicas e participem de cursos de aperfeiçoamento no que se refere a transmissão de conhecimento, sem deixar de cumprir as responsabilidades educativas.

O professor deve pensar em uma didática que possibilite ao aluno uma aprendizagem com compreensão científica e filosófica, dentro da realidade existente. Para isso é essencial que o profissional tenha a percepção de educação, metodologia e didática, assim sua prática pedagógica será um processo de reconstrução, reconhecendo que precisa se qualificar constantemente (SANTOS, 2016).

Para Gonçalves e Rochael (2015), a didática é uma reflexão sistemática e uma investigação de opções para as dificuldades da prática pedagógica, sendo uma ferramenta de trabalho para o professor que se ocupa em investigar a melhor forma de ensinar. Nesse sentido, a didática é o elo entre a teoria pedagógica e o método educativo escolar.

### 3 DISCUSSÃO

O ato de ensinar traz consigo a responsabilidade e ação de transmitir o conhecimento, habilidade ou experiência a pessoa, com intuito e finalidade de aprender, utilizando-se para isso um conjunto de métodos, técnicas e procedimentos que se consideram apropriados para desempenhar o trabalho (LIRA; SPONCHIADO, 2012). Vários fatores são essências para um aprendizado de qualidade. Um dos mais relevantes para a sua construção é o corpo docente. No ensino superior, infelizmente estudos mostram que em sua maioria parte desses formadores não estão preparados para transmitir o conhecimento, sejam por não ter uma boa formação, não ter habilidades para a docência ou não apresentar uma metodologia e didática adequada.

A forma como o professor conduz e apresenta o conteúdo são fundamentais para a aprendizagem do aluno. Nesse sentido, vem sendo estudado e cobrado cada vez mais que os docentes apresentem didática ao ministrar suas aulas. O termo didático é de difícil compreensão, complexo e tem percepções diferentes. É versado desde a Grécia Antiga, e significa ensinar, instruir, fazer e aprender. Alguns a definem como a arte de ensinar. Todavia, embora com várias concepções diferentes sabe-se que a didática está relacionada ao ensino, e o seu objeto de estudo é o processo de ensino (GONÇALVES; ROCHAEL, 2015).

Nesta perspectiva Bolfer (2008) e Pachane e Pereira (2004) mencionam a importância de desenvolver a didática durante a formação acadêmica do professor universitário. O que tem ocorrido, seja nas especializações *lato sensu* ou *stricto sensu*, são conhecimentos específicos, dando ênfase à importância da titulação.

As instituições exigem dos seus colaboradores títulos de mestres e doutores, uma vez que estes são critérios de formação considerados para o reconhecimento dos cursos. Embora importante, sabe-se que juntamente com a titulação, o docente precisa de metodologia e didática para uma boa qualidade de ensino nos cursos superiores. Ser reconhecido como pesquisador traz aspectos significativos, todavia não garante excelência no desempenho pedagógico (RIOS; GHELLI; SILVEIRA, 2016).

Algumas universidades realizam na contratação uma prova didática, com o intuito de conhecer as competências e habilidades metodológicas do profissional. No entanto não deixam de cobrar a formação em pesquisa dos docentes. Dessa forma percebe-se que estes, escolhem os títulos e não a aquisição de saberes para ensinar (FERENC; MIZUKAMI, 2005). O fato de escolherem a titulação ao invés da formação para ministrar aulas pode ser explicado em razão de que ser pesquisador enaltecem seus currículos, agradam as instituições e acrescenta nas suas remunerações.

Sabendo da importância do professor ter habilidades para ministrar suas aulas, Silva e Borba (2011) realizaram um estudo com acadêmicos para conhecer a opinião sobre seus docentes. A pesquisa apontou que 78% dos alunos acreditam que o professor precisa ter didática para que haja compreensão do assunto abordado. Na mesma pesquisa citada os alunos afirmaram que quando o docente não possui a didática, o seu aprendizado fica comprometido, que é possível perceber quando o profissional não possui habilidades e as aulas ficam cansativas. Ainda acreditam que é fundamental além do conhecimento específico ter didática e que as instituições estejam analisando na contratação se o docente possui e consegue aplica-la.

Schwartz e Bittencourt (2012) investigaram quais qualidades pessoais e profissionais os acadêmicos consideram importante que os docentes possuam. O estudo foi realizado em duas universidades do Rio Grande do Sul com alunos do curso de licenciatura em Pedagogia. A pesquisa apontou que a capacidade de ouvir o outro, compreensão e bom senso são as principais qualidades pessoais. Competência sobre a sua disciplina, responsabilidade, comunicação, planejamento e comprometimento foram listadas como os predicados profissionais mais relevantes.

Por meio do mesmo estudo, foi possível compreender que os alunos acreditam que também são importantes a criticidade do professor, pois os leva a refletir. E que ser compreensivo e amigo dos discentes é mais importante do que a simpatia e bom humor. Esses dados mostram o desejo que os alunos sentem em ter o docente como parceiro e não somente uma figura de autoridade.

O docente da atualidade precisa saber lidar com uma sala de aula heterogênea, jovem, que por vezes está desmotivada, não tem comprometimento com o ensino, não está preparada psicologicamente e intelectualmente e apresenta imaturidade. Diante desses fatores o professor precisa encontrar meios para obter sucesso na aprendizagem dos seus alunos (PACHANE; PEREIRA, 2004).

A ação de aprender é singular a cada indivíduo. O professor necessita estruturar e dinamizar a metodologia empregada em sala de aula, pois o conhecimento deve ser obtido através da interação e da comunicação entre docentes e discentes, fator essencial no processo de construção mental. Esse processo de construir conhecimentos funciona como uma troca mútua, quando o mestre transmite a informação na teoria e demonstra na prática, possibilita a inferência de novos questionamentos e reflexões, podendo gerar novas ideias,

conceitos e ações (MATHEUS, 2011). Pereira e Anjos (2014) corroboram ao afirmarem que a aprendizagem exige à cooperação de ambas as partes. No entanto quando não há um bom desempenho do aluno muitas vezes é atribuído ao professor o insucesso da obtenção do saber, mesmo que este use ferramentas de ensino.

Os professores enfrentam diariamente desafios na sala de aula. No papel de educadores, tem o objetivo de conseguir ensinar ao aluno a atingir o nível mínimo exigido pela instituição à qual pertencem. Aprender é um processo repleto de obstáculos inesperados, oriundos de fatores internos e externos ao aprendiz, como o gosto por determinado assunto, limitações, potencialidades de natureza cognitiva e social, interferindo no acesso a informações, ou em perda de interesse e mudança de planos (MATHEUS, 2011).

Formar profissionais com qualidade é uma tarefa complexa, demanda conhecimento científico pedagógico. O ato de ensinar é um exercício social que envolve múltiplos fatores entre docente, discente, instituição e comunidade. O contexto sociocultural no qual o indivíduo está inserido também influencia no método de aprendizagem que o professor irá utilizar (LIRA; SPONCHIADO, 2012).

Outro desafio, enfrentado pelos docentes, são de cumprir as exigências das instituições. Ementas, carga horária, referências bibliográficas, estratégia de ensino e notas. Se por um lado os profissionais acreditam que precisam de um planejamento para manejar suas aulas, por outro as exigências limitam a criatividade (BOLFER, 2008). Os professores contemporâneos contam com a alta tecnologia para criar e inovar em suas aulas. A era digital auxilia os docentes na preparação e dinamismos, porém exige que estejam se qualificando, tanto no manuseio dos aparelhos e programas, quanto estar atualizado, visto que as informações surgem em alta velocidade (PEREIRA; ANJOS, 2014).

Diante das transformações decorrentes nos últimos anos não há outra maneira de transmitir conhecimentos sem estar se capacitando. O professor reconhecer que a bagagem que ele traz precisa ser acrescentada é essencial para realizar um trabalho com sucesso. Para Lira e Sponchiado (2012) e Rios, Ghelli e Silveira (2016), o aperfeiçoamento do professor universitário é um processo didático pedagógico que abrange vários fatores, dentre eles: a responsabilidade, o domínio do conteúdo, liderança, comprometimento, capacidade de trabalhar em equipe, compromisso social, habilidade para utilizar a tecnologia e amor à docência.

Silva e Borba (2011) estão em conformidade com os autores mencionados e afirmam que os professores devem possuir um conjunto de recurso cognitivo que contenha saberes, informações e capacidade para lidar com as diversas situações que ocorre no contexto acadêmico. Essa capacidade de solucionar ocorrências é entendida pelos autores como obtenção de aprendizados e não inata dos seres humanos.

Por sua vez, deve-se respeitar que cada docente tem suas particularidades. Os saberes são heterogêneos e variados, cada um possui objetivos diferentes e não necessariamente precisam da mesma competência, habilidade e conhecimento

para atingi-los. No entanto todos necessitam de competência técnica e científica e formação continuada, pois em seus estudos Lira e Sponchiado (2012) constataram que os docentes do ensino superior não estão preparados para atuar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O reconhecimento dos docentes de que aprenderam fazendo leva a refletir sobre a necessidade da preparação do magistério para o ensino superior. Nesse contexto, se faz necessário a aquisição de múltiplos saberes para que a execução do ofício não se de apenas com competência científica. Diante da afirmação cabe aos responsáveis pelas instituições repensar na formação didática pedagógica para a docência universitária. Como já discorrido, a titulação de mestre e doutores se faz eficaz juntamente com a formação pedagógica.

Para melhorar o déficit no campo da didática os profissionais precisam estar em permanente formação, para que por meio de reflexão e debates ocorram transformações na qualidade de ensino. O docente deve ter a preocupação tanto em conduzir um ensino, como em aprender. Incitar os acadêmicos a se tornarem críticos e criativos e trabalhar em equipe são primordiais no exercício do magistério. A formação possibilitará que o docente não repita a experiência vivenciada enquanto aluno no seu tempo escolar. Sabe-se que ser professor não é tarefa fácil, pois precisa ter domínio do conteúdo, utilizar técnicas de ensino, saber equilibrar o conteúdo, avaliar, atender as exigências das instituições e conquistar os alunos.

Por meio da pesquisa percebeu-se, que não diferente dos outros de níveis da educação a qualidade do ensino superior precisa ser melhorada. Por atender um público adulto, que por vez são mais exigentes e crítico necessitam de uma formação sólida, com prática teórica e formação didática, visto que formam profissionais que saem diretamente para o mercado de trabalho.

Espera-se que este estudo contribua com aqueles que têm interesse pela temática incitando a novas pesquisas, ampliando o conhecimento no meio acadêmico bem como à comunidade científica em geral. Ressalta-se que o estudo não teve a intencionalidade de esgotar o assunto, sugerindo que sejam feitas novas pesquisas na área.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, J. R. A. *Didática do Ensino Superior*. 2.ed. Curitiba: IESDE Brasil S.A, 2011.

BATISTA, E. C.; NASCIMENTO, A. B. Percepção de acadêmicos quanto ao estímulo à criatividade por parte de seus professores. *Revista Brasileira de Ensino Superior*, v. 1, n. 2, p. 54-63, 2015. Disponível em: <<https://seer.imed.edu.br/index.php/REBES/article/view/1007>>. Acesso em: 23 set. 2018.

BATISTA, E. C.; LUZ, E. N.; BRUM, A. L. O. Autopercepção sobre as práticas docentes para o desenvolvimento da criatividade em uma instituição de ensino superior da Amazônia. *Revista Intersaberes*, v. 10, n. 21, p. 595-612, 2015.

Disponível em:

<<https://www.uninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/769>>.

Acesso em: 29 jul. 2018.

BOLFER, M. M. M. *O. reflexões sobre prática docente: estudo de caso sobre formação continuada de professores universitários*. Piracicaba, São Paulo, 2008.

Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIMEP). Disponível em:

<<https://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/2006/LWFMJKHNXBBS.pdf>>.

Acesso em: 03 mar. 2018.

CANDAU, V. M. (Org.). *A didática em questão*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1984.

FERENC, A. V. F.; MIZUKAMI, M. G. N. Formação docente para o ensino superior. **VIII Congresso Estadual Paulista Sobre Formação de Educadores - 2005 UNESP - Universidade Estadual Paulista - Pró-reitoria de graduação**. Disponível em:

<<file:///E:/Nova%20pasta/10eixo.pdf>>. Acesso em: 17 mar. 2018.

GIL, A. C. *Didática do Ensino Superior*. São Paulo: Atlas, 2010.

GONÇALVES, R. M. G.; ROCHAEL, M. C. N. *A importância da didática para a formação do docente do ensino superior*. 2015. Disponível em:

<<http://www.fepi.br/revista/index.php/revista/article/viewFile/253/142>>.

Acesso em 28 fev. 2018.

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. 28 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

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

<[http://www.uricer.edu.br/site/pdfs/perspectiva/136\\_297.pdf](http://www.uricer.edu.br/site/pdfs/perspectiva/136_297.pdf)>. Acesso em: 08 mar. 2018.

MATHEUS, L. Memória e identidade segundo Candau. *Rev Galáxia*, n. 22, v. 3, p. 302-306, dez. São Paulo, 2011. Disponível em:

<<https://revistas.pucsp.br//index.php/galaxia/article/viewFile/6737/6073>>. Acesso em: 17 mar. 2018.

NUNES, J. D. S.; CABRAL, C. L. O. *A prática pedagógica dos professores do ensino superior: algumas considerações*. 2010. Disponível em:

<[http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT\\_02\\_03\\_2010.pdf](http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT_02_03_2010.pdf)>.

Acesso em: 04 de mar 2018.

PACHANE, G. G.; PEREIRA, E. M. A. A importância da formação didático-pedagógica e a construção de um novo perfil para docentes universitários. *Rev Iberoamericana*



de Educación, 2004. Disponível em:

<file:///C:/Users/Marlene/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge\_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/674Giusti107.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2018.

PEREIRA, R. L.; ANJOS, D. D. O Professor do Ensino Superior: Perfil, desafios e trajetórias de formação. **Seminário Internacional de Educação Superior 2014. Formação e conhecimento. Anais eletrônicos.** Disponível em:

<[https://uniso.br/publicacoes/anais\\_eletronicos/2014/1\\_es\\_formacao\\_de\\_professores/31.pdf](https://uniso.br/publicacoes/anais_eletronicos/2014/1_es_formacao_de_professores/31.pdf)>. Acesso em: 03 mar. 2018.

RIOS, G. M.; GHELLI, K. G. M.; SILVEIRA, L. M. Qualidades de um professor universitário: perfil e concepções de prática educativa. **Rev Ensino em Revista**, v. 23, n.1, 2016. Disponível em:

<<http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/35408/18631>>. Acesso em: 09 mar. 2018.

RODRIGUES, M. A. P. **Análise de práticas e de necessidades de formação.** Lisboa: Colibri, 2006.

SANTOS, V. P. O que fazer na sala de aula: didática, metodologia ou nada disso? **Rev Dialogia** v. 2, n. 10, 2003. Disponível em:

<[www.gpesd.com.br//baixar.php?file=135](http://www.gpesd.com.br//baixar.php?file=135)>. Acesso em: 08 mar. 2018.

SANTOS, C. F. S. Formação pedagógica: contribuições e desafios na docência universitária. **Reunião Científica Regional da Anped. UFPR, 2016.** Disponível em: <<http://www.anpedsul>

2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/EIXO6\_CAMILA-DEF%C3%81TIMA-SOARES-DOS-SANTOS.pdf>. Acesso em: 02 de mar 2018.

SCHWARTZ, S.; BITTENCOURT, Z.A. Professores e alunos do ensino superior: suas concepções sobre os processos de ensino e de aprendizagem e sobre o que significa ser um “bom professor”. IX, **ANPED SUL. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. 2012.** Disponível

em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1423/976>>. Acesso em: 08 mar. 2018.

SILVA, R. N.; BORBA, E, O. **A importância da didática no Ensino Superior.** 2011. Disponível em:

<<http://www.ice.edu.br/TNX/storage/webdisco/2011/11/10/outros/75a110bfed8a88954e5f511ca9bdf8c.pdf>>. Acesso em: 08 mar. 2018.

## CAPÍTULO II

### PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: COMO PROMOVER A APRENDIZAGEM DOS ALUNOS CONTEMPORÂNEOS?

*Jair Pereira da Cruz*

*Cecilia de Campos França*

*“Há muita sabedoria pedagógica nos ditos populares. Como naquele que diz: ‘é fácil levar a égua até o meio do ribeirão. O difícil é convencê-la a beber a água...’. De fato: se a égua não estiver com sede, ela não beberá a água por mais que o seu dono a surre... Mas, se estiver com sede, ela, por vontade própria, tomará a iniciativa de ir até o ribeirão. Aplicado a educação: ‘É fácil obrigar o aluno a ir à escola. O difícil é convencê-lo a aprender aquilo que ele não quer aprender...’.”*  
(Rubens Alves)

#### INTRODUÇÃO

Uma discussão frequente nas escolas está em torno do “desinteresse” desta geração pelos estudos. É muito comum nas escolas brasileiras ouvirmos os professores dizerem: “eles não querem nada”, “Há muita falta de interesse por parte dos alunos”, “Eu quero ensinar, mas eles não querem aprender” e até “não sei mais o que fazer com esse aluno”. As dificuldades são muitas, alunos descontentes com a escola e a escola insatisfeita com os alunos. Resultado disso, é um ensino fraco, com baixa qualidade e professores estressados e desmotivados. Saltam para nós alguns questionamentos: Quais são os interesses desta geração de alunos contemporâneos? Se eles não querem nada do que apresentamos a eles, o que será que os encanta? Se há muita falta de “interesse” dos alunos pela escola e pelos estudos, quais são suas experiências cotidianas nos estudos e nas instituições educacionais? Se os alunos não querem aprender o que os professores se propõem a ensinar, quais seriam suas visões sobre estes conhecimentos? Que outros conhecimentos eles se interessam em aprender? Quais significados eles atribuem à escola e às experiências vividas lá? Como se dão as relações entre os colegas, professores, funcionários, famílias no espaço escolar? Para que possamos responder de forma responsável a estes questionamentos, é necessário ouvir o alunado com atenção e dialogar com eles possibilidades de ação dentro da escola, na comunidade e trabalhar uma relação estreita entre estas.

Em Abbagnano (2007, p.578) encontramos uma definição para interesse que nos pareceu muito esclarecedora. Seria este “participação pessoal numa situação qualquer e a dependência que dela resulta para a pessoa interessada”. A noção de

interesse foi utilizada em pedagogia referindo-se à participação do educando no processo de saber, graças à qual o saber se lhe afigura útil. Para Herbart “o interesse se localiza entre a posição de espectador dos fatos e a possibilidade de intervenção nestes; é uma participação ainda não totalmente engajada” (ALLGEMEINE PÄdagogik, 1873, II, 1, 2, § 3).

Kant ao se referir ao belo insistiu em seu caráter fundamental, o desinteresse. Sua definição para o belo seria “o que agrada universalmente e sem conceitos” (Crítica do Juízo, § 6 *apud* ABBAGNANO, 2007, p.106) e “insistia na independência entre o prazer do belo e qualquer interesse, tanto sensível quanto racional”. Continua Kant: “Cada um chama de agradável o que o satisfaz; de belo, o que lhe agrada; de bom o que aprecia ou aprova, aquilo a que confere um valor objetivo”. O filósofo alemão distingue ainda dois tipos de belo: o **livre** e o **aderente**. O livre diz respeito a tudo quanto o é por si mesmo belo. Exemplo: uma flor. “O aderente pressupõe o conceito da finalidade a que tais objetos são destinados” (ibid., § 16 *apud* ABBAGNANO, 2007, p. 106).

Feitas estas considerações sobre desinteresse e interesse evocando ideias da filosofia, conseguimos pensar que a escola não tem oferecido possibilidades aos alunos de participar de seus processos de construção de conhecimento, de serem acolhidos no espaço escolar, desconhecem seus interesses reais, seus medos e angústias, seus sonhos não comunicam a eles o significado e sentido de sua existência e tão pouco faz com que eles se sintam parte importante da educação brasileira. Diante deste quadro de relações fragmentadas, distantes, isoladas e superficiais, acompanhado ainda do sentimento de estarem na instituição para aprender saberes inúteis para a vida e condições que vivem no mundo. A descrença em suas possibilidades de realização e de desenvolvimento, muitas vezes, é incentivada dentro e fora da escola, o que leva estes estudantes a não desenvolver qualquer interesse pela escola. A apreciação do belo desinteressado, como possibilidade sequer é fomentada nas experiências deles, bem como, de muitos professores também não o é. Esta condição é agravada sistematicamente pela falta de políticas públicas na educação que dê conta, de maneira, séria, a oferecer melhores condições para a área.

Muitas foram às mudanças sociais ocorridas nos últimos tempos. Estamos imersos em um contexto em que as coisas tendem a ser instantâneas, e que há a possibilidade de nos conectarmos com vários lugares e culturas diversas dentro de segundos, conhecer realidades distantes, acessar o conteúdo escolar sem livros e até sem o professor na sala de aula. Para este acesso, basta que tenhamos um computador conectado à *internet* ou um celular. A ilusão criada para parcela significativa da população é de que a escola como instituição educacional passa a ser inútil, bem como o papel do professor, como agente mediador do conhecimento acumulado pela humanidade e pela sociedade em que se vive. No entanto, há que se pensar que uma coisa é acessar informações e, outra muito diferente é construir com estas uma consciência das coisas e uma visão crítica e ampliada do mundo. O papel do professor no processo de ensino-aprendizagem é fundamental, pois a

mediação que deve fazer entre o conhecimento e o aluno é o que fará a diferença para a construção de compreensão da cultura, dos significados e sentidos produzidos na sociedade em que vivem (FRANÇA, 2019).

Sobre a questão da mediação docente, no processo ensino aprendizagem Da Ros (2002) nos faz refletir que a aprendizagem é caracterizada por situações de mediações. E essas mediações inicialmente se configuram em ações interpessoais para posteriormente se tornarem experiências intrapessoais. Portanto, tem caráter constitutivo do sujeito. Continua a autora em questão trazendo a fala de Feuerstein: “Há uma exposição de uma pessoa com outra em situação de reciprocidade, um encontro” (Comunicação Informal, Jerusalém, 1996, *apud DA ROS*, 2002, p. 20).

Reuven Feuerstein foi um psicólogo judeu nascido na Romênia em 1921 que elaborou a Teoria da modificabilidade cognitiva estrutural, a teoria da Experiência da Aprendizagem Mediada, e o Programa de Enriquecimento Instrumental. Durante a II Guerra Mundial foi prisioneiro por um ano em campo de concentração e depois em prisões nazistas. Após o término da guerra imigrou para a Palestina, por ordem judicial britânica, e iniciou o trabalho como professor de crianças sobreviventes do holocausto. Trabalhou arduamente por décadas com pessoas ameaçadas, violadas, torturadas, debilitadas, miseráveis, deficientes mentais e com graves problemas psicológicos construídos por condições sociais extremamente hostis. Em matéria publicada na Revista Morashá, encontramos um fragmento de sua fala em que relata o início de seu trabalho:

Elas foram para Israel depois de passar três a quatro anos nos campos de concentração. Seus pais haviam morrido nas câmaras de gás. Algumas chegaram a Israel como esqueletos. Eram totalmente analfabetas aos oito, nove anos de idade. Eu não podia aceitar a ideia de que fossem mentalmente limitadas. Passei mais de sete anos trabalhando com essas crianças. Não conseguiam organizar o pensamento, nem suas ações. Uma noite, em Jerusalém, um dos meninos, de oito anos, deitou-se ao meu lado e então começamos a ler Filosofia juntos (Rev. Morashá, ed.84, 2014, p.1).

Em outro trecho da matéria encontramos o relato de Feuerstein falando sobre o ensino de leitura: “Quando eu tinha oito anos, mandaram-me um garoto de 15 que não conseguia aprender a ler e eu lhe ensinei a ler em hebraico. Como? Ensinei-lhe a ler uma prece. E não parei mais” (Rev. Morashá, ed.84, 2014, p.1).

E assim Feuerstein passou a trabalhar com as pessoas de uma forma mais próxima, repleta de reciprocidade e cuidado, regada a uma certeza na capacidade humana de se transformar e se mover a patamares maiores de desenvolvimento e aprendizagem, independente de suas condições físicas, psicológicas e sociais de vida. Dois de seus fundamentos são: 1) a inteligência não é uma estrutura estática, mas um sistema aberto, dinâmico, que pode continuar a se desenvolver ao longo da vida. Inteligência se aprende; 2). Não se desiste de ninguém.

De 1950 a 1960 ocupando o cargo de diretor de Serviços Psicológicos do Departamento da Aliat Hanoar (a Aliá Juvenil) na Europa, tinha como responsabilidade encaminhar jovens imigrantes aos diferentes programas

educacionais de Israel. Percebeu nas entrevistas que “quando os testes de coeficientes de inteligência eram aplicados às crianças marroquinas, seu resultado era baixo. Porém, pôde notar, também, que quando o formato do teste era adaptado ao padrão de pergunta-resposta e aplicado por um mediador, o resultado era muito superior” (Revista Marashá, edição 84, 2014, p.2). A experiência na Aliat Hanoar levou-o a compreender que a inteligência podia ser desenvolvida se fossem consideradas as diferenças culturais no processo de ensino-aprendizagem, bem como no de avaliação da inteligência (Revista Marashá, edição 84, 2014). E assim, Feuerstein se aproxima muito dos fundamentos da Psicologia de Vygotsky e da Pedagogia Histórico Cultural ou Pedagogia Histórico Crítica que tem como precursores no Brasil Demerval Saviani e Newton Duarte.

É necessário lembrar que no Brasil, em todos os tempos, a educação, embora esteja presente nos discursos hegemônicos, não tem contado com políticas públicas que a impulsionem em todas as suas dimensões. Ao contrário, são muitos momentos históricos que a educação sofre golpes tão violentos que, se estava começando a ficar de pé para aprender a andar, as ações políticas de sua desvalorização, desqualificação é tão brutal que a coloca deitada em coma ou de joelhos completamente humilhada, desacreditada e seus profissionais discriminados. No Brasil atual, além disso, vive-se a criminalização dos profissionais de educação e reformas que só desfiguram qualquer possibilidade de futuro tanto para os professores como para as camadas populares, de trabalhadores empobrecidos (FRANÇA, 2019).

Conhecendo o trabalho e os fundamentos da proposta de Feuerstein evidencia-se, ainda mais, que as relações interpessoais estão no centro do processo educacional. Afinal a educação é socializadora, e como tal, constitutiva de humanidades. Apreço, cuidado, atenção, interesse, confiança, admiração, insistência e legitimidade são os ingredientes indispensáveis para a condução do processo de desenvolvimento e de ensino/aprendizagem. E na sociedade contemporânea, as relações humanas passam estarem regadas, com a mesma efemeridade, descaso, descompromisso, intolerância, descarte, descrença, individualismo, vínculos frágeis entre as pessoas, isolamento e solidão, observada na dinâmica das redes sociais. Como diz Bauman são “relações e amores líquidos”. Não basta que se tenha acesso liberado a informações e supostos contatos virtuais para que as pessoas estejam, de fato, inseridas, na sociedade e participando da vida social. Esta se configura por vínculos afetivos sólidos e duradouros. Na ausência destes, temos a configuração de relações doentias e destrutivas tanto sob o ponto de vista individual como coletivo (FRANÇA, 2019).

E na escola o que temos?

Na escola temos regras, nada pode até mesmo o tão necessário celular, na visão do aluno, não pode ser usado. O professor, com o uso do livro didático, explica o conteúdo de uma forma nada chamativa e o conteúdo se torna insignificante. Esse é o retrato de muitas escolas. Tanto é que se perguntarmos aos

alunos o que eles querem da escola a maioria vai dizer que querem aulas diferentes. E, é aí que entram as práticas pedagógicas.

Neste trabalho vamos discutir práticas pedagógicas inovadoras para esta geração da era da informação e da tecnologia. Como construir o desejo em aprender na sociedade escolar contemporânea? Nosso objetivo é expor práticas pedagógicas simples e inovadoras que podem construir o gosto pela busca do conhecimento na escola. Esta discussão é muito necessária, pois há um grupo relevante de alunos que se queixa das metodologias de ensino, que pode gerar a indisciplina, a não aprendizagem e a evasão escolar. Num país, em que a educação de qualidade é direito de todos, passa a ser necessário discutir como fazer para que realmente todos possam aprender com qualidade.

Este é um trabalho de revisão bibliográfica, que busca compreender uma realidade gritante na área da educação escolar. Esta problemática foi recortada e pensada a luz de teorias reflexivas sobre o assunto, tendo em vista a busca de compreender a dinâmica do espaço escolar, o desejo por aprender, as práticas pedagógicas inovadoras e seus impactos no processo de ensino aprendizagem. Procuramos fazer uma abordagem qualitativa, pela dimensão, o alcance da temática e sua importância na sociedade contemporânea.

O artigo está dividido em introdução, desenvolvimento, considerações finais e referências. No desenvolvimento destacamos a importância da prática pedagógica para construir o desejo de aprender nos alunos e conseqüentemente, para a qualidade da aprendizagem na sala de aula.

## **1 EDUCAÇÃO ESCOLAR: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, DESEJO DE APRENDER E AUTONOMIA DO APRENDIZ**

O Blog Povir: Inovações na Educação publicou em outubro de 2017, um texto que trouxe uma proposta para transformar a educação e conectá-la aos adolescentes do século 21. Diante, de nossa experiência na educação achamos a proposta muito relevante e por isso, decidimos explorar mais o assunto neste trabalho, ampliando a concepção de aprendizagem e assegurando que esta proposta pode ser estendida também a crianças e jovens.

Diante das transformações sociais ocorridas nos últimos tempos, tendo sido cada vez mais difícil atuarem como professor e acima de tudo, ensinar, encontramos uma legião de analfabetos e analfabetos funcionais, pessoas que não sabem ler, escrever e que quando “leem” o fazem mecanicamente e não compreendem o texto. Não é difícil encontrarmos alunos no último ano do ensino médio que não sabem ler e escrever.

Há quem diga que falta investimento do poder público, falta metodologia para o ensino, a formação do profissional é precária, os alunos não têm desejo em aprender, a família está desestruturada, falta estrutura física e pedagógica nas escolas. Tudo isso faz sentido, mas, os profissionais da educação não podem apenas olhar para o problema e não se mexer para resolver. Claro, existe muita gente se

mexendo, mas também existe um número significativo que estão apáticos, enquanto isso, o problema persiste.

Diante disso, trouxemos práticas pedagógicas que podem auxiliar familiares, gestores, profissionais da educação e acadêmicos da área docente, à desenvolver práticas pedagógicas que impulsionem o processo de ensino/aprendizagem e amenize a indisciplina na sala de aula.

Porém, quando se fala em aprendizagem, não podemos deixar de lado o desenvolvimento do gosto, do prazer, de educandos, professores e familiares no estudo. O aluno precisa gostar de estarem na escola, assim como o professor. Os pais e responsáveis quando são chamados ou quando sentirem necessidade de estarem na escola, precisam ter o desejo de conviver, participar e contribuir com a escola. Este conjunto de prazeres pode ser a chave para nos levar ao êxito na missão de ensinar. Então vamos começar nossa discussão por esse prisma, o desejo de aprender. Para Kupfer, (1995, p. 79), “[...] o processo de aprendizagem depende da razão que motiva a busca de conhecimento” Ou seja, o autor nos diz que o aluno precisa compreender a importância de aprender o que está sendo proposto, para sentir a necessidade de aprender ele precisa ser provocado. No entanto, o aluno precisa internalizar de que modo o conhecimento poderá ajudá-lo no cotidiano. Como desejar algo distante da minha realidade? Aquilo que é inútil não desejamos!

Muitos autores concebem o ser humano como inconcluso e desta inconclusão surge o desejo por novas epistemologias, porém nesse processo de busca, elementos como a motivação devem ser inseridos para manter vivo o desejo e a vontade de buscar. Para Piletti e Rossato (2015, p.152), “A motivação está presente como um processo em todas as esferas de nossas vidas, no trabalho, na escola, nas atividades de lazer, nas relações familiares etc., interferindo em nossas ações e nos resultados destas”. A motivação está ligada a ideia de movimento, ou seja, impulsiona o sujeito para a ação. No caso da aprendizagem o estudante precisa estar motivado, pois, como diz Rubens Alves, no prefácio deste trabalho é fácil obrigar o aluno a ir à escola. O difícil é convencê-lo a aprender aquilo que ele não quer. A motivação gera o desejo que impulsiona para a ação.

Nesta perspectiva, podemos afirmar que a falta de motivação dos estudantes e professores têm se tornado um dos maiores desafios da escola. É crescente a preocupação de educadores para despertarem o desejo pela aprendizagem nos alunos, que podem ser expresso, “no desempenho difícil, problemas de comportamento, aulas mal planejadas, alunos e professores apáticos [...]” (PILETTI; ROSATTO, 2015, p.153),

Conforme a Teoria Cognitiva da motivação o indivíduo possui internamente, segundo Piletti e Rossato (2015, p. 155) “as forças que o leva a agir, a conhecer, a aprender, a trabalhar [...]”. Assim, as pessoas agem de acordo com seus interesses, porque gostam, e porquê de alguma forma aquela ação lhe faz bem. Deste modo, não há como forçar uma aprendizagem, o caminho é sempre motivar, pois são os

fatores internos e externos articulados que determinam o comportamento da pessoa.

O que se percebe é que o significado que tem o conhecimento para o estudante, sua utilidade, é o que vai motivar o seu desempenho nas atividades propostas pela escola. Por isso, eles vão sempre se questionar para que sobre esse ou aquele conhecimento e a partir das respostas que tiverem seu desempenho escolar pode diminuir ou aumentar.

Diante disso, chamamos atenção para a curiosidade, pois esta é elemento fundamental do processo de conhecer e para que o aluno se mobilize a realizar as atividades propostas pela escola. A motivação pode ser entendida como a ação do sujeito de construir motivos para agir. Esta construção é pessoal, portanto intrínseca, porém, pode ser afetada por parte da realidade em que se vive. Antes de ensinar o conteúdo o professor precisa provocar o desejo de aprender. Assim, discutiremos a partir de agora, ideias para provocar nos estudantes o desejo em aprender.

## 2.1 Ideias para desenvolver o processo de Ensino Aprendizagem na escola

O ponto de partida deve ser a realização de um **diagnóstico** que levante os interesses, os desejos e necessidades dos estudantes. Assim, devem-se utilizar os resultados como base para o planejamento do currículo escolar e suas práticas pedagógicas. Desta maneira teremos um conteúdo significativo, ligado a uma prática pedagógica atrativa somada ao desejo do aluno pela aprendizagem.

Os estudantes precisam ter autonomia, e assim, serem encorajados a refletir criticamente. Não se deve apenas buscar atingir competências mínimas, mais que isso, o aluno precisa sentir-se respeitado, acolhido e encorajado. O mesmo deve questionar ações não compreendidas, deve criticar ações que não se coaduna com sua história de vida e, acima de tudo, escolher suas práticas sociais com base na sua personalidade, crenças e valores.

Paulo Freire (2004, p.64), alerta: “Ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando”. Isso significa respeitar e valorizar o universo do aluno, assim como seus interesses, seus saberes, suas opiniões e sua condição de ser humano. Ensinar pressupõe liberdade de expressão. Desta maneira, o ensino não se dá de maneira positivista, este requer uma relação interativa que seja ética e compartilhada, envolvendo de forma ativa todos os sujeitos.

A sala de aula tem que ser vista como um laboratório de experiência e colaboração, em que a aprendizagem possa ser construída por meio das relações humanas e sociais. Sentimos um problema hierárquico, que de acordo com o posto que ocupe, há a expectativa de que um fala e os outros devem escutar e abaixar a cabeça. Porém, o comportamento do aluno, de não aceitar este modelo educacional atrasado e a incapacidade da escola em modificá-lo, tem ocasionado muitos problemas que podem ser solucionados com autonomia. Para que isso



aconteça, é necessário acabar com todo tipo de autoritarismo que por ventura se materializa no espaço escolar.

Quando falamos em autonomia, estamos nos referindo à capacidade dos alunos de se autogovernar, tomar decisões próprias baseadas na ética, nos valores, na legislação e nos conhecimentos disponíveis na sociedade. É preciso, que os estudantes desenvolvam senso crítico próprio para que de forma colaborativa contribuir com o processo de ensino/aprendizagem. A responsabilidade não pode ficar somente a cargo do professor, mas para que os alunos também se sintam responsáveis, os professores devem incentivá-los a buscarem autonomia na escola.

Na prática, como propor a autonomia? O diagnóstico é uma forma interessante para dar autonomia aos alunos na escola; conhecer seus desejos de aprendizagem, levá-los a pensar sobre as soluções para possíveis problemas de falta de conhecimento e discutir metodologias de ensino. Há uma série de atividades que podem ser desenvolvidas para que o aluno tenha autonomia na sala de aula e a primeira delas é anular toda forma de imposição.

Deixem os alunos escolher o que querem ler em determinados momentos; proponha atividades dinâmicas e sempre que possível criem junto com os estudantes as regras, quando não for possível, pelo menos discuta com eles estas regras, para que compreendam a importância delas; desafiem os alunos a criarem e testarem experiências, jogos, brincadeiras e atividades. Incentive a cooperação com o próximo, fazendo com que eles se sintam úteis e solidários; Proponha produção de textos a partir de temas de interesse dos alunos; Motive-os a fazerem pesquisas sobre os diversos assuntos em discussão na sala de aula e na sociedade; Trabalhe o emocional dos alunos para que acreditem cada vez mais neles e tenham segurança para o desenvolvimento das tarefas escolares. Conscientize-os sobre o erro, para que percebam o mesmo como um processo natural e necessário da aprendizagem. Mostre a diversidade de opiniões sobre o mesmo assunto, para que compreendam que as coisas não são vistas apenas por um prisma. Desafie-os às situações que não estejam acostumados para que aprendam a agir nas diversas condições.

É fundamental que a escola entenda que é preciso focar na formação de cidadãos com capacidade técnica e humana para viver essa nova sociedade, a do conhecimento. Para tal, precisamos formar cidadãos completos, autônomos, solidários, críticos e ativos.

O saber viver em sociedade e a ação coletiva são elementos importantes na era que vivemos. O sistema capitalista individualiza as pessoas para segregá-las e torná-las cada vez mais fracas e fáceis de serem manipuladas, Rech (2014, p.43), alerta “[...] o capitalismo é especialista em criar problemas e nunca resolvê-los”. Na escola estamos vendo surgir muitos problemas e as soluções parecem muito distantes, por isso, há uma discussão sem fim, sobre desafios e contexto educacional. É importante trabalhar na escola valores como cooperação, coletividade, amor ao próximo, respeito às individualidades sem perder o espírito

de coletividade, que talvez seja o único caminho para driblar as armadilhas capitalistas.

Quando falamos de capitalismo e educação não podemos deixar de registrar que um dos motivos que tem afastado a família da escola é a forma de organização do trabalho, que explora o trabalhador tirando todas as suas energias físicas e psicológicas. A dependência financeira e o consumismo perverso resultam no acúmulo de funções e, o ser humano passa a viver para o trabalho, tendo que abrir mão de outros valores como a família e a educação. Assim, sobra para a escola a responsabilidade que vai além do seu ofício de ensinar tecnicamente. Somos todos, vítimas de um modelo de produção globalizado que tem a vantagem financeira como sua base estrutural e que tem colocado a existência humana em segundo plano. O resultado é que assistimos, lemos e ouvimos em diversos espaços sociais: miséria, violência, analfabetismo e doenças.

De acordo com Caldas (2014, p.325), “A tarefa que desafia o atual momento é, também, a superação (tendencial) da fragmentação que acomete as vítimas da ordem do capital, e, portanto dos potenciais protagonistas de sua transformação [...]” A escola está fortemente ligada aos princípios capitalistas e não tem conseguido bons resultados educacionais, porque precisa se reinventar democraticamente, para essa nova realidade que vive o mundo. São muitos conflitos no chão da escola, inclusive situações de fora que se materializa no ambiente escolar e que impõe desafios difíceis de serem compreendidos e resolvidos, principalmente em sua atividade fim, o processo de ensino/aprendizagem.

## 2.2 Práticas pedagógicas inovadoras

Já sabemos que o estudo teórico é fundamental para o desenvolvimento da **prática pedagógica**. Nesse sentido, não teremos efeitos positivos se fizermos o diagnóstico e levantarmos junto com os alunos seus interesses, e o professor não tiver capacidade pedagógica para desenvolver práticas de ensino inovadoras e atuais a partir desses interesses. A formação pedagógica e contínua é um elemento essencial. Caso contrário, o professor terá os dados em mãos e não saberá o que fazer com eles. Pois, o processo de ensino/aprendizagem, envolve teoria e prática. O aluno responde com mais facilidade ao concreto e o professor precisa embasar este concreto ao conceito. Na prática é o que Freire e Faundez (1985, p.34) expressam, “[...] a verdadeira ciência é a que, partindo do concreto e mediada pelo conceito retorna ao concreto. E este é um círculo permanente.” Desta maneira o concreto se transforma no alvo de intervenção, sempre mediada pelo conceito. A nosso ver, falta aos professores a transposição didática.

Deste modo, o concreto, ou seja, os desejos e interesses dos alunos devem ser à base do planejamento do professor. O que os autores estão propondo é a aprendizagem significativa, que é o oposto da aprendizagem mecânica. Moreira e Masini (2016, p.17) definem aprendizagem significativa, na perspectiva de Ausubel,

como, “[...] um processo pelo qual uma nova informação se relaciona com um aspecto relevante da estrutura do conhecimento do indivíduo.” Que é o contraste da aprendizagem mecânica, que esses autores definem “[...] como sendo a aprendizagem de novas informações com pouca ou nenhuma interação com os conceitos relevantes existentes na estrutura cognitiva (p.18).” Pode se perceber que na aprendizagem significativa há uma relação entre a nova informação e o conhecimento armazenado cognitivamente pelo sujeito, o que possibilita uma ligação entre teoria e prática, e desperta o desejo em aprender aquele conteúdo. Mas, na maioria dos casos o que se predomina nas escolas é a aprendizagem mecânica, sem relação entre a nova informação e banco de dados cognitivo do sujeito, causando falta de interesse pelo novo conhecimento e em consequência a não aprendizagem e a indisciplina.

A aprendizagem mecânica está sendo refutada na escola pelos alunos, não estão interessados na transmissão de conteúdo, o que eles querem é se movimentar e produzir de forma coletiva novos conhecimentos. Para Piletti e Rosatto (2015, p.155) “Quanto mais o indivíduo se percebe eficaz, melhores serão suas construções cognitivas de ações efetivas. Se a atividade que realiza não lhe parece ameaçadora, um senso de autoeficácia otimista pode ser o que predomina.” Diante disso, percebemos que duas palavras merecem atenção no momento do planejamento da ação pedagógica, autonomia e interação. A boa prática pedagógica é aquela que atinge o objetivo da aprendizagem.

A ação pedagógica de pesquisar é formidável, pois assegura o princípio da autoaprendizagem, o professor direciona a porta do conhecimento e os alunos vão buscar através de várias fontes uma possível solução da problemática proposta. Para atender a essa demanda, o professor precisa ser dialógico, pois, segundo Freire (2005, p.119) “A tarefa do professor dialógico, é trabalhando em equipe interdisciplinar, este universo temático escolhido na investigação, desenvolvê-lo, como problema, não como dissertação aos homens de quem recebeu.” Esta investigação a qual Freire se refere, nessa discussão, é o diagnóstico levantado pela escola sobre os interesses dos alunos que devem ser casados à proposta curricular e alinhados à prática pedagógica.

As práticas pedagógicas devem direcionar para a formação de estudantes protagonistas, promovendo o uso de metodologias mais atrativas e ativas em que os estudantes sejam protagonistas através de atividades que coloquem os alunos como condutores do processo de aprendizagem, possibilitando que os alunos sejam coautores de projetos pedagógicos. Aliás, a organização do currículo por projetos de trabalho é bastante conveniente para fomentar o protagonismo dos estudantes. Sabemos que a aprendizagem é mais qualitativa quando a informação que está sendo discutida ou os conhecimentos apresentados na sala de aula são significativos para a vida dos aprendizes. E o diagnóstico inicial do conhecimento que tem o aluno, sobre a informação problematizada que estamos trabalhando apontará caminhos a serem seguidos pela classe. Para Ventura (1998, p.63), “A aprendizagem, nos Projetos de Trabalho, se baseia na sua significatividade [...]”.

Sendo assim, está mais uma vez reforçada a importância do diagnóstico, para percebermos os anseios dos alunos frente ao conhecimento e trazermos práticas pedagógicas condizentes. Os projetos abrem um leque muito grande para a interdisciplinaridade, para a autonomia, democracia, cooperação, dinamização, ludicidade, pesquisa etc.

Enquanto profissionais na escola devemos valorizar os conhecimentos que os alunos carregam consigo, é uma questão ética o respeito aos valores e crenças construídos através da experiência de vida do sujeito, para além do respeito, devemos ainda valorizar e usar esses conhecimentos como base para a construção de novos conhecimentos. Lembramos que na aprendizagem significativa há uma constante interação entre a estrutura cognitiva já construída e as novas informações.

A maioria das práticas pedagógicas não propicia aos alunos a socialização das aprendizagens. Apresentar suas descobertas aos professores e aos colegas é uma dinâmica que flexibiliza a aula, socializa conhecimento, da autonomia e segurança aos alunos, trabalha a timidez e desvenda talentos. Os estudantes precisam mostrar o que sabem este também pode ser um processo motivador, desde que o aluno seja valorizado. O professor diante da exposição dos alunos deve destacar de forma positiva o processo de aprendizagem construída pelos alunos no desenvolvimento da atividade de estudo e socialização. Desta maneira, estamos evidenciando a aprendizagem compartilhada, criando momentos em que os próprios alunos ensinam seus colegas. O erro deve ser tratado como algo necessário, nunca repreender o estudante porque errou considerar o esforço e ajudá-lo a perceber o erro e corrigir a informação apresentada, assim o professor estará mediando o processo de ensino/aprendizagem. É muito importante para o sucesso educacional dos alunos que o professor reconheça e celebre as conquistas dos estudantes.

A mediação feita pelo professor vai além de identificar objetos no contexto social, mas implica em estabelecer relações e apresentar os significados que estas relações têm na cultura e na sociedade em que vivem. Uma vez discutido um conhecimento já produzido pela humanidade com os alunos, é fundamental que se dialogue sobre a importância deste para a vida, para a ciência e quais os efeitos causados com esta descoberta para o coletivo. Sendo assim, é o docente o membro mais experiente da sociedade, com conhecimentos mais profundos sobre determinadas áreas e assuntos, e, portanto, sua ação mediadora será a base da aprendizagem de seus alunos.

Diante da construção de práticas pedagógicas inovadoras, cabem aos docentes criarem um ambiente favorável à escuta, pesquisa, formação, estímulo e criação. Assim como: ter momentos de estudos e reflexão da prática para identificar as lacunas e fraquezas de sua metodologia, refletida em sua prática pedagógica, favorecendo uma intervenção imediata e eficaz dentro de um planejamento substanciado pelo diagnóstico da sala de aula.

A interdisciplinaridade é uma prática pedagógica muito interessante, porém difícil de ser implementada na escola, porque requer muito tempo e um trabalho coletivo constante. E, é por isso que dá certo, em função de sua construção coletiva e seu planejamento minucioso das ações. Causa-se muita confusão na compreensão do que é interdisciplinaridade, mas, para facilitar o entendimento do termo, traremos uma definição básica dada pelas autoras Fortunato, Confortin e Silva (2013, p.2),

[...] interdisciplinaridade é entendida aqui, como uma perspectiva do trabalho pedagógico que promove o diálogo de saberes, a conversa das diversas áreas do conhecimento e seus conteúdos, o entrelaçamento entre os diversos fios que tecem o currículo escolar, de modo a fortalecer, qualificar e contextualizar o processo de aprendizagem dos discentes em seus respectivos níveis de ensino (SILVA, 2013, p.2).

Os autores compreendem interdisciplinaridade como um processo de diálogo entre diversas áreas de conhecimento, para dar sentido e unificação aos saberes. Não vivemos num mundo isolado, as coisas e as pessoas se encontram, discutem ideias e formam opiniões, se aproximam, se distanciam, mas dialogam. Esse diálogo, na prática pedagógica da escola, permite aos alunos compreender a causa do estudo de cada conteúdo curricular. Os fios do conhecimento se encontram e as informações se complementam.

O professor pode também criar um banco de dados que conste referências e práticas pedagógicas, que podem ser futuramente adaptadas à sua realidade e posteriormente compartilhada com outros profissionais. No desenvolvimento das práticas pedagógicas, os professores percebem àquelas que mais se adequam a suas turmas e podem ir personalizando práticas pedagógicas para cada turma, de acordo com os efeitos que cada uma delas proporciona na aprendizagem dos estudantes.

Já sabemos que as atividades concretas têm um poder maior de internalização de conhecimentos. Proporcionar, atividades em que os alunos precisam colocar a mão na massa, resolvendo problemas reais, criando e testando soluções concretas, o pensar sobre cidadania. Projetos de pesquisa científica, também é uma opção acertada como prática pedagógica inovadora. Nesse sentido, a tecnologia é uma aliada. O professor pode promover o uso da tecnologia e da *internet* para a realização de práticas mais inovadoras e usar a tecnologia de forma lúdica, criativa e como ferramenta de estímulo ao engajamento à aprendizagem e cooperação entre os alunos.

Os jogos também são aliados importantes, para uma prática pedagógica inovadora. Nos jogos eles podem criar regras, negociá-las, competir, aprender a ganhar e perder, aprender brincando, concentrar-se, estrategiar-se dentre tantas outras possibilidades.

Para além das ideias de práticas pedagógicas que apresentamos aqui, existem outras possibilidades que vão demandar uma pesquisa do professor para conhecer e aplicá-las na prática. Vamos lembrar que a interação é uma palavra que deve estar presente nas ações pedagógicas para a sociedade escolar contemporânea.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos durante a pesquisa que as dificuldades da escola estão ligadas ao modelo de produção implantado no mundo e trouxe muitas consequências à população. O modelo capitalista produziu uma sociedade individualista, escravizada pelo trabalho e sem tempo para a vida pessoal e a educação dos filhos.

Diante disso, as escolas recebem alunos sem estrutura familiar, abalados emocionalmente e com uma concepção de aprendizagem diferente. A tecnologia mudou o mundo, mas não a escola que atende trabalhadores empobrecidos e seus filhos. A falta de infraestrutura e de recursos, resultado da precarização impulsionada pela desvalorização recorrente da educação popular brasileira realizada pelo Estado, faz com que a escola, muitas vezes, até por falta de estrutura não consiga acompanhar estas mudanças, ocasionando um embate de gerações dentro da escola.

Como mudar essa realidade? Através das práticas pedagógicas inovadoras e contemporâneas. A forma de planejar precisa compreender esta nova geração que tem uma visão diferente de mundo e de realidade, assim como do ensino/aprendizagem. Para isso propomos repensar práticas pedagógicas e avaliação junto aos alunos, já que o objetivo do professor é ensinar, afetar o aluno, fazer acontecer a aprendizagem e, como disse Feuerstein construir mais e mais inteligência, sem que as dificuldades apresentadas pelos alunos nos façam desistir de alguns deles. Nossa ação pedagógica deve estar alicerçada com o compromisso com eles, com nossa disposição para com as pessoas sob nossa responsabilidade, pela relação respeitosa e cuidadosa que estabelecemos com cada um.

Práticas pedagógicas que se iniciam com a compreensão dos desejos dos alunos, do que valorizam, do que sonham, como vivem o que anseiam seus medos, suas dificuldades e possibilidades representam um diagnóstico valioso para subsidiar ações pedagógicas promissoras. Ocorre assim uma dinamização do processo de ensino quando são incluídas na proposta pedagógica a pesquisa, os projetos, os jogos, as brincadeiras e a tecnologia. Porém, não podemos deixar de lado a questão da autonomia, a escola precisa dar autonomia para que os alunos sejam condutores e coautores da ação pedagógica na escola, tornando democrático o espaço escolar. Além disso, é imprescindível que os docentes entendam a importância que têm nas mediações realizadas junto ao alunado, do conhecimento que se apropriaram de áreas diversas e que compartilharão com os alunos.

Falar em autonomia discente não significa abandonar o aluno ou ainda dirigir todo o processo com temas do interesse dele. É sim, propor ações e temáticas que estão no currículo, pedir leituras, interpretação dos textos trabalhados, possibilitar o acesso deles a um conhecimento científico, literário e filosófico, proporcionar mesa redonda com profissionais de áreas distintas para debaterem uma determinada temática que pode ser levantada pelo alunado que deve ser preparado com leituras e esclarecimentos de dúvidas iniciais pelos professores da turma,

possibilitando assim a participação ativa e mais efetiva destes alunos junto aos debatedores. Estas situações são próprias do ambiente escolar, pois educação de qualidade passa pelo acesso a bens culturais e participação crítica no mundo.

A escola pode criar diversas atividades para democratizar e revolucionar o processo de ensino/aprendizagem basta que o corpo docente, a gestão da escola, assim como famílias e os alunos falem a mesma língua e ajam na mesma direção, almejando o mesmo objetivo.

Os seminários na escola, são práticas pedagógicas interessantes, em que o aluno sente-se importante, por estar falando sobre um assunto para os colegas, isso motiva, pois tem a oportunidade de falar em público, demonstrar seu conhecimento, construir segurança e diminuir a timidez. Ao invés de ouvir o professor falar sobre o assunto, o aluno vai estudar para explicar o conteúdo.

Essa temática ainda demanda muitas pesquisas, porém esse trabalho já traz um retrato com diversas possibilidades de mudança para o cenário. O aprofundamento da discussão é importante para a descoberta de novos caminhos para o enfrentamento do problema.

## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. Dicionário de Filosofia. 5ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

BAUMAN, Zygmunt. Amor Líquido: a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

CALDAS, Andréa. Educação e Exclusão Social: Desafios e Possibilidades de Superação. In: ORSO et al (orgs). **Sociedade Capitalista, educação: e as lutas dos trabalhadores**. 1.ed. São Paulo: Outras Expressões, 2014.

DA ROS, Silvia Zanatta. Pedagogia e Mediação em Reuven Feuerstein: o processo de mudança em adultos com história de deficiência. São Paulo: Plexus editora, 2002.

FORTUNATO, Raquel. CONFORTIN, Renata. SILVA, Rochele Tolledo da. Interdisciplinaridade nas escolas de Educação Básica: da retórica da efetiva ação pedagógica. **Revista de Educação do Ideau, Alto Uruguai**, v. 8, n 17, p.1-14, jan/jun. 2013.

KUPFER, Maria Cristina. **Freud e a Educação - O mestre do impossível**. São Paulo: Scipione, 1995.

FRANÇA, Cecília de Campos. **Notas de Aula**, 2019.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 42. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

MOREIRA, Marco Antônio. MASINI, Elcie F. Salzano. **Aprendizagem Significativa: A Teoria de David Ausebel**. 2.ed. São Paulo: Centauro, 2016.

PILETTI, Nelson. ROSSATO, Marques Solange. **Psicologia da Aprendizagem: Da teoria do condicionamento ao construtivismo**. 1.ed. São Paulo: Contexto, 2015.

RECH, Pedro Eloi. O Brasil e o Mundo Sob a Globalização e o Capitalismo Parasitário. In: ORSO et al (orgs). **Sociedade Capitalista, educação: e as lutas dos trabalhadores**. 1.ed. São Paulo: Outras Expressões, 2014.

REVISTA MORASHÁ. Reuven Feuerstein, **além dos limites da mente**. Edição 84 ano 2014. Online. Disponível em: <<http://www.morasha.com.br/biografias/reuven-feuerstein-alem-dos-limites-da-mente.html>>. Acesso em: maio 2019.

VENTURA, Fernando Hernández Montserrat. **A Organização do Currículo por projetos de Trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.



## CAPÍTULO III

### A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO

*Eli José da Fonseca*

*Elisangela Rodrigues dos Santos*

#### INTRODUÇÃO

A educação básica passa por necessidades constantes de renovações educacionais, e uma das principais transformações acontece com a formação do professor que inicia na graduação em nível superior e perdura para toda a vida profissional, considerando a relevância de que o processo de ensino - aprendizagem é constante, pois o aluno renova suas ideias e suas formas de compreensão conforme o meio em que ele está inserido. O professor enfrenta desafios que podem estar ligados ao aluno e a própria profissão: os desafios ligados ao aluno é levar um ensino de qualidade e com compreensão do conteúdo e enquanto os desafios a profissão estão na valorização e oportunidades de formação oferecida pelos órgãos competentes.

A formação do professor nem sempre dá suporte para o que ele pode enfrentar em sala de aula, é comum, professores sem experiências enfrentar dificuldades em sala de aula, além da formação em graduação, a formação continuada prepara o professor para enfrentar o dia a dia escolar. Assim o objetivo deste estudo é pesquisar sobre a formação do professor, considerando a necessidade de um aprofundamento no conteúdo lúdico. A metodologia utilizada é pesquisa eletrônica a artigos acadêmicos na área. Conclui se que a formação do professor é muito importante para seu entendimento e aproveitamento em sala de aula, o professor que tem uma boa formação inicial e uma formação continuada voltada para a real necessidade em sala tem melhor desempenho com seus alunos e o lúdico representa chegar mais perto do aluno.

O ser professor, no contexto atual, demanda certa ousadia agrupada a diferentes saberes. Na era do conhecimento e numa época de mudanças, a questão da formação de professores vem assumindo posição de urgência (PERRENOUD, 2001) nos espaços escolares. Assim, a formação continuada associa-se ao processo de melhoria das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores em sua rotina de trabalho e em seu cotidiano escolar.

A formação relaciona-se à ideia de aprendizagem constante no sentido de provocar inovação na construção de novos conhecimentos que darão suporte teórico ao nosso trabalho e conseqüentemente a garantia da profissionalização docente. A formação de professor na atualidade é preciso uma medida de ousadia e ludicidade para acompanhamento da criança em todas as suas necessidades, é

comum o professor observar a necessidade da criança, mas não conseguir ajudar nesta dificuldade e a atividade lúdica compreende o que a criança deseja e o que o professor pode fazer para ajudar.

Justifica-se a importância deste artigo considerando a contribuição para a comunidade escolar em geral no conhecimento que a formação do professor começa na graduação em nível superior e passa para a vida toda. Quando se pesquisa sobre a formação do professor em uma abordagem teórica, é possível perceber a importância dela para o processo de ensino, diversos educadores tem a formação do professor como passo inicial para compreensão do funcionamento educacional, porém nem sempre esta formação é suficiente para a sala de aula, pois quando chega no ambiente escolar enfrenta desafios que precisam de mais instruções. Na atualidade há uma grande defesa da ludicidade, uma ponte entre o professor e o saber.

A problemática a ser investigada refere: a formação do professor tem sido suficiente para atendimento de todas as necessidades dos alunos em sala de aula? A formação do professor tem sido valorizada na prática profissional? Quais os desafios do professor em sala de aula ligados à sua formação? Em que o lúdico pode contribuir?

Diante da oportunidade da atividade lúdica e dos questionamentos possíveis, é perceptível que o homem independe da idade, tem o brincar e ser feliz como estratégias e metas para a vida toda, pois ser feliz não depende de idade, é uma necessidade do ser humano. A atividade lúdica é toda aquela ação que dá prazer a quem executa, pode ser através do brincar, pular, correr, jogar, perder, ganhar, dançar e cantar. O professor tem na *internet* uma excelente fonte de pesquisa, podendo ser adaptada e reorganizada para atender a necessidade do professor e do aluno.

A atividade lúdica está totalmente ligada ao desenvolvimento cognitivo da criança como: coordenação motora, desenvolvimento físico, psíquico e social, onde no resolver da atividade pode reviver situações cotidianas, neste sentido está aprendendo mesmo brincando.

## **A PROFISSÃO PROFESSOR**

O professor é um profissional que domina a arte de reencantar, de despertar nas pessoas a capacidade de engajar-se em busca de conhecimentos para a vida profissional. Neste aspecto, entende-se que a formação do professor é indispensável para a prática educativa, a qual se constitui o locus de sua profissionalização cotidiana no cenário escolar. Essa percepção nos leva a este profissional de educação a um processo permanente de formação, na busca constante do conhecimento por meio dos processos que dão suporte à sua prática pedagógica e social. Neste sentido, a educação é um processo de humanização e, como afirma Pimenta (2010) precisa de constante busca por crescimento profissional.

A prática deve ser uma aplicação da teoria, ela propriamente não inventa, não cria, não introduz situações novas, mas a inovação vem sempre do pólo da teoria. Teoria e prática não devem ser componentes isolados, nem opostos, mas um dá sustentabilidade ao outro, nossa prática deve estar embasada em uma teoria que irá assegurar uma formação consistente que possua os atributos necessários para a realização de tarefas diversas. Essas tarefas demandam novas competências e habilidades, que precisam ser analisadas no atual contexto social, econômico e educacional.

O professor ao exercer seu papel estará apresentando-se como o mecanismo tradutor de posturas teóricas em práticas educativas, o educador como um sujeito, que, conjuntamente com outros sujeitos, constrói, em seu agir, um projeto histórico de desenvolvimento do povo, que se traduz bem como a sua capacidade investigativa, o desenvolvimento das competências e do seu saber-fazer profissional, as suas condições de trabalho, a sala de aula, as culturas de ensino, a liderança, a avaliação, o planejamento do seu desenvolvimento pessoal e a sua mudança, a formação contínua, os modelos de parceria e as redes de aprendizagem e aperfeiçoamento.

Nesse sentido, a educação passa por profundas transformações, que alteram significativamente o cotidiano do trabalho docente frente às novas exigências profissionais, vindas das políticas educacionais neoliberais que ditam o novo perfil dos professores, adaptando-os às necessidades do mercado do trabalho. Constata-se que o trabalho docente se tornou complexo e em estado de constante tensão frente aos desafios impostos pela sociedade atual, uma vez que envolve trabalho com e sobre os seres humanos e, por consequência, sofre influências das diversas esferas da sociedade, sendo este, por sua vez, permeado por teorias e ações práticas que requer uma constante reflexão teoria-prática, além da formação continuada.

## **A FORMAÇÃO DO PROFESSOR: ASPECTOS GERAIS**

A formação de professores inicia quando decidi fazer uma graduação na área, ser professor na atualidade tem conquistado muitos cidadãos, seja pela facilidade de acesso à universidade pela classe baixa, condições de pagar uma faculdade, mas a formação docente não deve parar por aí, quem decidi ser professor precisa estar em constante formação e aí entra a formação continuada.

Ser professor é assumir o risco pelo o outro, pela formação do outro, por tudo que pode ensinar e por tudo que não ensina. É fundamental que a formação do professor comece dentro dele, com a esperança de tornar cidadãos ativos e críticos, plenos participativos na sociedade. Nóvoa (1992) define que a profissionalização é um processo, através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam os seus rendimentos e aumentam o seu poder, a sua autonomia (p. 23).

Assim o profissional professor pode ser considerado como um teórico-prático que adquiriu por meio de estudos e pelo desenvolvimento de suas vivências em sala de aula, o *status* e a capacidade para realizar com autonomia, responsabilidade e ousadia na sua função. Torna-se claro que os vocábulos “formação e profissionalização” estão intimamente imbricados e se complementam na relação que perfaz todo o trabalho do professor.

Para Nóvoa (1992) a profissão professor precisa ter o desenvolvimento e crescimento profissional entre as principais metas do indivíduo, na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente. Além disso, o trabalho deve possibilitar e favorecer o espaço de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, promovendo os seus saberes com as mudanças que fizerem necessárias.

Isto exige estudo e abertura para os desafios e persistência na busca do conhecimento. A profissão docente é um renovar-se todos os dias. É provável que, sem um desempenho profissional contínuo, as concepções de si próprios como educadores, com propósitos mais amplos, diminuam. Por outras palavras, os professores não têm apenas de ser educadores, têm também de agir como educadores.

Discutir sobre a formação do professor é discutir como manter o domínio e a qualidade do conhecimento e das técnicas que envolvem a profissão docente, a competência, a eficácia e a identidade profissional. O tema formação de professores em um olhar retrospectivo Hamze (2011) afirma que se podem contemplar etapas que marcaram o ensino e também exerceram influência no modo de atuação do professor.

Do ensino tradicional aos dias atuais é possível perceber que a educação, no Brasil, sofreu mudanças, que perdurou por longos anos e foi marcado pelos padres da Companhia de Jesuítas que trazem o professor como transmissor de conhecimentos. A partir da Escola Nova, em torno de 1932, o professor torna-se apenas um facilitador do processo de ensino aprendizagem.

Neste seguimento, a escola de tendência tecnicista, inserida no final dos anos 60 no Brasil, objetivava adequar e inserir o sistema educacional e o ensino com métodos educacionais norte-americanos, ou seja, nos moldes do sistema de produção capitalista e racional, o que impedia a criatividade do professor.

Por meio de métodos de ensino meramente técnicos utiliza-se material sistematizado como manuais, módulos de ensino, livros didáticos, dispositivos audiovisuais, visando com isso a imediata produção de sujeitos competentes para atender o mercado de trabalho, com uma transmissão de informações rápidas, objetivas e sem subjetividade.

Passa a ser irrelevante o relacionamento interpessoal. Debates, discussão e questionamento não existem e tão poucos importam as relações afetivas e pessoais dos sujeitos envolvidos no processo de ensino.

Ao vivenciar o século XXI, observa-se que a construção dos saberes passa a ser dominada por novas tecnologias, no espaço e no tempo, e a formação do

profissional professor torna-se efetivamente, cada vez mais importante no processo educacional.

Segundo Moreira e Candau (2005, p. 23):

É necessário um destaque a necessidade de se pensar uma formação continuada que valorize tanto a prática realizada pelos docentes no cotidiano da escola quanto o conhecimento que provém das pesquisas realizadas na Universidade, de modo a articular teoria e prática na formação e na construção do conhecimento profissional do professor.

Desse modo, o investimento na formação torna-se ponto de partida para as possibilidades de melhoria da profissão e para a ressignificação de sua prática. A prática usual nas universidades concorre para a desvalorização da tarefa de ensinar, visto que a formação para a docência se constituiu como uma atividade menor, frente à preocupação na preparação para a condução de pesquisas.

Bem como a produção acadêmica destes professores que são hoje, critérios de avaliação de produtividade e qualidade docente. Isto é preocupante, pois deixa em situação de desconforto, uma vez que remete a uma situação de desvalorização, criando uma ideia que podemos ser substituídos por qualquer pessoa, fazendo com que se perca a identidade profissional, já que esta não está regulamentada com todos os quesitos necessários para garantir a nossa profissão.

A Lei n. 9394, de 20 de setembro de 1996, denominada Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), entre outros aspectos, dispôs de forma específica sobre a formação dos profissionais da educação. Nesse sentido, vale verificar a antiga orientação:

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I - A associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II - Aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

Percebe-se que a LDB adotou os termos formação de profissionais da educação e formação de docentes, ressaltando também que cabe aos sistemas de ensino promover aperfeiçoamento profissional continuado. Ao mesmo tempo em que estabeleceu a relação entre teorias e práticas, mediante a formação contínua.

É importante ressaltar que nos últimos anos, a universidade vem recebendo, através de concursos públicos, um número significativo de profissionais das mais diversas áreas do conhecimento, esses profissionais mesmo possuindo experiência significativa e anos de estudos nas áreas específicas, não possuem preparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, é possível destacar, de modo geral, que muitos professores apresentam uma prática de ensino arraigada nos conformes pressupostos paradigma conservador. É desafiante e concomitantemente instigante relatar a realidade das concepções e das práticas de professores universitários, visando encontrar alternativas que auxiliem os docentes a estruturarem uma nova concepção e prática pedagógica na perspectiva crítica de ensino.

## **A IMPORTANCIA DO LÚDICO**

Na atualidade há discussão sobre a formação do professor, principalmente formação continuada passa pela necessidade de um ensino criativo, contextualizado e espontâneo, em um mundo globalizado, fortemente tecnológico e cheio de informação. O professor passa a ser desmotivador quando insiste em um ensino tradicionalista, focado no livro didático, com muitas memorizações e a tão temida prova surpresa.

E toda esta nova forma de ensinar passa pela atividade lúdica, que antigamente era entendida como perda de tempo para o professor e para o aluno na atualidade é compreendida como oportunidade de conhecer o aluno em todos os aspectos físico, psíquico e social. Ainda que se pense que a atividade lúdica é apenas na educação infantil, observa-se cada vez mais correntes e compartilhamento de atividades lúdicas no ensino fundamental e até ensino médio. No ensino fundamental os jogos educativos têm conquistado espaço significativo, o teatro, a música e gincanas onde os alunos têm o poder de competir com os outros.

De acordo com Santos (2007) “a ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão” perceber o lúdico além da diversão é um dos principais desafios do professor e mais compreende uma das principais tarefas daqueles que preparam diretamente a formação do professor.

Na formação é preciso compreender o sujeito e o currículo a fim de que os conteúdos programáticos façam parte da vida do educando.

Uma das formas de repensar a formação dos educadores é introduzir nos cursos de formação uma base e uma estrutura curricular: a formação lúdica. Essa formação levará o futuro educador a conhecer-se como pessoa, saber de suas limitações e possibilidades, para quando este estiver atuando em sala de aula, saberá a importância do jogo e do brinquedo para a vida da criança, do jovem e do adulto. Quanto mais o educador vivenciar a ludicidade, maior será o seu conhecimento e a chance de se tornar um profissional competente, trabalhando com a criança de forma prazerosa estimulando a construção do conhecimento. A formação lúdica fará com que o adulto viva, conviva e resgate o prazer e a alegria do brincar, transpondo assim esta experiência para o campo da educação (MATOS, 2013, p. 7).

A formação lúdica envolve ações de suavizar o processo escolar, é comum que sejam centradas em livros ou no próprio quadro negro, mas a formação lúdica

defende aulas centradas no aluno, onde as habilidades e as dificuldades das crianças sejam levadas em considerações.

O professor antes de querer ser professor, deve pensar que tipo de profissional objetiva ser, quais são as habilidades e dificuldades como professor e diante desta realidade para si mesmo, como contribuir para os desempenhos dos alunos. O conteúdo programático curricular sendo interpretado tradicionalmente com livro e quadro negro e o mesmo conteúdo sendo adotado de forma lúdica tem para os alunos impactos diferentes.

As atividades lúdicas podem ser consideradas todas que trazem prazer a criança, como por exemplo: brincar, brinquedos, jogos, dança e música. Quando trabalha no lúdico trabalha junto a emoção da criança, equilibra os conflitos comum a idade deles, tornando a criança com seu próprio entendimento de única. De acordo com Kishimoto (2011, p.32) “ao atender necessidades infantis, o jogo tornar-se forma adequada para a aprendizagem [...]”.

O lúdico deixa o professor com muitas possibilidades de atuação, de adotar um conteúdo mais complexo para a idade/etapa da criança. De essa forma o brincar, representa um campo de possibilidades na educação do aluno, permitindo um crescimento e desenvolvimento satisfatório.

A formação lúdica do professor é importante, pois facilita a assimilação do conhecimento proposto e interage professor e aluno, mas do que ser lúdica a atividade escolar precisa ter sentido para a criança, ela precisa reconhecer no seu dia a dia. Quando se aproxima o contexto escolar ao cotidiano da criança, elas aprendem o que está propondo com maior facilidade.

Na formação de professores, seria importante disciplinas destinadas ao lúdico, de caráter lúdico, pois ela envolve a sala de aula, pois o lúdico não deve ser implantado sem objetivos, pelo contrário deve se ter ciência do que propõe a criança. De acordo com Santos (2007, p. 41) “o lúdico servirá de suporte na formação do educador, como objetivo de contribuir na sua reflexão-ação-reflexão, buscando dialetizar teoria e prática, portanto reconstruindo a práxis.”.

A inexistência de disciplinas voltadas para a prática educacional e principalmente ludicidade, deixa o professor por si só resolver o que adotar em sala de aula, é preciso que a universidade entenda esta necessidade e traga a contextualização da atividade lúdica para o professor. Por outro lado, a *internet* tem se tornado o principal material didático para o professor, através de blogs, portais e sites voltados para a educação que tem o lúdico como foco, o professor pode aperfeiçoar esta prática tornando o ensino mais acessível.

A intervenção intencional baseada na observação das brincadeiras das crianças, oferecendo-lhes material adequado, assim como um espaço estruturado para brincar, permite o enriquecimento das competências imaginativas, criativas e organizacionais infantis. Cabe ao professor organizar situações para que as brincadeiras ocorram de maneira diversificada para propiciar às crianças a possibilidade de escolherem os temas, papéis, objetos e companheiros com quem brincar ou os jogos de regras e de construção, e assim elaborarem de forma pessoal e

independente suas emoções, sentimentos, conhecimentos e regras sociais (MATOS, 2013, p. 8).

O professor por si só deve promover esta organização com planejamentos adequados e direcionados para a sua classe escolar, considerando sua função de mediador do conhecimento, organizador de tempo e portador de boas novas. Quando se constrói na criança uma mente lúdica, ela por si só, tem desenvolve capacidades que necessita com atenção e utilização da imaginação.

Diante do exposto a função do professor é trazer um ensino cheio significado, que o aluno compreenda e contextualize com sua realidade escolar, não basta ser professor tem que querer fazer a diferença, compreendendo a necessidade de cada um no processo escolar.

Na atualidade a tecnologia tem facilitado a formação do professor, seja pelos cursos de graduação e pós-graduação a distância, onde o aluno tem a facilidade estar em sua casa e estudar de acordo com o seu tempo.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A formação do professor começa na graduação nível superior e não tem fim, pois aprendemos a todo instantes seja com uma criança ou com um professor de universidade estamos sempre aprendendo.

O desafio na atualidade está por um ensino diferenciado e que chegue a real necessidade da criança. Mas não tem como falar em educação de qualidade sem mencionar uma formação continuada de professores, que já vem sendo considerada juntamente com a formação inicial, uma questão fundamental nas políticas públicas para a educação.

A Universidade tem também um papel de compromisso com a formação continuada dos docentes que já atuam no ensino. Assim a formação docente provoca uma intervenção direta na sociedade que garante a função da escola, que é socializar saberes e produzir conhecimentos.

Numa sociedade globalizada, a formação e profissionalização dos professores ainda são deficitárias em relação ao desenvolvimento histórico da educação e a complexidade da sociedade em que vivemos. É preciso ver a formação como forma de aprender continuamente, uma vez que é na prática, na troca de saberes, na ousadia da busca que se dá o aprendizado mútuo. Assim, lutar por uma formação que tenha significado é um dos desafios do professor, para tanto são necessários conhecer em primeiro lugar conhecer o aluno para agir na sua defasagem.

As problemáticas questionadas como a formação do professor têm sido suficientes para atendimento de todas as necessidades dos alunos em sala de aula acreditamos que ela por si só não tenha o impacto necessário, é fundamental que o professor esteja sempre buscando novos aperfeiçoamentos; o questionamento sobre se a formação do professor tem sido valorizada na prática profissional, acreditamos que a valorização depende muito do empenho do professor em sala de aula; os questionamentos sobre os desafios do professor em sala de aula ligado à



sua formação passam pelo interesse de cada professor e a lúdico contribui na possibilidade de chegar cada vez mais perto da criança.

O objetivo geral foi discutido na afirmação de que formação do professor é um processo constante, sendo fundamental estar atento a todas as habilidades e dificuldades dos alunos.

Conclui que de acordo com LDB os professores precisam estar em processo constante de aperfeiçoamento, construindo uma aprendizagem de maneira crítica e democrática, inseridos num amplo processo envolto ao espaço/tempo de atuação, buscando ser profissionais persistentes e resilientes frente às questões da atualidade.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, MEC. **Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional**, n.9394 de 20 de dezembro de 1996.

HAMZE, Amélia. **Governabilidade e Governança**. Disponível em: <<http://educador.brasilescola.com/politicaeducacional/governabilidadegovernanca.htm> *Em cache* - Similares> Acesso em 10 de outubro de 2017.

KISHIMOTO, Tizuco Morchida (org.). **O jogo e a educação infantil: Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14<sup>o</sup>. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MATOS, Marcela Moura. **O lúdico na formação do educador: contribuições na educação infantil**. 2013. Cairu.br. (doc).

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos**. In: **Educação como exercício de diversidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2005. 476 p.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e formação docente**. In: Os professores e a sua formação, do mesmo autor. Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1992.

SANTOS, Marli Pires dos Santos (org.). **O Lúdico na Formação do Educador**. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

PERRENOUD, Philippe. **A ambiguidade dos saberes e da relação com o saber na profissão de professor**. In: **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**, do mesmo autor. Porto Alegre: Artmed Ed, 2001.

SCHNETZLER, R. P. e ROSA, M. I. F. P. S., **A investigação-ação na formação continuada de professores de ciências**. *Ciência & Educação*, v. 9, n.1, 2003.

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

## CAPÍTULO IV

### DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE E DA INCLUSÃO DOS DEFICIENTES FÍSICOS NO CONTEXTO ESCOLAR

*Bethânia Moreira da Silva Santos*

*Tanous Melhem Bouchabki Neto*

#### INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta resultados de uma investigação sobre a inclusão de deficientes físicos no contexto escolar, destacando os desafios da prática docente. O estudo do tema é relevante porque apesar dos avanços na legislação educacional observa-se que as instituições de ensino ainda não estão preparadas para a inclusão dos alunos com deficiências físicas.

O estudo foi norteado pelos seguintes questionamentos: quais os principais desafios da prática docente para a inclusão de alunos com deficiências físicas nas escolas? De que forma se pode promover a inclusão dos alunos com deficiências físicas nas instituições de ensino?

O objetivo geral refletir sobre os desafios da prática docente e a inclusão dos deficientes físicos nas instituições de ensino. Para alcançar o objetivo proposto, estabelecemos os seguintes objetivos específicos: discutir sobre os principais desafios da prática docente na inclusão dos deficientes físicos nas instituições de ensino; mostrar a importância da acessibilidade para a inclusão dos deficientes físicos nas instituições de ensino; contribuir para a conscientização da importância da educação inclusiva nas instituições de ensino.

A pesquisa descritiva do tipo bibliográfica, documental e de campo foi desenvolvida no período de janeiro a maio de 2018-2019. Os dados foram coletados a partir da leitura das legislações educacionais vigentes e das diretrizes educacionais para educação inclusiva. O estudo de campo foi realizado em uma escola pública estadual no município de Guajará-Mirim, RO. Também recorreremos a publicações científicas sobre a referida temática, destacando-se os estudos de Bueno (1999) que discute a educação inclusiva e as novas exigências para a formação de professores; Carvalho (2000), cuja obra traz reflexão sobre a escola inclusiva; e Mantoan (2003) que traz em sua obra a resignificação dos termos integração e inclusão. Os estudos revelam que embora se tenha a implementação legislação específica à inclusão de deficientes físicos as instituições de ensino ainda não estão preparadas para a inclusão desses alunos.

O artigo será organizado em quatro partes, a saber: na primeira parte deste texto, nos detemos um breve histórico da educação especial, destacando os marcos

legais da educação especial no Brasil. Na segunda parte esboçaremos sobre o termo deficiência física e suas classificações. Além disso, discutimos sobre a importância da acessibilidade para o ingresso e permanência dos alunos com deficiências físicas e destacamos os desafios da prática docente na perspectiva da educação inclusiva. Na terceira parte nos deteremos à pesquisa de campo com apresentação das repostas e análise dos questionários aplicados aos professores. Por fim, as considerações finais.

## 2 Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: principais marcos legais

No final do século XIX e início do século XX, houve o entendimento de que as pessoas com necessidades educacionais especiais precisavam ter o seu espaço. Então, foram criadas normas para que estas pessoas fossem integradas ao contexto escolar. A Educação Especial é uma modalidade de educação escolar oferecida às pessoas com deficiência, em todos os níveis. No Estado brasileiro, a oferta desta modalidade de educação foi legitimada pelos seguintes marcos legais: Declaração Universal dos Direitos humanos (DUDH); Constituição Federal; Conferência Mundial sobre Educação para todos (JOMTIEN); Estatuto da Criança e do Adolescente; Declaração de Salamanca; Convenção da Guatemala e Resolução N° 2.

Abaixo, apresentamos uma breve caracterização dos marcos legais destacados:

- **Declaração Universal dos Direitos humanos (DUDH):** aconteceu em 1948 e delinea os direitos humanos básicos. Ela foi adotada pela Organização das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948, estabelecendo que todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Em seu art. 26, estabelece que: “[...] toda pessoa tem direito à educação.”

A declaração Universal dos Direitos Humanos foi criada como forma de reação contra as atrocidades cometidas durante a Segunda Guerra Mundial, quando Hitler comandou o genocídio de judeus e de outras minorias nos campos de concentração. A partir do preâmbulo da Declaração Universal dos Direitos Humanos podemos listar os princípios por trás dos Direitos Humanos: dignidade, igualdade, liberdade e justiça.

- **Constituição Federal:** foi promulgada no ano de 1988 e em seu artigo 1º, incisos I e II, elegeu como Fundamentos da República a cidadania e a dignidade da pessoa humana, visando à promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

O art. 5º da CF estabelece que: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade” (BRASIL, 1988, p. 15).

Em seu artigo 205, a CF (1988, p. 136) proclama a educação como um “[...] direito de todos e dever do Estado e da família”, e como tal deve ser norteadada por

princípios básicos comuns a todos, independente de sua origem, classe social, cultura, religião, raça ou característica biopsicossocial.

No artigo 208, Inciso III, da CF (1988, p. 137) trata de um “[...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”, evidenciando a necessidade de inserção dos mesmos nas escolas regulares.

No seu capítulo II art. 23 garante aos deficientes físicos a integração, saúde e proteção, estabelecendo o que se deve legislar nas esferas municipais, estaduais e federal, em favor deste segmento.

- **Conferência Mundial sobre Educação para todos (JOMTIEN):** aconteceu em 1990 e estabelece que a educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades.

- **Estatuto da Criança e do Adolescente:** foi aprovado em 1990 e em seu artigo 53, estabelece que a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao preparo para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho e, no inciso III, assegura atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

- **Declaração de Salamanca:** aconteceu em 1994 e trata, especificamente, da atenção a alunos com necessidades educacionais especiais e declara que “[...] as pessoas com necessidades educacionais especiais devem ter acesso às escolas comuns, que deverão integrá-las numa pedagogia centralizada na criança, capaz de atender a essas necessidades”. (BRASIL, 2006, p. 16).

- **Convenção da Guatemala:** aconteceu no ano de 1999 e reafirma que “[...] as pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o de não ser submetido à discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano”. (BRASIL, 2001, p. 02). Esta convenção foi promulgada no ano de 2001, através do Decreto Nº 3956.

- **Resolução Nº 2:** foi elaborada no ano de 2001 e instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, na qual manifesta o compromisso do país com “[...] o desafio de contribuir coletivamente as condições para atender bem à diversidade dos alunos”. (BONATO, et al 2011. 867). Representa um avanço na perspectiva da universalização do ensino e um marco na atenção à diversidade, na educação brasileira, quando ratifica a obrigatoriedade na matrícula de todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

## 2.2 Integração ou inclusão? Algumas considerações

Ao discutir sobre a diferença entre integração e inclusão, Werneck (1997, p. 51-53), afirma que:

O sistema de integração é organizado a partir do conceito de corrente principal, conhecido como “mainstream”. [...] O processo de integração através da corrente principal é definido pelo chamado sistema de cascatas. Nele, todos os alunos têm o direito de entrar na corrente principal e transitar por ela. Podem tanto descer ou subir na cascata em função de suas necessidades específicas [...]. A inclusão questiona o conceito de cascatas [...] A objeção é que o sistema de cascatas tende para a segregação [...] porque um sistema que admite tamanha diversificação de oportunidades para os alunos que não conseguem ‘acompanhar a turma’ no ensino regular não força a escola a se reestruturar para mantê-los [...]. Inclusão é, assim, o termo utilizado por quem defende o sistema caleidoscópico de inserção. [...] No sistema de caleidoscópico não existe uma diversificação de atendimento. A criança entrará na escola, na turma comum do ensino regular, e lá ficará. Caberá à escola encontrar respostas educativas para as necessidades específicas de cada aluno, quaisquer que sejam elas. A inclusão [...] tende para uma especialização do ensino para todos. [...] A inclusão exige rupturas (WERNEK, 1997, p. 51-53).

O processo de integração decorre de um sistema educacional que oportuniza ao aluno percorrer no sistema escolar: da classe regular ao ensino especial. “Pela integração escolar, o aluno tem acesso às escolas por meio de um leque de possibilidades educacionais, que vai da inserção às salas de aula do ensino regular ao ensino em escolas especiais” (WERNEK, 1997, p. 15).

Corroborando com as ideias de Werneck (1997), Mantoam (2003, p. 13) afirma que:

A discussão em torno da integração e da inclusão cria ainda inúmeras e infundáveis polêmicas, provocando as corporações de professores e de profissionais da área de saúde que atuam no atendimento às pessoas com deficiência – os paramédicos e outros, que tratam clinicamente crianças e jovens com problemas escolares e de adaptação social. A inclusão também “mexe” com as associações de pais que adotam paradigmas tradicionais de assistência às suas clientela; afeta, e muito, os professores da educação especial, temerosos de perder o espaço que conquistaram nas escolas e redes de ensino [...] (MANTOAM, 2003, p. 13).

A Inclusão Social abrange duas direções, envolve a atuação junto à pessoa com necessidades educacionais especiais e atos junto à sociedade.

O processo de integração escolar tem sido entendido de diversas maneiras. O uso do vocábulo “integração” refere-se mais especificamente à inserção de alunos com deficiência nas escolas comuns, mas seu emprego dá-se também para designar alunos agrupados em escolas especiais para pessoas com deficiência, ou mesmo em classes especiais, grupos de lazer ou residências para deficientes (MANTOAN, 2003, p. 15).

Nesse contexto, o conceito de integração atua no sentido de nele causar às conformidades e legitimações (físicas, materiais, humanas, sociais, etc) necessários para que a pessoa com necessidades educacionais especiais possa prontamente contrair condições de ingresso e acesso no cotidiano regular e na convivência na sociedade.

A conferência de Salamanca marcou um novo ponto de partida para milhões de crianças privadas de educação. Ela forneceu uma oportunidade única de colocação da educação para necessidades especiais dentro da estrutura mais ampla do movimento de Educação para Todos, lançado em Jomtiem, Tailândia, em 1990, e ela veio a um tempo em que os líderes mundiais e o sistema das Nações Unidas estavam adotando uma nova visão e dando seus primeiros passos em direção à sua realização (UNESCO, 1994, p. 15).

Compreende-se por inclusão a garantia, de todos, ao acesso a educação, devendo esta se orientar-se por acolhimento à diversidade humana, da aceitabilidade das diferenças individuais, do esforço coletivo de igualdade e oportunidades no desenvolvimento humano em todas as dimensões da vida.

Em seu Capítulo V, a LDB 9394/96 reproduz os princípios da CF, acrescentando a eles a necessidade de “respeito à liberdade e apreço à tolerância” no desenvolvimento da educação escolar. Os artigos 58, 59 e 60 da LDB 9394/96 dedicam atenção especial à Educação Especial reafirmando a necessidade de um atendimento preferencial nas escolas regulares, lançando as sementes para uma prática inclusiva, principalmente no que se refere à organização dos currículos, metodologias e recursos específicos de apoio.

### **3 O deficiente físico e a educação inclusiva**

Neste tópico, apresentamos um breve conceito para o termo deficiência física e suas classificações. Além disso, discutimos sobre a importância da acessibilidade para o ingresso e permanência dos alunos com deficiências físicas e destacamos os desafios da prática docente na perspectiva da educação inclusiva.

#### **3.1 Deficiência física: conceitos e classificação**

O decreto nº 3.298 de 1999 da legislação brasileira, apresenta o seguinte conceito para deficiência física:

Art. 4º: - Deficiência Física - alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções (BRASIL, 1999)

A partir deste conceito, apresentamos, a seguir, a caracterização para as seguintes deficiências: paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> [http://www.deficienteonline.com.br/deficiencia-fisica-tipos-e-definicoes\\_12.html](http://www.deficienteonline.com.br/deficiencia-fisica-tipos-e-definicoes_12.html). Acesso em: 12/08/2018.

- **Paraplegia:** ocorre quando as vias motoras e sensitivas que percorrem a medula espinhal são interrompidas por um acidente ou outro motivo qualquer, geralmente no nível da coluna dorsal ou lombar. Essa interrupção pode ser completa ou incompleta, levando, assim, a diferentes repercussões e sintomas. As paraplegias levam à perda do controle motor e da sensibilidade dos membros inferiores e de toda a parte inferior do corpo. Quanto mais alta for a lesão, maior será a área corporal comprometida.
- **Paraparesia:** é um termo formado pela associação de duas palavras: paraplegia e paresia. A paraparesia corresponde, portanto, à junção desses dois sintomas. A paraplegia é a paralisia (dificuldade ou impossibilidade de fazer movimentos) nos membros inferiores enquanto a paresia é uma forma leve de paralisia. Assim, a paraparesia pode ser definida como uma leve dificuldade de movimento dos membros inferiores.
- **Monoplegia** é um termo das ciências da saúde para a paralisia de um único braço ou perna causado por uma lesão do sistema nervoso.
- **Monoparesia:** perda parcial das funções motoras de um só membro. Do grego *mónos*, (único) + *páresis* (relaxação; enfraquecimento).
- **Tetraplegia:** as tetraplegias (ou quadriplegias) ocorrem quando as vias motoras e sensitivas que percorrem a medula espinhal em direção à periferia (e vice-versa) são interrompidas por um acidente ou outro motivo qualquer no nível da coluna cervical, entre a primeira e a sétima vértebras cervicais ou em virtude de algumas doenças neurológicas.
- **Tetraparesia:** é uma doença que pode ocorrer não só em seres humanos, mas também em seus animais de estimação.
- **Triplegia:** paralisia que atinge três membros (hemiplegia de um lado e monoplegia contralateral).
- **Triparesia:** perda parcial das funções motoras de três membros.
  
- **Hemiplegia:** é uma paralisia, isto é, uma diminuição ou perda total da capacidade motora do indivíduo e que afeta apenas um dos lados do corpo. A hemiplegia também pode ser enquadrada pela forma como atua sobre o hemicorpo: a hemiplegia proporcional ataca o lado de maneira uniforme enquanto em outras situações uma parte específica pode sofrer paralisia de maior monta. A hemiplegia esquerda é a que paralisa o lado esquerdo do corpo e aponta que há um problema no hemisfério direito do cérebro. A causa deve ser tratada, mas o hemiplégico pode ficar com sequelas, especialmente no caso de um AVC.
- **Hemiparesia:** a paralisia é a diminuição ou abolição completa da capacidade motora de uma área do corpo. Em caso de paralisia incompleta, com apenas uma leve diminuição das capacidades de movimento, falamos de paresia. A hemiparesia é, portanto, uma paralisia leve que afeta apenas um lado do corpo. Ela pode afetar o lado direito ou esquerdo, o conjunto do hemicorpo de maneira idêntica (falamos de hemiparesia proporcional) ou apenas uma parte do membro inferior, do membro superior, do rosto, ou o conjunto de diversas partes juntas. Ela

é causada por uma disfunção neurológica do sistema nervoso central, geralmente no cérebro, especialmente em casos de acidente vascular cerebral, mais raramente na medula espinhal. Em caso de hemiparesia, uma consulta urgente é necessária.

- **Ostomia:** é uma abertura criada no abdômen através da superfície da pele para a descarga de resíduos do corpo. Ele substitui o sistema usual de eliminação. Uma ostomia é criada durante a cirurgia para manter a função normal do corpo sem reto, cólon doente ou bexiga urinária.

- **Amputação:** é a remoção de uma extremidade do corpo. As causas mais comuns de amputação dos membros inferiores e superiores são de ordem vascular, por tumores e traumas decorrentes de acidentes em diversas situações.

### 3.2 O que é acessibilidade?

Os conceitos de acessibilidade e inclusão social estão intrinsecamente vinculados. No senso comum, acessibilidade parece evidenciar os aspectos referentes ao uso dos espaços físicos. Entretanto, numa acepção mais ampla, a acessibilidade é condição de possibilidade para a transposição dos entraves que representam as barreiras para a efetiva participação de pessoas nos vários âmbitos da vida social.

A acessibilidade é, portanto, condição fundamental e imprescindível a todo e qualquer processo de inclusão social, e se apresenta em múltiplas dimensões, incluindo aquelas de natureza atitudinal, física, tecnológica, informacional, comunicacional, linguística e pedagógica, dentre outras. A Lei n. 10.098/2000 define acessibilidade como:

[...] a possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos transportes e dos sistemas e meios de comunicação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2000).

A legislação preconiza situações que devem ser empregadas de forma bem objetiva e que atenda às demandas apresentadas e já conhecidas amparando, assim, as pessoas com necessidades especiais para que as mesmas tenham acesso à escolarização. Nesse sentido, a falta de acessibilidade é um dos fatores que contribuem para a exclusão dos alunos com deficiências físicas das escolas.

Trata-se do início de uma triste realidade, pois na maioria das escolas, o aluno com deficiências físicas se sente inibido e, muitas vezes, até impedido de transitar pelos espaços do contexto escolar pela falta de rampas e de adaptações nos banheiros, nos bebedouros, na biblioteca, na brinquedoteca, na copa e, principalmente, na sala de aula. Assim, diante de situações excludentes, os alunos se sentem desmotivados, pois o sistema educacional não oferece aos alunos as condições igualitárias preconizadas na lei.

O respeito à dignidade da qual está revestido todo ser humano impõe-se, portanto, como base e valor fundamental de todo estudo e ações práticas direcionadas ao atendimento dos alunos que apresentam necessidades



especiais, independentemente da forma em que tal necessidade se manifesta (BRASIL, 2001, p. 24).

As políticas públicas são necessárias para garantir a efetivação de direitos e, essas só são possíveis se iniciadas por pesquisas referentes às situações enfrentadas pelo grupo a quem se destina a política, aos exemplos já implantados em outros países, ao contato direto com o grupo afetado, para assim conhecer as suas demandas, necessidades e opiniões acerca do tema.

### **3.3 Os desafios da escola e da prática docente na perspectiva da educação inclusiva**

Vivenciamos um momento em que mundialmente se fala na inclusão escolar de alunos com deficiência, na rede regular de ensino. Fingir (2007) ao tratar da Educação Inclusiva de Alunos com deficiência Física no Contexto Escolar elucida a inclusão do corpo e a deficiência física frente às Barreiras arquitetônicas e atitudinais. Utilizando as palavras de Silva (2006, p.18) afirma que é “importante que as adaptações necessárias sejam providenciadas de acordo com as necessidades dos alunos e que sejam removidos os obstáculos que impedem sua inclusão” As Barreiras arquitetônicas são consideradas como os maiores empecilhos para as pessoas com necessidades educacionais especiais - deficiência. (SILVA, 2006, p.18).

As Barreiras são consideradas “qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso, a liberdade de movimento e a circulação com segurança das pessoas”. (BRASIL, 2000). A acessibilidade é importante nesse processo. Contudo, verifica-se que o maior obstáculo para a educação inclusiva é não perceber que a criança com deficiência é só mais uma criança que precisa de oportunidade e não de compaixão, pois a acessibilidade é garantida por lei e deve ser cumprida. A legislação é explícita, quanto à obrigatoriedade em acolher e matricular todos os alunos, independente de sua deficiência. (FRIAS; MENEZES, 2008).

De acordo com Stainback e Stainback (1999, p. 82), o contexto escolar precisa ser um “ambiente[...] dinâmico em que exista apoio mútuo e trabalho compartilhado para criar estratégias, visando a garantir o sucesso do aluno”. Dessa forma, integrar o aluno deficiente nas atividades didático-pedagógicas desenvolvidas na escola faz com que ele sinta que é parte do contexto e que sua ausência é prejudicial para todos tornando-o autônomo e capaz de enfrentar as barreiras impostas pela falta de sentimento de responsabilidade e de cumprimento do que é dever do Estado e direito do cidadão.

A educação inclusiva é um direito assegurado na Constituição Federal de 1988 para todos os estudantes e a efetivação desse direito deve ser assegurada pelas redes de ensino, sem nenhum tipo de distinção. Por conseguinte, o atendimento ao aluno com deficiência, vem sendo referenciada em leis, portarias e decretos, como: Lei no 10.845, de 5 de março de 2004, que institui o Programa de

Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, e dá outras providências.

No estado de Rondônia a formulação e implementação de políticas públicas inclusivas, de acesso aos serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade nas escolas comuns de ensino regular, colabora para a eliminação das barreiras existentes, promovendo o desenvolvimento inclusivo. A Portaria n° 128/10-GAB/SEDUC, de 16 de novembro de 2010, estabelece as normas para operacionalização do Atendimento Educacional Especializado - AEE em Salas de Recursos Multifuncionais implantadas nas escolas da rede estadual de ensino, Decreto n° 7.611, de 17 de Novembro de 2011. Dessa forma, aos professores da Sala de Recurso Multifuncional cabe em parceria com os professores promover as condições desses alunos em todas as atividades da escola; orientar as famílias para o seu envolvimento e sua participação no processo educacional; informar a comunidade escolar a cerca da legislação e normas educacionais vigentes que asseguram a inclusão educacional; participar do processo de identificação e tomadas de decisão acerca do atendimento às necessidades especiais dos alunos; preparar material específico para o uso dos alunos na sala de recursos: orientar a elaboração de material didático - pedagógico que possam ser utilizados pelos alunos nas classes comuns do ensino regular e articular, com gestores e professores, para que o projeto pedagógico da instituição de ensino se organize coletivamente numa perspectiva de educação inclusiva.

De acordo com, Mittler (2000) apud Mantoan (2003, p. 15):

[...] os professores, do ensino regular consideram-se incompetentes para lidar com as diferenças nas salas de aula, especialmente atender os alunos com deficiência, pois seus colegas especializados sempre se distinguiram por realizar unicamente esse atendimento e exageraram essa capacidade de fazê-lo aos olhos de todos (MITTLER, 2000 *apud* MANTOAN 2003, p. 15).

De acordo com o autor a percepção do docente na compreensão de que uma criança não deve ter tratamento diferenciado por ter uma necessidade educacional especial influencia na convivência da criança com os colegas da classe, que enxergam de maneira errônea que a criança é apenas mais uma dentre todas, e não merece ser tratada com certo preconceito. Nessa perspectiva, cabe ao professor deixar transcórrer tal fato de maneira normal, ou seja, não deve dar ênfase à deficiência e sim ao esforço reconhecido por ele e, conseqüentemente, por todos dentro do contexto escolar.

A inclusão é para muitos profissionais da área da educação um tema complexo. O cumprimento das legislações vigentes, muitas das vezes se torna dispendioso e trabalhoso. A demanda da inclusão chega às escolas antes da preparação do professor, fazendo com que sua prática não corresponda às limitações do aluno.

A capacitação do profissional da educação por meio de programas de formação continuada é uma prática recorrente pelos sistemas de ensino, contudo para Bueno (1999) é necessário capacitar dois tipos de professores: professores do

Ensino regular com formação básica, incluindo formação para lidar com a diversidade e professores especializados, que trabalhariam como equipe de atendimento e apoio. Essa capacitação é sugerida inclusive pelas diretrizes nacionais para Educação Especial na Educação Básica (MEC, 2001).

A maneira como a Educação Especial está expressa nas Leis de Diretrizes e Bases formuladas ao longo dos anos traduz o tratamento de dados a esta pela sociedade e interfere na distribuição de verbas, na divisão de recursos e especial nas ações educativas.

#### **4 ESCOLHAS METODOLÓGICAS**

A pesquisa, bibliográfica e de campo, do tipo qualitativa, foi desenvolvida no período de 2018-2019. A partir da leitura das legislações educacionais vigentes e das diretrizes educacionais para educação inclusiva. Na pesquisa de campo foram utilizadas as seguintes técnicas: observação direta, conversas informais, entrevista em grupo. A entrevista em grupo buscou verificar junto aos professores as Concepções do contexto escolar acerca de Deficiência; Formação de Professores; Processo Ensino-Aprendizagem e opiniões sobre inclusão e desafios da prática docente.

##### **4.1 Apresentação das repostas e análise da entrevista com os professores**

###### *4.1.1 Concepção de Deficiência*

Sobre a Concepção de Deficiência os professores responderam que é de suma importância que no contexto escolar os professores dediquem “atenção às dificuldades do aluno com deficiências, pois tal aluno sempre precisará da sua assistência”. Afirmaram que “é essencial que na educação básica haja empenho tanto no processo de desenvolvimento do aluno com deficiência, como também” “no processo de reajuste da realidade dos sistemas de ensino”, “através de adequações e de legitimações (físicas, materiais, humanas, sociais, etc.)”.

De acordo com os professores: é muito importante que “o aluno com deficiência esteja em classe regular, pois pouco a pouco irá se adaptando às particularidades da educação básica”. Não vem “a inserção do aluno com deficiência na Educação Básica como incoerente com a realidade social”, embora muitas vezes “os alunos com deficiência não atenderão às exigências competitivas do mercado de trabalho”. Ao serem questionadas sobre a necessidade de realização de testes “afirmaram ser pouco importante”.

###### *4.1.2 Formação de Professores*

Em relação à Formação de Professores disseram ser muito importante que “os cursos superiores para professores preparem profissionais especializados que

ministrassem disciplinas de educação especial em todas as licenciaturas”. Pois, “todo professor, independente do seu interesse em lidar diretamente com o aluno com deficiência, deveria estar informado a esse respeito”, “já que não sabe quando se defrontará com questões da educação especial”, uma vez que “a proposta política é que tais alunos se insiram em quaisquer espaços sociais”.

Não há concordância entre os professores pesquisados de que “apenas o bom senso de saber reconhecer as possibilidades do aluno com deficiência, e ser criativo para lidar com suas limitações”, “o professor já pode ser considerado um especialista no assunto”. Contudo, concordam que “a formação dos professores é construída no decorrer de sua atuação”, “à medida que os problemas dos alunos com e sem deficiência aparecem”.

#### *4.1.3 Ensino-Aprendizagem*

No tocante ao processo Ensino-Aprendizagem todos os professores entrevistados afirmaram ser muito importante que “sem qualquer tipo de adaptação técnico-instrumental em sala de aula, não há possibilidade de transmissão de conhecimento favorável ao aluno com deficiência”. Além disso, “sem o apoio de um órgão especializado que forneça todo o apoio pedagógico-instrumental dentro da Universidade, se torna impossível progredir com o aluno com deficiência”.

Na opinião dos entrevistados é importante “que o aluno com deficiência não deveria esperar para haver as devidas adequações na educação básica para justificar o seu progresso”. Não é importante que “Enquanto isso não ocorra, os deficientes poderiam desenvolver habilidades individuais para o sucesso durante o Ano escolar”.

De acordo com a professora B “por saber que é protegido por lei, o aluno com deficiência se utiliza desse direito para exigir mobilizações ainda impossíveis dentro da escolar”. Nenhum dos professores concorda que “o aluno com deficiência possui um desenvolvimento tão tranquilo e surpreendente que não vejo porque tanta mobilização a respeito”.

#### *4.1.4 Opiniões sobre Inclusão e Desafios da Prática Docente*

**Você acredita no processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais? O que você acha que pode melhorar, ou o que está faltando?**

-Resposta 1: “Sim, a colaboração efetiva dos professores de sala no processo, maior empenho e formação profissional”.

-Resposta 2: “Acredito na capacitação dos profissionais, independente do setor onde atuem, assim como na melhoria da estrutura física da escola e na adaptação dos materiais a serem utilizados no processo de ensino aprendizagem”.

-Resposta 3: “os órgãos competentes deveriam promover acompanhamento não só a escola, mais as casas dos estudantes”.

**Quais os principais desafios da prática docente para a inclusão de alunos com deficiências físicas nas escolas?**

-Resposta 1: a participação da família e a formação dos profissionais é o principal desafio.

-Resposta 2: o desafio encontra-se: nas salas superlotadas, falta de assiduidade dos alunos com deficiência, falta de acompanhamento multidisciplinar (vezes por opção do aluno e família) e falta do acampamento dos pais.

-Resposta 3: capacitação dos professores para o trabalho com diversas deficiências.

Verifica-se a preocupação dos professores em atender as dificuldades dos alunos com deficiências. Na opinião dos entrevistados para que a inclusão aconteça é necessário o empenho de todos os envolvidos e também reajustes na realidade dos sistemas de ensino. Ao responderem sobre o processo de inclusão a sala de aula regular é a melhor alternativa, contudo há necessidade da formação do profissional.

No que se refere ao ensino aprendizagem verificou-se que no contexto de pesquisa os professores afirmaram que não há como transmitir o conhecimento com eficiência ao aluno sem adaptação técnica-instrumental e apoio especializado. Verificou-se que embora a escola seja responsável pela educação formal à participação da família é de extrema importância.

**CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A partir da investigação, constatamos que a Inclusão educacional é um processo aberto, visto que as ações exercidas no contexto escolar não contemplam ações fidedignas de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, embora seja preciso a criação e formulação de políticas públicas inclusivas que envolvam a família e apoio ao professor, desde a sua formação.

A colaboração efetiva dos professores, a melhoria da estrutura física das escolas, adaptação dos materiais didáticos, formação de professores, acompanhamento da família fazem parte do processo inclusivo e são também descritos como os principais desafios da prática pedagógica no contexto em questão.

A escola Inclusiva ainda caminha em passos lentos no que se refere à formulação de políticas públicas, para que aconteça um real processo de inclusão educacional, embora tenhamos avançado em muitas conquistas, comprovadas historicamente mais que ainda são poucas.

Ao abordar os temas sobre integração e inclusão verificou-se que a integração insere o aluno na escola acreditando em uma adaptação desse aluno em um ambiente já estruturado, enquanto a Inclusão escolar está relacionada a

redimensionamento de estruturas físicas da escola, percepções de professores e gestores, adaptações curriculares sabendo que adaptar não é mudar conteúdos acadêmicos entre outros. Nesse sentido, a educação inclusiva tem importância fundamental, pois busca por princípios básicos, a minimização de todo e qualquer tipo de exclusão em arenas educacionais, e com isso elevar ao máximo o nível de participação, coletiva e individual de seus integrantes.

Vale ressaltar que o currículo é parte importante da organização escolar, deve envolver não só a relação de conteúdo, mas também a questão de inclusão. A inclusão de alunos deficientes deve ser reiterada nos currículos. A nova BNCC estabelece as 10 competências gerais, a serem trabalhadas da educação infantil ao ensino médio, entre elas o Autoconhecimento e autocuidado, a Empatia e cooperação e a Responsabilidade e cidadania. A escola precisa considerar o desenvolvimento dos estudantes em todas as suas dimensões: intelectual, física, social, emocional e cultural. A responsabilidade social de todos pela inclusão e a cidadania são partes da educação integral.

Toda legislação que consagrem os direitos do deficiente tornou-se necessária para assegurar e evitar que este fique fora do alcance da educação e tenha seus direitos respeitados em toda sua totalidade conforme prevê a CF, a LDB e outro marcos já citados neste artigo.

## **REFERÊNCIAS**

**BRASIL. Congresso Nacional. Constituição Federal da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988.**

**BRASIL. Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília: Diário Oficial da União, de 20 de dezembro de 2000.**

**BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica/ Secretaria de Educação Especial - MEC; SEESP, 2001.**

\_\_\_\_\_. **Temas em Educação Especial. Rio de Janeiro: WVA, 1998.**

**BUENO, J.G. S A educação inclusiva e as novas exigências para a formação de professores: algumas considerações. In: BICUDO, M.A, e SILVA, J.C. A. Da (Orgs.). Formação do educador e avaliação educacional: formação inicial e continuada. São Paulo: UNESP, 1999.**

**CARVALHO, Rosita Edler. Removendo Barreiras para a Aprendizagem. Porto Alegre: Mediação, 2000.**

**CRUZ NETO, O.; MOREIRA, M. R.; SUCENA, L. F. M. Grupos focais e pesquisa social qualitativa: o debate orientado como técnica de investigação. Anais. Encontro da Associação Brasileira DE Estudos Populacionais. 13, ABEP, 2002, Ouro Preto.**

FINGER, Alenia Varela. **A educação inclusiva de alunos com deficiência física: problematizando o corpo no contexto escolar.** Dissertação de mestrado. 2007. Disponível

em:[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos\\_teses/E\\_DUCACAO\\_FISICA/artigos/A-educacao-inclusiva.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/E_DUCACAO_FISICA/artigos/A-educacao-inclusiva.pdf). Acesso em: 31 ago. 2019.

FRIAS, Elzabel Maria Alberton; MENEZE, Maria Christine Berdusco. **Inclusão escolar do aluno com necessidades educacionais especiais: contribuições ao professor do Ensino Regular.** 2008. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1462-8.pdf>>. Acesso em 31 ago. 2019.

GOFFREDO, V. L. F. **Como formar professores para uma escola inclusiva?** In: **EDUCAÇÃO ESPECIAL: tendências atuais.** TVE, Brasil, TV-Escola; Salto para o Futuro, [s.l.: s.n.], 1998.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria T. Eglér. **Inclusão Escolar: pontos e contrapontos /** Maria Tereza Eglér Mantoan, Rosângela Gavioli Prieto; Valéria Amorim Arantes, organizadora. São Paulo: Summus, 2006.

SILVA, Adilson Florentino et al. **A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: deficiência física.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão: um guia para educadores.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

WERNECK, Claudia. **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.

## CAPÍTULO V

### TRABALHO DOCENTE, SOFRIMENTO PSICOLÓGICO E MAL-ESTAR NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

*Auxiliadora dos Santos Pinto  
Manoel Messias Feitosa Soares.*

*No encontro planetário das culturas que vivenciamos como se fosse um caos, temos a impressão de ter ficado sem referências. [...]*

*O caos é belo quando concebemos todos os seus elementos como igualmente necessários.*

*No encontro das culturas do mundo, precisamos ter a força imaginária de conceber todas as culturas como agentes de unidade e diversidade libertadoras, ao mesmo tempo [...]* (GLISSANT, 2005, p. 85-86)

## INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta resultados de uma investigação sobre os fatores que provocam o sofrimento psicológico e o conseqüente adoecimento de professores da Educação Básica na contemporaneidade, destacando-se a relação entre o trabalho docente e os fenômenos que influenciam os processos de sofrimento psicológico dos referidos sujeitos.

O estudo do tema é relevante porque é necessário refletir sobre os fatores sociais e estruturais que têm influenciado a prática docente, destacando-se: os processos acelerados de mudanças nas estruturas organizacionais e nas relações estabelecidas entre os sujeitos e as instituições; sobre as atribuições que os professores estão sendo obrigados a assumir com as reformas que estão sendo implementadas no sistema de ensino e sobre a instabilidade vivenciada pelos professores devido às reformas no sistema educacional.

Por outro lado, a compreensão dos fatores que tem provocado o sofrimento/adoecimento psicológico destes profissionais, ligados à inter-relação entre trabalho e saúde, também poderá favorecer a reorganização laboral dos fazeres docentes e a minimização ou eliminação dos fenômenos patológicos que



têm causado o adoecimento, o afastamento temporário e até o afastamento definitivo de professores de suas funções.

Os pressupostos teórico-metodológicos que fundamentaram a investigação foram os estudos de: Esteve (1999), que discute sobre o mal-estar docente e os fatores que causam adoecimento nos professores/docentes em decorrência dos processos estressantes a que estão submetidos nas suas atividades educativas; Dejours (1992), Assunção (2008) e Feldmann (2012), que versam sobre os fatores que causam o adoecimento, no fazer dos profissionais/trabalhadores na contemporaneidade; Bakhtin/Volochinov (2014), para o qual toda relação é dialógica, e as interações são estabelecidas por indivíduos e ações que estão relacionadas às práticas sociais dos fazeres humanos e outros. A pesquisa do tipo bibliográfica com abordagem qualitativa foi fundamentada pelos estudos de Popper (2009), que discute sobre a pesquisa qualitativa no campo da saúde.

Os resultados da pesquisa apresentam importantes contribuições para a identificação e compreensão dos fatores que causam o adoecimento/sofrimento psicológico dos professores, além de subsidiar futuras discussões a respeito do tema. Além disso, também podem inquietar as autoridades políticas e administrativas no sentido de mobilizarem recursos financeiros e humanos para a implementação de políticas públicas e para o desenvolvimento de ações que minimizem os efeitos dos sofrimentos psicológicos dos professores.

## **2 EDUCAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE: DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE**

Nessa seção, abordamos sobre os seguintes aspectos teóricos: linguagem e formação discursiva; cultura e identidade dos professores na sociedade contemporânea; trabalho docente e sofrimentos psicológicos; políticas públicas e a organização das instituições de ensino; o trabalho docente e os processos de sofrimento psicológico.

### **2.1 Linguagem e formação discursiva**

Nesta seção, discutimos sobre os sentidos das linguagens/discursos, como representações simbólicas, que são constitutivas das relações históricas e identitárias de professores, enquanto sujeitos sociais, pois entendemos que os seres humanos têm a capacidade de significar e resignificar suas vivências nos espaços históricos e sociais, modificando-se a partir das interações, mediados pela linguagem.

Para discutir sobre esta temática, elegemos como ferramentas centrais, os princípios e procedimentos da Análise de Discurso (AD). Nesse sentido, Bakhtin e Volochinov (2006), na obra *“Marxismo e filosofia da linguagem”* apontam a necessidade da construção de uma teoria que trate dos fazeres humanos e das interações dialógicas no campo da linguagem, que não negligencia os importantes aspectos relacionados à vida e às interações no campo social. Bakhtin (2006, p.

16), afirma que: “[...] Todo signo é ideológico; a ideologia é um reflexo das estruturas sociais; toda modificação da ideologia encadeia uma modificação da língua, [...]”. A partir desta asserção, podemos considerar que somos produtos de processos ideológicos, que são construídos nas interações sociais, mediadas dialogicamente pela linguagem escrita ou oralizada. Ainda nas palavras dos autores é dito que:

Na realidade, toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela constitui justamente *o produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN, 2006, p. 115).

Assim, neste estudo, a linguagem/discurso/fala será concebida como um elemento primordial na formação discursiva, ou seja, a possibilidade de uma construção dialógica, que distingue e particulariza alguns aspectos das relações sociais, evidenciando a dimensão da heterogeneidade dos sujeitos e de seus discursos. Como assinala Bakhtin (2006, p. 15), “[...] A comunicação verbal, inseparável das outras formas de comunicação, implica conflitos, relações de dominação e de resistência, adaptação ou resistência à hierarquia, [...]”. É através da linguagem que manifestamos nossas alegrias e angústias, a partir de valores culturais e ideológicos. O autor afirma que: “[...] A enunciação enquanto tal é um puro produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições sociais determinada a comunidade linguística” (BAKHTIN, 2006, p. 124).

A partir da concepção bakhtiniana, podemos afirmar que todas as relações são realizadas no espaço social, mediadas pelas interações dos sujeitos enquanto indivíduos e grupo. Partindo desta premissa, inferimos que os estudos citados, anteriormente, cujas formulações discursivas nos remetem ao termo linguagem, escrita ou oral, permeiam as relações dialógicas existentes entre os sujeitos que são constituídos pela linguagem:

As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios [...]. A palavra é capaz de registrar as faces transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais. [...] As relações de produção e a estrutura sócio-política que delas diretamente deriva determinam todos os contatos verbais possíveis entre indivíduos, todas as formas e os meios de comunicação verbal: no trabalho, na vida política, na criação ideológica. [...] (BAKHTIN, 2006, p. 40-41).

Nessa perspectiva, a partir das concepções de Bakhtin (2006), podemos afirmar que os textos, “orais ou escritos”, mantêm relações dialógicas e semânticas e que o sentido do texto é construído na relação com o contexto dos sujeitos

históricos, dentro de uma temporalidade geográfica e espacial determinada, na inter-relação com outros espaços e sujeitos históricos.

## 2.2 Cultura e Identidade de professores na sociedade contemporânea

Neste tópico, para refletir sobre o termo cultura e a constituição da identidade de professores na sociedade contemporânea, recorreremos aos estudos de Hall (2014), que discute e estabelece particularidades identitárias surgidas a partir dos processos de descentramentos, deslocamentos e fragmentações das identidades, tidas/idealizadas como fixas.

Segundo o autor, antes do advento da contemporaneidade, tínhamos a ilusão de uma sólida posição social e uma identidade marcada pelo status social. Os sujeitos permaneciam a maior parte vida no mesmo grupo social de nascimento, a mobilidade social era muito rígida, tinha-se a ilusão de que havia identidade única. Porém, em períodos mais recentes, conforme afirma Hall (2006, p. 25), "[...] as transformações associadas à modernidade libertaram o indivíduo de seus apoios estáveis nas tradições e nas estruturas. [...]" Nesse sentido, esse contexto de alterações contínuas leva os sujeitos a constantes estados de mudanças, vivendo de forma conflituosa, nos vários espaços sociais que ocupam. Neste contexto de transformações, consideramos as afirmações de Hall (2006, p. 255):

[...] A dominação cultural tem efeitos concretos - mesmo que estes não sejam todo-poderosos ou todo-abrangentes. Afirmar que essas formas impostas não nos influenciam equivale a dizer que a cultura do povo pode existir como um enclave isolado, fora do circuito de distribuição do poder cultural e das relações de força cultural. [...]. Há pontos de resistência e também momentos de superação. Esta é a dialética da luta cultural. Na atualidade, essa luta é contínua e ocorre nas linhas complexas da resistência e da aceitação, da recusa e da capitulação, que transformam o campo da cultura em uma espécie de campo de batalha permanente, onde não se obtêm vitórias definitivas, mas onde há sempre posições estratégicas a serem conquistadas ou perdidas (HALL, 2006, p. 255).

Na conjuntura atual, vivenciamos um turbilhão de transformações em todos os aspectos da vida, proporcionados, principalmente, pela revolução tecnológica. Como consequência desse processo, nas unidades de ensino, ocorrem inúmeros conflitos motivados por: questões administrativas, relacionais dentre outros, como parte integrante de um sistema de ensino administrado pelo Estado, que passa a refletir todas as transformações estruturais ocorridas nas últimas décadas. Como assinala Hall (2003), ao discutir as estruturas que compõem a sociedade:

[...] A escola e o sistema educacional são exemplos de instituição que distinguem a parte valorizada da cultura, a herança cultural, a história a ser transmitida, da parte "sem valor". O aparato acadêmico e literário é outro que distingue certos tipos valorizados de conhecimento de outros. O que importa então não é o mero inventário descritivo - que pode ter o efeito negativo de congelar a cultura popular em um molde descritivo atemporal, mas as relações de poder que constantemente pontuam e dividem o domínio da cultura em suas categorias preferenciais e residuais (HALL, 2006, p. 257).

Dessa forma, o termo cultura será compreendido a partir dessa perspectiva histórica, pois entendemos que a relação dialógica entre os indivíduos possibilita a constituição da cultura expressas pelos sujeitos em sociedade, na qual os indivíduos interagem, constroem significados e se constituem como sujeitos sociais. Assim, a partir das concepções de Hall (2006), inferimos que os aspectos sociais são forjados na interação dos indivíduos em espaço e tempo apreendidos como retrospectivos, assim sendo, é o olhar do presente ao passado que nos possibilita construir um diálogo com os valores e nuances do tempo presente.

A partir das reflexões e provocações realizadas por Glissant (2005), podemos compreender os processos que estão ocorrendo no campo da cultura e as transformações sociais, culturais, religiosas, ideológicas e econômicas nas interações humanas. Nesse sentido, o autor afirma que:

[...] no atual panorama do mundo uma questão importante se apresenta: como ser si mesmo sem fechar-se ao outro, e como abrir-se ao outro sem perder-se a si mesmo? [...] é necessário renunciarmos à espiritualidade, à mentalidade e ao imaginário movidos pela concepção de uma identidade raiz única que mata tudo à sua volta, para entrarmos na difícil complexão de uma identidade relação, de uma identidade que comporta uma abertura ao outro, [...] (GLISSANT, 2005, p. 28).

Enfatizamos que as transformações impulsionadas pelo advento das revoluções industriais e da tecnológicas proporcionaram às nações mudanças sem precedentes, essas mudanças atingiram os mais diversos campos da vida humana colocando nações e culturas em relações ininterruptas, em um processo constante de mudanças, transformações, deslocamentos e descentramentos. Segundo afirma este autor:

Hoje, as culturas do mundo são colocadas em contato umas com as outras de maneira fulminante e absolutamente consciente transformam-se, permutando entre si, através de avanços de consciência e de esperança que nos permitem dizer - sem ser utópico e mesmo sendo - que as humanidades de hoje estão abandonando dificilmente algo em que se obstinavam há muito tempo - a crença de que a identidade de um ser só é válida e reconhecível se for exclusiva, diferente da identidade de todos os outros seres possíveis. (GLISSANT, 2005, p. 18).

Neste sentido, este estudioso corrobora as ideias de Hall (2014), ao afirmar que as transformações estão ocorrendo em grande medida pelas interações que têm sido proporcionadas pelos avanços técnicos e tecnológicos das últimas décadas. Motivados por volumosos investimentos privados e estatais, em setores estratégicos, considerados importantes para o desenvolvimento da humanidade.

A partir de argumentos em torno dos contatos e interações, o autor pontua que é importante estar em relação, interacionalidade e dialogia constitutiva do ser social, em que todos estão em constantes contatos e trocas culturais, transformando e sendo transformados sem perder a individualidade. Nessa mesma direção, Moreira e Candau (2003) constroem uma reflexão sobre os valores

culturais que estão mediando as interações sociais dos sujeitos e destes com o meio social em que estão inseridos. Quanto a esta perspectiva, eles afirmam:

[...] A cultura estaria, assim, além do social, descentralizando-se, livrando-se de seus determinismos tradicionais na vida econômica, nas classes sociais, no gênero, na etnicidade e na religião. [...]. trata-se, na verdade, de uma recentralização da cultura, expressa no aumento da importância atribuída ao estudo da cultura no âmbito da vida acadêmica. [...] (MOREIRA; CANDAU, 2003, p.158).

Estamos em um período histórico e social de conflitos, de incertezas, tudo isso passa a refletir no processo elaboração e execução dos trabalhos docentes em todos os espaços e lugares educacionais do Brasil. Assunção (2008), ao estudar sobre a saúde e o mal-estar de docentes de Belo Horizonte-MG, destaca que os fatores que influenciam no processo de adoecimento desses trabalhadores também estão relacionados aos fatores contextuais e sociais nos quais os sujeitos estão inseridos, suas identidades são transformadas a partir dos relacionamentos estabelecidos com o meio e os outros sujeitos da interação social. Segundo a autora:

[...] no mundo contemporâneo, a força de trabalho encontra-se distribuída desigualmente quanto às características contratuais do emprego (contrato trabalho-padrão, terceirizado, temporário ou ausência de contrato), às quais correspondem condições de trabalho diferenciadas como extensão e horário do/e trabalho, e níveis de proteção como acesso à informação sobre a exposição aos riscos ambientais, garantias em períodos de licenças médicas etc. (ASSUNÇÃO, 2008, p. 3).

Nessa perspectiva, inferimos que, na contemporaneidade, não temos “Identidade”, mas identidades de acordo com o grupo, local, espaço, comunidades em que estamos inseridos, em um contínuo deslocamento. Vale ressaltar que a Modernidade nos induz à lógica das inter-relações que estabelecemos de forma física e/ou virtualmente, proporcionadas pelo advento das redes sociais, através da *internet*.

### 2.3 Trabalho docente e sofrimentos psicológicos

Neste tópico, apresentamos algumas reflexões sobre as relações humanas no bojo das transformações ocorridas nas últimas décadas, destacando, dentre elas, as do campo do trabalho, em especial as transformações ligadas às práticas laborais no processo de ensino e aprendizagem. Apesar de Dejourns (1992) não tratar especificamente do trabalho docente, nos oferece importantes pistas para a análise que nos propomos realizar. Segundo Dejourns (1992), as atividades laborais podem proporcionar prazer, mas também causar desprazer e adoecimento:

[...] A organização do trabalho, concebida por um serviço especializado da empresa, estranho aos trabalhadores, choca-se frontalmente com a vida mental e, mais precisamente, com a esfera das aspirações, das motivações e dos desejos. [...] A organização temporal do trabalho, a escolha das

técnicas operatórias, os instrumentos e os materiais empregados permitem ao trabalhador, dentro de certos limites é claro, adaptar o trabalho às suas aspirações e às suas competências. Em termos de economia psíquica, esta adaptação espontânea do trabalho ao homem corresponde à procura, à descoberta, ao emprego e à experimentação de um compromisso entre os desejos e a realidade. [...] Num trabalho rigidamente organizado, mesmo se ele não for muito dividido, parcelado, nenhuma adaptação do trabalho à personalidade é possível. As frustrações resultantes de um conteúdo significativo inadequado às potencialidades e às necessidades da personalidade podem ser uma fonte de grandes esforços de adaptação. Mesmo as más condições de trabalho são, no conjunto, menos temíveis do que uma organização de trabalho rígida e imutável (DEJOURS, 1992, p. 51-52).

De acordo com as concepções apresentadas pelo autor, podemos afirmar que o trabalho é visto como algo importante não só do ponto de vista mantenedor da subsistência do ser humano, mas também como fonte de prazer. Contudo, conforme Dejours (1992), o processo de especialização pode ocasionar um desequilíbrio nas práticas sociais. Neste sentido, o autor afirma:

Executar uma tarefa sem investimento material ou afetivo exige a produção de esforço e de vontade, em outras circunstâncias suportada pelo fogo da motivação e do desejo. A vivência depressiva alimenta-se da sensação de adoecimento intelectual, de anquilose mental, de paralisia da imaginação e marca o triunfo do condicionamento ao comportamento produtivo (DEJOURS, 1992, p. 49).

Dejours (1992, p. 13), também afirma que na: "[...] evolução das condições de vida e de trabalho e, portanto, de saúde dos trabalhadores não pode ser dissociada do desenvolvimento das lutas e das reivindicações operárias em geral." Os trabalhadores e em especial os docentes, ao reivindicar as melhorias das condições e dos instrumentos de trabalho, esquecem de que precisam se preparar para as novas formas de relacionamento para operar as novidades tecnológicas e socioculturais.

Na Contemporaneidade, o trabalho tem sido um campo da atividade humana que desperta interesse de especialistas de várias áreas do conhecimento, constituindo-se um campo de estudo multidisciplinar. Estes estudiosos têm se debruçado sobre a inter-relação entre os processos organizacionais do trabalho e os fatores que contribuem para a disfunção da saúde física e mental dos trabalhadores. Se associarmos o que Dejours (1992) preconiza e o modo atual de pensar e construir as políticas públicas para o setor educacional, principalmente àquelas de currículo e de avaliação em larga escala, que têm sido determinantes para a organização do trabalho pedagógico das escolas, podemos deduzir elementos importantes que podem estar contribuindo para o sofrimento psicológico e adoecimento docente.

Esta situação vivenciada pelos professores tem sido fator estimulador de sentimento de desprazer na realização de suas atividades pedagógicas, por não se sentirem parte do processo de formação das novas gerações com as quais estão em

contato, diariamente, através da execução dos programas educacionais dos governos.

Consideramos pertinentes as reflexões realizadas por Dejours (1992) sobre os fatores psicopatológicos que estão inter-relacionados ao trabalho e à saúde. Ainda utilizando as contribuições desse autor, podemos inferir que o adoecimento docente é causado pela acentuada divisão do trabalho, que ocasiona o afastamento dos indivíduos do objeto do trabalho, proporcionando distanciamentos reflexivos e afetivos nas relações nos setores de trabalho.

Esta quebra de afetividade e o cerceamento das possibilidades de reflexão no ambiente laboral, a rígida jornada de trabalho, o excesso de solicitação por parte dos órgãos superiores provocam um processo de despersonalização do sujeito. Para Dejours (1992), a rotina é um fator importante para o engessamento da criatividade dos trabalhadores, o que proporciona a falta de sentido nas atividades laborais. Isso nos faz refletir sobre a importância desta pesquisa no sentido de verificar, quais os fenômenos que têm ocasionado às patologias nos professores.

Deve-se levar em consideração três componentes da relação homem-organização do trabalho: a fadiga, que faz com que o aparelho mental perca sua versatilidade; o sistema frustração-agressividade reativa, que deixa sem saída uma parte importante da energia pulsional; a organização do trabalho, como correia de transmissão de uma vontade externa, que se opõe aos investimentos das pulsões e às sublimações (DEJOURS, 1992, p. 123).

Como podemos inferir, com a especialização foi se acentuando os transtornos ligados ao trabalho, sofrimentos que podem estar relacionados à baixa criatividade exigida para a execução das tarefas. Portanto, fica evidente, a partir das leituras da obra de Dejours (1992), que são vários os transtornos que podem afetar o ser humano nas suas inter-relações, quando se trata de assuntos relacionados ao trabalho e saúde, interferindo diretamente na produtividade e na qualidade de vida do indivíduo e dos que estão envolvidos na interação com o sujeito.

#### **2.4 As políticas públicas e organizacionais das instituições de ensino**

Neste tópico, apresentamos uma contextualização das ações que estão sendo desenvolvidas a partir das novas políticas públicas na área educacional. Percebe-se que elas têm contribuído para o surgimento de valores voltados para ações pautadas em resultados. O alinhamento às demandas dos interesses dos investidores e organismos internacionais, assim como a aprovação e implementação dessas políticas ao sistema público de ensino do Brasil, iniciou-se na década de noventa, do século passado, ensejadas pelas ferrenhas críticas às políticas públicas anteriores voltadas para o bem-estar da população.

Nos últimos anos, as políticas educacionais brasileiras tornaram-se seguidoras das exigências externas, passando a incentivar a criação de instituições

que se especializaram em produzir pacotes/programas centralizados, disseminados para todas as unidades educacionais, desconsiderando as particularidades locais, consumidoras destes modelos de educação. Neste contexto, o Estado tomou para si o papel de organizador e executor das novas diretrizes para o sistema educacional, no sentido de otimizar os resultados e, fundamentalmente, da minimização dos custos no setor educacional. Com esse propósito, os parâmetros curriculares e os sistemas de avaliação nacional foram pensados e implementados para o controle das ações desenvolvidas no processo de ensino e aprendizagem em todos os níveis da educação brasileira. Ao discutir sobre esse tema, Santos (2004) afirma que as novas políticas educacionais estão alinhadas com os interesses econômicos, perfilados aos interesses privados de investimentos financeiros:

Os diferentes e reiterados tipos de críticas aos chamados "ineficientes sistemas burocráticos de governos" deram abertura e legitimidade à penetração crescente de uma nova lógica de administração derivada do setor privado. Essa nova lógica lentamente vai introduzindo formas, muitas vezes bastante sutis, de privatização, mas seu elemento-chave é a análise do desempenho de pessoas e de instituições. A garantia da implementação de políticas, que se estruturam e se desenvolvem com base na cultura do desempenho, é assegurada pela criação do Estado avaliador [...] (SANTOS, 2004, p. 1151).

O cenário contemporâneo mostra uma acelerada transição entre um estado mínimo de bem-estar para um estado voltado à privatização das instituições públicas, passando para o setor privado as responsabilidades e encargos que antes eram atributos do setor público. Junto a essa política de redução do Estado, são implementados sistemas de avaliação para o controle do quê, do como e das metas a serem desenvolvidas e atingidas em todos os níveis de atuação da educação institucionalizada.

Ao discutir sobre as exigências a que são submetidos os professores, Silva (2009, p. 36) destaca que: "[...] atividades docentes, muitas vezes, são realizadas em espaços limitados, locais adaptados, com a utilização de materiais e equipamentos insuficientes, obsoletos ou inadequados." Dessa forma, o cenário delineado por estas novas políticas está voltado para uma educação empenhada no desenvolvimento de um processo norteado pela busca de eficiência nos processos de ensino, com diminuição dos custos e que apresente resultados positivos, estatisticamente, para o mercado investidor, que tem interesses em administrar uma parcela significativa do sistema de ensino.

Esta forma de compreender a educação pelo viés economicista tem implicado na homogeneização de materiais didático-pedagógicos, independentemente do grupo de alunos a que são destinados; no custo mínimo por aluno; pagamento de salários baixos aos professores; turmas superlotadas, com metas determinadas de aprovação; contratação mínima de professores efetivos e o aumento de contratação de professores temporários, que a cada ano precisam renovar o vínculo empregatício, sem os direitos de progressão na carreira docente.



Nesta perspectiva, as políticas de Estado para o setor educacional buscam alinhar o aparato de funcionamento do sistema às exigências do mercado, submetendo os professores a um processo de mudanças que culmina em problemas sociais, por se sentirem deslocados e, conseqüentemente, ao adoecimento, provocando graves sofrimentos psicológicos nos professores, por estarem empenhados em alcançar resultados quantitativos, nas avaliações externas, que são aplicadas para auferir o desempenho dos alunos, dos professores e do próprio sistema educacional como um todo.

É sintonizado com os organismos financiadores internacionais e com o consenso construído em torno da educação que o governo brasileiro tem implementado reformas, intensificando os processos de “melhoria” e ampliação do sistema público de ensino, com o intuito de atender às exigências do mercado, tendo como pano de fundo as possibilidades de ampliação dessa fatia de investimento para o setor privado. Vale ressaltar que a educação tem sido alvo de interesse de financiadores multilaterais como: ONGs, Banco Mundial, Agências Financiadoras, com o apoio técnico de organizações como: UNESCO e UNICEF, responsáveis por estabelecerem metas, indicadores de currículos e diretrizes para serem cumpridas pelos países que acessam estes montantes financeiros, com o objetivo de implementarem as ampliações e melhorias nos seus sistemas de ensino.

Alinhadas a essa política globalizada, liderada pelo Banco Mundial, as políticas educacionais brasileiras foram, paulatinamente, sendo reformadas desde a década de noventa do século que findou, passando pela institucionalização dos Parâmetros Curriculares Nacionais e posteriores diretrizes, fortalecimento do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica e, mais recentemente, com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular.

Para todos os níveis do sistema educacional brasileiro há um processo de avaliação extensiva, regulando o funcionamento das ações, para as quais são determinadas, periodicamente, metas objetivas a serem atingidas. Nesse sentido, conforme sugerem Assunção & Oliveira (2009), na incessante busca da objetividade dos fazeres docentes e na ampliação das atribuições no espaço escolar, intensificase a cobrança por resultados das escolas, acompanhado de novas exigências de competências que antes não eram delegadas ao professor.

Podemos inferir, por meio desses estudos realizados, que os docentes, para além de outras funções que lhes são delegadas, têm buscado desempenhar uma prática pedagógica voltada aos conteúdos previamente determinados, por intermédio de metodologias que lhes restringem a criatividade, objetivando atingir as metas de aprendizagens estabelecidas, de forma a serem comprovadas pelos resultados que aparecerão nas provas externas. Para a consecução dessas finalidades, tanto os professores quanto os alunos desenvolvem, no cotidiano escolar, um número alto de atividades, em ritmo acelerado para que os discentes demonstrem com eficácia o que memorizaram no período de estudo, sob pena de baixarem o coeficiente de aceitação da escola, representado pelo Índice de

Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB da escola. Sintonizada com essa percepção, Oliveira (2004) afirma que:

[...] tais reformas serão marcadas pela padronização e massificação de certos processos administrativos e pedagógicos, sob o argumento da organização sistêmica, da garantia da suposta universalidade, possibilitando baixar custos ou redefinir gastos e permitir o controle central das políticas implementadas. O modelo de gestão escolar adotado será baseado na combinação de formas de planejamento e controle central na formulação de políticas, associado à descentralização administrativa na implementação dessas políticas. [...] (OLIVEIRA, 2004, p. 1131).

Dessa forma, ressaltamos que a nova organização administrativa, cultivada pelas políticas educacionais de viés neoliberal, tem de certa forma, proporcionado em muitos professores o esvaziamento de sentido no trabalho pedagógico que realizam, provocando um desprazer em estar na profissão, sem que possam dela desistir. Além desse aspecto importante, Oliveira (2004) ainda destaca que consideráveis conceitos e atitudes sobre as práticas dos docentes estabelecia o comportamento dos docentes dentro da estrutura organizacional foram reconceitualizados, os professores são obrigados, segundo a autora a desempenharem funções de outros profissionais: "[...] Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional, da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante [...]." (OLIVEIRA, 2004, p. 1132), modificando, fundamentalmente, seus significados interacionais nos espaços e fazeres pedagógicos, passando também a atuarem na organização da estrutura organizacional e pedagógica:

Entendemos que as novas políticas públicas na área educacional têm contribuído para a uniformização da educação básica no país, sendo estabelecidas através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), diretrizes curriculares e mais localmente, por cadernos de orientações curriculares, os elementos orientadores para o comando uniforme que, por sua vez, dão o suporte necessário para fazer valer as avaliações extensivas nacionais. Por outro lado, é importante ressaltar que, nas últimas décadas, o Brasil tem se alinhado às políticas neoliberais de descentralização do sistema de ensino e esse aspecto é muito bem enfatizado pelos estudos de Chizzotti e Ponce (2012) quando afirmam que:

A reforma do Estado e a descentralização administrativa da União, no Brasil, remeteram a educação fundamental aos municípios. A criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e, logo após, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) veio propor a distribuição de recursos aos municípios brasileiros, em situações díspares entre si. [...] (p. 31).

Tais mudanças têm gerado processos de conflitos emocionais nos professores, pois não encontram tempo suficiente para desenvolverem as inúmeras demandas que lhes são exigidas, de forma a satisfazer tanto a si mesmos quanto às necessidades impostas pelas exigências de gestores e pela diversidade cultural dos

alunos. Percebemos que, no contexto atual, os professores estão cada vez mais sendo levados a trabalharem constantemente sem muitas vezes terem tempo de refletir sobre suas ações no processo de ensino. Na luta por melhores condições econômicas de vida, são submetidos a jornadas extensas de atividade e a grande maioria desses profissionais desenvolve atividades educativas em escolas diferentes, chegando a se deslocar longas distâncias de uma unidade de ensino à outra, para desenvolver seu trabalho.

Em síntese, compreendemos que todos os sujeitos estão sobre os ditames da volatilidade do tempo, agimos para realizarmos nossos compromissos a partir de uma lógica temporal que na maioria das vezes está externa às possibilidades dos grupos, como também em outras vezes, este tempo é usado para esvaziar sentidos. Sentido que são construídos a partir da utilização de um tempo que não é construtivo, necessário para a formação do sujeito social, autônomo e atuante.

## 2.5 O tempo como fator de intensificação, do sofrimento das professoras

Neste tópico, apresentamos algumas reflexões sobre o fator tempo, o qual é considerado muito importante para a realização do trabalho docente, mas que tem contribuído para o sofrimento de muitos destes profissionais, devido a grande demanda social e psicológica que o processo de ensinar tem exigido.

As atuais transformações têm provocado mudanças significativas na forma de atuar dos professores, intensificando suas ações e atribuindo-lhes responsabilidades que antes eram de responsabilidade de outras instituições sociais, como a família e a comunidade. Além de enfrentarem condições adversas para exercerem suas atividades, tem ainda de lidar com a falta de materiais para as atividades pedagógicas em salas de aulas, condições precárias de mobiliários e prédios e péssimas condições estruturais.

Segundo Esteve (1999), os professores vivenciam o tempo de forma diferente das outras categorias profissionais: o tempo do currículo, o tempo do planejamento, o tempo do intervalo das aulas, o tempo do deslocamento de uma escola à outra, para o cumprimento de mais uma rotina/contrato e/ou, complementação contratual, tendo, muitas vezes, que enfrentar situações conflitantes e provocadoras de estresses:

Muitos desses professores queixam-se explicitamente da contradição que supõe, por um lado, que a sociedade e as instâncias superiores do sistema educacional exijam e promovam uma renovação metodológica, sem, ao mesmo tempo, dotar os professores dos recursos necessários para levá-la a cabo. Quando esta situação se prolonga a médio e longo prazo, constuma-se produzir uma reação de inibição no professor, que acaba aceitando a velha rotina escolar, depois de perder a ilusão de uma mudança em sua prática docente que, além de exigir-lhe maior esforço e dedicação, implica a utilização de novos recursos dos quais ele não dispõe (ESTEVE, 1999, p. 48).

A partir das reflexões do autor acima citado, podemos inferir que a sociedade atual tem exigido dos professores respostas para problemas que não dizem respeito aos processos pedagógicos executados por estes profissionais da educação. Segundo Ponce (2016), os profissionais que estão envolvidos com os trabalhos nas escolas, sentem-se envolvidos com o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, com o rendimento das unidades escolares nas avaliações internas e externas, passam a sofrer uma pressão do sistema e da sociedade, tornando-se esgotados pelas demandas exaustivas exigidas pela profissão.

O tempo é volátil, as atividades diárias desgastantes, as responsabilidades inúmeras, quase não existem momentos para o descanso, para o lazer, para a família, para os estudos e reflexões dos seus fazeres pedagógicos e, no interior desta complexidade temporal, a autora afirma que é necessário: "Pensar e repropor o tempo escolar tornou-se um dos desafios que se entrelaça com a discussão sobre o currículo da escola brasileira." (PONCE, 2016, p. 1143).

Os questionamentos pontuados pela autora, nos fazem perceber que o tempo que os professores estão vivenciando na contemporaneidade é velozmente passageiro: as atividades são executadas com pressa, o intervalo é curto, os alunos não têm tempo para compreender os conteúdos de uma disciplina, pois, logo em seguida, tem que ouvir outro professor que lhes apresenta assunto de outra matéria/ área de conhecimento.

Neste sentido, o tempo tem contribuído para o processo de intensificação dos trabalhos dos professores/professoras que, na busca de realização, estão sofrendo com o esvaziamento do sentido de ser e estar no mundo, de se envolver nas atividades e relações que são estabelecidas nos locais de trabalho e nos espaços familiares. Isso tem gerado um intenso processo de adoecimento psicológico, visto que os professores estão envolvidos em uma gama de responsabilidades e não percebem o seu limite, passando a ter momentos angustiantes por perceberem as suas limitações e impotência frente às demandas sociais, laborais e familiares, caindo em estados de angústia. Sobre este aspecto, Seibt (2007) afirma que é um momento no qual o sujeito se encontra isolado em si mesmo, não tendo condições de elaborar sentidos para sua existência:

Na angústia nos foge o sentido que os entes tomaram na totalidade de remissões. [...]. Na angústia os entes caem no nada. [...]. O que se abre na angústia é o mundo enquanto mundo, ou seja, a sua mundanidade, evidenciando a imperceptibilidade cotidiana do mundo. Assim, o 'ante quê' da angústia é o mundo enquanto mundo e, com isso, o seu próprio ser-no-mundo. Acontece o desencobrimento do mundo. (SEIBT, 2007, p.124).

De acordo com as concepções apresentadas acima, a angústia esvazia o sentido de ser do sujeito. No contexto da prática docente, os professores se sentem insignificantes diante das inúmeras responsabilidades, não vislumbrando saída para as demandas que lhes são impostas. Assim, diante do esvaziamento de sentidos, eles se isolam de seus pares, se afastam de seus familiares e passam a conviver com sentimentos de depressão e ansiedade:

Os professores têm sido desvalorizados com baixos salários e condições ruins de trabalho, incluindo um dia a dia corrido e tarefeiro. O tempo é sempre curto e essa é uma das razões de sua angústia frente aos seus múltiplos afazeres. Já se reconhece que uma das formas de controle exercida sobre os professores para impedir a construção de sua autonomia é a exigência cotidiana de muitas tarefas que lhes roubam tempo de construção de si mesmos como profissionais, e de sua escola como *locus* de trabalho e formação [...] (PONCE, 2016, p. 1158).

Como podemos analisar na citação acima, o tempo tem provocado processos de angústia nos professores, pois não é suficiente para a execução das demandas. Geralmente, as tarefas escolares lhes roubam o tempo para formação continuada, para o lazer e também para o repouso e reposição das energias, necessários para a realização das atividades laborais. Segundo Ponce (2016), o tempo pode ser visto:

Em síntese, o tempo de construção de formação é: provisório (passageiro) como duração e permanente na significação; quantitativo (quanto mais tempo disponível melhor) e qualitativo (deve ser dimensionado também pela qualidade); parte e todo em si mesmo (cada momento pode ser um tempo de construção); fragmento que se liga a uma totalidade (da qual resulta o processo ensino-aprendizagem); volátil e definitivo (marca a vida); democrático (porque nele se resguarda o direito de refletir) e definidor (porque nele se fazem opções); irreversível na formação e reversível no conteúdo; humilde (simples e acolhedor) e não submisso (porque é espaço de liberdade); construído (pelos sujeitos) e construtor (dos saberes de referência); *chronos* e *kairos*; abriga a circularidade temporal dos rituais escolares e a coloca na linearidade do tempo de modo a projetá-la para a construção do futuro desejado; abriga clareza a respeito da sua própria finalidade e elabora novas finalidades; é próprio dos sujeitos que o compõem e não apropriável por outrem; ocorre no presente, recolhendo a sua matéria-prima da significação do passado e do presente e das utopias (futuro); abriga todos os tempos, culturas e experiências sem discriminá-los (co-habitação); é sagrado, revitalizador e possibilitador; expressa-se como tecelagem (na formação coletiva com experiências individuais); e é convivência, reflexão e práticas. (PONCE, 2016, p. 1156).

Assim sendo, consideramos que o tempo é parte integradora e reguladora dos momentos que nos constroem enquanto seres sociais. Ele é regulador de nossas práticas sociais, laborais, familiares, sendo determinante para nossa construção, desconstrução e reconstrução enquanto *homo sapiens sapiens*.

## 2.6 O trabalho docente e os processos de sofrimento psicológico

Os processos de reestruturação das novas políticas públicas voltadas para a organização do sistema de ensino, como vimos na subseção anterior, têm como principal propósito facilitar a concretização dos interesses das corporações e empresários que querem administrar essa parcela de mercado. Constatamos tais afirmações nos estudos realizados por, Esteve (1999), em uma pesquisa sobre as condições de trabalho dos docentes em diversos países europeus, o qual também pode ser aplicado a todos os sistemas de ensino na contemporaneidade.

Segundo este autor, alguns fatores podem contribuir para desencadear um

processo de sofrimentos psicológicos nos profissionais/docentes, destacando os fatores secundários ou contextuais, relacionados ao meio social e à valorização atribuída ao profissional/educador.

Destacamos alguns aspectos que, na concepção de Esteve (1999), podem influenciar no contexto social dos docentes e, conseqüentemente, afetar o desempenho dos profissionais do ensino, no contexto atual, dentre eles: a desvalorização salarial dos docentes; o discurso da abnegação e empenho espiritual no processo de ensino e aprendizagem; um contexto de depreciação de valores éticos e morais, dando visibilidades e sentido a bens monetários e materiais; fracasso de um sistema de ensino que estava estruturado em uma forma elitista que funcionava muito bem quando só atendia aos filhos da elite e dos dirigentes, mas que se mostra inapropriado para uma educação de qualidade aos filhos dos grupos menos favorecidos economicamente; e a permanência das velhas organizações burocratizadas que não têm como oferecer as respostas para as novas demandas sociais, que se apresentam, nas quais os sistemas de ensino são constantemente, maquiados pelos administradores, o que faz com que os políticos e a sociedade em geral acusem os professores pelo fracasso escolar dos alunos.

Neste contexto de mudanças intensas, Esteve (1999), também destaca outros fatores que podem causar o adoecimento psicológico nos docentes, processo que, nesta pesquisa, estamos tratando como sofrimento psicológico dos docentes. De acordo com o autor, os principais fatores nocivos que podem acometer os profissionais que trabalham no processo de ensino e aprendizagem são:

1. sentimentos de desconcerto e insatisfação ante os problemas reais da prática docente, em contradição aberta com a imagem ideal daquela que os professores desejariam realizar;
2. desenvolvimento de esquemas de inibição como forma de cortar a implicação pessoal com o trabalho que se realiza;
3. pedidos de transferência como forma de fugir a situações conflitivas;
4. desejo manifesto de abandonar a docência (realizado ou não);
5. absentismo laboral como mecanismo para cortar a tensão acumulada;
6. esgotamento; cansaço físico permanente;
7. ansiedade ou ansiedade de expectativa;
8. stress;
9. depreciação do Eu; autculpabilidade ante a incapacidade de melhorar o ensino;
10. ansiedade como estado permanente, associada como causa-efeito a diversos diagnósticos de doença mental;
11. neuroses reactivas; e
12. depressões (ESTEVE, 1999, p.78).

Como podemos perceber através dos estudos de Esteve (1999), são inúmeros fatores que podem causar adoecimento nos profissionais/docentes. Mas também são decorrentes de outros fatores como os processos acelerados de mudanças ocorridos nos últimos tempos, proporcionados e organizados através das políticas que procuram atender aos anseios econômicos dos grupos que financiam os sistemas de ensino no âmbito local e global. Esteve (1999), destaca que as mudanças aceleradas influenciam no comportamento dos professores, pois exigem dos sujeitos novas demandas para atender aos anseios sociais, no sentido de proporcionar uma educação que prepare os alunos não só para o mundo atual, mas

para um contexto social vindouro, com vistas a inserir estes sujeitos/estudantes no processo que está sendo gestado para o futuro.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objeto de investigação fatores determinantes para o mal-estar, sofrimento e adoecimento de professores, relacionados aos aspectos físicos e subjetivos, internos e externos ao ambiente de trabalho.

Os novos tempos têm exigido das instituições, estatais e privadas, novas formas de organizações, que têm levado as pessoas e as instituições a um processo de especialização para atender às novas necessidades do mercado produtor e consumidor.

O setor educacional tem vivenciado uma revolução, quando se trata de currículos, métodos e ferramentas voltados para auxiliar os professores na prática de ensino e aprendizagem dos alunos, tais como avaliações internas e externas. Porém, esta variedade de instrumentos que tem sido produzida para potencializar as atividades laborais dos docentes, e que chegam prontos nas escolas, tem provocado alguns desajustes no exercício da profissão docente, provocando desprazer no exercício das atividades educativas.

Os instrumentos que auxiliam os trabalhadores nos mais variados tipos de atividades laborais contribuem com o processo de execução das atividades, porém, quando chegam já elaborados, com orientações rígidas de utilização, com o caminho já traçado para tratar das atividades desenvolvidas em salas de aula, podem ter efeito contrário do desejado, uma vez que provocam o distanciamento e o envolvimento dos sujeitos no processo de imaginar, criar e desenvolver a prática pedagógica com autonomia no para o ensino e a aprendizagem dos alunos.

Por fim, constatamos que a reorganização institucional nos contextos sociais e educacionais recentes estão impulsionando mudanças significativas nas relações sociais e laborais, as quais têm influenciado na constituição das identidades dos sujeitos, fazendo com que alguns se adaptem e até tirem vantagens destas circunstâncias, mas, também, têm causado muitas instabilidades psicoemocionais nos docentes.

## REFERÊNCIAS

ASSUNÇÃO, Ada Ávila. **Saúde e mal-estar do(a) trabalhador(a) docente**. VII Seminário Redestrado. Nuevas Regulaciones en América Latina Buenos Aires, 3, 4 e 5 de julho de 2008. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/216635496>>. Acesso em: 13 jan. 2018.

ASSUNÇÃO, Ada Ávila; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 30, n. 107, p. 349-372, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n107/03.pdf>>. Acesso em: 11 jan. 2018.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Marxismo e filosofia da linguagem**: 12. ed. São Paulo: HUCITEC EDITORA, 2006.

CHIZZOTTI, Antonio; PONCE, Branca Jurema. O currículo e os sistemas de ensino no Brasil. **Currículo sem fronteiras**, v. 12, n. 3, p. 25-36, 2012. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss3articles/chizzotti-ponce.pdf>> Acesso em: 11 jan. 2018.

DEJOURS, Christophe. **A loucura do trabalho**: estudos de psicopatológicos do trabalho. 5. ed. São Paulo: Cortez - Oboré, 1992.

ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente**: a sala de aula e a saúde dos professores. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

GLISSANT, Eduard. **Introdução a uma poética da diversidade**. Juiz de Fora: Editora UFJR, 2005.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

\_\_\_\_\_. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa. CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2003, n.23, p.156-168. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a11>>. Acesso em: 19 de fev. 2018.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614>>. Acesso em: 02 jan. 2018.

POPER, Catharine. **Pesquisa qualitativa na atenção à saúde**. 3. ed. - Porto Alegre: Artmed, 2009.

PONCE, Branca Jurema. A educação em valores no currículo escolar. **Revista e-curriculum**, [S. l.], v. 5, n. 1, jul. 2010. ISSN 1809-3876. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/3255>>. Acesso em: 03 fev. 2018.

PONCE, Branca Jurema. O Tempo no mundo contemporâneo: o tempo escolar e a justiça curricular. **Educ. Real.** [online]. 2016, v. 41, n.4, p.1141-1160. Epub Aug 25, 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/2175-623660533>>. Acesso em: 03 fev. 2018.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. Formação de professores na cultura do desempenho. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1145-1157, 2004.



SEIBT, Cezar Luís. Poder-ser próprio: angústia e morte em ser e tempo de Heidegger. **Revista Philosophica** 121, v. 32 [Semestre II / 2007] Valparaíso (121 - 136).

SILVA, Nilson Rogério da. **Condições de trabalho e saúde de professores de alunos com ou sem necessidades educacionais especiais**. São Carlos: UFSCar, 2009.

## CAPÍTULO VI

### A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NA PÓS-MODERNIDADE

*Márcia Dias dos Santos*

#### INTRODUÇÃO

Questões envolvendo o papel da escola, a pluralidade cultural, saberes etnocêntricos, relativos à identidade e à alteridade recebem um olhar que deve ter acuidade no mundo pós-moderno. Nessas discussões, compreendemos a pós-modernidade como um estado das “pluraridades singular” onde o sujeito, no movimento de não-fixidez e deslocamento tem, de forma descontínua, como afirma HALL (2003, p.27), a sensação familiar e profundamente moderna de deslocamento, que parece cada vez mais proporcionar ao sujeito a possibilidade de viver experiências sem deslocar-se para longe.

Desse modo, o *lócus* do sujeito, inclusive o das sociedade indígenas, tem sofrido um certo (des) enraizamento, ou seja, não há mais nenhum centro, nenhum princípio articulador ou organizador.<sup>2</sup> Assim, é necessário pensar sobre o que Heidegger chamou de *unheimlichkeit*, literalmente, ‘não estamos em casa’, em tempos de pós-modernidade, considerando que muitas comunidades indígenas não vivem o status de “isolados” há muito tempo.

Em Skliar (2003, p. 46), o sujeito na pós-modernidade aponta para o fato de que

O ser e o é, com suas respectivas negações - não ser, não é - e suas próprias ambiguidades - não acaba de ser, é parcialmente, não é totalmente etc. - dominam ainda boa parte do pensamento contemporâneo sobre as identidades. E são tão dominantes que a mesmidade reserva para si o direito ao é, o direito ao ser, ao mesmo tempo que se arroga a virtude (?) de enunciar o outro naquilo que não se é ou que se é só em parte, ou que não se é completamente.

Pelo excerto acima, entende-se que há uma rede que tece e liga e desliga as construções do sujeito pós-moderno. Não há obrigatoriamente, a necessidade de o sujeito “ser” e “permanecer” em estado de coisa. A ele, é deve ser dado o direito de permanência, transformação, adaptação e reconstrução.

---

<sup>2</sup> Expressão apresentada por Laclau. Este compreende que as sociedades modernas não têm nenhum princípio articulador único e não se desenvolve de acordo com o desdobramento de uma única causa ou lei. Para o autor, a sociedade vem produzindo-se através de mudanças revolucionárias a partir de si mesma e está constantemente sendo descentralizadas ou deslocadas por forças fora de si mesmas.

Esse processo conceitual de mudança de identidade, que transitou desde o homem iluminista, passando pelo homem sociológico e chegando ao homem na pós-modernidade nos sugere algumas discussões sobre a função da escola dentro das comunidades indígenas. Assim, as discussões aqui apresentadas pretendem dialogar com as seguintes questões: Como a educação escolar nas comunidades indígenas concebe o aluno como um sujeito de tradição tendo contato com o pós-moderno? Como conciliar o ensino como uma sistematização do etnoconhecimento e os saberes ocidentais? Há uma crise na identidade indígena? Como a escola na comunidade indígena lida com essa transformação do sujeito e com a seleção de conteúdos e metodologias que reforçam a concepção de universalização do conhecimento ocidental?

Para tentar elucidar tais questionamentos, se é que é possível, discutiremos sobre questões de identidades na pós-modernidade, os enfrentamentos das comunidades tradicionais nesse contexto, com a perspectiva intercultural que rompe com as visões essencialistas, genuínas e fixas das culturas e sobre as proposições das visões epistemológicas decoloniais que questionam a visão geopolítica do conhecimento.

A natureza das discussões nos leva a pensar em políticas de igualdade e políticas de identidade, de modo que as negociações conscientes nas relações dos conhecimentos escolares das comunidades resultem em uma formação de um indivíduo com autonomia suficiente para *ressignificar* e significar-se.

## 1 A IDENTIDADE NA PÓS-MODERNIDADE E AS COMUNIDADES TRADICIONAIS

Em tempos atuais, estamos em momento de trânsitos geográficos, identitários e culturais que para alguns teóricos, pode ser considerado como um estado de uma sociedade capitalista tardia. Essa sociedade tornou, como afirma Vecchi, na introdução da obra *Identidade* de Bauman, incertas e transitórias as identidades sociais, culturais e sexuais (BAUMAN, 2005, p.12). Para o sociólogo Bauman

O anseio por identidade vem do desejo de segurança, ele próprio um sentimento ambíguo. Embora possa parecer estimulante no curto prazo, cheio de promessas e premonições vagas de uma experiência ainda não vivenciada, flutuar sem apoio num espaço pouco definido, num lugar teimosamente, perturbadoramente ‘nem-um-nem-outro’, torna-se a longo prazo uma condição enervante e produtora de ansiedade. Por outro lado, uma posição fixa dentro de uma infinidade de possibilidades também não é uma perspectiva atraente. Em nossa Época líquido-moderna, em que o indivíduo livremente flutuante, desimpedido, é o herói popular, “estar fixo’ - ser identificado de modo inflexível e sem alternativa - é algo cada vez mais malvisto (BAUMAN, 2005, p. 35).

O autor, acima citado, toma a questão da busca por identidade como uma situação ambígua, confusa, em que de um lado situa o desprendimento em demasia, do outro, a fixidez que limita e determina o sujeito a uma identificação

inflexível, o que em uma sociedade, que Bauman chama de líquido-moderna, é sugerida uma negatividade de construção. Para ele, essa sociedade líquido-moderna não consegue se traduzir e se representar de forma a produzir materialidade e projetos duráveis.

Para Stuart Hall (1999), a época moderna fez surgir uma forma nova e decisiva de individualismo que fez com que erigisse um novo conceito e formato de sujeito moderno e sua identidade. Tais mudanças, que foram agregadas a um sentimento de liberdade, fizeram com que esse sujeito desacreditasse das tradições, que para alguns povos, eram crenças que transcendiam as razões e que muitas vezes eram carregadas de sacralidade. Hall (1999, p.18) ainda afirma que [...] “ O nascimento do indivíduo soberano [...] representou uma ruptura importante com o passado. Há autores que argumentam que ele (o indivíduo soberano) foi o motor que colocou todo o sistema social da modernidade em movimento.

Esse sujeito moderno, afirma Hall (1999, p.20) foi influenciado por dois importantes eventos os quais contribuíram para articular um conjunto mais amplo de fundamentos. O primeiro deles foi a “biologização” do indivíduo, baseado na teoria darwiniana em que a razão tinha uma base no corpo e na mente. O segundo evento foi o surgimento das ciências sociais. O resultado dessas transformações não foi positivo, assim Hall destaca:

As transformações que isso pôs em ação foram desiguais:

1. O “indivíduo soberano” com suas vontades, necessidade, desejos e interesses, permaneceu a figura central tanto nos discursos da economia moderna como na lei moderna.
2. O dualismo típico do pensamento cartesiano foi institucionalizado na divisão das ciências sociais e as outras disciplinas. [...]
3. A sociologia [...] localizou o indivíduo em processos de grupos e nas normas coletivas as quais subjaziam a qualquer contrato entre sujeitos individuais (HALL, 1999, p.21)

O modelo sociológico interativo que ocorre na primeira metade do século XX, momento em que o indivíduo transita entre o sujeito racional e coletivo social emerge junto com o movimento estético e intelectual denominado Modernismo. Sujeito é um em meio a muitos. Um indivíduo isolado e alienado que pode ser representado por João Gostoso, na obra *Poema tirado de uma notícia de jornal* de Manuel Bandeira (1980):

João Gostoso era carregador de feira-livre e morava no morro da Babilônia  
num barracão sem número  
Uma noite ele chegou no bar Vinte de Novembro  
Bebeu  
Cantou  
Dançou  
Depois se atirou na Lagoa Rodrigo de Freitas e morreu afogado.

Bandeira apresenta um poema narrativo, em terceira pessoa e que se opõe à forma poética tradicional (versos, rimas, ritmos) e aproxima sua linguagem com o estilo da linguagem jornalística. No poema, o poeta apresenta uma crítica ao

sujeito moderno sem uma identidade fixa. Não há nome, não há endereço. João Gostoso pode ser considerado uma metáfora do sujeito brasileiro generalizado. A oposição dos espaços Morro da Babilônia X Lagoa Rodrigo de Freitas marca o sujeito que vagueia entre os espaços e determina a crítica onde se chocam as contradições do desenvolvimento moderno e do retardamento de outros sujeitos provocados por questões políticas e sociais.

Alguns autores da teoria pós-moderna afirmam que essas desagregações do sujeito moderno são definidas como identidades deslocadas na pós-modernidade. Sobre essas questões de mudança de pensamento do sujeito moderno, Hall (1999) apresenta algumas discussões que englobam os avanços da teoria social e ciências humanas e que resultaram no descentramento final do sujeito cartesiano. Assim, o autor acima citado divide esse fato em cinco momentos, a saber: A primeira descentração refere-se às tradições do pensamento marxista (HALL, 1999, p. 22). Hall alerta para que Marx seja realocado no século XIX e não no Século XX. Não desconsiderando todas as contribuições de Marx, todavia ressalta que as teorias marxistas devem ser entendidas como pensamentos de um tempo histórico diferente. 2. O segundo grande descentramento se dá com [...] a descoberta do inconsciente de Freud [...] (HALL, 1999, p.22) que destitui a lógica do sujeito cognoscente e racional 3. O terceiro descentramento acontece com os estudos de Ferdinand Saussure que afirmou ser a língua um sistema social e não individual e apresenta o conceito de que fazer o uso de uma língua, não significa apenas expressar pensamentos interiores ou originais, mas também há uma necessidade de ativar uma gama de combinações já pré-existentes. 4. Foucault, de acordo com Hall (1999, p.26), com seu trabalho sobre “*A genealogia do sujeito moderno*”, marca o quarto descentramento da identidade e do sujeito no qual, Foucault ressaltou que há um poder disciplinar regido pelas novas instituições e que determinam e disciplinam as populações modernas. 5. O quinto descentramento, citado por Hall (1999, p.27) [...], é o impacto do feminismo que emergiu nos de 1960 e foi considerado o grande marco da modernidade tardia - juntamente com as ações de estudantes e outros segmentos da sociedade civil que foram determinantes para as políticas de identidade, ou seja, daí surge uma identidade para cada movimento.

Nesse contexto plural de identidade, chegamos a essa identidade pós-moderna e nas discussões de como um sujeito fragmentado se constitui de suas identidades culturais, aqui tendo como destaque os sujeitos das comunidades indígenas que são, legalmente, reconhecidas como comunidades tradicionais, conforme descrito no Decreto Federal nº 6040, de 07/02/2007:

Grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição (BRASIL, Decreto 6040, art.3,1)

Defrontamo-nos aqui, com esse encontro ou confronto, das comunidades tradicionais, antes entendida como local, com a ideia da sociedade global que é um fenômeno causado pela globalização. O termo globalização gera conflitos de definições, aqui trazemos Held e McGrew que o definem como “[...] mudança ou transformação na escala da organização social que liga comunidades distantes e amplia o alcance das relações de poder nas grandes regiões e continentes do mundo” (HELD; MCGREW, 2001, p. 13).

Esse processo de aproximação, de ligação com os espaços tradicionais indígenas que já sofreram com a invasão/dominação ocidental criou o conflito em pensar a identidade cultural pelos vieses que Hall (1999, p.40) vai apresentar: como uma identidade desintegrada que é reflexo de uma homogeneização cultural e da pós-modernidade global; uma identidade resistente que rejeita a dominação e homogeneização cultural e as identidades híbridas, que são resultados de uma fusão entre as culturas que a partir desses cruzamentos formam novas identidades culturais no sujeito.

Encontra-se aqui, o indígena da comunidade, que agora tem sua aldeia como um espaço global. Essa relação, chamada por Hall (2003, p.76), como diáspórica, obriga o sujeito [...] a adotar posições de identificação deslocadas, múltiplas e hifenizadas. “[...]. Desse modo, há uma alternância de identificações que o autor vai chamar de *transidentidades*, não interidentidade e nem multi-identidade, mas sim uma construção que vai transitar entre as culturas e não provocar um processo de exclusão.

## 2 OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DIFERENCIADA, BILÍNGUE E ESPECÍFICA NA PÓS-MODERNIDADE

Há muito que se discutir no que tange à questão da educação assegurada aos indígenas pela constituição de 1988 que intencionava pôr fim a uma política de integração e garantir aos povos indígenas o respeito à sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições e o direito a uma educação específica e diferenciada, reconhecendo o uso de línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (BRASIL, 1988, Art. 231 e Art. 210, § 2º) e a identidade indígena na pós-modernidade.

O direito garantido pela lei acima citada apregoa uma educação escolar que atue em um movimento de resgate de tradição, que contemple os etnoconhecimentos, saberes tradicionais, valorizando a língua e toda a cultura dos povos indígenas. Entretanto, há um impasse, uma lacuna entre pensar a educação diferenciada que contemple essa proposta e também pensar no “indígena em tempos pós-modernos” que têm contato e vive em meio ao caos de produção e mudança na sociedade contemporânea.

Em muitas aldeias, o acesso à *internet* já é algo real e as casas, móveis, eletrodomésticos, roupas, calçados, utensílios se misturam entre modo de viver tradicional e modernização do comportamento, costumes. As escolas se

confundem com as escolas que funcionam nas áreas rurais, fato este semelhante ao que ocorria na década de 1970. O discurso de uma educação diferenciada, largamente divulgado, parece não ter se materializado nas escolas indígenas, sobretudo, porque não há uma clareza, inclusive, entre os moradores das aldeias, do que de fato, a escola deve ensinar e de que forma, os conhecimentos tradicionais serão assimilados e sistematizados.

Sobre uma escola diferenciada, Tassinari (2001, p.191) alega que:

A “escola diferenciada” fica numa posição especialmente difícil, pois não é compreendida por aqueles formados no contexto antigo, que valorizava “índios civilizados”, nem tampouco vislumbrada por aqueles que buscam espaço no contexto novo, em que se destacam as tradições indígenas. Que tradição é essa que pode servir como base para uma educação diferenciada?

Esse impasse muitas vezes advém da própria comunidade, pois diante do contato, muitos concebem o papel da escola dentro da comunidade como oportunidade de “dominar o que o dominante domina” como afirma Saviani “Eu costumo, às vezes, enunciar isso da seguinte forma: o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação (SAVIANI, 2007, p. 61) ” ou, na visão de Homi Bhabha (1998, p. 74), “[...] é precisamente ocupar o lugar do senhor enquanto mantém seu lugar no rancor vingativo do escravo [...] ”, ou seja, “o desejo do colonizado de estar no lugar do colonizador”.

Nessas circunstâncias, a escola nas comunidades, os professores com formação deficiente, a comunidade pós-contato e os órgãos responsáveis por assegurar essa diferença estão desalinhados com uma proposta de ensino que dialogue com esses contextos multiculturais onde há confrontos, cisão e entrelaçamentos, pois não há mais como recuar e negar todo o processo ocorrido desde a chegada dos portugueses no Brasil. Não há como dizer que a maioria das comunidades indígenas em contato com o “outro” não sofre/sofreu uma influência, seja ela negativa ou positiva.

Pensar nesse conflito é pensar no próprio processo de escolarização, considerando que “ O fenômeno da escola moderna, de caráter público e universal, *locus* privilegiados da educação formal, é um produto de formulações teóricas do Iluminismo implantado nas políticas da Revolução Francesa (KREUZ; FONTOURA, 2014, p. 63). A escola moderna foi baseada no pensamento do homem/razão, sujeito cartesiano. A ela foi/é dada a função de ensinar, de forma laica, pública e universal, os conteúdos sistematizados.

Para Saviani,

Os conteúdos são fundamentais e, sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela se transforma num arremedo, ela se transforma numa farsa. Parece-me, pois, fundamental que se entenda isso e que, no interior da escola, nós atuemos segundo essa máxima: a prioridade de conteúdos, que é a única forma de lutar contra a farsa do ensino. Por que esses conteúdos são prioritários? Justamente

porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação (SAVIANI, 2007, p. 61).

O que encontramos aqui como entrave para essa escola diferenciada na comunidade indígena é considerar também como conteúdo relevante os saberes da comunidade. Sabemos que o processo de hegemonia cultural, que nega esses conhecimentos, distancia o processo de sistematização dos conhecimentos das comunidades tradicionais. Na arena política de identidades, a luta dos indígenas, antropólogos, Ong's, linguistas, filiados dos estudos culturais e à teoria pós-crítica é contra o currículo hegemônico, pois como afirma Silva (1999), "O currículo é uma questão de saber, poder e identidade" (p. 148) e não deve ser visto como uma seleção de conteúdo ingênua, despretensiosa. Essa determinação está intencionalmente ligada a uma ideologia de constituição da identidade do sujeito do Estado/nação. Kreuz e Fontoura afirmam que

A cultura ocidental eurocêntrica moderna caracteriza-se, também, como uma narrativa em torno da construção de uma identidade única, o mesmo, e a tentativa de assimilar todas as identidades e sujeitos, o Outro, nessa *mesmidade*. Manifestações distintas e divergentes desse mesmo foram subalternizadas, invisibilizadas ou excluídas simbólicas ou materialmente (2014, p.70)

Ao tentar analisar esse processo de dominação que utiliza a centralização de uma cultura em detrimento à outra, fica esclarecedor que o modelo escolar que predomina nas comunidades indígenas é o modelo cartesiano, reducionista, mecanicista, o que implica em afirmar que os etnoconhecimentos, em muitos casos, têm espaços folclorizados no currículo. São os conhecimentos ocidentais que possuem uma sistematização didática. Os cálculos matemáticos, as narrativas ocidentais, a geografia global, as histórias contadas pelos dominantes são pulverizadas e, diante do acesso ao mundo global, em que essa lógica da universalidade é reafirmada, a escola indígena na comunidade acaba apresentando propostas assimilacionistas que inferioriza os conhecimentos tradicionais, reduzindo a proposta de uma educação específica a uma negação das especificidades.

Isso ocorre por razões lógicas: as especificidades são vistas como características subalternas, resultando em uma concepção de que o direito à igualdade só será efetivo ao indígena se este se "*igualar*" a identidade do Outro, aqui compreendido como o sujeito que vive em espaço/lugar fora da aldeia. Se por razões claras, essas diferenças fossem reconhecidas, o direito à escola diferenciada seria compreendido, na perspectiva Boaventura de Sousa Santos que aponta

[...] temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as



diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades (SANTOS, 2003, p.56)

Esse processo sobre o qual Santos (2003) nos fala pode ser visto como uma (des) localização do sujeito pós-moderno e possibilita a escola na comunidade a considerar essa necessidade de transitar entre os *locais* de conhecimentos, rompendo fronteiras e não as colocando em contextos polarizados, pois como já afirmado anteriormente, não há como contestar que a globalização deslocou as identidades fechadas e centradas que só seriam possíveis em comunidades isoladas. Retroagir rumo a um discurso inverso de isolamento que rompe com a relação de alteridade seria fazer o que Robins citado por Hall (1999, p.51) chama de “gravitar ao redor da tradição”. Contrário a essa posição, seria aceitar que as identidades estão sujeitas ao plano da história, da política, da representação e da diferença e gravitam em torno do que Robins e Homi Bhabha chamam de *tradução*.

Sobre esse processo de *tradução*, Hall assegura que os homens que pertencem a dois mundos “[...] são produtos das novas diásporas criadas pelas migrações pós-coloniais. Eles devem aprender a habitar, no mínimo, duas identidades, a falar duas línguas culturais, a traduzir e negociar entre elas” (HALL, 1999, p. 52).

### 3 O LUGAR DO CONHECIMENTO NAS ESCOLAS INDÍGENAS

Como já afirmado anteriormente, o papel da escola dentro da comunidade indígena ainda está configurado para atender demandas que são agenciadas por interesses dominantes, muitas vezes, não contestados pelos próprios indígenas.

As ressignificações, as desconstruções de estereótipos também é um anseio do indígena contemporâneo. Esse cruzamento cultural que não se revela de forma igualitária, provoca uma crise na descoberta de identidade. Aceitar a identidade indígena é negar a identidade não indígena? Aceitar uma formação diferenciada e específica é negar a formação da escola não indígena? Permitir que os conhecimentos eurocêntricos sejam ensinados na escola da comunidade seria uma forma de anular a oposição que se faz aos conhecimentos tradicionais?

Estamos diante do conflito que até então permeou nossas discussões: como a escola bilíngue/multilíngue, específica e diferenciada agencia os conhecimentos de modo a assegurar o direito a ser diferente e ser igual ao mesmo tempo, considerando essa formação do aluno como uma possibilidade de transitar por territórios diversos ou permanecer onde quiser/estiver?

Aqui, não pretendemos apontar um caminho, um oásis para aqueles que estão há tempos no deserto no que tange a organização escolar, mas uma possibilidade de se pensar/discutir e, assim suscitar questões que provoquem uma formação autônoma para que de forma consciente, possam ser celebradas e reveladas propostas teóricas-metodológicas que efetivem e garantam esse direito aos indígenas.

Avanços já tem apontado uma formação consciente dos professores, indígenas e não indígenas, que atuam nessas comunidades, de modo a serem autores de novas propostas didáticas que confrontem os conteúdos já sistematizados com os que não o são. O diálogo apresentando essas diferenças, que muitas vezes, se revelam como diferenças que se equivalem e não se negam, como por exemplo, as narrativas ocidentais quando comparadas a narrativas nativas<sup>3</sup> apresentam uma estrutura morfológica aproximada, menor ou equivalente e mostram que os valores de verdades estabelecidos devem/precisam ser discutidos no campo dos conteúdos e no campo epistemológico.

Desvelar esses conhecimentos é ter consciências de que estamos falando de planos de sistematização de conteúdos. Assim, erigirão as ideias para que os etnoconhecimentos sejam considerados pelas escolas dentro e fora da comunidade como conhecimentos de territórios/lugares/identidades tão significativos quantos os demais conhecimentos que ocupam um lugar de centralidade nos espaços escolares.

Embora a escola proposta nas comunidades indígenas intencione ser diferente, se não pensar no contexto pós-moderno e multicultural (pensemos que muitas comunidades são formadas por etnias diferentes e que a globalização maximizou o acesso a muitas outras culturas), essa escola diferenciada será negada, anulada e sofrerá com os desarranjos que declinam para um ensino infortuito e que não contempla, efetivamente, nenhum dos “lados”, pois no impasse em um currículo que contemple os conhecimentos tradicionais há muitas práticas em que os etnoconhecimentos são trabalhados de forma folclorizada<sup>4</sup>, em comparação aos conhecimentos etnocêntricos, práticas essas baseadas na concepção do multiculturalismo assimilacionista, que promove essa homogeneização dos conhecimentos, como aponta Candau

[...] promove-se uma política de universalização da escolarização, todos/as são chamados a participar do sistema escolar, mas sem que se coloque em questão o caráter monocultural e homogeneizador presente na sua dinâmica, tanto no que se refere aos conteúdos do currículo quanto às relações entre os diferentes atores, às estratégias utilizadas nas salas de aula, aos valores privilegiados, etc. Simplesmente os que não tinham acesso a esses bens e a essas instituições tal como se configuram. Estratégias de caráter compensatório são implementadas para efetivar estas políticas [...] (CANDAU, 2013, p.2 1)

Há um daltonismo teórico- metodológico que pense esse espaço dos conteúdos escolares na comunidade indígena e que intensifica ainda mais a relação bipartida entre esses conhecimentos, e que, conseqüentemente, também se aproxima de outra concepção que Candau (2013) vai denominar de multiculturalismo diferencialista em que ao abordar essas diferenças de

<sup>3</sup> Sobre esses estudos, pode-se conferir em Morfologia e estrutura do conto folclórico de Alan Dundes.

<sup>4</sup> Essa expressão é referência a atividades que não consideram os conhecimentos etnocêntricos com uma abordagem sistematizada pela escola, desse modo, são trabalhados como conhecimento sem uma abordagem teórico-metodológica.

conhecimentos, a escola acaba promovendo um novo *apartheid*, que em nada contribui para o favorecimento do diálogo e a mudança do aluno do estado caótico para um estado de apropriação do conhecimento, mas sim, colocando em confronto as relações socioculturais.

Apoiados em Candau (2013), podemos compreender essa relação de reconhecimento, aceitação e convivência dos conteúdos escolares, pela perspectiva intercultural, na qual, há uma “negociação cultural”, uma “relação de acordos e ajustes conscientes”, não como imposições, mas que seja direcionada para um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas (CANDAU, 2013, p. 23).

Nos territórios dos conhecimentos, aqui discutidos, os escolares, uma teoria que contemple a identidade e a diferença e não apresente um ensino “específico, bilíngue e diferenciado” como um discurso velado de dominação só será possível se de fato, houver, uma aceitação e conseqüentemente uma negação às patologias ocidentais.

As ações de benevolência que “toleram” os etnoconhecimentos dando-lhes espaços miseráveis e folclórico no currículo das escolas indígenas e quase que invisíveis das demais escolas, nestas tendo como “obrigação” dar o pleno exercício à lei 11645/08<sup>5</sup>, são práticas da não aceitação desses conhecimentos e da ratificação do poder colonial epistêmico que os deslegitima, pois assim ,operam a favor da secundarização e descaracterização desses saberes.

Nas perspectivas das discussões nos campos das teorias pós-coloniais, dos estudos culturais e decoloniais<sup>6</sup> erigem as visões de enfretamento a essa hegemonia e às discussões que promovem as significações dos termos conhecimento, ciência e conteúdo escolar que ora são vistos em campos de sentidos iguais, ora são vistos em campos de sentidos diferentes.

Inocência da Mata afirma que esses enfretamentos é uma “luta pela desestabilização dos lugares cativos das epistemologias prevaletentes” (MATA, 2014: 29). Esse *locus* privilegiado de um saber em detrimento a outro, dá-se por atribuições de racionalidades ao saber, característica de um pensamento do saber do homem cartesiano. Todavia, sustentado pelo pensamento de que não há racionalidade em outras formas de saber com diferentes princípios epistemológico e metodológico, essa negação secundariza, colocando em lugar marginal os conhecimentos que não se pautam pelos mesmos princípios de cientificidade (SANTOS, 2003; 2008).

---

<sup>5</sup> A lei 11.645/08 modifica a lei 10.639/03 que contemplava apenas a cultura “afro-brasileira”. Com a modificação, incluiu-se também a “história e cultura indígena” no currículo oficial da educação básica, ensino fundamental e ensino médio, em todas as Instituições de ensino do Brasil.

<sup>6</sup> O termo decolonial deriva de uma perspectiva teórica defendida por alguns autores latino-americanos, dentre eles , o filósofo argentino Enrique Dussel, o sociólogo peruano Aníbal Quijano, o semiólogo e teórico cultural argentino-norte-americano Walter Dignolo, o sociólogo porto-riquenho Ramón Grosfoguel, a linguista norte-americana radicada no Equador Catherine Walsh, o filósofo porto-riquenho Nelson Maldonado-Torres e o antropólogo colombiano Arturo Escobar. O decolonial busca o enfretamento com os paradigmas das verdades universais e a invisibilidade dos sujeitos subalternizados que produzem outros conhecimentos e histórias.

A perspectiva a qual nos filiamos nessas discussões é de que o(s) conhecimento(s) nas instituições escolares, aqui destacadas as escolas indígenas nas comunidades, devem ser vistos como complementares e não antagônicos ou secundários. Como Mignolo (2008) preconiza que é essa aproximação que irá ressignificar o universal moderno pelo pluriversalismo. É, justamente, des-colonizar os campos do saber, do ser e do poder.

O fato de que os conhecimentos que estão sistematizados é o ocidental dificulta essa equivalência necessária, sendo que o professor nas escolas indígenas, apesar da formação, em muitos casos, intercultural, muitas vezes não equaliza essa relação entre os conhecimentos. Não há como (co) existir um ensino bilíngue sem materiais didáticos e metodologias que contemplem essas práticas. O conhecimento escolar nesse aspecto continua reforçando uma centralidade epistêmica, pois na maioria dessas escolas o que se vê não é uma política de identidade cultural, mas sim um descaso com a sistematização dos conhecimentos dos povos tradicionais, sem apoios pedagógicos e didáticos.

O incentivo a pesquisas que têm como resultado final a produção de materiais didáticos para as escolas indígenas pode ser um dos caminhos, pois os poucos materiais que têm nas escolas indígenas são advindos de formações interculturais. O Ministério da Educação (MEC) apresenta, de forma digital, um conjunto de livros, CDs e DVDs produzidos com o apoio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (Secad/MEC) no período de 2003-2008<sup>7</sup> e da Comissão Nacional de Apoio à Produção de Materiais Didáticos Indígenas (Capema), assim foi garantida a participação de especialistas indígenas e não-indígenas na avaliação e seleção das obras produzidas, qualificando-as no que diz respeito a sua relevância sociocultural.

Há também as publicações de livros de literatura de autoria indígena, tais como dos escritores (a) Olívio Jecupé, Daniel Munduruku, Cristino Wapichana, Eliana Potiguara, entre outros, que deveriam fazer parte do acervo das escolas indígenas, pois são publicação de textos multimodais, baseadas em narrativas míticas e que trazem as vozes marcadas da tradição nos textos e que como afirmam Almeida e Queiroz (2004, p. 195 apud THIÉL, 2012, p. 63) [...] estão descobrindo o Brasil. [...] os nativos estão revertendo a história. [...] quase sempre, se dirigem disfarçadamente aos brancos para redesenhar o seu terra à vista.

A demanda por materiais que cheguem às escolas é imensa. Esses materiais não têm sido acessíveis às comunidades indígenas, assim, os indígenas não veem contemplados seus conhecimentos de forma sistematizada nos livros didáticos, desse modo, alguns preferem, inclusive, a educação que é ofertada fora da comunidade, haja vista que, como já dito, na escola, é o lugar do conhecimento não só diferenciado, mas sim, curricularizado e/ou didatizado.

---

<sup>7</sup> Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/indigena/didatico\\_indigena.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/indigena/didatico_indigena.pdf)>. Acesso em: jul. 2018.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola nas comunidades indígenas como um projeto conceitual, que propicie aos alunos a possibilidade de dialogar com os espaços/lugares e que seja efetivamente diferenciada, bilíngue e específica, conforme garantido na constituição de 1988, deve considerar o “estado atual do indígena”.

Não há como pensar, nas comunidades em contato, como um lugar de uma identidade genuína, pois o conhecimento passa por um processo de (re) significação e a escola é desafiada a pensar uma forma de considerar, sistematizar e possibilitar o diálogo nesse contexto de diáspora.

Os utópicos conceitos de universalizar a identidade devem ceder espaços a aceitação de que as mudanças são irrevogáveis e que as comunidades indígenas devem ter autonomia para compreender o processo histórico, cultural e geográfico dessas mudanças, a fim de que possam ter a consciência de que, embora ocorridas as transformações, existem possibilidades de ter suas identidades, suas diversidades, seus conhecimentos dialogando com os conhecimentos etnocêntricos nos espaços escolares, permitindo-lhes que haja, capacidade de co(existir) os conhecimentos que resultem em uma educação para acolher a diversidade”.

É na perspectiva decolonial, como nos afirma Mignolo (2003) que há possibilidade de pensar a partir das ruínas, da marginalização de conhecimentos, do racismo epistêmico e intervir a fim de que haja novas perspectivas, novas pedagogias e assim, contemplados os etnoconhecimentos, possam legitimá-los, sistematizá-los e assim (re) significar as identidades que foram subalternizadas.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 6040, de 7 de fevereiro de 2007**. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Disponível em: <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/94949/decreto-6040-07>>. Acesso em: 21 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.645/2008, de 10 de março de 2008**. Planalto. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm)>. Acesso em: 14 jul. 2018.

BANDEIRA, Manuel. **Estrela da vida inteira: poesias reunidas**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1980.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In MOREIRA, Antônio, Flávio e CANDAU, Vera Maria (org.)

**Multiculturalismo:** diferenças culturais e práticas pedagógicas. 10. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

HELD, D.; MCGREW, A. **Prós e contras da globalização.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

DUK, Cintia (Org.). **Educar na diversidade:** material de formação docente. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. Educação escolar indígena: um projeto étnico ou um projeto étnico-político? In Veiga, Juracilda; Salanova, Andrés (Org.) **Questões de educação escolar indígena:** da formação do professor ao projeto de escola. Darlene Taukane et al. Brasília: FUNAI/DEDOC, Campinas/ALB, 2001.

KREUZ, Martin e FONTOURA, Georgia. Diversidade Cultural e Currículo escolar: Interpelações e outras práticas in OLIVEIRA, Lilian Blanck de; KREUZ, Martin; WHARTA, Rodrigo (org.). **Educação, história e cultura indígena:** desafios e perspectivas no Vale do Itajaí. Blumenau: Edifurb, 2014.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

MATA, Inocência. Estudos pós-coloniais: desconstruindo genealogias eurocêntricas. *Civitas. Revista de Ciências Sociais.* Pucrs, Porto Alegre, v. 14, n. 1, jan.- abr. , 2014, p. 27-42.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF, Dossiê: literatura, língua e identidade*, n.34, p.287-324, 2008.

\_\_\_\_\_. Pensamento decolonial, desprendimiento y apertura. In.: MIGNOLO, Walter (org.), **Habitar la frontera:** sentir y pensar la descolonialidad. Barcelona: CIDOB, 2015. Disponível em: [http://www.cidob.org/content/download/64794/1995059/version/1/file/219-324%20HABITAR%20LA%20FRONTERA%203%20\(3G\)%208.pdf](http://www.cidob.org/content/download/64794/1995059/version/1/file/219-324%20HABITAR%20LA%20FRONTERA%203%20(3G)%208.pdf). Acessado em: 11 jul. 2018.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Currículo e diversidade cultural. In SILVA, Tomaz Tadeu da.; MOREIRA, Antônio Flávio (org.). **Territórios contestados:** o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 39. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências.** 5. ed., São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. (org.). **Democratizar a democracia - Os caminhos da democracia participativa**. Porto: Afrontamento, 2003.

TASSINARI, Antonela Maria Imperatriz. Da civilização à tradição: os projetos de escola entre os índios do Uaçá in SILVA, Aracy Lopes da Silva; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (org.). **Antropologia, história e educação: a questão indígena na escola**. 2. ed. São Paulo: Global, 2001.

THIÉL, Janice. **Pele silenciosa, pele sonora: a literatura indígena em destaque**. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2012.

## CAPÍTULO VII

### A PRÁTICA DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO CRÍTICO-REFLEXIVA DO ALUNO: OS DESAFIOS FAMÍLIA-ESCOLA

*Lindalmir Barroso Medeiros Dutra*

#### INTRODUÇÃO

O Coordenador Pedagógico exerce uma função significativa no processo ensino-aprendizagem, e tem o desafio de encontrar formas para uma educação de qualidade, interagindo com todas as dimensões do ser humano, é ele quem estabelece a articulação viabilizando a integração entre professores, alunos e família, e no que se refere às famílias, essa interação é o principal alicerce para que a educação de fato aconteça, e é ela que dará subsídios para que os alunos se desenvolvam plenamente no meio social que estão inseridos.

A formação crítico-reflexiva do aluno exige de todas as instituições, principalmente, da escola e da família a parceria efetiva do processo de formação do aluno. O coordenador pedagógico tem papel relevante nesse processo de formação, assim como a família. Cabe, portanto, a escola em parceria com a família criar mecanismos para formar cidadãos críticos e reflexivos, conscientes dos seus direitos e deveres, capazes de integrar-se ao meio social. Para tanto, é necessário que a escola propicie ao aluno condições de práticas que possibilite essa formação, sendo essencial aos coordenadores e docentes elaborarem reflexão crítica sobre sua prática: “A reflexão sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/ Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo” (FREIRE, 2009, p. 22).

O presente artigo objetiva identificar e analisar a prática da coordenação pedagógica, considerando os desafios do coordenador pedagógico, bem como a relação família-escola como parceiras fundamentais para a formação do aluno crítico reflexivo.

Foram realizados estudos das matrizes teóricas: Freire (2009); Lima; Santos (2007); Soares (2011). Utilizei a pesquisa qualitativa de campo com alunos, pais e professor de uma escola estadual do município de Guajará-Mirim. Observamos a aprendizagem dos alunos do quarto Ano 02, a prática do professor e a prática da coordenação pedagógica. Realizei entrevistas semiestruturadas com os pais dos alunos e com o docente.

Os problemas que orientaram a elaboração do artigo questionam: como a prática da coordenação pedagógica contribui para a formação crítico reflexiva do aluno, considerando os desafios família- escola? Qual a função da coordenação pedagógica para a formação crítico reflexiva do aluno, no contexto dos desafios



família- escola durante o processo ensino- aprendizagem? Frente a esse problema as contribuições dos autores anteriormente citados serviram para uma reflexão sobre a prática da coordenação pedagógica e os desafios na construção de uma relação otimizada entre família e escola, propondo uma educação qualitativa, aberta às mudanças e à realidade dos alunos.

Destaca-se a importância formação continuada dos docentes, a fim de reverem suas práticas, procurando também atrair a família para que a mesma participe em parceria com a escola, favorecendo uma maior interação, o que resultará na conquista dessa nova educação. No decorrer desse estudo, foi possível perceber que alguns conhecimentos são essenciais na relação da família, e da escola, bem como, para a atuação da coordenação pedagógica, eles servem como alicerces fundamentais para a formação do aluno crítico-reflexiva.

Este artigo está organizado em três partes, a saber: na primeira parte, elaboro uma reflexão sobre a prática da coordenação pedagógica na formação crítico reflexiva do aluno, tendo as contribuições de Freire (2009), Lima e Santos (2007); a 2ª parte, abordo os desafios na construção de uma relação otimizada entre a família e a escola, orientadas por Lima e Santos (2007); Soares (2011), enfatizando a importância da família na formação do aluno, bem como os desafios enfrentados pela coordenação pedagógica; na 3ª parte, apresento a análise dos dados e das informações, coletadas através de observações da prática docente e do comportamento dos alunos, como também da observação da participação da família na escola, mediante entrevistas semiestruturadas com os mesmos.

## **2 A PRÁTICA DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO CRÍTICO-REFLEXIVA DO ALUNO**

O coordenador pedagógico exerce uma função significativa no processo ensino-aprendizagem, e tem o desafio de contribuir com propostas, para uma educação de qualidade, interagindo com todas as dimensões do ser humano, é ele que estabelece a articulação, viabilizando a integração entre professores, alunos e família. Aderir à prática de ações que torne o aluno crítico e reflexivo, requer do coordenador pedagógico um comprometimento, que envolve habilidades e disponibilidades e conhecimento da função que exerce para tornar o aprendiz como sujeito e objeto de investigação, essa prática deve ser vivenciada com os docentes, para que os mesmos assumam a prática reflexiva. Entende-se como prática reflexiva, rever suas metodologias, avaliações, ações e acima de tudo está sempre se capacitando em busca de conhecimentos. Segundo Freire (2009), a prática é fundamental para o conhecimento onde os saberes vão cada vez mais se ampliando. Nessa direção, ressaltam Lima e Santos (2007, p. 78):

Esse trabalho pode ser caracterizado como uma reflexão sobre o papel e intervenções do coordenador pedagógico, [...] em que o coordenador pedagógico pode e necessita continuamente uma leitura proximal de sua realidade e dos atores sociais que compõem e vive o *savoir- faire* (saber-fazer) [...].

Tais propostas que os autores nos fazem recorrer são cruciais para nossa prática, pois, como coordenadores pedagógicos, somos responsáveis pela formação continuada dos professores, a fim de conhecer o cotidiano escolar, analisar e buscar procedimentos específicos de acordo com as necessidades dos atores envolvidos no processo. Dessa maneira, se concretiza o saber-fazer da prática pedagógica, requerendo dos educadores, conforme Freire (2009), que sejamos criativos, curiosos e persistentes, e só assim construiremos um ensino no qual o aluno consiga interpretar e criticar sobre as diversas situações do cotidiano escolar e do meio social no qual estão inseridos.

Como afirmam Lima e Santos (2009, p.79), muitos olhares são lançados sobre a função do coordenador pedagógico:

[...] não raras vezes pelos próprios pares e comunidade intra e extraescolar, caricaturizando-o em “modelos” distintos e cobrando-lhe a determinação do sucesso da vida escolar e encaminhamentos pertinentes às problemáticas que se sucedem no cotidiano. [...] (LIMA; SANTOS, 2007, p. 79).

Diante do exposto, a prática da coordenação pedagógica na formação crítico-reflexiva do aluno é sem dúvida um grande desafio, pois ser responsável pela formação continuada do professor, conhecer e envolver a família nessa formação é uma tarefa difícil, mas não é impossível. Primeiro é preciso envolver os professores com ações que os levem a trabalhar com seus alunos de forma rigorosa e metódica, levando-os a serem os sujeitos principais do processo ensino-aprendizagem, aguçando nos alunos a curiosidade, o interesse pela pesquisa e exigir dos mesmos a criticidade. De acordo com Freire (2009), ser crítico é aguçar a criatividade e curiosidade diante de situações, opondo-se contra ou a favor, e ensinar com criticidade requerendo do educando o agir e o pensar criticamente. Envolver os professores nessa tarefa requer da coordenação pedagógica a conscientização da importância desse trabalho. Neste sentido, Lima e Santos (2007, p. 82) destacam:

Tendo a prática e o olhar de docente como referência, o coordenador enfrenta o desafio de construir seu novo perfil profissional e delimitar seu espaço de atuação. Sua contribuição para a melhoria da qualidade da escola e das condições de exercício profissional dos professores dependerá do sucesso alcançado nesta tarefa.

Observamos que a prática da coordenação pedagógica se articula às várias dimensões do contexto escolar, dentre elas, podemos citar a administrativa e a jurídica, tendo como principal objetivo a formação do aluno, pois é nele que as práticas se concretizam de maneira certa ou errada. Independente de como se realizam essas práticas, a finalidade principal é formar um aluno crítico e reflexivo frente às inúmeras situações a que venha vivenciar.

Por outro lado, precisamos criar condições para que o conhecimento de fato aconteça através da construção do próprio educando. Deve-se levar em consideração como já foi refletida, a curiosidade e criatividade, para que os alunos se transformem em um ser crítico e reflexivo, exige segundo Freire (2009), o compromisso com a tarefa do educador, que é ensinar e não transferir

conhecimento. Esse conhecimento precisa ser vivenciado, temos que envolver os alunos em atividades práticas prazerosas, para que eles possam refletir e criticar, praticando de maneira eficiente toda a extensão do seu conhecimento; precisamos viver nossa prática de maneira democrática, mas sem permear pelo autoritarismo e evitar discriminações. Nesse sentido, afirma Lima e Santos (2007, p. 85): “Construir um ambiente não é tarefa fácil e, por isso, não é empreitada para apenas um elemento.” E ainda segundo Libâneo (1996, p. 200, apud LIMA; SANTOS, 2007, p. 85):

‘Uma gestão participativa também é a gestão de participação’, [...]. Quem ocupa cargos de liderança-como diretor ou coordenador pedagógico - precisa despir do posicionamento autocrático para possibilitar o desenvolvimento de um clima em que todos contribuam com ideias, críticas, encaminhamentos, pois a gestão participativa pedagógica pressupõe uma educação democrática, [...].

Para tanto, é necessário mudança de pensamentos, de postura e deve-se estar convicto de que a mudança, como afirma Freire (2009, p. 79), é difícil, mas é possível, e que partindo deste saber fundamental é que será programada nossa ação político-pedagógica, não importando o projeto ao qual nos comprometemos.

A educação acontece de várias maneiras, mas o educador precisa preocupar-se em interceder junto aos seus alunos a exercerem a autonomia, a responsabilidade e a liberdade, proporcionando-lhes uma educação com teorias relacionadas à prática, fazendo valer sua autoridade discente e docente, concretizada de maneira democrática. Conforme Freire (2009, p. 93), “[...] O educando que exercita sua liberdade ficará tão mais livre quanto mais eticamente vá assumindo a responsabilidade de suas ações. [...]”.

Em relação à autoridade democrática, o professor precisa considerar que é preciso levar para sala de aula métodos que provoquem nos alunos o gosto em conhecer, aprender e pesquisar, fazendo com que todos sintam vontade de aprender e de expressar-se diante de assuntos abordados. Dessa maneira, o professor terá maior liberdade de tratar de assuntos voltados para o meio social em que vivem, tornando mais compreensível os problemas que existem na sociedade. Essa relação envolve muitos aspectos consideráveis para o sucesso do aluno, e a interação entre os agentes do processo é fundamental para isso, como afirmado por Freire (2009, p. 94): “No fundo o essencial nas relações entre educador e educando, entre autoridade e liberdade, entre pais, mães, filhos e filhas é a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia.” E ainda segundo Freire (2009), o professor precisa respeitar o aluno, construindo possibilidades de indagar, de duvidar, de criticar, favorecendo a vivência concreta da autonomia responsável e ética.

O coordenador pedagógico nessa construção de autoridade e autonomia deve estar articulado didática e pedagogicamente com a comunidade, para construir projetos e propostas, visando desenvolver os diversos saberes, a fim de atender as diversidades, as diferenças individuais, a inclusão, definindo e garantindo o direito de aprender, envolvendo todos os professores, contribuindo com a formação dos

mesmos, organizando ações relacionadas a comunidade escolar envolvendo também os pais e alunos.

### **3 OS DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO DE UMA RELAÇÃO OTIMIZADA ENTRE A FAMÍLIA E A ESCOLA**

Questões relacionadas sobre a família e seu envolvimento no processo de formação do aluno tem sido tema discutido por vários autores, e é relevante ressaltar que esse envolvimento da família com a escola traz vários impactos para os professores e, por conseguinte, recai sobre a prática da coordenação pedagógica, que necessita buscar meios para mediar, orientar e acompanhar esse processo família-escola. Sendo assim, a função do coordenador pedagógico é apresentada como o agente responsável muitas vezes pelo sucesso ou fracasso da aprendizagem do aluno. Diante do exposto, a prática da coordenação pedagógica na formação crítico-reflexiva do aluno é sem dúvida um grande desafio.

Observamos que a prática da coordenação pedagógica compreende diferentes práticas educacionais no contexto escolar, tendo como principal objetivo a formação do aluno, pois é nele que as práticas se realizam de maneira, mas independente de como se realizam essas práticas, a finalidade principal é formar um aluno crítico e reflexivo frente às inúmeras situações a que venha cotidianamente experienciar. Não podemos esquecer-nos da importância da família nessa formação, sendo que não cabe somente à escola a educação e a formação do aluno, como menciona Soares:

A família desempenha um papel decisivo na educação formal e informal dos filhos, além disso, no seu interior são absorvidos os valores éticos e humanitários, e onde se aprofundam os laços de solidariedade e afetividade. É também em seu interior que se constroem as marcas entre as gerações e são observados valores culturais e criado os valores morais (2012. p. 4 ).

Contudo, a coordenação pedagógica tem a responsabilidade de articular mecanismos junto às famílias e com a participação dos docentes e de toda equipe gestora, para que a família venha desempenhar de fato sua função, e que todos possam ensinar como diz Freire (2009), com estética e ética, com a corporeificação das palavras pelo exemplo, arriscando a aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação e exigindo o reconhecimento e a assunção da identidade cultural.

O ideal é que se desenvolva uma prática, onde toda essa forma de ensinar defendida por Freire envolva a escola e família num relacionamento recíproco, sendo que as duas instituições têm influências responsabilidades fundamentais para com a formação do aluno crítico e reflexivo, sendo que a família também prepara pessoas para a vida. Sobre isso Soares (2012, p. 6) afirma:

Assim, a preparação para a vida, a formação das pessoas, a construção do ser são responsabilidades da família quando a criança está em seu interior

e esta deve preparar o jovem, para atuar com liberdade, mas sem perder a responsabilidade sobre seus atos. É papel da família contribuir para uma boa formação [...].

Sabemos que o processo de escolarização dos alunos, principalmente, no Ensino Fundamental, é interrompido por diversos fatores, seja os relacionados com a escola ou com a família. Para isso, a escola e coordenação pedagógica precisam construir tempos de convivência com os docentes, e pensar na formação permanente docente e discente. Afirma Freire (2009) que o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática, o pensar e o repensar criticamente, para cada vez mais melhorar a prática, através da reflexão de seus atos. E para tanto o coordenador pedagógico precisa formar educadores, como compreendem Lima e Santos (2007, p. 84), priorizando a formação do hábito de busca e de reflexão, e compreender que essa formação constrói-se coletivamente:

Se entendermos que identidade é um processo de construção, então propõe-se que sejam criados tempos de convivência, da coordenação pedagógica com os professores, e nestes sejam possibilitadas/facilitadas, as alternativas de formação continuada de todos os educadores envolvidos nesta construção, pois o aprender junto com, requer o amadurecimento das pessoas e condições que as circunvizinham (LIMA; SANTOS, 2007 p. 84)

Somada a importância da formação, temos a relação entre família e escola a partir de uma gestão participativa e democrática, numa relação de parceria entre família e escola. Comprovadamente, a presença dos pais na escola vem fortalecer a formação do aluno. De acordo com Parolin (2007, apud SOARES, 2012, p. 10): “A qualidade do relacionamento que a família e a escola construirão será determinantes para o bom andamento do processo de aprender e de ensinar do estudante e o seu bom viver em ambas as instituições.”

Por outro lado, como entendem Lima e Santos (2007), sabemos que os conflitos existem e são difíceis de administrá-los, e que as diferenças existem e temos que respeitá-las, e esse respeito só acontecerá com a participação coletiva, e é através da participação coletiva que a prática da coordenação pedagógica, através de ações rigorosamente planejadas coletivamente que poderá articular os diversos segmentos da escola, levando em conta que o professor ensina, mas também aprende com os alunos. Portanto, a coordenação pedagógica deve articular essa interação entre aluno e professores ou mesmo com as famílias.

De acordo com Lima e Santos (2007 p. 86-87):

É exatamente por isso que defendemos uma educação crítico-reflexiva, que transforme os sujeitos, bem como as condições materiais da existência humana, resultando numa produção de conhecimentos, disponível ao contexto de educação, de momentos históricos posteriores, mas que “*lidos*” numa expectativa de mudanças, rompimento e ou ratificação de seus propostos. [...]; outras vezes é estimulada pelo posicionamento democrático de gestores e professores que buscam no coletivo a legitimidade de valores de todos. Não existe uma receita pronta... mas sugere uma proposta de trabalho centrada na ação-reflexão-ação [...].

Sendo assim, nota-se a relevância do trabalho coletivo envolvendo todos na formação crítico reflexivo do aluno seja escola ou família todos somos responsáveis por esta formação, e com relação à interação da família neste processo a coordenação pedagógica deve sensibilizá-la para envolvê-la neste processo. Sabemos que a família é a primeira instituição pela qual o indivíduo passa e quando acontece uma relação harmoniosa no meio familiar esse processo se dá de maneira completa. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96), nos seus artigos 1º e 2º, a formação do aluno não é construída somente dentro da escola. Para Carneiro (1998, p. 31-32).

A educação abrange os processos formativos que desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisas, nos movimentos sociais, e organização da sociedade civil e nas manifestações culturais, [...] A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e aos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o desenvolvimento da cidadania e sua qualificação para o trabalho (CARNEIRO, 1998, p. 31-32).

Dessa forma, como indaga Soares (s/d), a interação família e escola devem acontecer de maneira que ambas compreendam a mensagem uma da outra. As ideias emitidas podem ser diferentes, mas uma deve ouvir a outra, pois ambas se complementam.

Portanto, é notório que a prática da coordenação pedagógica na formação crítico reflexiva do aluno, envolve ações que requer do coordenador pedagógico articulações para ter uma visão da prática do professor, das respostas dadas pelos alunos, através de formação continuada dos professores, reuniões de pais e conscientizar esses sujeitos de que o aluno só será crítico e reflexivo, quando, como afirma Freire (2009), o ensinar resulte em compreensão e intervenção no mundo, responsabilidade e tomada de decisões para que a autonomia aconteça através de experiências estimuladoras e amadurecimento, que o professor aprenda também escutar e às vezes mudar o seu discurso e ter disponibilidade para dialogar, e acima de tudo desejarem bem aos educandos. De acordo com Soares (s/d), quando a família compreender que o seu envolvimento na educação dos filhos resultará numa educação de qualidade, onde o binômio escola-família, entendendo que são instituições responsáveis pela formação do educando.

#### **4 ANÁLISE E APRESENTAÇÃO DA PESQUISA**

A análise e a apresentação da pesquisa evidenciam os resultados referentes à prática da coordenação pedagógica na formação crítico-reflexiva do aluno, considerando os desafios família-escola.

Apresentamos a análise dos dados e das informações, coletadas através de observações da prática da coordenação pedagógica, da prática docente e da aprendizagem discente, da investigação da família dos 25 discentes do 4º ano - 02, turma única, como, também, mediante entrevistas semiestruturadas com a

professora e com os alunos “A”, “B”, “C”, “D”, “E”, “F”, com os pais “G”, “H”, “I”, “J”, “L”.

#### 4.1 Contexto da pesquisa

A pesquisa de campo realizada em uma escola estadual do município de Guajará-Mirim. De início, mostrou a indisciplina e o despreparo crítico-reflexivo dos alunos, resultante de filhos de família desestruturadas, da falta de momentos de reflexão oportunizados pelo professor aos alunos e da própria falta de conhecimento do professor em saber como desenvolver atividades reflexivas em sala de aula, ou mesmo de não conhecer a vida social de seus alunos.

##### 4.1.1 Coordenação Pedagógica

A professora da turma quando questionada sobre como considera a prática da coordenação pedagógica enfatiza que a mesma desenvolve um trabalho baseado no diálogo, articulando meios para subsidiar as ações pedagógicas de maneira que favoreça o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. E em se tratando da formação crítico reflexiva do aluno, a professora relata que a coordenação pedagógica busca intervenções voltadas para a formação continuada dos professores, realizando sessões de estudo, reuniões, momentos de discussões individuais e coletivas, para a verificação do processo ensino aprendizagem.

A coordenadora pedagógica está sempre aberta a ouvir os professores e sempre atua de forma a garantir aos docentes o dever de formarem cidadãos críticos e reflexivos. Neste sentido, Lima e Santos (2007) ressaltam sobre a importância de o coordenador intervir junto ao trabalho do professor.

Os alunos pesquisados consideraram o trabalho da coordenação pedagógica, como sendo uma pessoa que ajuda o professor e a direção, acrescentam também que o coordenador pedagógico é a pessoa que conversa com os alunos para aconselhá-los a estudar, e que também conversa com os pais para falar como estão na escola.

Os pais colocam que o trabalho da coordenação pedagógica é essencial para o processo ensino aprendizagem, pois, segundo os pais, sempre que necessário é ele quem convoca os mesmos para falar sobre a vida escolar de seus filhos:

[...] Cabe ao coordenador pedagógico, juntamente com todos os outros educadores, exercer o “ofício de coordenar para educar” também aqui no sentido de possibilitar trocas e dinâmicas da própria essência da aprendizagem: aprender a aprender e junto com, essência do que se concebe como formação continuada de educadores. [...] (LIMA; SANTOS, 2007, p. 84).

Segundo a professora, a coordenação pedagógica da escola investigada é o suporte principal da mesma. É ela que é responsável pelo processo educativo, na qual organiza todo o trabalho pedagógico e fortalece acima de tudo a gestão

democrática da escola, envolvendo professores, alunos e pais, para a formação crítico reflexiva dos alunos.

#### 4.1.2 Professora

A prática da coordenação pedagógica, segundo a professora, é muito importante, pois sem planejamento e coordenação as ações coletivas da escola, para a elaboração e a efetivação do projeto pedagógico da Instituição, não atenderão ao processo ensino-aprendizagem. De acordo com Pileti (2007, p.125, *apud*, LIMA; SANTOS, 2007, p. 79):

Entendemos a coordenação pedagógica como uma acessória permanente e continuada ao trabalho docente, cujas principais atribuições, dentre outras, podem ser listadas em quatro dimensões:

- a) acompanhar o professor em suas atividades de planejamento, docência e avaliação;
- b) fornecer subsídios que permitam aos professores atualizarem-se constantemente em relação ao exercício profissional;
- c) promover reuniões e debates com a população escolar e a comunidade no sentido de melhorar sempre mais o processo educativo;
- d) estimular os professores a desenvolverem com entusiasmo suas atividades, procurando auxiliá-los na prevenção e solução de problemas que aparecem.

Com relação à prática da orientação educacional, a professora disse:

Também é muito importante por se tratar de um processo cooperativo, trabalhamos em conjunto, professor, orientador, família e aluno e podemos intervir direta ou indiretamente quando se tem alguma dificuldade na vida escolar do aluno.

A professora diz que a prática da direção é de máxima importância, e continua: “na minha opinião o diretor precisa ser um líder, ser diferente, e sua diferença modifica todo um âmbito escolar, juntamente com os coordenadores, professores e pais.”. “Porque não aproveitar a experiência que tem os alunos... Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina [...] por que não discutir as implicações políticas [...]” (FREIRE, 2009, p. 30).

A professora trabalha como profissional da educação por prazer e se esforça para que sua prática aconteça de forma que os alunos aprendam seus conteúdos de maneira eficaz. Quando indagada sobre sua metodologia, a professora fala que “na medida do possível busco meios para que meus alunos aprendam os conteúdos ensinados”; ao questionarmos a respeito se ela dá oportunidades aos alunos de discutirem o que querem aprender, ou de como gostariam que iniciassem as aulas, ela diz que muitas vezes os alunos são quem decidem como querem que comecem as aulas.

Freire, 2009 afirma que ensinar exige criticidade, curiosidade, pois segundo o mesmo não há criticidade sem curiosidade, ensinar exige estética e ética, ensinar



exige pensar certo, portanto buscar meios para que os alunos tornem-se seres críticos-reflexivos e participativos dentro do processo educacional.

De acordo com o autor o profissional comprometido com a formação da sociedade, deve dialogar com seus alunos sobre os acontecimentos atuais e concretos, dentro de sua própria realidade. Instigando aos educandos, para questionar e confrontar a política, sua realidade e sua própria presença no mundo, fazendo-os a se posicionarem como cidadãos ativos, críticos e participativos dentro da sociedade. Assim, a metodologia utilizada durante a prática docente, deve ser contextualizada, valorizando os conhecimentos empíricos dos educandos. Dessa forma, os alunos perceberão a importância dos conteúdos trabalhados em sala de aula, segundo a sua validade e utilidade no contexto de sua vivência social.

A professora quando indagada sobre sua prática educativa fala que pesquisa diariamente em sites, e outros livros didáticos, são formas de sintetizar os conteúdos, tornando-os práticos sem cansar os alunos. Em se tratando do relacionamento, a professora falou que seu relacionamento com a direção é ótimo: "É uma equipe que atende as necessidades dos professores". Acrescentou ainda que com a equipe da coordenação pedagógica o relacionamento também é ótimo e isso se estende para os demais setores.

Ao falar de sua turma disse que tem um bom relacionamento, mas que poderia ser melhor, segundo a professora os alunos não foram estimulados a estudarem, não foi dada essa responsabilidade e, em consequência, eles apresentam pouca concentração e dificuldade em aprender.

Seu relacionamento com as famílias dos alunos é bom: "eles me apoiam em minha metodologia." (PROFESSORA). Para Soares (2011) é importante que a família acompanhe não somente a aprendizagem da criança, mas ao tipo de educação que lhe é fornecida no ambiente escolar. Só assim escola e família podem interagir e trabalhar em prol do processo ensino-aprendizagem [...] (SOARES, 2011).

Segundo a professora, aluno crítico-reflexivo é aquele capaz de pesquisar e produzir o próprio conhecimento, e o professor torna-se mediador do processo ensino-aprendizagem. De acordo com Freire (2009) as condições de ensino aprendizagem implicam condições da presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes. Faz parte das condições em que aprender criticamente é possível [...] (FREIRE, 2009, p. 26).

Para a professora, "O professor é muito importante na vida do aluno, pois está ali para repassar conhecimento que contribuirá em sua vida adulta, mas de nada adianta se o mesmo não é cobrado ou estimulado a receber tais conhecimentos." A professora, quando questionada a respeito do comportamento da turma, afirmou que a turma é muito barulhenta. Eles compreendem a escola como um parque de diversão. Ela leva alguns minutos para concentrá-los e aplicar as atividades.

Para minimizar o problema de comportamento, a professora em conjunto com a direção e orientação, levam o problema ao conhecimento dos pais e cobram

mais participação na vida escolar de seus filhos. Conforme afirmou a professora, tal atitude tem resolvido. Para Soares (2011):

A participação na vida escolar dos filhos é de suma importância para o desempenho do aluno, pois quando os pais acompanham a criança em todo o seu processo de desenvolvimento educacional, esta se sente valorizada e importante na vida de seus pais. Tais sentimentos somente contribuem para o seu aprendizado (SOARES, 2011, p. 7).

A professora concorda que quando os alunos estão envolvidos nas atividades, é possível uma participação mais responsável e disciplinada, mas que para isso “todo profissional tem um objetivo a alcançar temos que nos preparar para atender nossa clientela, mas qualquer objetivo só será alcançado quando se trabalha em conjunto.”

De acordo com a professora, nenhum aluno é desinteressado ou desestimulado. O que falta é cobrança sobre a importância da escola. Para isso o professor deve procurar tornar as aulas menos cansativas e os pais devem cobrar o retorno dessas aulas, orientando seus filhos a ter uma postura de estudante.

#### 4.1.3 Alunos

A professora conduz suas aulas com uma postura que faz com que os alunos a respeitem. Há uma interação, na qual a mesma aproveita a opinião dos alunos. Através do diálogo, procura sempre em suas aulas usar dinâmicas, trabalha com ética, demonstrando compromisso no ato de ensinar. Freire enfatiza que o professor, ao desenvolver sua prática docente, precisa ter criatividade, criticidade e gostar do que faz; o diálogo deve sempre permear o processo ensino-aprendizagem. De acordo com o autor:

[...] se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar. [...], A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer [...] (FREIRE, 2009, p. 32-38).

Com base nas observações feitas em sala professora “A”, algumas vezes demonstrou descontentamento com alguns alunos, sendo que os mesmos apresentavam comportamentos com características de um grande stress, revoltado com toda e qualquer situação em sala de aula. Diante da situação a coordenação pedagógica e orientação escolar buscaram juntamente às famílias meios, para descobrir o que estava acontecendo com o aluno e tentar solucionar o problema.

De acordo com Freire (2009, p. 70) [...] Se trabalho com crianças, devo estar atento à difícil passagem ou caminhada da heteronomia para a autonomia, atento à responsabilidade de minha presença que tanto pode ser auxiliadora como pode virar perturbadora da busca inquieta dos educandos. (FREIRE, 2009, p. 70).

O aluno “B” foi questionado sobre as aulas da professora e disse que gostava das aulas e da professora. Com o problema apresentado, a coordenação pedagógica

juntamente com orientação educacional convocou os pais, sendo detectado que o aluno necessitava de um acompanhamento psicológico, no qual foi encaminhado, e o mesmo encontra-se com acompanhamento psicológico.

Durante a entrevista com os alunos, o aluno “C”, falou da importância da escola na sua vida, dizendo que é através dela que se formam as pessoas. O aluno “D” coloca que a escola faz parte de sua vida, e que através dela que se formam os advogados, juizes, bombeiros e as demais profissões.

É necessário como educador colocar o aluno como sujeito do processo educativo: “[...] É preciso por outro lado e, sobretudo, que o educando vá assumindo o papel de sujeito da produção de sua inteligência do mundo e não apenas o de receptor da que lhe seja transmitida pelo professor.” (FREIRE, 2009, p. 124). O aluno “E”, ao ser entrevistado disse que aprende com a professora a ter educação, a falar direito com as pessoas, em se tratando do aluno “F”, ele disse que com a professora aprende educação, responsabilidade e muitos ensinamentos.

#### 4.1.4 Pais

Compartilhar da vida escolar dos filhos, segundo Soares (2011), faz com que o aluno sintam-se valorizado, além de ajudar na sua aprendizagem. O contexto escolar corresponde diferenças práticas educacionais tendo como principal objetivo a formação crítico-reflexiva do aluno.

Verificou-se que os pais investigados acreditam ser primordial a participação da família no processo de formação crítico-reflexivo dos seus filhos. Segundo Chalita (2001, *apud*, SOARES, 2012, p. 5): A família tem a responsabilidade de: ‘formar o caráter, de educar para os desafios da vida, de perpetuar valores éticos e morais. A família é um espaço em que as máscaras devem dar lugar à face transparente, sem disfarces. O diálogo não tem preço’.

Com relação ao questionário, realizados com os pais, quatro pais não participaram, pois não conseguimos trazê-los à escola. Com a investigação podemos constatar que os pais que frequentam ativamente a vida escolar dos filhos os resultados de aprendizagem, bem como sua formação crítico - reflexiva são bem melhores.

O pai “F” afirmou que a escola sozinha não consegue promover a formação crítico-reflexiva do aluno, pois segundo o mesmo a educação vem de casa. O pai “G” considera as reuniões realizadas na escola um bom momento de discutir certos assuntos dos alunos. Segundo o pai “H”, “A função social da escola é transmitir e favorecer a aprendizagem para quem é dificultoso para aprender.”: De acordo com Soares (2012):

Inúmeros são os compromissos inerentes à escola no ato de educar, até porque trata de uma instituição cujo objetivo maior é a educação. Assim como, em todas as áreas de atuação, também nas escolas torna-se imperativo planejar, construir seu Projeto Político Pedagógico, definir metas, estabelecer critérios de avaliação e progredir, cada vez mais, no processo educacional de seus alunos (p. 12-13).

De acordo com o pai “I”, a função social da família é desenvolver a sociabilidade, a afetividade, e o bem-estar físico e emocional dos filhos. O pai “J”, por sua vez, disse “Família e escola unidas, juntas formarão um bom aluno. ”

De acordo com o pai “L”, como pai ele contribui para a formação do seu filho através da conversa, explicando o que é certo e errado, para que ele seja um bom cidadão. Para Soares (2011): Assim, é na família que, através do diálogo podem-se construir conhecimentos voltados para a atuação na sociedade, onde o respeito a si, e ao outro, os princípios éticos e de conduta no ambiente social são assimilados (SOARES, 2011, p. 5).

Conforme os resultados dos questionários e da observação da pesquisa, 56% dos alunos admitem um bom relacionamento com a professora, em se tratando do relacionamento com os colegas, 44% afirmaram ser ótimo. Com relação ao relacionamento com a direção, 56% responderam que é ótimo, já com a supervisão apresentaram um resultado de 68%, sendo ótimo; com a orientação, 60% consideram ótimo; questionados sobre a família, 60% responderam que o relacionamento é ótimo. Diante dos resultados, consideramos que os alunos investigados não apresentam problema de relacionamento, o que favorece o trabalho de todos os envolvidos no processo.

Em se tratando da prática da coordenação pedagógica, 92% dos pais falaram da importância desse profissional na escola, assim como, 100% dos alunos entrevistados afirmaram que o coordenador pedagógico é fundamental para auxiliar direção e professores.

Os alunos quando questionados sobre como consideram as aulas 60% responderam que ótimo; sobre o isso, sua professora aceita sua opinião, onde 92% dos alunos afirmaram que sim. Quanto à pergunta, sua professora é autoritária; 52% deles afirmaram que sim; e com relação a essa pergunta de acordo com a observação acreditamos que os alunos respeitam a professora e confundem seu compromisso com autoritarismo; sendo que ao serem questionados sobre se a professora preocupa-se com a aprendizagem, 100% responderam que sim, e também 100% responderam que a mesma esclarece suas dúvidas. Portanto, um relacionamento regado de afetividade contribui para o processo de aprendizagem. Apesar de algumas práticas de afeto, respeito e carinho estarem quase extintas, a professora preocupa-se com o ensinar e o aprender de maneira afetiva e prazerosa.

Os pais questionados sobre a importância da relação família e escola no processo ensino-aprendizagem do seu filho 100% responderam que é preciso essa parceria. Tal resposta pode ser confirmada, pois 91% dos pais entrevistados comparecem às reuniões. Sendo possível constatar que os alunos, cujos pais participam da vida escolar de seus filhos, contribuem positivamente para sua aprendizagem e para a formação de seus princípios éticos e morais e conseqüentemente contribuirão para sua formação crítico-reflexiva.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo analisou o trabalho da coordenação pedagógica mediante a relação do trabalho junto à professora do 4º ano 02, orientado para encadear um trabalho de docência voltado para formação crítico-reflexiva do aluno, bem como da importância da família para que essa formação de fato ocorra de maneira eficaz.

Diante disso, verificou-se que os alunos investigados consideram importante a escola para suas vidas. Percebe-se que essa importância abrange a sua formação integrando vários aspectos, os cognitivos, afetivos e principalmente os relacionados à sua formação crítico-reflexivo.

Verificou-se também que as dificuldades vividas pela coordenação pedagógica em envolver a família no processo de formação dos alunos não são fáceis, e que para que isso aconteça é necessário investir em novas práticas, e ter sempre em mente que os desafios família-escola acontecem e que acima de tudo é preciso que toda a equipe gestora esteja envolvida no processo de formação dos alunos, buscando meios para solucionar tais desafios.

Penso que, como diz Freire, “ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação.” Aceitar o novo é repensar a prática, é recriar, é ter um novo olhar sobre os alunos, é insistir e persistir para que as pessoas mudem sua maneira de pensar e agir. Esse agir requer formação continuada dos professores, envolverem os pais na formação dos alunos, ultrapassando barreiras com compromisso e responsabilidades.

Assim, acredito que a coordenação pedagógica na formação crítico-reflexivo do aluno, bem como os desafios família-escola, deve ser baseada numa relação dialógica, crítica, reflexiva e acima de tudo libertadora, só dessa maneira professores, alunos e família demonstrarão interesse e compromisso com o processo educativo como um todo.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V.M.N.S. **O coordenador pedagógico e o espaço de mudanças**. São Paulo: Loyola, 2009.

ANTUNES, Celso. **Novas maneiras de ensinar e novas formas de aprender**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil: leitura crítico compreensiva: artigo a artigo**. Petrópolis, 1998.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa. **Relações entre família e escola e suas implicações de gênero**. Centro de Educação-UFPB. **Cadernos de Pesquisas**, n. 110, p. 143-155, julho/2002.

DOURADO, L. F. **Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas** Campinas: Cortez/CEDES, 2007.

FERNANDES, M. J. S. **O professor coordenador pedagógico, a articulação do coletivo e as condições de trabalho docente nas escolas públicas estaduais paulistas.** Afinal, o que resta a essa função? Disponível em: <[www.anpae.org/congressos\\_antigos/simpósio\\_2007/302](http://www.anpae.org/congressos_antigos/simpósio_2007/302)>. Acesso em: 02 maio 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2009.

HEDRICH, Gustavo. As principais estratégias para o coordenador pedagógico levar aos professores para ensinar melhor. **Revista Nova Escola. ABLIB**, n. 2, junho/julho, p.24-31, 2009.

HEDRICH, Gustavo. Aproximar os pais do trabalho pedagógico é um dever dos gestores. Conheça aqui 13 ações para essa parceria dar resultado. **Revista Nova Escola**, n. 3, agosto/setembro, p. 24-31, 2009.

LIMA, Paulo Gomes; SANTOS, Sandra Mendes dos. O coordenador pedagógico na educação básica desafios e perspectivas. **Educere ET Educare, revista da educação**, v.2, n. 4, julho/dezembro, p. 77-90, 2007.

POLOMIA, Ana da Costa; DESSEN, Maria Auxiliadora. Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola: relação família- escola. **Psicologia Escolar e Educacional**, v.9, n. 2, p. 303-312, 2005.

SOARES, Jiane Martins. **Família e escola: parceiras no processo educacional da criança.** Disponível em: <[www.planetaeducacao.com.br/portal/artigos/educacaoetecnologia/](http://www.planetaeducacao.com.br/portal/artigos/educacaoetecnologia/)>. Acesso em: 06 jun. 2011.

## CAPÍTULO VIII

### CONTOS DE FADAS NA ESCOLA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA LEITURA LITERÁRIA

*Aline Ferreira de Moraes*

*Jamita dos Santos Tirina*

#### INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta resultados de uma pesquisa sobre a leitura de contos de fadas na escola. A pesquisa foi desenvolvida em uma Escola Estadual de Ensino Fundamental no município de Guajará-Mirim (RO). Como objetivo geral, buscamos incentivar à leitura/escrita nesses alunos e refletir sobre as possibilidades e desafios da prática pedagógica da leitura literária na escola. Estabelecemos os seguintes objetivos específicos: oportunizar aos alunos a leitura do gênero textual “Contos de fadas”, mostrar as características estruturais e temáticas desse tipo de texto, realizar atividades de leitura de contos (oral e dramatizada); proporcionar aos alunos experiências no campo da leitura literária e da produção textual.

A história de conto de fadas tem um papel muito importante na formação intelectual e na aquisição de conhecimento, desse modo despertando o interesse pela leitura. É nesse universo que a criança passa a fazer parte, aproximando a literatura infantil da sua realidade se descobrindo como leitor tomando gosto pelo mundo literário, garantindo condições para que ela represente o mundo e a vida através das suas palavras, deixando fluir a criatividade.

Partindo disso, o objetivo principal desta pesquisa é mostrar a contribuição do gênero textual Contos de Fadas para o desenvolvimento da leitura e escrita dos alunos do Ensino fundamental. A pesquisa está fundamentada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1998) e pelos estudos dos autores: Tatar (2004), Novaes (2000), entre outros. As atividades foram desenvolvidas em quatro etapas: a primeira etapa consistiu na seleção e leitura de contos, na segunda etapa foi realizada a (re)contação da história (oral); na terceira etapa foram desenvolvidas atividades de leituras dramatizadas e na quarta etapa a reescrita dos contos de fadas lidos.

O trabalho com o gênero contos de fadas em sala de aula torna-se indispensável para a reflexão sobre valorização deste para a aquisição de conhecimento. Esse gênero encanta os pequenos leitores porque contam sempre com elementos indispensáveis que, poderão ajudá-los a se tornarem mais otimistas, confiantes e verem o mundo com um olhar diferenciado. Desse modo o gênero textual “contos de fadas” (conto maravilhoso)  relevante porque poderá

contribuir para a prática de leitura e escrita na escola. Os resultados preliminares mostram que a prática da leitura de contos de fadas na escola favorece a aprendizagem da leitura e escrita possibilitando aos alunos a valorização da subjetividade.

## 2 LITERATURA INFANTIL: OS CONTOS DE FADAS

A Literatura Infantil surgiu no final do século XVIII com a transformação da sociedade medieval para a sociedade burguesa, quando as concepções de adulto e criança começam a mudar e esta ganha um verdadeiro espaço na sociedade passando a ser enxergada como um ser diferenciado do adulto.

Antes disso, a criança era vista como um pequeno adulto e não possuía uma literatura própria. As crianças mais abastadas liam os clássicos da Literatura Universal, guiadas por preceptores; enquanto que as de baixa renda tinham contato com as históricas de cavalarias, através da Literatura oral da época.

Os adultos passaram a se preocupar com as questões sociais da criança de modo a prepará-las para a vida. A infância passa a ser descoberta tomando novas dimensões, voltando os olhares para a criança, um serzinho que necessita receber uma boa educação e os incentivos necessários para o seu desenvolvimento intelectual. Como afirma Cunha (2006, p. 22):

[..] quando a criança passa a ser considerada um ser diferente do adulto, com necessidades e características próprias, pelo que deveria distanciar-se da vida dos mais velhos e receber uma educação especial, que a preparasse para a vida adulta.

Com essa mudança social ocorrendo, a Literatura Infantil surge em dois vieses: i) primo pobre da Literatura adulta e ii) cunho pedagógico. No aspecto pedagógico, possui características voltadas à informação e repreensão, com intuito de instruir na formação individual e transmissão de valores da sociedade da época “na criação de uma literatura voltada para a criança e jovens. Suas intenções eram fundamentalmente formativas e informativas, até enciclopédicas” (CUNHA, 2006. p.23).

Os textos passaram a ser preocupação dos autores, pelas mudanças ocorridas, a partir de então a criança passa a ter contato com material diferenciado mais lúdico. Os primeiros contos eram cheios de monstros e não havia final feliz, eram aterrorizantes, além de moldarem às angústias e desejos adultos (TATAR, 2004).

Com a percepção da criança como um ser diferente dos adultos, foi necessário adaptar a escrita dos contos, adequando-os ao mundo infantil. Os percussores destaques nesse período foram Charles Perrault, com seu livro Contos da mãe Gansa (1695), escrito voltado para a classe burguesa e posteriormente os irmãos Jacob e Wilhelm Grimm que apresentavam em sua obra características mais populares, voltados para todos. Os contos de fadas, outrora narrados por



camponeses ao pé da lareira para afugentar o tédio dos afazeres domésticos, foram transplantados com grande sucesso para o quarto das crianças, onde florescem na forma de entretenimento e edificação (TATAR, 2004).

Os contos de fadas apresentam elementos importantes como a existência de reis, rainhas, princesas, fadas, entre outros, que levam à curiosidade, ao mundo de fantasia. “Cada elemento dos contos de fadas tem um papel significativo, importantíssimo” (ABRAMOVICH, 1994, p.121).

O Conto tem sua essência, fazendo com que crianças e adultos fiquem encantados com a magia presente no texto. Isto faz com que o leitor seja capaz de viajar no universo imaginário, favorecendo a fantasia.

Os contos de fadas estão envolvidos no maravilhoso, um universo que denota fantasia, partindo sempre duma situação real concreta lidando comoções que qualquer criança já viveu [...] porque se passa num lugar que é apenas esboçado, fora dos limites do tempo e do espaço, mas qualquer um pode caminhar (ABRAMOVICH, 1994, p. 120).

Os contos de fadas são tão ricos que têm servido de estudo para várias ciências (ABRAMOVICH, 1994). Nos últimos anos várias áreas da ciência têm demonstrado interesse pelo uso de contos para se trabalhar questões voltadas a resolver problemas e dificuldades de adultos e crianças, usando o texto como instrumento facilitador.

Cada texto se torna um instrumento facilitador, permitindo aos leitores enfrentar seus medos e desembaraçar-se de sentimentos hostis e desejos danosos. Ingressando no mundo da fantasia e da imaginação, crianças e adultos garantem para si um espaço seguro em que os medos podem ser confrontados, dominados e banidos (TATAR, 2004 p. 10).

Assim os contos maravilhosos podem envolver por meio de suas histórias, de forma que podemos aprender sobre os problemas individuais dos seres humanos e sobre a busca de soluções corretas para dificuldades. Quando a história é compreensível e envolvente, certamente, ela poderá ajudar a enfrentar suas condições, medos e seus sentimentos íntimos.

### **3 PRÁTICAS DE LEITURA NO ÂMBITO ESCOLAR E O DESAFIO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

A preocupação em incentivar o gosto pela leitura nas crianças é de grande importância para o seu desenvolvimento social e cognitivo. Cabe à escola o incentivo à leitura e à escrita, o que se torna um grande desafio tanto para os pais quanto para os professores. Neste sentido, o incentivo à prática da leitura não deve acontecer somente na escola, mas sim fora dela, no convívio social.

A escola tem o papel de desenvolver a leitura apresentando aos professores estratégias metodológicas atualizadas e assim estimular os alunos ao gosto pela leitura, por isso, cabe ao professor apresentar diferentes gêneros textuais.

O letramento literário é uma prática que deve ser desenvolvida na escola, ou seja, a escola se faz encarregada de promover meios para as crianças fazerem um bom uso da leitura. Tendo em vista que

O letramento literário é uma prática social. Essa prática deve ser promovida na escola de modo que viabilize o exercício da leitura literária sem o abandono do prazer ao mesmo tempo com o compromisso necessário para o desenvolvimento do conhecimento (SANTOS, 2013, p. 30).

A partir do momento que o aluno tem uma compreensão da leitura literária ele passa por um processo de transformação no seu entendimento, uma vez que ao praticá-la ele começa a ter uma visão de mundo diferente devida a diversidade textual com a qual tem contato. “As práticas de leitura literária ampliarão no aluno suas possibilidades de diálogo e, conseqüentemente de leitura e interpretação literária” (SANTOS, 2013, p. 67). Ou seja, quanto maior for o contato dos alunos com os diversos tipos de textos, melhor será o seu desenvolvimento intelectual, linguístico e interpretativo.

### 3.1 A LEITURA LITERÁRIA COMO (PRÉ) TEXTO

Ao chegarem à escola os alunos já levam consigo um conhecimento de leitura literária, pois os mesmos carregam conhecimentos a respeito da leitura mesmo sem saberem ler, de alguma maneira eles conhecem os contos de fadas de ouvir em histórias contadas pelos pais, filmes, músicas entre outros e isso, acaba servindo como pretexto para ajudá-los no estímulo à leitura. O professor utiliza esse conhecimento prévio como pretexto para instruir o aluno no caminho da leitura literária de maneira espontânea, apresentando como um texto que segue uma estética (enredo, personagem, tempo). Assim ele cria situações no qual o aluno é estimulado a gostar de literatura sem ser de maneira forçada.

## 4 ESCOLHAS METODOLÓGICAS

### 4.1 tipo de pesquisa e procedimentos

A pesquisa, bibliográfica e de campo, do tipo qualitativa, foi desenvolvida a partir do trabalho com os contos maravilhosos apresentados em sala de aula para os alunos do sexto ano em uma escola estadual no município de Guajará- Mirim/RO. A sequência didática e a coleta de dados realizaram-se em cinco etapas, abaixo descritas:

A primeira etapa consistiu na seleção e leitura de contos. Levamos para sala de aula alguns contos e com a ajuda dos discentes escolhemos como opção de leitura dois contos maravilhosos diferentes: *A Bela Adormecida*, de Charles Perrault, e *A Roupa Nova do Imperador*, de Hans Christian Andersen. Na sequência, fizemos a leitura compartilhada e expusemos os conceitos, as características e a classificação dos diferentes tipos de contos.

Na segunda etapa foi realizada a reescrita dos contos de fadas lidos para melhor fixação do conteúdo, pedimos que os discentes criassem uma história com as características dos contos de fadas. Apresentamos também o conto de fadas “Chapeuzinho Vermelho” (Hans Christian Andersen) em sua versão tradicional e uma versão adaptada, “Chapeuzinho Vermelho: uma aventura borbulhante” (Lynn Roberts), para dar-lhes ideias de como criar diferentes maneiras de contar a mesma história.

Na terceira etapa foram desenvolvidas atividades de leituras dramatizadas, sendo levantados questionamentos sobre a narrativa, instigamos os alunos sobre a intertextualidade presente nos contos e trabalhamos a leitura e a escrita. Na quarta etapa foi realizado o reconto da história, e, por fim, foi aplicado um questionário, com a professora e Língua Portuguesa, composto por cinco questões semiestruturadas.

A coleta de dados e informações em todas as etapas da pesquisa foi realizada durante as atividades desenvolvidas com base no Subprojeto “Alfabetização Científica Interdisciplinar de Leitura”, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID, no qual fomos bolsistas.

#### **4.2 Apresentação e Leitura dos Contos Maravilhosos**

Esta etapa consistiu na apresentação e definição de contos. Durante a sequência didática verificou-se que os alunos já tinham um conhecimento prévio a respeito dos contos de fadas. Afirmaram desta forma que já haviam lido, ouvido ou assistido filmes dos contos apresentados em sala de aula, como Chapeuzinho vermelho, bela adormecida, Branca de Neve e outros. Houve a participação dos alunos através da leitura compartilhada, na qual cada aluno lia um trecho de um dos contos, comentando a respeito do enredo, da narrativa. Nem todos concordaram com o final feliz e questionaram que poderia existir outro fim. Partindo desses questionamentos, sugerimos que eles criassem um final de acordo com suas concepções. Estimulou-se a interação social, o hábito da leitura, a análise e interpretação dos textos trabalhados durante o desenvolvimento de peças teatrais e na leitura compartilhada, e nisso, houve uma maior compreensão do gênero textual trabalhado.

#### **4.3 Readaptações dos contos maravilhosos**

Na segunda etapa obtivemos produtos gerados a partir dos contos expostos pelos alunos, dividimos a turma em três grupos nos quais uma parte dos alunos apresentou um teatro de fantoches de “chapeuzinho vermelho”, outros apresentaram um teatro convencional da branca de neve e os setes anões e os demais apresentaram textos feitos de sua própria autoria, apresentando-os em um evento do subprojeto PIBID desenvolvido na escola, intitulado “No Mundo das

Narrativas”.

Para a realização do evento, os alunos demonstraram interesse em aprender como atuar no teatro convencional e de fantoches, para isso eles precisaram fazer leituras dos textos contos, desenvolver a escrita através da criação de textos da sua autoria, sempre preocupados se estavam desenvolvendo textos coesos e coerentes. Logo, por várias vezes, eles foram alertados quanto aos “plágios”, e assim buscou-se ao máximo fazer textos autênticos com base nos contos apresentados, houve assim a apresentação das peças teatrais e leituras compartilhadas de fábulas e contos de autoria de alguns alunos.

Além do teatro, os alunos recriaram outros contos por meio da linguagem verbal escrita, como por exemplo: A borboleta azul e o vagalume, que faz referência ao conto de fadas Chapeuzinho Vermelho; a bela desaparecida, que se relaciona com a história da bela adormecida.

#### 4.4 A aplicação do questionário à professora de Língua Portuguesa

A entrevista foi realizada com a professora de Língua Portuguesa da escola pesquisada, professora classe C do município de Guajará-Mirim. O questionário foi constituído por cinco questões abertas permitindo ao entrevistado responder com suas próprias palavras sem influência nenhuma do pesquisador.

As questões visavam saber sobre o ato de leitura em sala de aula e os desafios da prática pedagógica; o aprofundamento dado aos contos de fadas; se no livro didático há contos de fadas (contos maravilhosos); se a leitura literária contribui para a formação de leitores; e, por fim, se concorda que dentre as inúmeras formas de incentivar a leitura o conto maravilhoso é uma possibilidade de iniciar a leitura literária de maneira com que os alunos apreciem a leitura e aprendam a ter habilidade com as palavras e interpretação textual.

##### 4.4.1 *Resposta da professora em relação aos questionários*

Sobre como ocorre o ato de leitura em sala de aula, a professora deixou claro que *“ocorre de diversas formas através de leitura, interpretação e análise compartilhada ou individual de clássicos da literatura, ou de textos que revelem o conceito, as características, a estrutura e a finalidade de diversos gêneros textuais como fábula, conto dentre outros”*. De acordo com os PCNs:

Os modos de ler, o trabalho com a literatura deve permitir que progressivamente ocorra a passagem gradual da leitura esporádica de títulos de um determinado gênero, época, autor para a leitura mais extensiva, de modo que o aluno possa estabelecer vínculos cada vez mais estreitos entre o texto e outros textos[...] (BRASIL, 1998; p.71).

Quanto ao aspecto à leitura de contos são abordados com mais profundidade, a professora respondeu [...] *é explorada com mais intensidade ao*

*trabalhar o gênero textual- Contos, assim mostrando seus elementos narrativos e a sua relevância. Mas, esse gênero textual é abordado e trabalhado desde o primeiro bimestre até o quarto bimestre com enfoques diversificados*". Para formar alunos leitores capazes de escolher suas próprias leituras é necessário, segundo os PCNs, estimulá-los em sala de aula, assim ele será capaz de discernir o que lê.

Nessa perspectiva, necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas (BRASIL, 1998, p.23).

Sobre o livro didático conter contos maravilhosos, a professora respondeu *"sim, pois a predominância do conceito, características, linguagem, finalidade com exemplos de trechos ou completo dos mais famosos contos maravilhosos como Pinóquio, João e Maria, Cinderela, Branca de Neve e os sete anões, [...], que foram vistos na infância numa leitura superficial, e agora, explorado numa leitura mais profunda"*. Os PCNs ressaltam o valor da formação de leitores através dos contos literários:

Um leitor competente é alguém que, por iniciativa própria, é capaz de selecionar, dentre os trechos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua. Que consegue utilizar estratégias de leitura adequada para abordá-los de formas a atender a essa necessidade (BRASIL, 1998; p. 15).

Sobre a opinião da contribuição da leitura para a formação de leitores, a professora respondeu, *"com certeza, por que através dela, atraímos os alunos a entrarem num mundo imaginário, o qual também envolve elementos reais, fazendo a mesclagem desses dois universos"* [...].

Sobre as inúmeras formas de incentivar a leitura o conto maravilhoso é uma possibilidade de iniciar a leitura literária de maneira com que os alunos apreciem a leitura e aprendam a ter habilidade com as palavras e interpretação textual, a professora respondeu *"concordo plenamente, pois as leituras literárias exploradas, nos contos maravilhosos propõe a apreciação da leitura e da sua prática contida nos clássicos literários. [...]. Assim, ao praticar a leitura literária, contribuimos para o aluno entender o processo da leitura e da escrita na Língua Portuguesa, onde podemos solicitar a "recontagem" dos contos maravilhosos escolhidos por cada aluno de acordo com a percepção tida por cada um"*.

#### 4.5 Os desafios na prática de iniciação a docente

A atuação no PIBID é o momento em que os discentes em formação a docência, aprendem articular a teoria e prática, torna-se muito importante para prática docente, pois possibilita o contato com o ambiente escolar e experiência na formação inicial.

De acordo com Antunes (2003, p.171) o professor de Português necessita realizar seu trabalho de forma reflexiva, alcançar sua autonomia didática e fazer um trabalho diferenciado *"[...] precisa ter a competência suficiente que lhe*

confira autonomia necessária à condução do seu trabalho”, significa está seguro de como realizar o seu trabalho.

As bolsistas ministravam a atividade durante o ensino gênero textual de contos maravilhosos com auxílio de textos impressos, além de recorrer a outros recursos didático-pedagógicos como data show. Nas aulas foram trabalhados a prática de leitura de texto, compreensão e interpretação textual e o desenvolvimento de peça teatral, conseqüentemente os alunos corresponderam as expectativas dos discentes aceitando e de modo mais prazeroso.

A prática de iniciação a docência foi desafiadora por se tratar de alunos em processo de formação inicial. Nesse processo verifica-se que a falta de interesse dos alunos e a falta de incentivo à leitura pela família dificulta a prática docente em sala de aula, nesse interim os professores precisam aprender a lidar com as situações do não hábito da leitura estimulando ao aluno o ato de ler para que ele possa avançar nas suas limitações interpretativas e compreensivas dos textos interagindo com a turma.

Nesse processo, procurou-se despertar o interesse dos alunos com assuntos que estavam sendo abordados pelo professor em sala de aula com leituras de fácil compreensão, buscando sempre fazer leituras compartilhadas e participativas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da pesquisa evidenciaram que a leitura de contos maravilhosos na escola pode contribuir para a aprendizagem da leitura e escrita dos alunos, possibilitando a interpretação. O contato com os contos maravilhosos fez os alunos transitar num mundo de imaginação e fantasias estimulando suas imaginações e principalmente as habilidades de recriar, atuar e transcrever a partir dos contos trabalhados.

Neste trabalho destacamos a participação dos alunos, que foi de grande magnitude para o desenvolvimento das atividades no **Subprojeto: Alfabetização Científica Interdisciplinar de Leitura-PIBID** financiado pela CAPES, percebeu-se que houve o estímulo ao hábito da leitura, a análise e a interpretação de textos e, principalmente, souberam realizar suas próprias produções, sendo apresentadas ao público posteriormente, eles criaram também a recontagem adaptada de contos fantásticos que possibilitou a leitura e interpretação oral dos textos, além de estimular o aluno a organizar seu pensamento na história contada, para que esta tenha coesão e coerência. Sem a participação da escola e o envolvimento dos mesmos não teríamos obtido o êxito conquistado como é de fato que o aluno ao ter contato com a leitura acaba sendo estimulado a buscar novas leituras e a ampliar o seu vocabulário e seu conhecimento.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny, **Literatura Infantil: gostosuras e Bobices**. São Paulo:

Sciopione Ltda, 1995.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola editorial, 2003.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa - Ensino Fundamental**. Secretaria de Educação Fundamental: Brasília, 1998.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura Infantil: teoria e prática**. Belo Horizonte: Ática, 2006.

SANTOS, Fabio Cardoso dos. **Alfabetizar Letrando com a literatura infantil**. São Paulo: Cortez, 2013.

TATAR, Maria. **Contos de fadas: edição comentada e ilustrada**. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

## CAPÍTULO IX

### ENSINO, APRENDIZAGEM E BRINCADEIRA: OS DESAFIOS DIÁRIOS DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Vanuza Ferreira da Silva*

#### INTRODUÇÃO

Através do ato de brincar as crianças se desenvolvem de maneira natural, por ser espontâneo, a brincadeira abrange todas as idades, sem exceções de classes sociais, raça ou condição econômica. Exercem importante papel no desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da socialização e tem o poder de condicionar a criança a se expressar e comunicar-se melhor. O objetivo deste texto é fazer uma breve discussão sobre a importância das brincadeiras no processo de ensino e aprendizagem e sua contribuição para o desenvolvimento infantil. Busca-se ainda, exemplificar de que forma o brincar pode colaborar com as funções afetivas, cognitivas e sociais dos alunos, com ênfase na interação e cooperação.

O contexto social da brincadeira vem mudando através do tempo, uma vez que o uso das novas tecnologias tem influenciado sobre as brincadeiras das crianças. A ludicidade é algo característico do ser humano, o lúdico ajuda a criança no seu desenvolvimento físico, afetivo, intelectual e social. Através das atividades lúdicas, a criança forma conceitos, relaciona ideias, estabelece relações lógicas, desenvolve a expressão oral e corporal, reforça habilidades sociais, reduz a agressividade, integra-se na sociedade e constrói seu próprio conhecimento.

A ludicidade envolve o educando de maneira eficaz, proporcionando-lhe alegria e prazer, instigando a curiosidade e a vontade de descobrir o mundo que o cerca. O jogo e a brincadeira possibilitam que a criança crie sua identidade em um ambiente em constantes mudanças, e diversos significados. Quando uma criança brinca ela está internalizando conhecimentos e experiências. Assim, o brincar tem função psicológica importante no desenvolvimento humano, pois a criança simboliza o mundo e os acontecimentos ao brincar. Dessa forma, o lúdico torna-se um ato descontraído de interrelação e descobertas, onde a criança consegue identificar seus erros e acertos.

Atualmente, nosso educando se desenvolve rapidamente com a evolução científico-tecnológica, rodeado de diversas informações, torna-se mais curioso e ativo. Tal fato, promove mudanças em seu comportamento dentro de sala de aula, no qual o educador deve estar preparado não só para essa situação, mas sim, para todas que venham a surgir.

A criança seleciona e apropria-se de elementos da cultura adulta incorporando-os ao seu universo infantil. Copia modelos, e os vivencia a seu modo,



ou seja, para o mundo adulto, dessa forma, se prepara gradativamente para o futuro, experimentando a realidade de seu meio. É por meio da brincadeira que a criança encontra equilíbrio entre o real e o imaginário, cada brincadeira traz consigo um significado e um contexto diferente, permitindo que a criança brinque com o significado da brincadeira. Tal qual pode significar alegria, tristeza, desejos e conhecimentos, a partir daí ela cria sua subjetividade por meio de algo simbólico. O mais importante no ato de brincar é todo o desenvolvimento, a aprendizagem que ocorre, e a motivação pela possibilidade de vivenciar simbolicamente a situação real, dentro da lógica como tudo acontece no mundo adulto, preparando-a para o futuro com as alternativas que ele dispõe.

Sendo assim, o presente artigo tem por finalidade discutir a importância da brincadeira na Educação Infantil, como parte do processo educativo, indispensável para o desenvolvimento sadio da criança. A metodologia aplicada foi a pesquisa bibliográfica que segundo Marconi e Lakatos (2013, p. 25) significa, “[...] um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema”.

## **2 A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO DA CRIATIVIDADE DA CRIANÇA**

Atualmente é necessário que os profissionais da educação estejam em constante aperfeiçoamento profissional, pois é preciso entender e aplicar corretamente as propostas pedagógicas. A Educação na atualidade se renova, deixando no passado as escolas que não compreende as especificidades dos alunos e não atendem suas necessidades. Diante desta realidade a ludicidade através das brincadeiras torna-se uma alternativa importantíssima para o processo de aprendizagem. Trata-se de atividades que permitem a aceleração e maior qualidade no desenvolvimento da criança em vários âmbitos.

Nesse sentido,

As brincadeiras para a criança constituem atividade primária que trazem grandes benefícios do ponto de vista físico, intelectual e social. Como benefício físico, o lúdico satisfaz as necessidades de crescimento e de competitividade da criança [...]. Como benefício intelectual, o brinquedo contribui para a desinibição, produzindo uma excitação mental e altamente fortificante. Como benefício social, a criança, através do lúdico representa situações que simbolizam uma realidade que ainda não pode alcançar (NISIO; ROSA, 2011, p. 40-41).

O brincar permite, ainda, aprender a lidar com as emoções. Pelo brincar, a criança equilibra as tensões provenientes de seu mundo cultural, construindo sua individualidade, sua marca pessoal e sua personalidade. Sobre isso, Pereira (2000, p. 1) compreende “o brincar como uma forma de conhecimento integrador, próprio da cultura infantil, inclui dentro dele todas as linguagens de representação na relação da criança com seu meio”.

Com isso a fantasia, a imaginação e conseqüentemente a senso de criatividade serão possibilitadores de um desenvolvimento mais acelerado, concreto e, sobretudo campo fértil para que a criança tenha uma maior capacidade de raciocínio. No mesmo sentido, Vygotsky (2010) escreveu que no brincar a criança está sempre acima de sua idade média, acima de seu comportamento diário. Assim, na brincadeira de faz de conta as crianças manifestam certas habilidades que não seriam esperadas para sua idade. Ou seja, a brincadeira serve como mola propulsora para a consolidação de habilidades, fazendo com que a criança demonstre maior criatividade do que o “normal”.

Com as atividades lúdicas, espera-se que a criança desenvolva a coordenação motora, a atenção, o movimento ritmado, conhecimento quanto à parte do corpo, direção, dentre outros aspectos significativos de seu desenvolvimento, relacionados tanto a aspectos cognitivos, quanto a aspectos sociais e emocionais, a fim de que desenvolva livremente a expressão corporal que favorece a criatividade, adquirindo hábitos de práticas recreativas para serem empregados adequadamente nas horas de lazer e de aprendizagem.

As brincadeiras possuem grande poder na formação do adulto para o trabalho. Segundo Cunha (1994), o adulto trabalhador de amanhã é, hoje, a criança que brinca muito. A criança que hoje participa de jogos e brincadeiras saberá trabalhar em grupo amanhã. Se hoje aprende a aceitar as regras do jogo, amanhã será capaz de respeitar as normas sociais.

Por intermédio do lúdico, a criança encontra o equilíbrio entre o real e o imaginário. Para Kishimoto (2012), brincando as crianças aprendem a cooperar com os companheiros, obedecer às regras do jogo, respeitar os direitos dos outros, acatar a autoridade, assumir responsabilidades, aceitar penalidades que lhe são impostas, dar oportunidades aos amigos aprenderem a viver em sociedade.

A brincadeira é universal e própria da saúde: o brincar facilita o crescimento e, portanto, a saúde. O brincar conduz aos relacionamentos grupais, podendo ser uma forma de comunicação. Portanto a brincadeira traz a oportunidade para o exercício da simbolização e é também uma característica humana (WINNICOTT, 1982).

Incentivar e utilizar as brincadeiras e os jogos educativos práticos na educação é sem dúvida uma ótima alternativa para uma saúde de qualidade, ainda mais em tempos de *internet*, onde os jogos online, virtuais tomaram contam de grande parte do tempo e do interesse de crianças e adultos. As crianças estão ficando obesas e acometidas por doenças graves, devido à falta de exercícios proporcionados pelas brincadeiras.

### **3 O BRINCAR NA EDUCACAO INFANTIL E SUA RELAÇÃO COM O ENSINO E A APRENDIZAGEM**

A ludicidade do brincar também contribui como o processo de ensino e aprendizagem, quando possibilita que os professores trabalhem com assuntos

teóricos e práticos ao mesmo tempo. A esse respeito Fromm (1971 apud SOLER, 2008, p. 17) explica que “o processo de aprendizagem é dividido em duas partes interdependente entre si, ou seja, uma não existe sem a outra: domínio da teoria e domínio da prática”. Assim, o ensino tende a ser mais atraente e motivador, com melhores possibilidades de aprendizado, proporcionando um ambiente escolar feliz e satisfeito.

Nesse contexto, a qualidade da atuação do professor, será medida pelos resultados concretos e transformadores que a criança apresentará no cotidiano. As respostas obtidas através do trabalho lúdico são quase que instantâneas, pois a ludicidade é por excelência uma alternativa de ensinar e aprender de forma livre, descontraída, incentivadora e conseqüentemente, motivadora.

Outro ponto fundamental a ser destacado é que:

[...] a brincadeira livre contribui para liberar a criança de qualquer pressão. Entretanto, é a orientação, a mediação com adultos, que dará forma aos conteúdos intuitivos, transformando-os em ideias lógicas científicas, característica dos processos educativos (BRUNER apud KISHIMOTO, 2012, p. 148).

Ainda a respeito da parceria professor e aluno, Freinet (1998) defende a valorização do conhecimento já adquirido por seus alunos, e a importância da mediação professor-aluno. A sala de aula deve ser um ambiente prazeroso com atividades lúdicas para que o aluno tenha interesse em ampliar cada vez mais seu conhecimento.

O campo privilegiado, onde acontece o processo de aprendizado, seja nos modelos tradicionais ou através de novas técnicas é a escola. Entretanto, quando se fala em uma escola lúdica, é normal que muitas pessoas pensem em uma escola diferente das escolas tradicionais, mais isso não é necessariamente verdade. Segundo Antunes (2001) durante anos confundiu-se “ensinar” com “transmitir”.

Em um contexto onde o aluno é um ser passivo e o professor o transmissor, este é o único que possui conhecimento e tem como a missão de transmiti-los, cabendo ao aluno compreender esse conhecimento. O resultado é que quando o professor não obtém sucesso nesta aprendizagem, a incompetência é do aluno.

O cotidiano escolar tem como papel criar espaços e oportunidades para que as crianças se desenvolvam através de atividades lúdicas, tanto em sala como fora dela, tornando dessa maneira com que os conhecimentos sejam assimilados de maneira prazerosa, possibilitando que as crianças se desenvolvam como um todo (TREVISSAN, 2007).

Conforme indica Santos (1997), a formação lúdica possibilita ao educador: conhecer-se como pessoa, saber suas possibilidades e limitações, ter visão sobre a importância do jogo e do brinquedo para a vida da criança, jovem e do adulto. Aos profissionais de diferentes áreas, comprometidos com o processo de formação e educação social, o referido autor ainda acrescenta que lhes cabe a responsabilidade de forjar um saber especial, um saber que estimule e motive os sujeitos sociais à alegria de estar no mundo.

A responsabilidade do educador aumenta de forma contínua, devido às exigências da sociedade e do mercado de trabalho. Por isso, ao utilizar de vários métodos, inclusive da ludicidade suas conquistas tendem a ser mais breves e concretas. Nesse sentido, o lúdico na Educação Infantil pode ser trabalhado em todas as atividades, pois é uma maneira de aprender/ensinar, despertar o prazer e, dessa forma a aprendizagem se realiza. No entanto, o verdadeiro sentido da educação lúdica só estará garantido se o professor estiver preparado para realizá-lo, tendo conhecimento sobre os fundamentos da mesma (LIBÂNEO, 1996).

As crianças experimentam desejos impossíveis de serem realizados imediatamente, para resolver essa questão à criança envolve-se num mundo imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados. O brincar da criança é então a imaginação e ação sempre imitando o adulto ou outra criança. Do ponto de vista do desenvolvimento da criança, a ludicidade traz vantagens sociais, cognitivas e afetivas, ajudando-as no seu desenvolvimento em relação à sociedade (QUEIROZ, 2006).

Outro fator importante a ser mencionado é que as atividades lúdicas fazem com que a criança aprenda com prazer, alegria, sendo relevante ressaltar que a educação lúdica está distante da concepção única de passatempo e diversão. A educação lúdica é uma ação inerente na criança e aparece sempre como uma forma transacional em direção a algum conhecimento, que se define na elaboração constante do pensamento individual em permutações constantes com o pensamento coletivo (VENTURINI, 2010).

É de suma importância a utilização do brincar e dos jogos no processo pedagógico, pois os conteúdos podem ser trabalhados por intermédio de atividades lúdicas contribuindo, dessa forma, para o crescimento global da criança. Jogos e brincadeiras contribuem para o desenvolvimento motor, emocional e cognitivo da criança. É brincando com o mundo que ela aprende sobre ele e desenvolve a imaginação, a criatividade e a atenção (MODESTO; RUBIO, 2014).

O brincar se torna cada vez mais importante na construção do conhecimento, oportunizando o prazer enquanto incorpora as informações e transforma as situações da vida real (FALCÃO, 2002). É fantasiando e conhecendo a realidade que a criança avança em seu desenvolvimento educacional, social e psicológico.

Pois trata-se de um processo de mão dupla, onde tanto o aluno quanto o professor aprendem na prática, na observação e com espontaneidade. A criança necessita de estabilidade emocional para se envolver com a aprendizagem. O afeto pode ser uma maneira eficaz de chegarmos perto do sujeito, e a ludicidade, em parceria, um caminho estimulador e enriquecedor para atingirmos uma totalidade do processo aprender (LUCKESI, 2000).

Na educação infantil, sobretudo nos trabalhos com a ludicidade, a realização de atividades que buscam o desenvolvimento de habilidades motoras essenciais para as atividades da vida diária. A vivência destas é importante e devem ser abordadas principalmente dos dois aos seis anos, pois nesta fase as crianças estão

mais propícias ao desenvolvimento e refinamento das habilidades motoras fundamentais (CELESTINO, 2014).

Dentre estas habilidades destaca-se o equilíbrio, pois o mesmo exerce grande importância em inúmeros movimentos, inclusive no andar. Equilíbrio é a habilidade que um indivíduo tem de controlar a estabilidade do corpo, sendo definida como a resistência apresentada à aceleração, seja ela angular ou linear, ou ainda, a resistência apresentada quando o equilíbrio é quebrado (VENTURINI, 2010).

A aquisição de conhecimentos importantes para o crescimento pessoal e social adquiridos na educação infantil, e que de outro modo não poderiam ser aprendidos, implica considerar a inter-relação entre os conhecimentos do senso comum e os científicos. Isso inclui um conjunto de conceitos, procedimentos e atitudes que caracterizam a cultura de movimento (FERRAZ; FLORES, 2004).

É evidente, que a junção do aprendizado no âmbito familiar e comunitário com as teorias que são ensinadas nas escolas, sobretudo no que diz respeito ao conhecimento adquirido através das interações sociais contribuem substancialmente para consolidação do processo de ensino e aprendizagem.

#### **4 OS JOGOS E AS BRINCADEIRAS COMO ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA O PROFESSOR**

A experiência adquirida em sala de aula e o conhecimento das características dos alunos e ainda, a capacitação contínua e de qualidade faz com que os professores tenham a possibilidade de fazer adaptações e/ou mudanças na forma de ministrar suas aulas, sobretudo na diversificação e aplicação de conteúdos práticos e atrativos, cuja inspiração deve estar inter-relacionada com a realidade em que estão inseridos.

O professor tem que partir de experiências e conhecimentos dos alunos e oferecer atividades significativas, favorecendo a compreensão do que está sendo feito por intermédio do estabelecimento de relações entre escola e o meio social (FERREIRA, 2014). Todavia, é necessário que os docentes lancem mão de pesquisas e até mesmo de trocas de experiências com outros profissionais. Essas alternativas permitem o aprimoramento da criatividade, possibilitando uma melhor qualidade no processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, o profissional deve ser um bom observador, pois assim terá condições de identificar as deficiências na metodologia ou didática, bem como em quais aspectos seus alunos estão encontrando dificuldades.

A partir desses pressupostos, o docente poderá desenvolver técnicas capazes de contribuir para a resolução dos mais variados problemas encontrados em sala de aulas, principalmente aqueles que tornam as aulas pouco atrativas e de difícil aprendizagem. Os resultados alcançados através das brincadeiras são os melhores possíveis, pois permite trabalhar em vários aspectos as potencialidades dos alunos. Trata-se de mais uma ferramenta de fácil acesso aos docentes (*internet*, livros e

revistas e etc.), basta ter ou desenvolver a criatividade e permitir que as crianças também desenvolvam essa importante qualidade. O brincar quer seja como recreação psicomotora orientada ou livremente, aponta sempre para resultados positivos para a criança. Oferece inúmeras oportunidades educativas: desenvolvimento corporal, desenvolvimento mental harmonioso, estímulo à criatividade, à socialização, à cooperação (FRIEDMANN, 1996; MARTINS, 2012).

É importante que os docentes proporcionem oportunidades para que os alunos desenvolvam o senso de criatividade e tenham experiências através das trocas entre eles. É sempre muito importante proporcionar à criança oportunidades para brincar e criar livremente suas brincadeiras e jogos. Pois, além de desfrutar da alegria de brincar isto contribui significativamente para o seu desenvolvimento (MARTINS, 2012).

Quando o professor permite que os alunos desenvolvam a criatividade, através da orientação ou simplesmente da observação ele estará tornando o seu trabalho mais atrativo e prazeroso. Essa constatação será facilmente observada na mudança de comportamento e aproveitamento das crianças, pois desenvolverão o senso de deveres e direitos, de respeito as regras e normas, além de outros ganhos substanciais. A brincadeira ou o jogo somente tem validade se usado na hora certa, e essa hora é determinada pelo professor, ele é quem determina para o aluno qual o objetivo do jogo e das regras e do tempo (MARTINS, 2012).

Com a criança interessada nas aulas, o processo de ensino aprendizagem é facilitado, as trocas acontecem naturalmente e a aquisição de conhecimento é comprovada cotidianamente, tanto na realização de exercícios quanto na forma em que os alunos comunicam e apresentam suas inquietações. A criança é um ser sociável que se relaciona com o mundo que a cerca. De acordo com sua compreensão e potencialidades, ela brinca espontaneamente e independentemente de seu ambiente e contexto. Por isso, quanto maior o número de brincadeiras infantis inseridas nas atividades pedagógicas, maior será o desenvolvimento da criança. Mas, por isso, deve-se respeitar cada uma das fases de seu desenvolvimento, a fim de que os objetivos sejam atingidos (GUSSO; SCHUARTZ, 2005).

A educação deve ser dinâmica, atual e desafiadora, o docente deve estar atento às mudanças da sociedade, com ênfase naquelas que exigem a criação ou o uso de novos métodos de ensino e que permita manter e/ou melhorar a atratividade de suas aulas. Em razão dessas mudanças que as brincadeiras e jogos educativos se tornaram importantíssimos para o processo de ensino aprendizagem na educação infantil.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A partir desse estudo foi possível verificar que as brincadeiras e os jogos educativos são formas saudáveis de se garantir o ensino e aprendizagem das crianças, pois proporcionam uma maior aproximação entre o educador e os seus

alunos, garantindo sucesso em suas aulas, inclusive com momentos alegres e prazerosos vividos, aspectos que contribuem para formação de crianças mais felizes e compreensivas, capazes de refletir, criticar e transformar sua realidade. Verificou-se que o docente deve estar sempre se atualizando.

Desta forma, terá maiores possibilidades de compreender as particularidades de seus alunos e intervir de forma substancial e positiva, visando à garantia de um processo de ensino e aprendizagem de melhor qualidade. Nesse sentido, observou-se que através de brincadeiras e jogos, as crianças podem desenvolver o pensamento, a imaginação, o raciocínio, a criatividade etc. Esses ganhos acompanham a melhora do ambiente em sala de aula e a atratividade do ensino. O trabalho com esses instrumentais lúdicos é tão interessante que os resultados chegam a influenciar até mesmo a maneira em que as crianças se relacionaram com o mundo do trabalho quando adultas. Aprendem à cooperação, as regras e normas, os deveres e direitos. Pontos de suma importância para a conquista de um emprego e consolidação de uma profissão.

A utilização desses métodos facilita a convivência em grupo, o respeito a individualidade e serve como importante mantenedor da saúde. Além disso, serve como elo entre a teoria e prática, sendo peça fundamental para motivação e satisfação do aluno. O âmbito privilegiado para utilização de jogos e brincadeiras educativos é a escola, mas não o único, pode ser trabalhado em qualquer lugar, desde que sejam observados os objetivos e as regras. Trata-se de um processo em que professores e alunos aprendem ao mesmo tempo.

O docente adquire mais experiência com a observação e aplicação de novas técnicas e os alunos conquistam todos os benefícios citados acima. Todas essas conquistas serão possíveis se o professor não priorizar a competição, deve-se incentivar o aprendizado em detrimento de qualquer disputa, pois ele é o administrador das regras e dos objetivos. O objetivo final é a aprendizagem em um ambiente prazeroso e atrativo, onde a relação entre a criança e escola seguirá um caminho mais ameno e de uma educação de qualidade.

## **REFERÊNCIAS**

**ANTUNES, C. Como transformar informações em conhecimentos. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.**

**CUNHA, N. H. S. Brinquedoteca. São Paulo: Maltese, 1994.**

**CELESTINO, F. A. Ludicidade e prática pedagógica em educação física para o maternal. Trabalho de Conclusão de Curso II do Curso de Licenciatura em Educação Física do Programa UAB da Universidade de Brasília - Polo, Primavera do Leste-MT, 2014.**

**FALCÃO, A. P. B.; RAMOS, R. O. A importância do brinquedo e do ato de brincar para o desenvolvimento psicológico de crianças de 5 A 6 anos. Belém, 2002.**

- FERRAZ, O. L.; FLORES, K. Z. Educação física na educação infantil: influência de um programa na aprendizagem e desenvolvimento de conteúdos conceituais e procedimentais. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, São Paulo, v.18, n.1, p. 47-60, jan./mar. 2004.
- FERREIRA, A. M. B. A importância do jogo e da brincadeira na educação. 2014.
- FRIEDMANN, A. **O resgate do jogo infantil: brincar, crescer e aprender**. São Paulo: Moderna, 1996.
- FREINET, C. **Educação pelo trabalho**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- GUSSO, S. F. K; SCHUARTZ, M. A. **A criança e o lúdico: a importância do Brincar**. Disponível em: <<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2005/anaisEvento/documentos/com/TCCI057.pdf>>. Acesso em: 24 set. 2016. Acesso em: 19 jul. 2015.
- KISHIMOTO, T. M. (org.). O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira, 2002. In: \_\_\_\_\_. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 10. ed. SP: Cortez, 2012.
- LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico social dos conteúdos**. 14. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.
- LUCKESI, C. C. (org.) **Ludopedagogia: Educação e Ludicidade**. Salvador: Gepel, 2000.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2013.
- MARTINS, I. A. G. **A psicomotricidade na educação infantil**. Trabalho de Conclusão de Curso. 37 f. Instituto Superior de Educação do Vale do Juruena - AJES. Especialização em Educação Infantil, 2012.
- MODESTO, M. C.; RUBIO, J. A. S. A Importância da Ludicidade na Construção do Conhecimento. *Revista Eletrônica Saberes da Educação*, v. 5, n. 1, 2014. Disponível em: <[http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes\\_pdf/educacao/v5\\_n1\\_2014/monica.pdf](http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes_pdf/educacao/v5_n1_2014/monica.pdf)>. Acesso em: 21 jul. 2015.
- PEREIRA, E. T. **Brincar na adolescência: uma leitura do espaço escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.
- QUEIROZ, N. L. N.; MACIEL, D. A.; BRANCO, A. U. Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista. *Paidéia* (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto, v. 16, n. 34, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v16n34/v16n34a05>>. Acesso em: 01 ago. 2015.
- ROSA, A. P; NISIO, J. **Atividades Lúdicas: Sua importância na alfabetização**. Curitiba: Juruá, 2011.



SANTOS, S. M. P. **Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

SANTOS, R. P. **Psicomotricidade**. São Paulo: Course Pack, 2006.

SOLER, R. **Brincando e Aprendendo com os Jogos Cooperativos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2008.

TREVISSAN, G. P. Amor e afetos entre crianças: a construção social de sentimentos na interação de pares. In Dornelles, Leni Vieira (org.). **Produzindo pedagogias interculturais na infância**. Petrópolis: Editora, 2007, p. 41-70

VENTURINI, G. R. O. et al. A importância da ludicidade na Educação Infantil para o desenvolvimento das habilidades motoras. **Revista Digital Buenos Aires**, v. 15, n. 145, Junho, 2010. Disponível em: < <http://www.efdeportes.com/efd145/a-importanciada-ludicidade-na-educacao-infantil.htm>>. Acesso em: 22 ago. 2015.

VYGOTSKY, L.S. **A Formação social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

WINNICOTT, D. **A Criança e seu Mundo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

## CAPÍTULO X

### A FAMÍLIA E SUA RELAÇÃO COM O DESEMPENHO ESCOLAR DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Marcela Pagno Müller*

#### 1 INTRODUÇÃO

O ato de a equipe educacional trabalhar em conjunto com a família assume a responsabilidade de transmitir a memória coletiva, a qual está empregada de caráter extremamente prático e fiel a uma sabedoria, porque é o resultado das mais variadas experiências da vida, com as quais os alunos se identificam.

Sabe-se como é importante para a formação de qualquer criança ter uma participação assídua da família na escola. Escutá-la é o princípio da aprendizagem, tendo um caminho ilimitado de descobertas e de compreensão do mundo. A escola deve contar com a participação da família, de forma que a educação se torne mais prazerosa e o aprendizado mais simples. Dentro deste contexto temos as possibilidades de resgatarmos diversos valores como estimular diálogos e o espírito crítico do educando. Trabalhando o aluno nas series iniciais fazendo com que suas expressões sejam expostas para que o aluno aprenda sempre mostrar suas ideias, pois a maior dificuldade dos alunos ainda são expor seus ideais.

Trabalhar com a família na educação infantil, nos apropria outro enfoque pedagógico importante, que são as diversas formas de se trabalhar as problemáticas de cada criança. Trazendo as suas experiências familiares para dentro das salas, pois esses ainda não conseguem entender o porquê de sair de seus lares e passar tanto tempo em outro ambiente. Trazendo experiências relacionadas à família essas crianças sentem em um ambiente conhecido, com a participação da família as relações entre professores e alunos tornam mais natural, o que é essencial principalmente na fase de educação infantil. Desta forma, o presente texto destacará abaixo a suma importância da integração família escola e vice-versa.

#### 2 A importância da família no processo escolar da criança

A família é o início da formação do indivíduo, sendo assim a escola é um ambiente que pode captar o que essa criança traz do seio familiar e complementar a forma que pode ser trabalhado com essas crianças extraindo informações das mesmas para que o ambiente escolar possa tornar-se familiar.

Para Saviani (2005, p. 13):

A educação não tem o poder de transformar sozinha a realidade social, é apenas um instrumento para que isso ocorra. A função primordial da escola é a de projetar-se como instância socializadora do saber historicamente acumulado, objetivando uma transformação social, através de ações elaboradas com objetivos bem definidos que colaborem para essa transformação.

Quando a escola e a família trabalham juntas, o desenvolvimento da criança fica em evidencia, pois podemos trabalhar as dificuldades em seu âmbito natural. Contar com a família é dividir as experiências e se ajudar. São questões que merecem, por parte de todos os envolvidos, uma reflexão, não só mais profunda, mas também mais crítica. Portanto não se pode continuar ignorando a importância fundamental da família na formação e educação de crianças e adolescentes.

Numa época em que a desintegração dos valores éticos e morais, se tornam obstáculos na formação de um indivíduo, vê-se necessário a integração destas duas instituições com objetivos em comum, a escola e a família. Juntamente com o auxílio de profissionais responsáveis e metodologias adequadas deve-se tentar resgatar estes valores importantes para a formação do caráter do educando.

Segundo Paro (1997, p. 30):

A escola deve utilizar todas as oportunidades de contato com os pais, para passar informações relevantes sobre seus objetivos, recursos, problemas e também sobre as questões pedagógicas. Só assim, a família irá se sentir comprometida com a melhoria da qualidade escolar e com o desenvolvimento de seu filho como ser humano.

Essa constatação leva-se a refletir sobre as dimensões da inter-relação escola-família no âmbito da comunidade e se pretende verificar a possibilidade de operacionalizar uma orientação que possa refletir a viabilização de uma inter-relação mais efetiva. A gestão democrática inclui a participação, a orientação, o diálogo e o respeito dos e aos alunos pela escola e tudo isso deve ser evidenciado como prática efetiva.

Assim, a escola deve sempre envolver a família dos educandos em atividades escolares. Não para falar dos problemas que envolvem a família atualmente, mas para ouvi-los e tentar engajá-los em algum movimento realizado pela escola como: projetos, festas, desfiles escolares, etc.

De acordo com Mukhina (1995, p. 40):

As crianças assimilam este mundo, a cultura humana, assimilam pouco a pouco as experiências sociais que esta cultura contém, os conhecimentos, as aptidões e as qualidades psíquicas do homem. É essa a herança social. Sem dúvida, a criança não pode se integrar na cultura humana de forma espontânea. Consegue-o com a ajuda contínua e a orientação do adulto - no processo de educação e de ensino.

Nestes casos o desempenho da criança que tem esse acompanhamento é evidentemente superior aos demais que não recebem o auxílio apropriado família e escola, tendo em vista que a iniciação da criança na cultura, nos valores e nas

normas da sociedade, começa no contexto familiar. Esse âmbito família/escola traduz uma progressão educativa.

## 2.1 O ambiente escolar e sua influência na aprendizagem do aluno

No ambiente escolar a criança deve, como já citado no presente texto, ter a impressão de que esta em um ambiente familiar. Desta forma, toda a adequação do ambiente escolar deve estar de modo que a criança possa se relacionar com o mesmo de forma natural, assim elas precisam da sensação de estar em um ambiente que acolha a mesma, ou seja, a equipe educacional deve unir-se como outra família, como um segundo lar para esta criança.

Sentir-se bem em um ambiente é o que torna o mesmo recinto bom de ser frequentado. E é isso que as crianças precisam compreender que a escola é um lugar agradável onde tem benefícios, ganhos e aprendizados.

Gurgel (2008, p. 01). Cita:

[...] O que nem sempre fica claro entre os integrantes da equipe, porém, é o objetivo primordial de buscar um ambiente como esse: oferecer condições para que as crianças, de fato, aprendam. Para que a gestão escolar seja bem-sucedida, cada medida tomada deve considerar esse preceito, funcionando como um verdadeiro filtro para todas as ações. A maneira como diretor, professores e funcionários enxergam os alunos é outro ponto que pode determinar o funcionamento do ambiente [...].

O olhar do professor e de toda a equipe pedagógica com relação ao aprendizado dos alunos deve ser abrangedor e acolhedor de modo que o aluno sinta-se seguro ao se expor ou interagir com o grupo que ali frequentam e dividem o mesmo espaço.

Desta forma, não só o professor, mas como já citado, toda a equipe pedagógica deve se comprometer em demonstrar ao aluno que a escola é um ambiente seguro, no qual os educandos estão ali não só para aprender, mas também ensinar, uma vez que toda a equipe pedagógica compreende que as experiências que esses mesmos alunos trazem de seus seios familiares são fundamentais no processo de ensino-aprendizagem.

Assim, compreendendo que mesmo seguindo os regimentos internos e externos entre outros como projeto pedagógico, a escola ainda igualmente precisa manter o ambiente agradável, não muito rígido onde abre espaços para novos ideais e ações que fogem da rotina diária.

A gestão dessa mesma instituição deve cuidar dos espaços oferecidos, da organização e aconchego, bem como trabalhar a equipe de forma que ela possa estar sempre revigorada, atenta e disposta a novas tendências pedagógicas. Dessa forma, além de oferecer um maior bem-estar às crianças, terá uma equipe trabalhando contente e com mais dedicação.

## 2.2 A Relação Família/Escola

A estrutura familiar está cada vez mais abalada já que anos atrás era como certo que os pais tinham jornadas de trabalho bem menores e as mães ficavam em casa para cuidar dos filhos e dos afazeres doméstico. Porém, esse modelo

patriarcal foi se modificando com o passar dos anos e isso vem acarretando alguns danos na estrutura familiar. Atualmente os pais dedicam mais tempo ao trabalho, isso quando não os levam para seus lares, e as mães, para complementar a renda ou até mesmo para seguir a carreira com que sonhava, fazem dupla jornada de trabalho. Esse cenário culminou em um distanciamento entre pais e filhos.

Não queremos aqui julgar que seja errôneo pais e mães trabalharem fora de casa, porém os mesmos não se estruturam para dividir o tempo entre o trabalho e a família. Esta última vem a cada dia se tornando menos prioritária para alguns membros. Na ânsia de ter uma “vida melhor” ou dar “uma vida” de mais conforto aos próprios filhos esqueceram que os mesmos precisam de atenção, dedicação e de afeto.

De acordo com Venosa (2005, p. 22):

[...]atualmente, a escola e outras instituições de educação, esportes e recreação preenchem atividades dos filhos que originalmente eram responsabilidade dos pais. Os ofícios não mais são transmitidos de pai para filho dentro dos lares e das corporações de ofício. A educação cabe ao Estado ou a instituições privadas por ele supervisionadas.

Dessa forma, percebe-se que as crianças ficam tão carentes de afeto que acabam por transferir o mesmo a quem passa o dia com elas, como avós, babas e professores. Os pais estão dispendo cada vez menos de tempo para dar carinho, conversar, educar e acompanhar o rendimento escolar de seus filhos. E assim vai se construindo um círculo vicioso no qual os filhos vão ficando em segundo plano.

Para Kaloustian (1998, p.11-12):

[...] a família é o espaço indispensável para a garantia da sobrevivência de desenvolvimento e da proteção integral dos filhos e demais membros, independentemente do arranjo familiar ou da forma como se vêm estruturando. É a família que propicia os aportes afetivos e, sobretudo, materiais necessários ao desenvolvimento e bem-estar dos seus componentes. Ela desempenha um papel decisivo na educação formal e informal, é em seu espaço que são absorvidos o valor ético e humanitário, e onde se aprofundam os laços de solidariedade.

Toda a família necessita compreender o quanto é importante a sua participação nas escolas onde seus filhos frequentam esse fato representa a qualidade de ensino que sua prole recebe uma vez que o entrosamento da família com a escola traz boas consequências, já que a escola aceita opiniões dos pais e os mesmos passam a compreender melhor a sociedade de ensino. Segundo Kramer (2012, p.13):

[...] sabemos que o trabalho conjunto escola-famílias é um dos maiores desafios de uma proposta pedagógica, na medida em que reflete uma problemática social mais ampla. De um lado, a população não sente como seu um espaço público, mas muito ao contrário, considera que a rua, a praça, a praia, o telefone ou a escola pública não são de ninguém. De outro lado, as pessoas não se sentem responsáveis pelas instituições particulares como uma escola, que assim, “deve ser cuidada pelo seu dono específico”. Nesse sentido, é preciso compreender os fatores sociais e

políticos que estão em jogo na relação escola-famílias, não acusando ou culpando os pais quando não participarem da vida escolar e simultaneamente, buscando as formas de aproximá-los da nossa proposta e de aproximarmos-nos de seus interesses.

O que precisa ser compreendido é que tanto fator econômico, como psicológicos interferem no aprendizado dos pequenos. Há crianças que chegam à escola com fome, uns porque realmente estão passando por necessidades, outros por omissão dos pais. E, também há crianças que chegam com necessidade de afeto. Essas situações interferem negativamente na vida dessas crianças fazendo com que seus rendimentos escolares diminuam. Desta forma, pode ser destacado que a proximidade da família com a escola transforma esse dano, pois ao dialogar, professores e pais começam uma compreensão da situação que a família vive.

De acordo com Freire (1999, p. 18):

A educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda se a opção é progressista, senão se está a favor da vida e não da morte, da equidade e não da justiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não se tem outro caminho senão viver a opção que escolher. Encarná-la diminuindo, assim, a distância entre o que se diz e o que se fez.

A família passa também a compreender que nesse papel a escola não tem a função de educar, mas sim de ensinar o que nos dias atuais não mais se compreende assim, pois com os pais “cheios de compromissos” deixam que os professores se encarreguem dessa tarefa. A interação dos pais na escola mostra a criança que o ambiente é aceito, pais presentes na instituição de ensino deixa a criança mais segura, pois sentem o afeto e carinho que os pais têm por estar ali, sentindo assim mais valorizada. Na mesma forma a instituição precisa criar mecanismo para que possa introduzir esses pais na instituição.

Segundo Perez (2007, p.168):

Poderíamos pensar em melhorias na relação família escola, refletindo sobre a necessidade de a escola conhecer mais a realidade de seus alunos e o que as famílias desejam para seus filhos. Mais do que isso, seria importante a escola adquirir meios de estabelecer uma comunicação mais eficiente e equilibrada com as famílias, no sentido de discutirem dificuldades presentes na educação das crianças, buscando de forma coletiva encontrar estratégias adequadas para o enfrentamento e incentivo à escolarização, pautadas por uma relação família-escola que considere a diversidade de características inerentes a cada instituição.

O autor nos convida a pensar em estratégias que tragam a família para o seio escolar. Ele nos faz refletir também sobre a importância de conhecer a realidade de cada aluno e buscar junto com a família a solução para cada caso. Sabe-se que atualmente muitas escolas tem procurado trabalhar com projetos que envolva as famílias nas escolas, pois as mesmas compreendem que é fundamental essa parceria. Fortalecendo esse vínculo, é possível compreender qual é o papel de cada um e ambos se ajudarem nessas funções.

Tiba (1996, p.178). Diz que:

É dentro de casa na socialização familiar, que um filho adquire, aprende e absorve a disciplina para um futuro próximo, ter saúde social [...] A educação familiar é um fator bastante importante na formação da personalidade da criança desenvolvendo sua criatividade ética e cidadania refletindo diretamente no processo escolar.

Desta forma compreende também que educar e ensinar são atos similares porem de forma muito diferente, pois um interfere no aprendizado psicológico, já o outro na forma que será essa criança quando adulto, certo que ambos formarão um cidadão de bem ou não, porem educar ainda é função dos pais.

Assim, a família “dentro” da escola passa a reconhecer o seu papel e conhecer o papel dos professores bem como de toda equipe pedagógica, compartilhando assim as ações, as tarefas, sem transferir ou interferir na função do outro. Fazendo um trabalho em equipe e descobrindo o quão valioso é esse trabalho atuado em equipe, quais os benefícios que o mesmo traz quando ver o modo que foi absorvido pela criança o que foi ensinado a mesma.

De acordo com Gema (2007, p. 211):

Todos concordam que a relação com as famílias é um elemento essencial na educação infantil, relação que acredita-se deve ser tanto mais estreita quanto menor for a criança. Com certeza, todos concordam também que nosso sistema educativo, da educação infantil até o final da obrigatoriedade escolar, as relações família/escola em geral são escassas e frágeis.

Desta forma, a equipe pedagógica também passa a compreender melhor essa família, descobre como interagir com a mesma e como passar o conhecimento a criança que dela provê. Nessa mesma linha de pensamento os professores podem colher informações com as famílias, enxugar essas mesmas e as transformar em aprendizado didático.

Segundo Gasparin (2005, p.108):

Na interação entre professor e aluno dá-se o confronto entre os conceitos ou conhecimentos espontâneos e os conceitos ou conhecimentos científicos. Os conceitos científicos descem a realidade empírica, enquanto os espontâneos ascendem buscando sistematização, abstração, generalização. Por isso, a aquisição dos conhecimentos científicos implica a reconstrução dos conceitos espontâneos numa articulação e transformação recíprocas.

Os alunos trazem para a escola o seu conhecimento de mundo, que é o que o autor coloca como conhecimentos espontâneos. Esses conhecimentos são adquiridos no seu ambiente familiar, podendo ser eles de cunho científico ou apenas de senso comum. Já o professor traz para a sala de aula, de forma lúdica, todo seu conhecimento científico, o qual se embasa no estudo de vários teóricos conceituados no universo acadêmico. Esse é o ponto no qual o autor coloca que ocorre o confronto entre os conceitos do espontâneo para o científico e o qual o professor precisa ficar atento e preparado para não criar um obstáculo entre a relação família-escola.

### 2.3 A importância dos pais e a equipe escolar compreender os alunos

O grande desafio nessa questão toda não é apenas incluir os pais na escola ou deixar a equipe pedagógica à disposição dos pais, pois de nada adianta se os pais estiverem na escola e a equipe em harmonia com os mesmos, se as necessidades dos alunos não estiverem sendo atendidas. A preocupação maior deve ser com a formação dos mesmos, para que no futuro sejam pessoas críticas e de boa índole. Desta forma, o que pode ser dito é que a maior preocupação é como essas crianças estão sendo atendidas e aceitas no ambiente escolar, de modo que as mesmas sintam-se a vontade ao estar no recinto.

Formar cidadãos conscientes e atenuantes não é uma tarefa fácil, porém com o trabalho em equipe entre família e professores, essa tarefa se torna menos árdua e pouco complexa. Entretanto, exige-se muita atenção aos temas e conteúdos apresentados dentro da sala de aula, uma vez que está sendo abordada a educação infantil, sendo necessários que sejam trabalhados temas que ensinem sem se fazer complexa a mente dos pequenos alunos.

De acordo com Santos (2006, p. 70):

A família é o primeiro grupo de valor significativo. É nela, sob a orientação segura dos pais, mais especialmente com os seus exemplos, que as crianças aprendem seus limites de liberdade, o respeito aos mais idosos, o sentido que é seu e do que é dos outros, a noção do permitido e do proibido, a vida em comum, o respeito ao direito dos outros, a fraternidade, a paz, o estímulo para vencer as dificuldades, a disciplina para os estudos e, sobretudo, aprender a amar.

Assim, a família é quem dá a base de estrutura, é nela que a criança aprende as primeiras regras de convívio e respeito, não só com os demais, mas com elas mesmas, pois a família mostra à criança que os limites dela vão até onde começam os direitos do outro, seja ele irmãos, pais, primos, avós e etc. Com isso a criança traz para a escola um aprendizado e o professor precisa ter o conhecimento desse mesmo aprendizado e entender que é válido e pode ser usado dentro da sala de aula.

Desta forma, o que a equipe pedagógica deve sempre estar atenta é a questão cultural, pois na abordagem da cultura é que se resgata o convívio da criança e assemelha a mesma com o ambiente em que ela convive, trazendo assim a cultura que ele vive para a escola. Assim sendo, pode ser destacado como já dito no presente texto, a importância dos pais na escola, pois a cultura familiar precisa fazer parte também do aprendizado do aluno.

Pereira (2010, p. 01) diz que:

A formação cultural do Brasil se caracteriza pela fusão de etnias e culturas, pela contínua ocupação de diferentes regiões, pela diversidade de fisionomias e paisagens. Essa mistura de culturas muitas vezes gera atrito e conflitos em casa, na rua, no trabalho e principalmente na escola. Nos dias de hoje, o currículo deve se voltar para a formação de cidadãos críticos comprometidos com a valorização da diversidade cultural, da cidadania e aptos a se inserirem num mundo global e plural.



Assim, trabalhando as diversas culturas familiares e a cultura presente no país, uma vez que o Brasil é de uma imensa mistura de povos e conseqüentemente com muitas culturas diferentes, é que se englobam as diferenças vivenciadas pelos alunos de modo que os mesmos aprendem desde a educação infantil a respeitar as diferenças que os demais apresentam, seja ela cultural ou não.

As diferenças como a cor da pele, as deficiências físicas e mentais, são temas que podem ser abordados na educação infantil para que as crianças aprendam que todas as pessoas merecem respeito e devem ser tratados com igualdade, uma vez que nesta fase a criança aprende de forma mais fácil, pois nas mesmas ainda não se encontram preconceitos, são de mentes sãs e puras.

Deste modo a instituição escolar deve estimular o conhecimento cultural mesmo que ainda na educação infantil para que as mesmas possam desenvolver a afeição pelas diferenças. Os pais mais presentes na escola contribuem com isso, pois, quando os mesmos adentram na instituição, trazem a sua cultura sem afetar as culturas dos demais.

Segundo Barbosa e Canalli (2011, p.01):

Porém um dos maiores problemas relacionados ao fracasso escolar pode estar ligado ao preconceito. Com certa frequência os professores procuram explicar a razão do não aprender do aluno às deficiências orgânicas, psicológicas, culturais em detrimento de um estudo e diagnóstico que pudessem esclarecer a situação. Em outras palavras já fazem de antemão o diagnóstico e rotulam esse aluno. Acredita-se que a mescla de teorias que se complementem teria um caráter mais proveitoso para professores e alunos do que a tendência de seguir um “método”. Nada substitui o fator humano, a afetividade, a interação e o olhar atento às diferenças reações.

Uma vez que não serão trabalhadas de forma que dê ênfase em uma família ou a outra, mas todas ao mesmo tempo, sem fazer com que essa ou esse aluno sinta que tenha uma família melhor que a dos demais, mas que compreendam que todas as famílias trazem traços diferentes, porém marcantes e únicos. Desta forma, o convívio com essas crianças dentro e fora da sala de aula mostra para as mesmas que é comum ter pessoas que não são como elas, que cada uma tem suas características, merecem respeito e tem a necessidade de serem bem tratadas. E assim o “diferente” fica comum.

Pereira (2010, p.01) cita:

[...] podemos compreender que é fundamental no processo de aprendizagem e compreensão necessária para que se possa vê-lo “diferente” em suas complexidades de formas de relações humanas e suas afirmações, significações e ressignificações. Sabendo que, a diversidade cultural está presente diariamente no contexto escolar, expressando-se na nossa música, na dança, na culinária, na nossa língua portuguesa e entre inúmeras atividades em nosso cotidiano (PEREIRA, 2010, p. 01).

Desta forma, o que deve ser destacado é que não podemos esquecer que a criança é o centro das atenções e que é por elas que todo o esforço é criado, para que as mesmas possam ter o tratamento necessário e fundamento para o aprendizado, aprendizado esse que precisa ser englobado de forma natural, no qual o aluno possa aprender sem sentir-se obrigado a ser recíproco ao mesmo.

Deste modo é necessário compreender as necessidades de cada criança, pois cada uma tem um ritmo de aprendizado e uma dificuldade diferente e é isso que precisa ser trabalhado fazendo uma ponte com o que os pais trazem para dentro da instituição como conhecimento empírico, os professores podem ampliar e transformar isso em conhecimento científico.

Assim, ao compreender as necessidades dos alunos, o trabalho a ser feito com os mesmos fica muito mais prático, uma vez que será exatamente trabalhado em cima das necessidades existentes. Fazendo com que o aprendizado seja de forma mais fácil e o trabalho mais gostoso. Desta forma, o rendimento escolar se desenvolve, uma vez que todo o trabalho envolto é para que o aluno ganhe em conhecimento e aprendizado, não só de conteúdo, mas também de amor.

Segundo Maldonado (1997, p. 11) “Por falta de um contato mais próximo e afetuoso, surgem as condutas caóticas e desordenadas, que se reflete em casa, e quase sempre, também na escola, em termo de indisciplina e de baixo rendimento escolar. Trabalhar o aprendizado com as crianças significa aprender com cada uma delas já que todas sem distinção têm algo a passar para os colegas e até mesmo para os professores. Deste modo, o prestar atenção nessas mesmas crianças, nas reações que as mesmas têm ao ver algo novo, ao perceber uma atitude diferente do outro aluno, já aprende e ensina.

A compreensão do que falta para o aprendizado de uma criança torna o ensino mais fácil e gradativo, pois é onde o professor pode trabalhar certo o que está faltando para que o mesmo aprenda, no entanto não se vê essa preocupação. Uma vez que ao se preocupar com os métodos e regras de ensino acabam por esquecer que ali na sala de aula estão pequenas mentes capazes de aprender, porém, não se necessita de regras para que as mesmas compreendam o que a temática quer passar. Ao descobrir o aluno, a família e os professores tem uma matéria prima para trabalhar para compor e ensinar, porém falta ainda o entrosamento da família e o amor dos professores para com aqueles que estão carentes, não apenas de ensino, mas também de afeto.

Ao mencionar isso pode ser dito que quando os pais precisam trabalhar e dividir a vida entre casa, trabalho e família fica sempre algo que não tem total atenção e ainda são essas crianças que estão enquadrando-se nesta etapa, não por que seus pais querem assim, mas por que as rotinas dos mesmos assim fazem.

Ao dispor seu tempo ainda não se conseguiu encontrar um meio termo para conciliar o trabalho a casa e os filhos, para que os filhos não sintam falta da presença dos pais desta forma os mesmos precisam suprir essa necessidade de presença. Destacando que o comparecimento dos pais na escola põe aos alunos que de mesmo longe de casa então atentos nas atividades dos seus filhos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

É certo que pais nas escolas compartilhando as ações praticadas dentro da instituição estão cumprindo com seu papel de pais atentos aos assuntos escolares

de seus filhos e que estão fazendo parte do mundo desses mesmos, já que o assunto citado no presente texto procura apresentar a importância dessa ação. No entanto, não é o que acontece na prática, pois ainda não se tem tanto da parte da instituição quanto dos pais uma tendência de praticar esses atos desta forma, falta ainda interesse dos pais ou tempo, e da equipe pedagógica uma forma concreta que consiga trazer esses pais para dentro das escolas.

Além de se pensar em estratégias que prendam a atenção dos pais dentro da instituição escolar, os professores precisam se preparar bem para abordar todos os temas de modo que interaja com os pais sem oferecer-lhes o risco de recuar de dentro do recinto. Pais e professores atentos e amigos trazem ótimos resultados para o aprendizado dos alunos que estão ali a mercê de um professor para lhe ensinar, porém muitas vezes não é só isso que falta ao mesmo, pois algumas vezes é necessário um afeto maior da parte dos professores.

E esse mesmo professor deve estar atento a isso por que em muitos momentos os alunos não aprendem por não ter um afeto maior com esse professor, outra hora por que dentro de casa ainda falta aos mesmos uma maior demonstração de carinho, pois os pais acabam se preocupando mais com o trabalho e não conseguem administrar um tempo para cuidar dos seus filhos deixando-os a mercê de outras pessoas.

Desta forma, o professor não pode querer apenas ter uma relação com seus alunos de professor e aluno, mas sim de professor amigo, aquele que tem o tempo disponível para ouvir e repassar a família o que está faltando. Para isso professores e família precisam estar em união, atentos para que as necessidades dos alunos/filhos sendo supridas e o rendimento escolar esteja cada vez maior, criando cada vez mais alunos críticos e filhos de boa índole bons cidadãos.

Adultos que desde criança aprenderam a conviver com as diferenças dos demais, que sabem trabalhar e conviver em grupo compreendem a importância de a família estar em união, respeitam e sabem a importância que a instituição escolar tem na vida de todos os cidadãos. Incorporando cada vez mais a atitude dos pais em estar presente na instituição escolar dos filhos. Fazendo como que vire um círculo vicioso, ou seja, entrar na vida dos seres humanos como uma corrente sem fim no qual um dia seja comum os pais estarem presentes nas instituições assim como filhos presentes no dia a dia da sala de aula.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, F.; CANALLI, M. Qual a importância da relação professor-aluno no processo ensino-aprendizagem. **Revista Digital EfDeportes. com**, v. 160, 2011. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd160/a-importancia-da-relacao-professor-aluno.htm>>. Acesso em: 27 abr. 2014.

BOCK, A. M. B. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. São Paulo: Saraiva. 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1999.

GEMA, P. **Educação Infantil: resposta educativa a diversidade**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas: Autores Associados, 2005.

GURGEL, T. **Todos pela qualidade**. Disponível em:  
<<http://educarparacrescer.abril.com.br/gestao-escolar/ambiente-escolar-405729.shtml#>>.  
Acesso em: 02 abr. 2014.

KALOUSTIAN, S. M. (Org.). **Família brasileira: a base de tudo**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

KRAMER, S. **Com a pré-escola nas mãos**. 14. ed. São Paulo, SP: Ática, 2002.

MALDONADO, M. T. **Comunicação entre pais e filhos: a linguagem do sentir**. São Paulo: Saraiva, 1997.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1995.

PARO, V. H. **Qualidade do ensino: a contribuição dos pais**. [s.l.]: Xamã.

PEREIRA, N. B. **A Importância de trabalhar a diversidade cultural na escola**. 2010. Disponível em:  
<[http://www.impactosmt.com.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=66:a-importancia-de-trabalhar-a-diversidade](http://www.impactosmt.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=66:a-importancia-de-trabalhar-a-diversidade)>. Acesso em: 28 abr. 2014.

PEREZ, M. C. A. **Infância, família e escola: práticas educativas e seus efeitos no desempenho escolar de crianças das camadas populares**. São Carlos, SP: Suprema, 2007.

SANTOS, A. C. M. **Relacionamento Familiar**. Tatuí: Casa da Publicadora Brasileira. 2006.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 9. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

TIBA, I. **Disciplina: limite na medida certa**. 41. ed. São Paulo: Gente, 1996.

VENOSA, S. S. **Direito civil: direito da família**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

## CAPÍTULO XI

### A IMPORTÂNCIA DE CUIDAR DE QUEM CUIDA: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO DE PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

*Silvana Rodrigues Pinto Verciano*

*Ana Ilda Miranda Fagundes*

*Valdinei Parizzi*

#### INTRODUÇÃO

*Cuidar é mais que um ato; é uma atitude. Portanto abrange mais que um momento de atenção, zelo e desvelo. Representa uma atitude de ocupação, preocupação, responsabilidade e envolvimento afetivo com o outro.*  
*Leonardo Boff*

A história do cuidado humano com a ciência tem uma ligação importante, no entanto, o foco da atenção sempre foi mais voltado para o cuidado do outro, ou seja, o ser doente/deficiente, mas raramente o cuidado ao cuidador. Quem garante aos pais/responsáveis, em sua rotina diária, o alívio do sofrimento e manutenção da dignidade em meio às experiências de vida e do diagnóstico da deficiência?

O cuidar é definido no Dicionário Houaiss como fazer algo com atenção, cautela, tomar conta de outra pessoa ou de si próprio e prevenir-se (HOUAISS, 2001). A palavra ‘*cuidado*’ deriva do latim *cura* que tem como forma mais antiga a escrita ‘*coera*’, utilizada em um contexto que envolve relações afetivas, de amor e amizade (BOFF, 1999). Para Boff (1999, p.33) “*cuidar é mais que um ato, é uma atitude. Portanto abrange mais que um momento de atenção, de zelo e de desvelo. Representa uma atitude de ocupação, de preocupação, de responsabilidade e de envolvimento afetivo com o outro*”. Ainda podemos entender a relação do cuidado com “*entrar em sintonia com auscultar-lhes o ritmo e afinar-se com ele*” (p. 96). Assim, o autor afirma que o cuidado ocorre quando a existência de uma pessoa tem importância para a outra, no caso, o cuidador. Isto implica no reconhecimento do outro como alguém singular.

O sofrimento psíquico inerente ao cuidado com uma pessoa com deficiência é comum a todos. Os problemas e a falta de habilidade que o cuidador encontra no dia a dia para lidar com o deficiente desafia o senso de controle. A família e os profissionais enfrentam a incerteza associada com o diagnóstico da doença. Quem está em contato íntimo com o paciente e sua família no cotidiano sofre as pressões e tensões da assistência no cuidado. Diante das ansiedades que surgem que

atitudes tomamos? Como lidamos com o nosso sentimento de impotência frente a diagnóstico reservados? Lidar com o sofrimento implica, muitas vezes, reviver momentos pessoais de sofrimento. Implica se identificar com a pessoa que sofre e sofrer junto com ela. Ou seja, conviver com o sofrimento gera sofrimento.

Sabe-se que é custosa a adaptação da família em relação ao novo cotidiano para com os cuidados da pessoa com deficiência, pois há uma série de afetos contraditórios em relação às expectativas e ideais frustrados, gerando um processo de luto e desafiando tal família a lidar da melhor forma possível com as dificuldades. Há momentos de grande afeto devido às conquistas (que para muitos pais passam despercebidos, mas para pais de pessoas com deficiência são verdadeiras vitórias) e também grandes momentos de tristeza e raiva (SÓLCIA, 2004).

Os familiares e cuidadores são parte essencial no processo de desenvolvimento e adaptação das pessoas com deficiência (SÓLCIA, 2004). Devem ser considerados como peça chave no tratamento psicológico de tais pacientes. A forma como agem em seus cuidados propiciando ou não autonomia, como possibilitam a estimulação adequada, como lidam emocionalmente com as dificuldades e com a pessoa com deficiência são fatores que devem ser refletidos e orientados para evitar o sentimento de inadequação, a exclusão social, a excessiva dependência, a falta de consciência sobre as reais dificuldades e possibilidades.

De acordo com o relato das mães, pode-se perceber que o nascimento de uma criança com deficiência provoca uma crise que atinge toda a família, abalando sua identidade, estrutura e funcionamento. A família se vê despreparada para enfrentar ou lidar com esse novo modo de ser família, pois o filho deficiente representa a quebra de expectativas, a alteração de papéis e a não-continuidade da família. A vida familiar sofre alterações frente às exigências emocionais e à convivência com a criança deficiente, gerando conflitos e levando a instabilidade emocional, alteração no relacionamento do casal e distanciamento entre seus membros.

As mães ainda relataram que foram impactadas emocionalmente e psicologicamente quando souberam dos problemas de saúde que os filhos tinham, sentiram tristeza, raiva, culpa e medo. No meio desse impacto emocional, elas foram obrigadas a encontrar forças para poderem cuidar dos filhos com deficiência e também dos outros membros da família. Para manter a funcionalidade do lar, precisaram abrir mão de sonhos, carreira entre outras coisas. Nader (1997), afirma que a família é uma instituição fundamental na compreensão da realidade social e que dela dependem outras instituições e o desenvolvimento econômico e político do Estado. Além disso, a chave para a compreensão entre o desenvolvimento individual e social está na família. O cuidar da saúde de seus membros sempre foi uma prática comum na família e alguns autores afirmam que esta é uma de suas principais funções (Collière, 1989). Durante o trabalho foi estabelecido um ambiente de muito respeito, até porque cada indivíduo tem sua singularidade e posturas diferente face ao problema.

Heidegger (1995) discute que o cuidado está sempre relacionado ao outro, e é entendido como ocupação e preocupação para além da pessoa que cuida. Desta forma, o cuidado é empregado no sentido de preservação do outro, vai além da atitude, compreende no modo-de-ser essencial, sempre presente e irreduzível à realidade, que faz com que as pessoas coexistam, convivam e interajam entre si.

O cuidador tem o papel imprescindível e decisivo para a pessoa que está sendo cuidada. Ele pode auxiliar a pessoa a retomar e reintegrar suas atividades e participação social, administrar remédios, realizar o tratamento necessário, fazer higiene e curativos, facilitar a independência nas atividades da vida diária, promover a autonomia e a privacidade, além de oferecer afeto, escuta, carinho, compreensão e apoio emocional (CESCHINI, 2005; MAZZA, 2004; WANDERLEY, 2005).

No entanto, é necessário a compreensão e o cuidado especial de quem cuida dos deficientes. Como a grande maioria dos deficientes da Instituição em que foi feito o estágio pode-se perceber que são totalmente dependentes dos seus cuidadores, ou seja, a função necessária dos pais ou responsáveis são levar, buscar ou acompanhar durante as consultas médicas, aulas, terapias, entre outros cuidados obrigatórios para manter uma vida saudável e funcional. O cuidado com o cuidador pode ser feito por um profissional, mas muitas vezes, por falta de recursos ou ainda por opção, eles seguem sagrando com suas dores, com os não que o ‘mundo dá’ e com o preconceito tão latente na maioria dos brasileiros.

## 1.2 Do local do estágio

A Escola Especial Raio de Sol é uma instituição filantrópica - existem vários mantenedores e parceiros que auxilia na manutenção e contratação dos profissionais que trabalham na mesma. A escola atende aproximadamente 240 alunos em todos os níveis, salientando que o público atendido nesta unidade escolar são todos Deficientes mentais, intelectuais ou portadores de alguma síndrome e ou transtornos severos. As dependências da escola possuem salas de aula, sala de fisioterapia, sala de atendimento psicológico, fonoaudiólogo, espaço para ecoterapia, quadra poliesportiva, salas de aula de artesanatos, refeitório, tem acessibilidade ofertando assim um ensino de qualidade de acordo com as necessidades de cada aluno matriculado. A escola está situada na zona urbana e funciona nos períodos matutino e vespertino.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Psicoterapia de acordo com o dicionário *Houaiss* significa *aplicação de qualquer das várias técnicas de tratamento de doenças e problemas psíquicos*. No Dicionário Michaelis, por exemplo, a palavra está definida como: “um tratamento por métodos psicológicos” por meio de um conjunto de técnicas que visam tratar “moléstias mentais por persuasão, sugestão, psicanálise, atividades lúdicas ou de

trabalho”. No Dicionário Técnico de Psicologia (CABRAL, NICK, 1982) encontramos um significado referente à “aplicação de técnicas especializadas ao tratamento de distúrbios mentais ou aos problemas de ajustamento cotidiano”.

Diante do exposto notamos que a Psicoterapia é considerada uma ferramenta clássica da Psicologia, uma atribuição consolidada de atuação profissional, sendo parte integrante da identidade do psicólogo, pertencendo igualmente ao imaginário popular. No entanto, essa definição não consta do rol das funções privativas do psicólogo, conforme a Lei 4.119, de 1962, constando apenas como competência adicional da formação, nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Curso de Formação em Psicologia, em 2004, reafirmado em 2011, com a revisão do documento. Como prática psicológica sua normatização se dá somente em 2000, pela Resolução CFP 10/2000, por se constituir

[...] técnica e conceitualmente, um processo científico de compreensão, análise e intervenção que se realiza através da aplicação sistematizada e controlada de métodos e técnicas psicológicas reconhecidas pela ciência, pela prática e pela ética profissional (BRASIL, 2000).

Ainda de acordo com o dicionário de Psicologia Contemporaneamente à Primeira e à Segunda Guerra Mundial, entre 1910 e 1947, as práticas grupais já destacam sua importância social, surgindo como um recurso para proporcionar mudanças, de modo que permitiam aos participantes desenvolverem uma intimidade entre si que, muitas vezes, não conseguiam nem mesmo com os componentes familiares (Rogers, 1970/2009).

Considera-se Psicoterapia de Grupo qualquer forma de terapia coletiva. Suas ações têm como base fatores como a interação e a comunicação. É um modelo terapêutico que nasceu após a Segunda Guerra Mundial, por meio de Kurt Lewin. Para Lewin, o fato de ouvir as pessoas falando de seus próprios problemas já era em si terapêutico. Dessa concepção resultou uma das características atuais, que é o “fator da universalidade”, isto é, em grupo, os pacientes não sentem que estão sozinhos e que são os únicos que sofrem. Além desses fatores, Yalom (2006) menciona outros, como o altruísmo e a socialização.

A Psicoterapia de Grupo vem de encontro a essa necessidade do ser humano. Ocorre que um grupo terapêutico não se restringe a um somatório de pessoas. Trata-se de um grupo organizado, com objetivos e tarefas comuns, que possui acordos e funcionamentos próprios e tem uma finalidade terapêutica.

O fato de que o indivíduo nasce, aprende, trabalha e morre em grupo, torna evidente a necessidade do estudo da vida grupal. Para Zimerman e Osório (1997), todo indivíduo é um grupo na medida em que, no seu mundo interno, há um grupo de personagens introjetados, como os pais, os irmãos entre outros, que convivem e interagem entre si. Este fato indica que, se quisermos compreender o ser humano, devemos estudar sua vida em grupo.

O psicoterapeuta americano Carl Rogers criou modelo de Grupos de Encontro, como uma proposta da busca de atuação em moldes não diretivos. O que podemos definir como não diretividade é um modelo de relação onde às relações



de poder sejam as mais horizontais possíveis. De acordo com as concepções de Rogers os únicos conhecimentos que podem influenciar o comportamento de alguém são aqueles que a própria pessoa descobre e se apropria, logo o papel do psicólogo não é o de ensinar nada e nem de ser o dono da verdade, é de apenas ouvir e levar o grupo a refletir sobre suas dores e sofrimento.

Dentro dessa perspectiva podemos entender que O Grupo de Encontro seria então um espaço propício para reflexão, autoconhecimento e empatia. O modelo não-diretivo é um modelo não acabado no qual o processo do grupo vai acontecendo espontaneamente, sem um objetivo previamente definido e sem uma preocupação com resultados. A finalidade destes grupos é que as barreiras que impedem as pessoas de se desenvolverem aflorem e que as mudanças aconteçam naturalmente. A postura do facilitador do grupo se baseia no princípio da compreensão empática e da aceitação incondicional dos membros do grupo.

Fechando com as palavras de Rogers:

Assim, num grupo destes, o indivíduo acaba por se conhecer a si próprio e a cada um dos outros mais completamente do que o que lhe é possível nas relações habituais ou de trabalho. Toma conhecimento profundo dos outros membros e, do seu eu interior, o eu que, doutro modo, tende a esconder-se por detrás da fachada. A partir daí, relaciona-se melhor com outros, não só no grupo, mas também mais tarde, nas diferentes situações da vida de todos os dias (op. cit., p. 19).

Em resumo, para Carl Rogers, o crescimento, o desenvolvimento e mesmo a aprendizagem são processos que dependem muito dos tipos de relacionamentos que se estabelecem com outras pessoas. Para a psicologia rogeriana, "o eu precisa do outro". Na realidade, essa proposta de psicologia se distingue das demais por dar uma ênfase toda especial ao encontro efetivo entre, no mínimo, dois seres humanos, ou seja, o encontro com o outro, desde que este crie ou possibilite as condições psicológicas adequadas para o desenvolvimento humano, esse encontro facilita a mudança e a aprendizagem das pessoas.

Um dos motivos que provavelmente contribuem para que os grupos de autoajuda sejam bem-sucedidos e alcancem bons resultados é a otimização de fatores terapêuticos, tais como a universalidade, altruísmo, a instilação de esperança e o apoio mútuo, o que reforça o pressuposto de que cada membro do grupo é agente de sua própria mudança

### **3 PROJETO DE INTERVENÇÃO**

#### **3.1 Objetivo da Intervenção**

O estágio teve por objetivo promover dinâmicas em grupo de valorização, autoestima, e de cuidados com as mães/responsáveis que participam ativamente do crescimento, da educação e da evolução dos filhos com Deficiência, contemplando ações voltadas para a promoção da autoimagem e qualidade de vida em sua rotina diária.

### 3.2 Amostragem

Este estudo foi desenvolvido junto a oito mulheres que tem seus filhos matriculados na APAE, suas idades variam entre 33 a 50 anos, algumas casadas, outras separadas ou no segundo relacionamento. A experiência profissional delas varia entre donas de casa, professoras e universitárias. Elas já participavam do Clube de mães onde se reúnem todas as quartas-feiras para fazerem atividades de Terapia Ocupacional. O grupo é atendido por uma professora de Artes e assistidas por uma Assistente social da Escola.

### 3.3 Métodos e Procedimentos

No dia quatro de abril de 2019, visitamos a Escola Especial Raio de Sol - APAE com o objetivo de dialogarmos com a Gestão da instituição sobre a possibilidade de realizarmos o estágio de Terapia de Grupo com os Cuidadores de Pessoas com Deficiência. Após o diálogo e apresentação, entregamos a Carta de Apresentação da Faculdade e Ofício solicitando a autorização. A Gestão demonstrou interesse em ter um trabalho diferenciado com as mães que frequentam a instituição.

Logo após essa apresentação, fomos encaminhadas para a sala da Assistente Social, que nos relatou sobre o trabalho de Terapia Ocupacional que a Instituição desenvolvia com as mães e a importância do mesmo para a saúde mental, interação e solidificação dos laços entre mães, filhos e a escola. A profissional também nos perguntou sobre o nosso projeto e quais eram os objetivos do mesmo. Salientamos que o nosso trabalho tem como objetivo proporcionar ações que buscam a melhoria de qualidade de vida dos cuidadores.

A intenção desta primeira visita na Escola Especial Raio de Sol - APAE, foi de apresentar a proposta de Terapia de Grupo com Cuidadores intitulado: Cuidados Com Quem Cuida. O objetivo principal do nosso projeto de Estágio é proporcionar aos cuidadores de pessoas com deficiência um espaço para ouvi-los e acompanhá-los, reforçando a importância do trabalho do profissional de psicologia nesse contexto.

Tanto a gestão quanto a Assistente Social envolvidas no projeto do Clube de Mães nos acolheram e permitiram que fizéssemos o trabalho com as mães que frequentam o projeto ofertado pela instituição nas *quartas-feiras*. Apresentamos nossa proposta e fizemos algumas alterações de acordo com a necessidade das mães que frequentam as aulas do Projeto. Foi bem visível a acolhida que recebemos, e essa atitude tão sincera e espontânea provocou nós uma revitalização de ânimo e um comprometimento com o trabalho que desenvolveríamos aqui. De acordo com a Biblioteca Virtual em uma produção sobre Saúde caracteriza o *acolhimento* como sendo “uma diretriz da Política Nacional de Humanização (PNH), que não tem local nem hora certa para acontecer, nem um profissional específico para fazê-lo: faz parte de todos os encontros do serviço de saúde.”

Fizemos a primeira visita ao grupo de mães, na sala em que elas fazem as aulas de Pintura - às mesmas se reúnem todas as quartas-feiras com o intuito de aprender a pintar. Elas têm aulas com a Professora de artes que trabalha com alunos de todas as idades com oficinas de artesanatos, no entanto a professora aceitou o convite para fazer esse trabalho artístico com as mães dos filhos que frequenta a escola especializada. A Assistente Social fez as apresentações e explicou o objetivo do Estágio, o grupo concordou que fosse feito as atividades de grupo.

Foi nos dado o direito da fala para expor as intenções do Projeto de Estágio. Em um diálogo franco e aberto falamos da importância dessa oportunidade que a instituição havia nos dados, falamos também do compromisso com a qualidade, ética e respeito, bem como dos objetivos do trabalho que seria feito com o grupo. As mulheres presentes no encontro deste determinado dia, fez a acolhida, se apresentaram e nos comprometemos de voltar na próxima semana. Em um diálogo simples, aberto e objetivo foi estabelecido o *rapport* com o grupo.

O desenvolvimento das atividades propostas deu-se de forma semiestruturada, permitindo que as mães fizessem suas contribuições sobre os desafios enfrentados e outras colocações que considerassem pertinentes e relevantes dentro do contexto das atividades propostas. No término dos encontros, foi utilizada outra dinâmica pela qual as mães podiam avaliar as mudanças ocorridas no período da *terapia de grupo*. Também fizeram uma breve avaliação do funcionamento do grupo e de como elas se sentiam após o trabalho realizado.

Ao finalizar as atividades, nós fizemos um relatório de cada discussão desenvolvida no decorrer de cada encontro. Todas as atividades foram conduzidas por estagiarias e coordenado pela Professora do estágio da Faculdade acima citada.

#### 4 RESULTADOS

Os resultados foram organizados em forma de relatórios individuais, com base nos resultados obtidos nos encontros do grupo. Como já foi citado acima participaram deste trabalho de grupo oito mulheres, todas elas participam ativamente das atividades oferecida pelo “Clube de Mães”. No primeiro encontro, fizemos dinâmica de apresentação, para conhecer melhor o grupo e o objetivo de cada uma estar participando do projeto oferecido pela escola. De forma unânime o grupo relatou que os trabalhos artesanais oportunizavam a elas um momento de bem-estar. Uma das mães disse que a “pintura a salvou”, pois quando ela se sente deprimida, angustiada e impotente, a pintura ajuda ela a ficar calma, relaxar e por alguns momentos esquecer os problemas do dia-a-dia.

Ressaltaram que enquanto fazem os trabalhos artesanais elas têm a oportunidade de acompanhar os filhos durante a aula, ficarem mais próximas da instituição e exerce o dever da família como afirma a Constituição Federal no artigo 205 “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno

desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Compreende-se que, o papel a ser exercido pela escola, ultrapassa o ensino pedagógico presencial da sala de aula, e o da família, vai muito além do simples sustento (alimentação, moradia, vestuário e etc) para com os filhos que a frequentam.

É na família que se vivencia momentos de carinho, união, amor, respeito e cuidado. No entanto, para essas mães que tem seus filhos com deficiências e transtorno esse cuidar e vivenciar causa desgastes físicos e emocionais além de resultar em modificações nas relações sociais e na dinâmica familiar.

Ao trabalhar a dinâmica “Por onde meus pés passaram” foi oportunizada a elas a partilha da história de vida de cada uma delas, momentos difíceis, de luta, de renúncias, de perdas, de luto e superação. O momento também teve suas surpresas - pois de acordo com o relato de uma delas, ela já estava frequentando o clube a tanto tempo, porém nunca tinham compartilhado entre elas suas histórias. Perceberam que elas tinham muito em comum, no entanto, nunca haviam falado sobre o assunto. Sobre esses momentos de partilha de experiência Bechelli e Santos afirmam que nas terapias de grupo

[...] o paciente confronta-se não só com situações de sua vida real, mas também com as dos outros membros. Dependendo da composição, o grupo pode ter um participante que tenha um significado especial ou particular para outro membro, que lhe traga recordações de experiências passadas ou de situações atuais ou que evoque seus conflitos. Nesse caso, o paciente pode passar a assumir certos riscos que normalmente evitaria: tentar novos comportamentos, compartilhar experiências, vivenciar sentimentos que normalmente procura manter à distância (p.121).

Após conhecermos o grupo e a história de cada família, fomos para a próxima atividade com a intenção de trabalhar a questão do *luto, da superação e do preconceito*. Aplicamos a dinâmica do “Papel Rasgado” essa dinâmica tinha como objetivo principal falar sobre a autoestima, pois ela está estreitamente relacionada com o contexto social onde vivemos (família, escola, amigos, trabalho) bem como das situações difíceis que afetam a auto estima.

O grupo estava ansioso para o novo desafio, e enquanto íamos avançando na atividade era visível que muitas delas, apesar de emocionadas ao falar dos seus filhos deficientes e o quanto lutaram para conquistar os direitos e vencerem o preconceito, já não sentiam tanta dor em falar do processo.

Pudemos compreender então que com o passar do tempo, elas aceitaram a situação que já não podiam ser mais alteradas, aprenderam a lidar com o preconceito, com as limitações dos filhos e com as adversidades enfrentada pela família ao ter que alterar a dinâmica familiar. Uma das mães disse que sofreu muito quando ela “precisou matar ou desconstruir a idealização que ela tinha de um filho perfeito, para aceitar o que ela tinha nos braços”, essa constatação deixou ela emocionada, no entanto ela não mudaria sua história. Faria tudo outra vez. Pois, para ela é gratificante assistir e contribuir para o crescimento do filho e a evolução das habilidades do mesmo.

Ao finalizar essa atividade todas elas tinham uma frase de efeito que incentivava umas às outras a continuarem firmes na defesa dos seus direitos e nos direitos dos seus filhos. Que as alegrias que os filhos proporcionavam eram maiores que as angústias que o preconceito de alguém provocava nelas. Entendemos que a troca dessas experiências e as identificações pessoais e dos problemas foram benéficas, pois isso fez com que fortalecesse o grupo e o trabalho individual de cada uma. Peluso, Baruzzi e Blay (2001, p. 345) apontam que “a interação com os colegas também parece ser importante fator para o estabelecimento de novas relações interpessoais e sociais, diminuindo o isolamento social”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A abordagem da dinâmica dos grupos aqui proposta aplica-se as mais variadas estratégias de intervenção e pesquisa em instituições. Pois tem o objetivo de ofertar o serviço de transformação das relações humanas uma vez que põe em destaque o entrelaçamento de objetivos pessoais e objetivos coletivos.

Destacam-se, assim, os papéis assumidos e como estes corroboram na manutenção da existência grupal ou mesmo desafiam sua preservação. Com isso, podemos destacar que o grupo não é uma entidade que naturalmente se compõe, mas é preciso que haja a intervenção da cultura, dos atributos humanos. Isso provoca a emergência de uma rede colaboração e de outra parte, a explicitação dos conflitos que, a depender da articulação de seus membros, particularmente da liderança, pode provocar transformações estruturais na identidade grupal.

As psicoterapias grupais favorecem o sentido de pertencimento social, cujas identificações projetivas e introjetivas colaboram, no ato de refletir e ser refletido, resignificar o seu papel social, identificar suas dificuldades e comparar comportamentos como normais e patológicos.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Patrícia L. Contextualização da terapia de grupo uma pequena apresentação da história e do desenvolvimento de algumas propostas de trabalhos com grupo. *Revista IGT na Rede*, v.8, n. 15, 2011, p. 226 de 226 Disponível em: <<http://www.igt.psc.br/ojs/viewarticle.php?id=337&layout=html>>. Acesso em: 05 ago. 2019.

BAREMBLIT, G. (org.) *Grupos: Teoria e Técnica*. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

BEHELLI, Luiz Paulo de C.; SANTOS, Manoel Antônio dos. O terapeuta na psicoterapia de grupo. *Rev Latino-am Enfermagem*, v. 13, n. 2, p. 249-54, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rlae/v13n2/v13n2a18>>. Acesso em: 22 jun. 2019.

BEHELLI, Luiz Paulo de C.; SANTOS, Manoel Antônio dos. Psicoterapia de grupo: como surgiu e evoluiu. *Rev. latinoam. enferm.*, v. 12, n. 2, p. 242-249, 2004.

Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rlae/v12n2/v12n2a14.pdf>>. Acesso em: 22 jun. 2019.

BION, W. R. **Experiências com Grupos** - EDUSP - SP e Imago Editora, 2. ed. R. J., 1975.

BRASIL. Ministério da Saúde. Acolhimento. **Biblioteca Virtual em Saúde**, 2008. Disponível em: <<http://bvsms.saude.gov.br/bvs/dicas/167acolhimento.html>>. Acesso em: 20 jun. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação - **Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Graduação em Psicologia**. Brasília: MEC, 2004. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES1314.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2019.

\_\_\_\_\_. Conselho Federal de Medicina. **Resolução 1634/2002**. Brasília: CFM, 2002. Disponível em [http://www.portalmedico.org.br/resolucoes/CFM/2002/1634\\_2002.htm](http://www.portalmedico.org.br/resolucoes/CFM/2002/1634_2002.htm) acessado em 13 jul. 2019.

\_\_\_\_\_. Palácio do Planalto - Lei 4.119 “**Dispõe sobre os cursos de formação de psicólogo e regulamenta a profissão de psicólogo**” Brasília: Planalto, 1962. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1950-1969/L4119.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L4119.htm) acessado em 13 de agosto de 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério do Trabalho e Emprego. **Classificação Brasileira de Ocupações**, Brasília: MTE, s.d. Disponível em <[http://site.cfp.org.br/wpcontent/uploads/2008/08/atr\\_prof\\_psicologo\\_cbo.pdf](http://site.cfp.org.br/wpcontent/uploads/2008/08/atr_prof_psicologo_cbo.pdf)>. Acesso em: 13 ago. 2019.

CABRAL, A.; NICK, E. **Dicionário Técnico de Psicologia**. SP: Cultrix, 1979.

CFP - Conselho Federal de Psicologia. **VII Congresso Nacional da Psicologia: Caderno de Deliberações**. Brasília: CFP, 2013. Disponível em <http://site.cfp.org.br/wpcontent/uploads/2013/08/MinutaCadernodelibera%C3%A7oes14.08.pdf> acessado em 13 jun. 2019.

CFP - Conselho Federal de Psicologia. **Resolução 10 de 20/12/2000**. Brasília: CFP, 2000.

FARIA, Adriana Aparecida et al. Cuidando de quem cuida: o papel do psicólogo com cuidadores de pacientes paliativos. **Revista Saúde em Foco**, n. 9, p. 25- 36, 2017. Disponível em: <[http://www.unifia.edu.br/revista\\_eletronica/revistas/educacao\\_foco/artigos/ano2017/004\\_artigo\\_saude\\_template.pdf](http://www.unifia.edu.br/revista_eletronica/revistas/educacao_foco/artigos/ano2017/004_artigo_saude_template.pdf)> Acesso em 20 jun. 2019.

LAPASSADE, Georges. **Grupos, Organizações e Instituições**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.

MAYRINK, J. M. **Anjos de barro: histórias de pais e filhos especiais**. São Paulo: EMW Editores, 1986.

NADER, M. B. **Mulher: do destino biológico ao destino social**. Vitória: EDUFES, 2001.

PELUSO, E. T. P.; BARUZZI, M.; BLAY, S. L. A experiência de usuários do serviço público em psicoterapia de grupo: estudo qualitativo. **Rev Saúde Pública**, v.35, n. 4, 2001. Disponível em: <<http://www.scielosp.org/pdf/rsp/v35n4/6005>>. Acesso em: 28 ago. 2019.

PRADO, D. **O que é família?** 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

ROGERS, C. **Grupos de Encontro**. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

ZIMERMAN, D. E. Grupos de Reflexão. **GrupAL - Revista da Federação Latino-Americana de Psicoterapia Analítica de Grupo**, v.1, p 47-53, 1991.

ZIMERMAN, D. E. **Como Trabalhamos com Grupos**. Porto Alegre: Editora Artes médicas, 1997.

## CAPÍTULO XII

CURRÍCULO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS: TEMAS CONTEXTUAIS  
NO PROJETO MAGISTÉRIO INDÍGENA *TAMI'KAN**Lysne Nôzenir de Lira Lima**Ana Hilda Carvalho de Souza**Jaci Lima da Silva*

## 1 INTRODUÇÃO

O presente artigo procura analisar o Projeto do Magistério Indígena *Tami'kan*<sup>8</sup>, a luz da teoria do currículo na perspectiva intercultural. Esse projeto de formação inicial indígena trata-se de uma ação política pedagógica da Secretaria Estadual de Educação (SEED) do Estado de Roraima, para qualificar professores leigos indígenas, em nível de Ensino Médio Magistério.

Dentre suas significantes especificidades o Estado de Roraima apresenta a menor densidade demográfica do Brasil. Conforme o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2010), 49.637 pessoas se autodeclararam indígenas em Roraima. Esta autoafirmação o coloca, proporcionalmente, como o estado brasileiro de maior população indígena. São povos pertencentes a diversas etnias, habitantes em 32 (trinta e duas) terras indígenas, ocupando um território de 46,2% da área total do estado.

Somam-se às suas características sociopolíticas, na área educacional, o fato das 383 (trezentos e oitenta e três) escolas estaduais, apenas 22% (vinte dois) estão localizadas em área urbana e o 78% em área rural, segundo o Censo Escolar (2014). Estes dados, elevam Roraima ao patamar de ser o estado da federação, a possui mais escolas estaduais em área rural do que em área urbana. Embora, os dados do IBGE (2010), quantificam que 284.313 da população do estado residem em área urbana.

As escolas públicas estaduais localizadas em áreas indígenas são 245 (duzentos e quarenta e cinco), segundo Silveira e Silveira (2012). Trata-se de estruturas educacionais atendem atualmente, 15.600 (quinze mil e seiscentos) alunos em processo de aprendizagem, mediados por 1.541 (mil, quinhentos e quarenta e um) professores indígenas, conforme dados da Secretaria Estadual de Educação (SEED).

Esse contexto étnico conduz a uma política de acesso e permanência a uma educação escolar indígena, já garantida pela legislação vigente. Tais normativas

---

<sup>8</sup> A tradução do nome *Tami'kan*, da língua Macuxi para o português significa “sete estrelas”, referência aos alunos atendidos pelo curso das etnias Macuxi, Saporá, Taurepang, Wapichana, Waiwai, Yecuana, Ingaricó.



tem sua gênese na Constituição Federal do Brasil de 1988, a qual tem um capítulo<sup>9</sup> específico aos índios. O artigo 231 afirma: “São reconhecidas aos índios suas organizações sociais, costumes, língua, crenças e tradições e o direito originário sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União, demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos seus bens.” (BRASIL, 1988, p. 150). Dentre outros direitos garantidos aos povos indígenas pela constituição vigente, está a manutenção de sua identidade cultural, possibilitando que a escola indígena se torne um instrumento de valorização das línguas, dos saberes e das tradições indígenas.

Nesse rol de direitos, destaca-se outra conquista que trata da efetivação de leis em prol dos povos indígenas no Brasil, assegurada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96. No seu artigo 32, cujo conteúdo reproduz o artigo 210, da Constituição Federal, determina que: “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (BRASIL, 2015, p. 34). Verifica-se uma garantia de respeito a autonomia e manutenção da língua, cultura, saberes e conhecimentos tradicionais indígenas.

Os direitos garantidos pela constituição de 1988 e pela LDB de 1996 são reforçados em outras legislações, tanto anteriores não revogadas, dos quais se faz pertinentes nesta pesquisa destacar o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) 1990. Essas leis trazem normativas que garantem um tratamento diferenciado para a escola indígena, aplicado às fases da infância e adolescência. Neste período de desenvolvimento humano, especificamente nas dimensões das relações interculturais, elegem-se princípios como respeito à identidade indígena e as suas peculiaridades socioculturais. Aspectos fundamentais para almejada autonomia na idade adulta.

As normativas de garantias e direitos indígenas foram resultantes de lutas e exigências dos povos indígenas. Para atender essa demanda emergencial, o sistema educacional de Roraima, investiu na formação de professores indígenas. Por meio do Parecer nº 19/04 do Conselho Estadual de Educação de Roraima (CEE/RR), autorizou a formação em nível de Ensino Médio, do Curso Magistério Indígena *Tami’kan*, atendendo a 07 (sete) povos indígenas: Macuxi, Sapará, Taurepang, Wapichana, Waiwai, Yecuana, Ingaricó, ofertando o curso a professores indígenas com a formação no ensino fundamental.

Diante desse contexto normativo sociocultural, levanta-se o seguinte questionamento: Como o currículo do curso magistério indígena *Tami’kan*, abordou especificidades determinadas pela prática da interculturalidade, bilíngue,

---

<sup>9</sup> Este capítulo está identificado como Capítulo VIII – Dos Índios. Este marco representa importante conquista aos índios, sobretudo o reconhecimento dos índios a terem direitos a suas terras. Uma vez que o Estado Nacional ao reconhecer esse direito, reconhece também sua originalidade nas terras brasileiras, antes da colonização, consequentemente reconhece sua cultura, modo de vida de produção, de reprodução da vida social e maneira de ver o mundo.

multilíngue e comunitário, conforme descrito no seu Projeto Político Pedagógico (PPP), (SEED, 2011, p. 21).

Em resposta a essa problemática, o objetivo geral é analisar o projeto do curso *Tami'kan* realizado no ano de 2018 em âmbito Estadual, a fim de atestar em que medida está contemplado, sob um suporte interdisciplinar, as especificidades indígenas em âmbito local.

Este trabalho está estruturado pela introdução da temática, em seguida apresenta o conceito de currículo em contexto de formação docente indígena, envolvendo suas compreensões. Posteriormente traz um breve panorama do contexto indígena no estado de Roraima, a fim de abordar a educação escolar indígena, como uma dimensão política pedagógica articulada para reconhecimento e visibilidade da identidade indígena. Para então discutir as políticas de reconhecimento para a formação docente, destacando o Magistério Indígena *Tami'kan*. Por fim, as considerações finais.

## 2 CONCEITUANDO CURRÍCULO EM CONTEXTO DE FORMAÇÃO DOCENTE INDÍGENA

Segundo Silva (2011), o multiculturalismo concebe um importante campo de luta política, pois ele apresenta questões como o que conta realmente como conhecimento oficial.

Suscitando discussões e resistência a realidade escolar na qual encontram-se inseridos sujeitos de diferentes raças, etnias, gênero, cultura, saberes, dos quais esses não são contemplados pelo currículo oficial. Fato que necessita de mudança, sobretudo por se tratar de discriminação e desvalorização. Assim conforme nos lembra o autor (p. 90) “A obtenção da igualdade depende de uma modificação substancial do currículo existente. Não haverá “justiça curricular... se o cânon curricular não for modificado”. Reforçando a ideia de mudanças profundas no currículo existente.

A discussão do currículo circunda a educação escolar indígena, na medida em que esta possui um papel social e político, portanto, representa um instrumento de luta para esses povos. Pois educação oportuniza a esses povos acessarem a cultura não indígena, fortalecendo seu diálogo no protagonismo de luta em defesa de sua sobrevivência, e combatendo a exploração e até mesmo do extermínio, que de forma historicamente velada, ameaça sua cultura (SOUZA, 2016). Dessa forma, a formação do professor indígena contribui neste intercâmbio cultural e linguístico, oportunizando aos alunos indígenas a reelaboração, reconhecimento e valorização de sua cultura junto ao seu povo e demais sociedades humanas.

À compreensão da evolução do conceito de currículo, remete ao processo histórico de evolução socioeconômica da sociedade humana. Segundo Silva (2011), este surge como objeto específico nos Estados Unidos nos anos vinte, concomitante ao processo de industrialização e os movimentos imigratórios. Um contexto que reflete na necessidade da escolarização. São as pessoas ligadas à administração da educação que trazem as primeiras ideias de *curriculum*. Para Bobbitt, na sua obra inaugural, *The curriculum* (1918) o currículo emerge como um produto de um

processo fabril, medidos e rigorosos. Esse entendimento passou efetivamente a influenciar um número considerável de escolas e professores. Seu efeito é que o currículo fundamentasse como o processo industrial e administrativo centrado na organização.

Em tempos atuais, se busca compreender a utilidade do currículo na área educacional. Assim, na busca de compreender a discussão do que seja o “currículo”, a partir de questionamentos práticos, Tadeu (2011, p.14) ressalta que “uma definição não nos revela o que é, essencialmente, o currículo: uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa o que o currículo é”. Conforme o autor questões específicas distinguem as diferentes teorias do currículo. Trata-se de questões centrais que sedimenta a teoria, tais como: o que ensinar? Como? Por que esses conhecimentos e não outros? O que esses indivíduos devem se tornar? O autor destaca que “além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade”, mesmo muitas vezes não estão essa questão explícita no currículo.

Aplicada no contexto indígena, Silveira e Silveira (2012, p. 26), destacam o papel da formação do docente indígena por serem estes os principais agentes “para a garantia da educação de qualidade pautada na interculturalidade, que deve acontecer de maneira associada aos projetos de manutenção e fortalecimento cultural e da identidade dos povos indígenas”. Essas ações contribuem na transformação das comunidades indígenas, visto que sua cultura é dinâmica.

Conforme a discussão sobre teoria do currículo, Apple (2006), aponta que o currículo relaciona-se com os interesses sociais de um determinado contexto histórico, portanto, este não deve tratar-se somente de um documento impresso, pronto e acabado nas escolas, sobretudo, conter a gênese e todo o complexo das relações que ocorrem nesse organismo educacional em dado tempo histórico. O que nos remete a ideia de que realmente não se trata de uma seleção de conteúdos apenas (SAVIANI, 2000), mas das relações que se estabelecem, pela sociedade humana, e dos conhecimentos apropriados ao longo do processo histórico.

Diante deste entendimento, o currículo para a formação de professores indígenas, passa a ser concebido como uma construção para a autonomia, a partir das percepções e novas experiências que vem ampliando sua condição de coletivo humano, intermedidos por crenças e valores que orientam sua história de vida. Objetivando assim a emancipação e liberdade desses grupos humanos, sendo a escola, sobretudo o currículo esse campo de luta.

A pedagogia histórico-crítica proposta por Dermeval Saviani enfatiza a não aquisição do saber, mais o conjunto de método desse processo. Portanto, na teoria de Saviani conhecimento é poder. Tal poder conduz a uma apropriação de conhecimento e liberdade, que dá condição de fortalecimento de poder para as culturas tomadas como “cultura cristalizada”<sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup> Termo empregado para referir-se a caracterização feita pela cultura ocidental às culturas nativas, como se suas culturas fossem não processuais, mais como algo parado no tempo, “ignorando todo o longo período de

Portanto em se tratando de um currículo para atender a formação de professores indígenas, esse também precisa respeitar e atender as necessidades específicas culturais, valorizar seus saberes, língua e promover uma educação escolar necessária para que esse docente exerça sua profissão de modo a preservar e lutar pela preservação de seu povo. Um currículo com abordagem comunitária, intercultural e interdisciplinar. O currículo multicultural é garantido pela LDB, respeitando a identidade cultural, linguística e saberes de cada povo.

Diante desta abordagem, um currículo para a formação de professores indígenas deverá se sedimentar na etno-investigação, “relacionando diferentes saberes, sem uma preocupação com o mero saber cumulativo” (SEED, 2011, p.48). Verifica-se nesta concepção curricular a predominância de uma pedagogia interdisciplinar, evitando-se, portanto, a compartimentalização e fragmentação dos conhecimentos. Assim, os conhecimentos socioculturais e as tradições indígenas serão valorizados no processo de ensino e aprendizagem constituindo-se no ponto de partida dos temas contextuais. Uma didática interdisciplinar capaz de estabelecer relação dialética entre teoria e prática, na medida em que os professores indígenas “aprofunda as problemáticas de sua prática e posteriormente retorna a ela, buscando construir novas teorias, centradas em competências e habilidades” (SEED, 2011, p.48).

### **3 UM BREVE PANORAMA DO CONTEXTO INDÍGENA NO ESTADO DE RORAIMA**

O Estado de Roraima, um dos mais novos criados a partir da Constituição Federal de 1988, está localizado na região da Tríplice Fronteira Norte do Brasil: República Federativa do Brasil, República Bolivariana da Venezuela e a República Cooperativista da Guiana. Apresenta a menor densidade demográfica do país, conforme o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - (IBGE), 2010, 49.637 (quarenta e nove mil, seiscentos e trinta e sete) pessoas se autodeclaram indígenas em Roraima, colocando o estado com maior população indígena proporcional do Brasil. Conforme o Censo Escolar de 2014, das 383 (trezentos e oitenta e três) escolas estaduais, apenas 83 (oitenta e três) instituições de ensino, isto é 22% (vinte dois) estão localizadas em área urbana e 300 (trezentos), 78% (setenta e oito) em área rural, dado este que faz do estado de Roraima possuir mais escolas estaduais em área rural do que em área urbana.

O fenômeno de sua ocupação, atualmente, com uma área física de 225.116,1 Km<sup>2</sup>, deu-se pela perspectiva de preservação do território nacional, diante de iminentes invasões de holandeses e espanhóis. Fato que despertou a preocupação da Coroa Portuguesa com a colonização da região.

Os relatos históricos registraram que a região do vale amazônico era ocupado tradicionalmente por vários povos indígenas, porém as relações que se

---

dominação colonial e marginalização por parte dos diferentes segmentos sociais sofridos por este povo” (CALEFFI, 2003, p.194, apud SOUZA, 2016).

estabeleceram entre os povos indígenas e as frentes do expansionismo português, para consolidação do domínio colonial na fronteira norte do Brasil, nem sempre foram amistosas. Desde o século XVIII os nativos foram intensamente envolvidos em diversas estratégias de ocupação, para este período, Vieira (2007) aponta que, Lobo D'Almada relatou à Coroa Portuguesa a existência de 22 (vinte duas) etnias no vale do Rio Branco. Já Ferri (1990) registram 28 (vinte oito) etnias.

Muitos desses grupos originários não resistiram aos conflitos, de populações e expropriações a que foram submetidos pela ocupação portuguesa. Dado que em dias atuais, são contabilizadas, apenas nove etnias no Estado, sendo: Macuxi, Taurepang, Ingaricó, Wai-Wai, Yecuana, Waimiri-atroari e Patamona, todas oriundos do tronco linguístico Karib, os Wapichana, procedentes do Aruák; os Yanomâmi, do tronco Yanoama ou Yanomam (VIEIRA, 2007). Sobre as demais, possivelmente existentes na época de D'Almada, não se tem atualmente informações ou relatos de sua existência.

Neste universo étnico, a predominância populacional se encontra nas etnias Macuxi e Wapichana<sup>11</sup>. As nove etnias atualmente vivem num espaço demarcado em 32 (trinta e duas) áreas de Terras Indígenas (TIs) registradas e homologadas, correspondente a 46,37% do território total do Estado. Uma quantidade considerável dessas terras está demarcada em pequenas áreas pontuais denominadas de ilhas; outras em áreas contínuas, como é o caso da TI Raposa Serra do Sol.

Oliveira (2016, p.42) vem nos informar que o “quadro apresentado nutre por si só uma necessidade de pensar políticas públicas sociais educacionais expressas por meio de currículos de formação que garantam uma preparação docente capaz de responder tais necessidades”. O autor aborda tratar-se de um quadro, que fomenta a influência do processo educativo que tem ocorrido nos últimos anos no cotidiano existencial das comunidades indígenas no Estado. Expressam-se por meio de debates e reivindicações de melhorias de condições de vida e um maior apreço e respeito à própria cultura. Mesmo que haja alguma interferência que possa significar algo negativo do ponto de vista cultural, o processo educativo tem despertado uma série de ações elaboradas e organizadas, em partes, pelos próprios indígenas em busca de autonomia social, política e econômica, em todo o Estado. Especialmente na capital, os indígenas se articulam em movimentos sociais em busca de reconhecimento e valorização, sobretudo, de sua cultura, costumes e tradições.

---

<sup>11</sup>Ao fazer uma historiografia sobre os indígenas em Roraima, Vieira (2007) registra que no século XVI, os indígenas Macuxi, originários do rio Orinoco, principal rio da Venezuela, fugindo dos espanhóis e guerras intertribais, com hostilidade, invadiram os territórios dos Wapichana com quem passaram a disputar espaço. Fato que justifica as fortes rivalidades mantidas por esses povos até o século XIX (CIRINO, 2008). Atualmente, não existe uma divisão rígida, mas uma convivência interétnica entre os territórios desses povos. Há comunidades Macuxi e Wapichana num mesmo território, inclusive comunidades mistas.

#### 4 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA EM RORAIMA

No que se refere à educação escolar indígena, sabe-se que desde a chegada dos colonizadores, esse processo foi idealizado para “catequisar” os indígenas. Porém diante das manifestações de resistências historicamente construídas e articuladas em busca de reconhecimento e visibilidade de sua identidade, interpreta-se que se tratava de uma forma de “domesticação”, a fim de utilizar a mão de obra desses povos para atender os interesses econômicos da coroa portuguesa (FARAGE, 1991).

Ao acompanhar a evolução da educação escolar vigente para os povos indígenas, é fundamental estabelecer foco central na discussão de um currículo que leve em consideração, respeite a educação escolar indígena, no sentido de garantir e possibilitar o diálogo e a participação destes na sociedade nacional, frente a perspectiva de sobrevivência de sua cultura e seu modo particular de vida (SOUZA, 2016).

Historicamente, verifica-se que o processo de educação indígena em Roraima, surgiu por ocasião do estabelecimento de duas agências indigenistas. Trata-se do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) em 1915, que favorecem o processo do contato, estabelecendo-se como a figura jurídica da tutela, sobre os indígenas, por serem considerados os “relativamente incapazes” (ATHIAS, 2007, p.34), conforme política constitucional vigente. Outra agência emblemática nesse processo foi a missão evangelizadora beneditina, instalada em 1909. O trabalho desenvolvido pelos missionários beneditinos permitiu avanços na catequese dos indígenas que ocupavam a região do vale do rio Branco, denominado pelos nativos como Quequene ou Quelsuene (BRASIL, 2008).

Porém, houve disputa entre a Missão Beneditina e o SPI pelo comando da escolarização indígena, o ponto em comum entre essas agências era o ensino da Língua Portuguesa aos povos indígenas:

A despeito das divergências no plano discursivo, a atuação da missão beneditina e do SPI possuíam o objetivo comum de gerar e exercer influência sobre a população indígena. Enquanto o papel do SPI era primordialmente sobrepor fronteiras nacionais às fronteiras étnicas, fazendo dos índios “trabalhadores nacionais”, a missão religiosa era alargar as fronteiras do catolicismo até as fronteiras nacionais, convertendo os índios em famílias cristãs (SANTILLI, 1989, p. 55).

No ano de 1948, os trabalhos no Território Federal do Rio Branco são assumidos pela Missão do Instituto Missionário da Consolata. Assim, em 1972 forma a primeira turma de professores indígenas em nível de 4ª série, e no ano de 1975 forma-se a turma de 8ª série, ambas do em nível de 1º Grau, correspondendo atualmente, ao 5º e ao 9º ano do Ensino Fundamental. Frente a essas conquistas, Mendes (2016) vem informar que importantes avanços mediados pelos movimentos indígenas despontaram em diferentes experiências, que, por necessidade, estão

construindo projetos educacionais específicos às suas realidades socioculturais e históricas.

Com efeito, demandas no desenho das relações entre indígenas e não indígenas, estabelecidos nas dimensões políticas, econômicas, jurídicas e culturais, fizeram eclodir novas formas de ação coletiva a partir dos finais dos anos 60 e início dos anos 70 do século passado (SOUZA, 2016). Desse modo, surgiram as mobilizações que originaram as grandes assembleias as quais resultaram na criação de organizações próprias pelos indígenas. Roberto Cardoso de Oliveira (2000, p.2) define esses movimentos indígenas como “libertários de afirmação de identidade”.

Neste sentido, Pereira (2010) vem complementar que o movimento indígena surge como sujeito político, possibilitando uma nova compreensão sobre os povos indígenas, rompendo com a lógica da sociedade dominante, sobre a expectativa de seu desaparecimento. Considerando a trajetória dos movimentos indígenas no Brasil, Caleffi (2003) pontua pelo menos três questões relevantes no processo de sua construção histórica. A primeira trata da realização de assembleias indígenas, que propiciaram a articulação de lideranças e romperam com o “silêncio” da presença desses povos na realidade brasileira. Em segundo, colocou-se em evidência a presença histórica e atual dos indígenas no cenário político nacional, fazendo emergir antigas reivindicações no tocante à demarcação e à garantia de suas terras, saúde, educação. Em terceiro lugar, evidenciou-se a desconexão entre um discurso oficial de proteção ao indígena e sua realidade.

Para o estado de Roraima, Souza (2016), vem informar que a década de 80, marcou os rumos dos movimentos assumidos pelos indígenas, quando intensificou nas comunidades a dinâmica dos encontros de lideranças, fortalecendo conselhos e organizações indígenas, com a finalidade mais específica de buscar solução coletiva para problemas comuns. Segundo Repetto (2008) a centralidade desses encontros contou com o apoio logístico e incentivo da Igreja Católica. O processo de lutas desses povos resultou em conquistas importantes para a efetivação de leis e políticas públicas tornando-se capazes de atendê-los em suas necessidades e especificidades. O quadro 1 resume cronologicamente os resultados dessas conquistas.

**Quadro 1 - Conquistas dos movimentos indígenas em Roraima**

ANO	AÇÃO	RESULTADO
1986	Criado o Núcleo de Educação Indígena - NEI	Representação de representatividade nas políticas públicas do Estado, com a garantia de uma gestão indígena.
1989	Criado o Conselho dos Professores Indígenas da Amazônia - COPIAM, por professores indígenas de Roraima, Acre e Amazonas.	Elaboraram a Declaração de Princípios das escolas indígenas.
1990	Criada a Organização dos Professores Indígenas de Roraima - OPIR	Efetivação de uma organização específica dos professores indígenas de Roraima.
1994	Reinvindicação por professores e	Implementação de formação para professores

	comunidades indígenas junto ao NEI na SECD/RR, melhorias nas políticas educacionais.	indígenas em nível de magistério.
2003	Transformação do NEI em Departamento de Gestão e Educação Indígena (DGEI).	Maior autonomia das atribuições referente ao NEI.
2003	I Encontro de Professores Indígenas de Roraima.	Trazer visibilidade para as demandas educacionais indígenas.
2016/2012	Inicia a primeira edição do curso Magistério Indígena TAMÍ'KAN com 8 turmas.	Formação em nível Médio de 300 professores indígenas que já atuavam na docência.
2017/2018	Segunda edição do curso do Magistério Indígena TAMÍ'KAN com 4 turmas.	Formação em nível Médio de 300 professores indígenas que já atuavam na docência.
2017/2018	Inicia a primeira edição do curso Yarapiari.	Formação em nível Médio de 115 professores indígenas da etnia Yanomami que já atuam na docência.
2017/2021	Inicia a primeira edição do curso Amoko Tisantan.	Formação em nível Médio de 35 professores indígenas da etnia Ingaricó que já atuam na docência.
2017	Sansão da Lei nº 1.180/17, no dia 10 de maio, aprovada pelo Poder Legislativo.	Enaltecer a função do professor indígena diante da sociedade roraimense estabelecendo a data de 28 de julho como o Dia Estadual do Professor Indígena.

Fonte: Dos autores, adaptado de SEED (2011), Paz (2015) e dados da Gerência GFI/CEFRR.

Desse modo, a Constituição Federal e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena (RCNEI), subsidiam de forma substancial a legitimidade legal dos direitos dos povos indígenas, com garantida de uma educação bilíngue e diferenciada. Convém destacar que o RCNEI resultou de discussões coletivas entre professores indígenas e órgãos representativos desses povos, portanto, trata-se de uma proposta de formação e não de uma normatização.

Embora das garantias citadas, diante das reivindicações das vozes indígenas em âmbito estadual, há pressupostos de que nas escolas indígenas não ocorre as recomendações normatizadas no RCNEI. Esses entraves deixam claro a intervenção ideológica do Estado, uma vez que impõe às escolas sua tutela via currículo, metodologias, burocracia, rigidez, falta de financiamento, entre outros. Resultando assim na inviabilidade da construção de um currículo democrático, ético e igualitário no qual todos os sujeitos sejam vistos e ouvidos. Ou mesmo, por insuficiência das políticas de formação aos professores indígenas. Fato este que resulta na fragilidade da educação realizada sobretudo nas escolas rurais e indígenas do Estado de Roraima.

Em suma, em Roraima as políticas curriculares educacionais indígenas, requerem que se leve em consideração a realidade multiétnica local. Programas educacionais regidos em políticas curriculares que tenham como ciclo nevrál a realidade multicultural expressa no contexto da sala de aula e no espaço escolar (OLIVEIRA, 2016). Fazendo cumprir assim o direito fundamental à educação garantido aos povos indígenas na constituição federal e demais dispositivos legais. Do ponto de vista exequível, políticas de formação de professores indígenas vêm sendo desenvolvida de forma tímida frente a demanda embora se perceba



consistência no que executa o Centro Estadual de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima (CEFORR).

Como atendimento escolar, Paz et al (2016), esclarece que Roraima tem 286 escolas indígenas (CENSO ESCOLAR, 2014), o que representa quase 70% do total de escolas do Estado, nas quais trabalham cerca de 470 professores indígenas, na sua maioria, com formação apenas em nível Fundamental Médio com qualificação em Magistério, ofertada pelos cursos do quadro 1. Uma realidade estadual, observada pelas autoras como “um dos maiores desafios educacional, com a oferta de formação superior para esses professores, cujo acesso às localidades, em grande parte, só é possível por meio aéreo” (PAZ et al., 2015, p.4).

Decerto, diante do cenário étnico geopolítico do Estado de Roraima é recomendável e urgente o delineamento de ações em formação de professores indígenas, em todos os níveis, no sentido de atender o desejo expresso de uma autonomia clamada por esses povos. Salienta-se ainda que, esse diálogo com as políticas de formação indígena, capacitaria estes para elaboração dos projetos políticos pedagógico das escolas indígenas. Esta formalização escolar garantiria a participação da comunidade na gestão das escolas, portanto, maior autonomia pedagógica, e conseqüente, fortalecimento da identidade indígena com valorização e manutenção cultural. Além de viabilizar capacitação metodológica, resultando na melhoria da qualidade do processo de aprendizagem dos alunos indígenas. Sobretudo fortalecendo e valorizando seu modo de viver e ver o mundo por meio de uma educação significativa e de qualidade.

## **5 POLÍTICAS DE RECONHECIMENTO NA FORMAÇÃO DOCENTE E O MAGISTÉRIO INDÍGENA - TAMÍ'KAN**

Ao discutir a legitimação da identidade étnica pelos movimentos indígenas para obtenção de direitos garantidos pelo Estado, verifica-se que o tema da política pública é uma realidade necessária para viabilizar e garantir tais direitos. Neste sentido, Cardoso de Oliveira (2005), aborda que para as sociedades protagonistas de suas conquistas, surgem as chamadas Políticas de Reconhecimento. Por meio dessas políticas, o Estado reconhece os grupos étnicos, com uma regulamentação de direitos e privilégios orientados por linhas étnicas.

Com efeito, ao reconhecer os direitos indígenas nos Artigos 215, 231 e 232 da Constituição Federal de 1988, o Estado Brasileiro acenou para o estabelecimento de uma política diferenciada, que observe os contextos, usos e costumes próprios, dos diferentes grupos étnicos do país, também garantidos em tais artigos (SOUZA, 2016). Ainda, se incube no Artigo 210, o direito a uma educação escolar diferenciada.

A partir de 2002, o Brasil passou a ser signatário da Organização Internacional do Trabalho (OIT), conferindo um importante reforço político na luta indígena por uma educação compromissada com a autonomia. Esta normativa

fortaleceu a salvaguarda de suas culturas e suas identidades. Assim, várias legislações surgiram normatizando e conferindo competências para desenvolvimento da Educação Escolar Indígena no Brasil, objetivando capacitar e credenciar os educadores indígenas (SOUZA, 2009). São dispositivos legais que asseguram preparar e aplicar seus próprios planos, programas, currículos e materiais de ensino, facilitando-lhes a educação intercultural bilíngue, multilíngues, que incorpore a visão cosmológica, história, conhecimento, valores, práticas espirituais e formas de vida própria.

Neste sentido o Magistério Indígena *Tamî'kan* tem como fundamento legal, além da Constituição Federal de 1988 e a OIT, a Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional (LDB) - lei nº 9.394/96, com destaque para o art. 79 o qual “prevê que a União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa”.

Ainda a Resolução 03/99 da Câmara de Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação estabelece no âmbito da Educação Básica a estrutura e funcionamento das Escolas Indígenas, fixando as Diretrizes Curriculares do Ensino Intercultural e Bilíngue, assegurando que a formação dos professores das escolas indígenas seja específica, orientando-se pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e desenvolvidas no âmbito das instituições formadoras de professores. Ainda com a garantia aos professores indígenas a sua formação em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização.

O artigo 7º da referida Resolução, prevê que os cursos de formação de professores indígenas darão ênfase à constituição de competências referenciadas em conhecimentos, valores, habilidades e atitudes, na elaboração, no desenvolvimento e na avaliação dos currículos e programas próprios, na produção de material didático e na utilização de metodologias adequadas de ensino e pesquisa.

Acrescente nestas leis de reconhecimento, a Lei complementar 041/01 de 16/07/01, que dispõe sobre o Sistema Estadual de Educação no Estado de Roraima. Nos capítulos 58 a 69, da referida lei, assegura o direito aos povos indígenas a uma educação específica e diferenciada de qualidade. Na formação docente, foi estabelecida o Parecer 19/04 do Conselho Estadual de Educação de Roraima (CEE/RR) de 25/05/04, que, em nível inicial, especialmente planejada para o trato com a pedagogia escolar indígena denominado Projeto Indígena Magistério Indígena *Tamî'kan*.

O curso Magistério Indígena *Tamî'kan* foi resultado de lutas e exigências dos Povos Indígenas das regiões: Raposa, Surumu, Alto Cotingo, Baixo Cotingo, Serras, Wai-wai, São Marcos, Yanomami, Amajari, Taiano, Serra da Lua e Murupu do Estado de Roraima, foi ofertado o curso a professores indígenas com a formação no Ensino Fundamental, qualificados e lotados nas escolas indígenas por meio de indicação dos líderes de comunidades (SEED, 2011).

Observa-se esta ação política como de grande relevância, na intenção do Estado suprir lacunas deixadas pelas políticas integracionistas, pois, promovendo a formação de professores indígenas, oportuniza estes, de assimilarem os conhecimentos científicos e os relacionarem aos seus saberes tradicionais. Dessa forma, os indígenas adquirem autonomia para construir um fazer pedagógico de qualidade e significativo, oportunizando seus alunos a uma formação política, pedagógica, com consciência da sua importância no fortalecimento da identidade e cultura. Se faz relevante enfatizar que cada povo indígena é autônomo, na ressignificação de sua cultura diferenciada, contudo, existem dois pontos comuns a todos os povos, que confirma um caráter étnico homogêneo em prol do bem comum, trata-se da educação e saúde.

O curso magistério Indígena *Tamî'kan* assim como os demais ofertados pelo CEFORR são coordenados pela Gerência de Formação de Profissionais da Educação Indígena, assim como DGEI. Essas instâncias institucionais têm o compromisso de sempre serem gerenciadas por um docente indígena. Na atual gerência GFPEI, encontra-se atuando uma representante do povo Macuxi, a qual foi indicada por 14 organizações indígenas do Estado de Roraima, no dia 16 de dezembro de 2015.

A tradução do nome *Tamî'kan*<sup>12</sup>, da língua Macuxi para o português significa “sete estrelas”, referência aos alunos atendidos pelo curso das etnias Macuxi, Saporá, Taurepang, Wapichana, Waiwai, Yecwana, Ingaricó. Observa-se que o projeto, demonstra em todas as suas etapas o respeito e autonomia desses povos, desde sua denominação, formulação e execução, respeitando seus processos próprios de ensino e aprendizagem, seus saberes tradicionais, sua cultura, sua língua.

Conforme o Projeto Pedagógico do curso tem-se que:

O currículo manterá uma flexibilidade de acordo com as necessidades da prática pedagógica do professor indígena (cursista). Nesta perspectiva o curso se desenvolverá a partir de temas-contextuais, que são relevantes na realidade em que, o professor indígena (cursista) se insere. Portanto, estes temas serão apresentados no início do curso e poderão sofrer modificações, sugestões, etc. Assim a metodologia requer uma mudança na concepção de tempo/espaço do curso e da função do professor-formador. A estrutura do curso será organizada na forma de etapas. O papel do professor é o de orientador das investigações realizadas pelo professor indígena (cursista) (SEED, 2011, p. 28).

Sua execução trata-se de uma realização do CEFORR através uma ação político-pedagógica da Divisão de Educação Escolar Indígena (DIEEI) da SEED/RR em atendimento a diversas diretrizes que visam à melhoria da qualidade de ensino por meio dos serviços educacionais - procurando corresponder as demandas locais - disponibilizados nas escolas públicas estaduais indígenas.

<sup>12</sup> A cosmologia indígena Macuxi, faz alusão a uma constelação composta de sete estrelas, denominada *Tamî'kan*, que se torna visível nas noites dos meses de março e abril, indicando a chegada das primeiras chuvas do inverno. Como este fenômeno renova toda a vegetação nas regiões de savanas do Estado, os indígenas relacionaram o objetivo do projeto de formação profissional com a renovação da vida em seus territórios ancestrais.

## 6 TEMAS CONTEXTUAIS CURRICULARES NO PROJETO TAMÍ' KAN

De acordo com as concepções indígenas, verifica-se que o curso privilegia conteúdos curriculares flexíveis para os professores indígenas e suas comunidades a desenvolverem saberes, utilizarem-se das novas possibilidades que surgirão dos conhecimentos adquiridos no curso, conforme os diferentes grupos culturais (SEED, 2016).

Esta perspectiva é apontada pelo fato de o curso se desenvolver a partir de temas-contextuais, que são relevantes na realidade em que, o professor indígena se insere (SEED, 2016). Segundo o projeto, estes temas buscam o estabelecimento de relações entre o cotidiano e os conhecimentos transdisciplinares, no intuito de construir teoria e conseqüentemente qualificar a prática do professor indígena. Tomando como referência conceitual da LDB (2007), os conhecimentos transdisciplinares são caracterizados pela contextualização em que, no caso os indígenas, precisam encontrar relação existente entre as disciplinas. Portanto por meio dos temas contextuais do quadro 1, os indígenas poderão conectar a teoria à prática por meio das vivências, conscientizar os valores de seus conhecimentos e saberes tradicionais, por meio de um fazer pedagógico.

### Quadro 2 - Temas contextuais

1- As Escolas Indígenas de Roraima Passado, Presente e Futuro	2 - As Línguas, Identidades e História.	3 - O Ensino das Línguas o Contexto Sociocultural
4 - Línguas Indígenas: Produção de Textos e Metodologias de Ensino	5 - A Imagem Representa.	6 - Comunicar e Preciso.
7- Literatura e Linguagem Musical nas Comunidades Indígenas de Roraima	8 - Imagens e Representação Social	9 - Literatura Indígena, Registro e Saber Local.
10 - A Produção Cultural e Dinâmica.	11 - As Relações Matemáticas No Cotidiano.	12-Territórios e Identidade
13 - Realidade Ambiental e Econômica Onde se Inserem as Malocas.	14 - Concepção de Saúde, Doença e Cura.	15 - Alimentação e Cultura.
16 - Construindo Práticas Pedagógicas Indígenas		

Fonte: SEED (2016)

Conforme a natureza temática de cada tema contextual demonstrado no quadro acima, pode-se, didaticamente, categorizá-los em seis eixos integradores, destacados no quadro 03 (três), abaixo.

### Quadro 3 - Categorias do eixo contextuais

Papel e práticas cotidianas de ensino.	As Escolas Indígenas de Roraima Passado, Presente e Futuro. Línguas Indígenas: Produção de Textos e Metodologias de Ensino. O Ensino das Línguas o Contexto Sociocultural.
--	--

	As Relações Matemáticas No Cotidiano. Construindo Práticas Pedagógicas Indígenas.
Produção de arte oral e literária.	Literatura e Linguagem Musical nas Comunidades Indígenas de Roraima Literatura Indígena, Registro e Saber Local.
Valorização da identidade indígena.	A Produção Cultural e Dinâmica. Realidade Ambiental e Econômica Onde se Inserem as Malocas. Territórios e Identidade.
Interações socioculturais.	As Línguas, Identidades e História. Comunicar e Preciso.
Simbologias indígenas.	A Imagem Representa. Imagens e Representação Social
Conhecimentos tradicionais espirituais.	Concepção de Saúde, Doença e Cura. Alimentação e Cultura.

Fonte: Dos autores.

Na categoria **Papel e práticas cotidianas de ensino**, verifica-se um interesse de valorizar as práticas desenvolvidas no âmbito da história da educação escolar indígena, pois segundo Apple (2006), o currículo deve relacionar-se com os interesses sociais de um determinado contexto histórico. Com efeito, ao discorrer acerca dos conflitos e movimentos de lutas, os indígenas fortalecem sua identidade ao perceber efeitos de políticas aplicadas ao seu organismo educacional, tem uma natureza diferenciada daquelas aplicadas aos não indígenas, reconhecendo, portanto, sua identidade diferenciada. Ainda conforme Silveira e Silveira (2012) destacam o papel da formação do docente indígena por serem estes os principais agentes para a manutenção e fortalecimento da língua, cultura e da identidade dos povos indígenas.

Na categoria **Produção de arte oral e literária**, verifica-se que os indígenas podem utilizar e fortalecer a sobrevivência de suas danças, lendas, cosmologias, em forma de produção literária difundindo o saber indígena nas comunidades e na sociedade envolvente.

Na **Valorização da identidade indígena**, destaca-se a relação dos indígenas no aspecto da cultura, para o desenvolvimento da percepção e valorização territorial. Para estes o ser humano deveria desenvolver várias formas de ver e compreender o ambiente, através da situação de colocar-se no lugar do outro para compreender as experiências e vivências de cada ser. Por exemplo, no aspecto relacionado a terra esta representa aos indígenas mais que o sustento físico, pois possuem ao longo dos anos, uma relação histórica e cultural com as suas terras.

A relação com a terra ocorre desde espaço físico, atrelado à mata, floresta, local comunitário de subsistência para caça e pesca, até a relação com a terra utilizada conforme a simbologia e visão de mundo da própria cultura indígena. Uma das características culturais é a produção. Para os povos tradicionais representa ser restritiva, à exata satisfação das suas necessidades, sendo planejada apenas para reposição da energia consumida, não constituindo, portanto, acúmulo de bens.

Neste sentido, com relação aos aspectos econômicos, é consenso que os indígenas retiram da natureza os recursos naturais de modo racional e sustentável. Contudo muitas sociedades já foram inseridas em sistemas de economia de mercado, mas esta incursão alterou apenas, em parte, a influência socialmente

transmitida pelos ancestrais. Evoluíram conjuntamente com a natureza desenvolvendo estratégias com tecnologias impulsionadas por regulações ecológicas.

A categoria das **Interações socioculturais** fomenta fortalecimento das línguas, identidades e história dos povos indígenas, pois por meio da comunicação eles acessam o mundo dos não indígenas, para relacionarem-se e ressignificando seus saberes tradicionais, porém sem perder sua identidade cultural indígena. Esse processo garante a sobrevivência de seus conhecimentos precisam ser cada vez mais valorizados, por meio de conscientização e ética. Constituem atitudes e comportamentos que minimizam as diferenças existentes entre as raças, na busca de um equilíbrio entre ser humano e natureza, a partir da compreensão e sensibilização dessa reciprocidade.

A categoria das **Simbologias indígenas** revela e acentua, por meio do currículo, o forte valor simbólico dado pela natureza aos elementos da cultura indígena. Pois as imagens representam, essencialmente elementos da natureza, pois nessas sociedades a natureza é compreendida com um sentido global, tudo é natureza, incluindo o ser humano, todos se encontram no mesmo patamar de elementos da flora e da fauna. Portanto, esta tem forte representação social, e que constitui culturalmente interferência em seu modo específico de vida, diretamente permeada por relações complexas que variam de condutas coletivas advindas de seus ancestrais, mesmo em diferentes grupos étnicos. Na natureza, se encontra a afirmação de sua identidade étnica e seus etnoconhecimentos.

Na categoria dos **Conhecimentos tradicionais espirituais**, destaca-se o valor dada a concepção de saúde e alimento, pelos indígenas, pois em seu perspectivismo cultural e religioso, verifica-se que, embora, diferenciadas em alguns elementos, a religião dos indígenas, se manifesta vinculada a crenças na força da natureza e nos espíritos de seus antepassados. Tudo está relacionado à mata, encantamento com fauna, flora e deuses. Seus rituais são relacionados aos animais e a floresta. Assim o mundo espiritual é muito presente entre os povos no trato de suas doenças e alimentação. Eles utilizam da influência da natureza, passado a gerações, o que contribuiu para sua sobrevivência sem o uso de recursos externos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Referente a temática currículo, representada neste trabalho pelos temas contextuais, evidenciou-se ser um dos instrumentos necessários para contribuir na autonomia dos povos indígenas. Pois por meio dessas temáticas, o se desenvolve em uma perspectiva etno - investigação, relacionando diferentes saberes, sem uma preocupação com o mero saber cumulativo. Com isto, permite-se a interdisciplinaridade, evitando a compartimentalização e fragmentação dos conhecimentos.

Verificou-se que os eixos temáticos, favorecem o intercâmbio de conhecimentos na comunidade de origens, demais comunidades, regiões e povos. Por meio de uma metodologia que permite uma investigação são privilegiados conhecimentos e problemas locais, relacionando-os aos conhecimentos científicos e tradicionais indígenas, na medida em que o professor indígena aprofunda a relação entre teoria e prática.

Tomando como referência conceitual da LDB, os conhecimentos transdisciplinares são caracterizados pela contextualização em que, no caso os indígenas, precisam encontrar relação existente entre as disciplinas. Portanto para os professores indígenas os eixos temáticos contribuem para conectar a teoria à prática por meio das vivências, conscientizar os valores de seus conhecimentos e saberes tradicionais, por meio de um fazer pedagógico.

Assim esse artigo contribui no sentido de fomentar reflexões críticas sobre educação escolar indígena, a fim de ampliar o acesso a formação do professor indígena sobretudo respeitando sua cultura, identidade e saberes tradicionais. No que diz respeito às práticas pedagógicas essas necessitam ser pautadas na realidade sociocultural da pluralidade e étnico-racial desses povos, tendo como referência abordagens comuns e interdisciplinares do currículo escolar, no sentido de garantir o respeito aos direitos fundamentais relativos à identidade e valorização da diferença.

Verificou-se que tais aspectos estão contemplados no curso Magistério Indígena *Tamî'kan*, no qual efetiva suas práticas educacionais fundamentalmente pautadas no respeito e valorização da cultura indígena, suas línguas e seus saberes tradicionais, de formas aberta, flexível e democrática. Possibilitando assim o avançar no desenvolvimento da cidadania e autonomia desses povos.

## REFERÊNCIAS

APPLE, Michael. **Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade**. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2003.

ATHIAS, Renato. **A noção da identidade étnica na antropologia brasileira: de Roquette Pinto a Roberto Cardoso de Oliveira**. Recife: Editora Universitária UFPE, 2007. Disponível em: <[https://books.google.com.br/books?id=jmn\\_BpbRYgYC&pg=PA16&lpg=PA16&dq](https://books.google.com.br/books?id=jmn_BpbRYgYC&pg=PA16&lpg=PA16&dq)>. Acesso em: 23 ago. 2018.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. 44. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena**. Brasília: MEC/SEF, 1993. 22 p.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Referenciais para formação de professores indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 2002. 83 p.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC. 1996.

\_\_\_\_\_. **Planejando a próxima década: Conhecendo as 20 metas do plano nacional de educação.** Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/ SASE), 2014. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br>>. Acesso em: 17 set. 2018.

\_\_\_\_\_. BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente,** Câmara dos Deputados, Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. DOU de 16/07/1990 - ECA. Brasília, DF.

CALEFFI, Paula. “O que é ser índio hoje?” a questão indígena na América Latina/Brasil no início do século XXI. In: SIDEKUM, Antônio (org.). **Alteridade e multiculturalismo.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2003. p. 175-205.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. Os (des)caminhos da identidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, Vol. 15, n. 42, fevereiro/2000. p.7-21. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v15n42/1733.pdf>>. Acesso em: 23 out. 2018.

CIRINO, Carlos Alberto Marinho. **A boa nova na língua indígena: contornos da Evangelização dos Wapischana no Século XX.** Boa Vista: UFRR, 2008.

FERRI, Patrícia. **Achados ou Perdidos? A imigração indígena em Boa Vista.** Goiânia: MLAM, 1990.

FREIRE, P; BETTO, F. **Essa escola chamada vida.** 4. ed. São Paulo: Ática, 1986.

DAVID, Moisés; MELO, Maria Lúcia; MALHEIRO, João Manoel da Silva. Desafios do currículo multicultural na educação superior para indígenas. **Revista Educ. Pesqui.**, v. 39, n. 1, p. 111-125, jan./mar. São Paulo: 2013.

FARAGE, Nádia. **As muralhas do sertão: os povos indígenas no Rio Branco e a colonização.** Rio de Janeiro: Paz e Terra; ANPOCS, 1991.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Quando a antropologia se defronta com a educação: formação de professores índios no Brasil. **Revista Pro-Posições**, v. 24, n. 2, p. 69-80, mai./ago. São Paulo: 2013. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8642628>>. Acesso em: 14 jul. 2018.

MENDES, Simone Rodrigues Batista. Formação do Educador Indígena: Instrumento de Fortalecimento da Educação Escolar Indígena. **Revista Amazônida**, ano 01, n. 02, p. 48 - 68, 2016. Disponível em: <<Users/Ana%20Hilda/Downloads/3552-1-10204-1-10-20170919.pdf>>. Acesso em: 23 out. 2018.

MOLINA, Mônica C; JESUS, Sonia M. S. de (org.) **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo.** Brasília. Articulação Nacional por uma educação do Campo. 2004.



OIT - **Organização Internacional do Trabalho**. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/agencia/oit/>>. Acesso em: 20 nov. 2018.

OLIVEIRA, Elialdo Rodrigues de. **A proposta curricular do Curso de Pedagogia da UERR e a realidade multicultural de Roraima**. 2016. 262 f. Tese. (Doutorado em Educação: currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

Resolução 03/99 da Câmara de Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação.

TADEU, Tomaz. **Documentos de identidades: uma introdução às teorias do currículo**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

PAZ, Ana Célia de Oliveira; XAUD, Ilma de Araújo; MELO, Nildete Silva de. Projeto magistério Yarapiari: os desafios da formação docente. **Revista Amazônida**, ano 01, n. 02, p. 48 - 68, 2016. Disponível em: <[http://cee.al.gov.br/artigos-do-fncee%20/RORAIMA%20-%20Projeto%20Magisterio%20Yarapiari\\_Os%20Desafios%20da%20Formacao%20Docente%20Indigena.pdf](http://cee.al.gov.br/artigos-do-fncee%20/RORAIMA%20-%20Projeto%20Magisterio%20Yarapiari_Os%20Desafios%20da%20Formacao%20Docente%20Indigena.pdf)>. Acesso em: 23 out. 2018.

PEREIRA, Zineide Sarmiento. O Movimento Indígena em Roraima: a Trajetória das Organizações. In: FERNANDES, Maria Luíza; GUIMARÃES, Manoel L. L. Salgado. (Orgs). **História e diversidade: Política, Educação, Gênero e Etnia em Roraima**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2010, p. 107-121.

REPETTO, Maxim. **Movimentos Indígenas e Conflitos Territoriais no Estado de Roraima**. Boa Vista: UFRR, 2008.

RORAIMA. Lei nº 1.180/17, no dia 10 de maio, aprovada pelo Poder Legislativo.

RORAIMA. Lei complementar 041/01 de 16/07/01, que dispõe sobre o Sistema Estadual de Educação no Estado de Roraima, 2001.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 7 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SANTILLI, Paulo. **Os macuxi: história e política no século XX**. 162f. Dissertação (mestrado em história) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, SP, 1989.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, CULTURA E DESPORTOS. **Projeto Político Pedagógico do Magistério Indígena Tamî'kan**. Boa Vista: Centro Estadual de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima (CEFERR), 2011.

SILVA, Rosa Helena Dias da. **A autonomia como valor e articulação de possibilidades: o movimento dos professores indígenas do Amazonas, de Roraima e**

do Acre e a construção de uma política de educação escolar indígena. **Cadernos Cedex**, ano XIX, n.49, Dezembro. 1999.

SILVEIRA, Edson Damas da; SILVEIRA. Stela Aparecida Damas da. **Direito fundamental à educação indígena**. Curitiba: Juruá. 2012.

SOUZA, Ana Hilda Carvalho de. **Sustentabilidade sociocultural de indígenas em área urbana**. 2016. 301 f. Tese. (Doutorado em Ambiente e Desenvolvimento) - Centro Universitário Univates, Lajeado, 2016.

VIEIRA, Jaci Guilherme. O índio na produção historiográfica de Roraima. **Revista do NUSHA/Universidade Federal de Roraima, Núcleo Histórico Socioambiental**, v. 1, n.1, p. 85-102, ago-dez, 2007.

Bethânia Moreira da Silva Santos  
Eraldo Carlos Batista  
(Orgs.)

EDUCAÇÃO, PROFISSÃO DOCENTE E SOCIEDADE  
OS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS DO PROFESSOR

 editora  
itacaiúnas