



UNIVERSIDADE ESTADUAL
VALE DO ACARAU



Plano Nacional de Formação de
Professores da Educação Básica

PARFOR (UVA): VIVÊNCIAS E SABERES

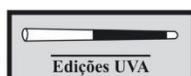
**João Paulo Eufrazio de Lima
Franciclé Fortaleza Bento
Edvalter da Silva Sena Filho
Nilton José Neves Cordeiro
Francisco Ullissis Paixão e Vasconcelos
(org.)**

JOÃO PAULO EUFRAZIO DE LIMA
FRANCISCO ULLISSIS PAIXÃO E VASCONCELOS
FRANCICLÉ FORTALEZA BENTO
EDVALTER DA SILVA SENA FILHO
NÍLTON JOSÉ NEVES CORDEIRO
ORGANIZADORES

PARFOR (UVA): VIVÊNCIAS E SABERES

SOBRAL – CE

2021



PARFOR (UVA): VIVÊNCIAS E SABERES

©2021 Copyright by João Paulo Eufrazio de Lima, Franciclé Fortaleza Bento, Francisco Ullissis Paixão e Vasconcelos, Edvalter da Silva Sena Filho, Nilton José Neves Cordeiro. (orgs.)



Av. da Universidade, 850 *Campus* da Betânia – Sobral – CE

CEP 62040 – 370 Telefone: (88) 3611 – 1613

Filiada à



Reitor Fabianno Cavalcante de Carvalho

Vice-Reitora Izabelle Mont' Alverne Napoleão Albuquerque **Diretora das Edições**

UVA Maria Socorro de Araújo Dias

Conselho Editorial

Maria Socorro de Araújo Dias (Presidente), Alexandra Maria de Castro e Santos Araújo, Ana Iris Tomás Vasconcelos, Carlos Augusto Pereira dos Santos, Claudia Goulart de Abreu, Eneas Rei Leite, Eliany Nazaré Oliveira, Francisco Helder Almeida Rodrigues, Israel Rocha Brandão, Izabelle Mont'Alverne Napoleão Albuquerque, José Reginaldo Feijão Parente, Maria Adelane Monteiro da Silva, Maria Amélia Carneiro Bezerra, Maria José Araújo Souza, Maria Somália Sales Viana, Maristela Inês Osawa Vasconcelos, Raquel Oliveira dos Santos Fontenelle, Renata Albuquerque Lima, Simone Ferreira Diniz, Tito Barros Leal de Ponte Medeiros, Virginia Célia Cavalcanti de Holanda

Equipe de revisores

Alessandra Harumi Ribeiro Naka, Antônia Vanesca Ferro Lima de Sousa, Carlos Sidney Avelar Araújo, Daiane Maria Fernandes Silva, Franciclé Fortaleza Bento, Francisco Paulo Alves, Luiz Edilson Frota Filho, Marcelo de Sousa Martins, Maria das Doris Moreira de Araújo, Maria Janete Farrapo Barbosa, Valdemar Ferreira de Carvalho Neto Terceiro, Verônica Andrade Braga Sousa

Dados Internacionais da Catalogação na Publicação

Universidade Estadual Vale do Acaraú

Sistema de Bibliotecas

Bibliotecário Francisco Ramos Madeiro Neto - CRB 3/1374

L732p Lima, João Paulo Eufrazio de
PARFOR (UVA): vicências e saberes. / João Paulo Eufrazio de Lima et al. (orgs.) – Sobral: Edições UVA, 2021.
160 p. : v. 1
ISBN: 978-65-87115-19-1
Educação. 2. Ensino. I. Vasconcelos, Francisco Ullissis Paixão e. II. Bento, Franciclé Fortaleza. III. Sena Filho, Edvalter da Silva. IV. Cordeiro, Niltons José Neves. V. Título.

CDD 370

APRESENTAÇÃO

O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) tem se notabilizado, desde sua implementação, como um dos maiores programas institucionais da educação brasileira. Sua missão de formar professores, sobretudo, em lugares distantes dos grandes centros urbanos, possibilitou a inserção de milhares de cidadãos no ensino superior, pessoas que tinham o sonho de ingressar no magistério, e ainda aqueles que já desempenhavam esta função, mas sem a devida formação acadêmica.

Na Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), este programa tem cumprido fielmente esta missão, levando educação em nível superior a vários municípios da região norte do estado do Ceará, tais como, Sobral, a sede da instituição, Meruoca, Tianguá, Ipu, Viçosa, Coreauá, Granja, Camocim, Graça, Guaraciaba do Norte, Martinópolis e Pacujá.

Tal abrangência já demonstra a importância do PARFOR para a região, tendo sido formados, até o momento, mais de 1300 alunos nos cursos de Biologia, Ciências Sociais, Educação Física, Geografia, História, Língua Inglesa, Língua Portuguesa, Matemática e Pedagogia.

Mais do que diplomas, o PARFOR tem dado oportunidades de grandes mudanças de vida para seus alunos e familiares. Podemos, de fato, acreditar que, como agentes multiplicadores, cada aluno tem em si o potencial de modificar a sua comunidade, na medida em que sua qualificação proporciona uma melhora em seu fazer pedagógico e, conseqüentemente, na vida de seus alunos, como podemos verificar nos ótimos índices educacionais da região norte do Ceará, fato que tem chamado a atenção nacionalmente.

Trazemos aqui algumas pesquisas de três cursos, Letras, Matemática e Pedagogia, realizadas por professores do PARFOR e alunos egressos do programa que trazem ao leitor uma clara percepção da qualidade de ensino levada a cabo por nossos profissionais.

Dessa forma, direcionamos nosso leitor aos textos, acreditando que ali encontrarão pesquisas de muita qualidade, mas também o resultado de transformações pessoais imensuráveis, de indivíduos que encontraram neste programa a chance de mudar suas vidas e abraçaram uma das mais nobres e difíceis profissões: o magistério.

Desejamos a todos uma boa leitura, e que o PARFOR permaneça firme e forte em sua missão nobre de modificar vidas, de proporcionar sonhos.

João Paulo Eufrazio de Lima
Coordenador institucional do PARFOR (UVA)

Sumário

APRESENTAÇÃO	
O SOFTWARE GEOGEBRA COMO RECURSO DIDÁTICO PARA O ENSINO DE GEOMETRIA ANALÍTICA VETORIAL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA EM UMA TURMA DO PARFOR/UVA	03
RODRIGUES, J. X; ALMEIDA, J. P. P.	
UM ESTUDO SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DE ATIVIDADES EXPERIMENTAIS PARA O DESENVOLVIMENTO DE UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DE CONCEITOS RELACIONADOS AO VOLUME DE SÓLIDOS GEOMÉTRICOS	13
BATISTA, S. S. T. F; ANDRADE, W. M	
UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE O USO DA HISTÓRIA DA MATEMÁTICA COMO RECURSO DIDÁTICO NA DISCIPLINA DE CONSTRUÇÃO DOS NÚMEROS	25
PORTELA, A. E. C	
A CONTRIBUIÇÃO PEDAGÓGICA DO CURSO DE LÍNGUA PORTUGUESA – PARFOR PARA OS PROFESSORES DO MUNICÍPIO DE GRANJA/CE	36
COSTA, Francisca Celma Araújo; SENA , Luzirene Paiva de.	
O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO: UMA EXPERIÊNCIA VIVENCIADA NO CURSO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARFOR/UVA	50
COSTA, Rosineide de Sousa; SOUSA, Francisca Liciany Rodrigues de	
O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E SEUS IMPACTOS NA FORMAÇÃO DOCENTE – PARFOR/ LETRAS	65
LINO, Kátia Cristina Gomes; PAIVA, Ana Elizabeth Diniz	
PERCEPÇÃO DISCENTE E DESAFIOS DO ENSINO REMOTO NO CONTEXTO DA PANDEMIA DE COVID-19.....	78
LIMA, João Paulo Eufrazio de	
A EDUCAÇÃO SEXUAL NA ESCOLA: VIVÊNCIAS E POSSIBILIDADES	93
FRARIAS, Mara Régia Paiva; VASCONCELOS, Francisco Ullissis Paixão e	
COMPREENDENDO A ATUAÇÃO DO PSICOPEDAGOGO NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR	111
SOUZA, José David Bezerra; VASCONCELOS, Francisco Ullissis Paixão e	
SUBVERSÃO DISCIPLINAR E PENSAMENTO CRÍTICO NO COTIDIANO ESCOLAR	137
PAIVA, Ana Gláucia Ferreira de; VASCONCELOS, Francisco Ullissis Paixão e.	

O SOFTWARE GEOGEBRA COMO RECURSO DIDÁTICO PARA O ENSINO DE GEOMETRIA ANALÍTICA VETORIAL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA EM UMA TURMA DO PARFOR/UVA

RODRIGUES, J. X.¹

ALMEIDA, J. P. P.²

RESUMO: Documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sinalizam a importância do uso de tecnologias digitais nas aulas. Este trabalho visa apresentar o relato de experiência de uma aula onde se fez o uso do software GeoGebra com alunos de uma turma de licenciatura em Matemática do Programa Nacional de Professores da Educação Básica – PARFOR. A prática ocorreu em uma das aulas da disciplina de Geometria Analítica Vetorial, e tinha por objetivo verificar as eventuais contribuições do software para o aprendizado dos discentes. Após a aplicação, percebeu-se que o uso do software colaborou para o aprendizado dos alunos, mas também deixou evidente que existem licenciandos que não estão familiarizados com o uso de aparelhos tecnológicos. Portanto, apesar de algumas dificuldades pontuais, o GeoGebra constituiu-se de ferramenta valiosa na formação de professores de Matemática, pois ele contribuiu para o aprendizado teórico, fornecendo-lhes um embasamento mais técnico, mas também para o aumento do arcabouço metodológico dos futuros docentes.

Palavras-chave: Geometria Analítica Vetorial, GeoGebra, Formação de Professores.

¹ Professor do PARFOR/Matemática – UVA. Professor de Matemática da Secretaria de Educação do Estado do Ceará. Mestre em Matemática – UFC.

² Professor do PARFOR/Matemática – UVA. Professor de Matemática da Secretaria de Educação do Estado do Ceará. Especialista em Didática da Matemática/ Centro Universitário UNINTA. Mestrando em Matemática – UFC.

Introdução

Estamos em um momento de apropriação de novos documentos oficiais que tem por função orientar os trabalhos relativos à Educação Básica, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Infantil e Fundamental, que foi oficializada em 2017 e a do Ensino Médio, que ocorreu somente em 2018. No Ceará, temos o Documento Curricular Referencial (DCR) para o Ensino Infantil e Fundamental, que foi aprovado em 2018, enquanto que o DCR do Ensino Médio ainda está sendo elaborado.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, no ano de 1999, já faziam alusão ao uso dos recursos tecnológicos nas aulas. Portanto, não há nenhuma novidade quando, por exemplo, a BNCC “propõe que os estudantes utilizem tecnologias” (BRASIL, 2018, p. 528).

A partir do que foi exposto, parece natural nos perguntarmos se os futuros professores, em particular de Matemática, estão recebendo formação adequada para atender essas e outras demandas da Educação Básica.

Recentemente, no fim de 2019, foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica. As instituições de ensino superior terão tempo para se adequarem a elas. Porém, podemos refletir sobre como conceber a formação dos atuais licenciandos, em especial de Matemática, e, de modo mais específico, que papel o professor formador pode assumir nesse momento.

O presente trabalho apresenta um relato de experiência desenvolvido com uma turma de Licenciatura em Matemática, na Universidade estadual Vale do Acaraú (UVA), localizada em Camocim, Ceará, constituída pelo Plano Nacional de Formação de Professores da educação Básica (PARFOR), na disciplina de Geometria Analítica Vetorial, na qual se fez o uso do software GeoGebra.

A geometria analítica vetorial

A disciplina de Geometria Analítica Vetorial, oferecida no terceiro semestre do curso de Licenciatura em Matemática da UVA através do PARFOR, aborda os conteúdos *Vetores, Equações do Plano e da Reta, Ângulos e distâncias, Mudanças de coordenadas e Cônicas*.

Mesmo que o foco da disciplina seja o trabalho com vetores, o nome “Geometria Analítica” causa receio em alguns discentes. Um dos possíveis motivos é a incompreensão de seu uso e suas aplicações. Para Eves (2004), a essência da Geometria Analítica é:

Quando aplicada ao plano, lembre-se, consiste em estabelecer uma correspondência entre pontos do plano e pares ordenados de números reais, viabilizando assim uma correspondência entre curvas do plano e equações de duas variáveis, de maneira tal que para cada curva do plano está associada uma equação bem definida $f(x,y) = 0$ e para cada equação dessas está associada uma curva (ou conjunto de pontos) bem definida do plano. Estabelece-se, além disso, uma correspondência entre as propriedades algébricas e analíticas da equação $f(x,y) = 0$ e as propriedades geométricas da curva associada. Transfere-se assim, de maneira inteligente, a tarefa de provar um teorema em geometria para a de provar um teorema correspondente em álgebra e análise. (p. 382)

Na antiguidade, os povos egípcios e romanos faziam uso de uma Geometria voltada para agrimensura e os gregos para a confecção de mapas. Porém, nenhum nome ganhou evidência no novo ramo de estudo. De acordo com Eves (2004), somente no século XIV o matemático Nicole Oresme, nascido na Normandia por volta de 1323, seria considerado como o inventor da Geometria Analítica pelo seu trabalho, que seria a primeira manifestação explícita da equação da reta.

Contudo, Eves (2004) considera as contribuições feitas no século XVI pelos matemáticos franceses René Descartes e Pierre de Fermat como a origem essencial do assunto, pois os mesmos fizeram uso do desenvolvimento dos símbolos e dos processos algébricos, tornando seus trabalhos mais próximos da linguagem matemática usada atualmente.

A utilização de vetores também teve alguns precursores que ficaram esquecidos, mesmo com trabalhos importantes. Isso aconteceu por conta da importância da contribuição da publicação do matemático alemão Carl Friedrich Gauss, em 1831, que justificava a representação geométrica dos números complexos nos quais, implicitamente, havia a ideia de adição de vetores.

Atualmente, o conceito de vetor é apresentado com mais frequência nos livros didáticos de Física da 1ª série do ensino médio. Todavia, os livros didáticos de Matemática da Educação Básica costumam abordar os conteúdos de Geometria Analítica no plano sem o uso dos vetores.

Dentre as dificuldades que comumente os alunos apresentam, destaca-se a de representar geometricamente os pontos, as equações, os planos, entre outros entes matemáticos. Vale ressaltar que essas representações não se fazem necessárias para o entendimento da Geometria Analítica Vetorial. Afinal, é até inviável, por exemplo, a visualização de objetos que tem mais de três dimensões.

No entanto, a abordagem geométrica contribui didaticamente para uma melhor compreensão, sobretudo quando o assunto é relativo ao Ensino Básico, onde se trabalha com a geometria plana ou espacial, ou seja, objetos que estejam no espaço tridimensional.

Sendo assim, ao menos em fase inicial, é aconselhável o zelo em não só fazer uso, mas representar os objetos geométricos com qualidade. Naturalmente, por parte dos alunos, ao menos no primeiro momento, isso talvez até seja um obstáculo, mas que sua superação pode ser sinal do aprendizado, pois as figuras formam “um suporte intuitivo importante nos passos da demonstração em geometria” (ALMOULOU, 2010, p. 130).

O uso dos recursos tecnológicos no ensino e na matemática

Mendes (2008) define Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) como um conjunto de recursos tecnológicos que, quando integrados entre si, proporcionam a automação e/ou a comunicação nos processos existentes nos negócios, no ensino e na pesquisa científica etc. São tecnologias usadas para reunir, distribuir e compartilhar informações (apud LOBO; MAIA, 2015, p.17).

Paulo Freire questiona se as máquinas que estão postas em uso são para auxiliar alguém ou estão contra alguém, pois é preciso saber a serviço de quem elas entram na

escola (FREIRE, 1984, p. 6). Visando os processos de ensino e de aprendizagem, as TIC tornam-se uma poderosa ferramenta tanto para o professor quanto para o aluno.

A BNCC do ensino médio apresenta a competência específica 4 (quatro) de Matemática como sendo “Compreender e utilizar, com flexibilidade e precisão, diferentes registros de representação matemáticos (algébrico, geométrico, estatístico, computacional etc.), na busca de solução e comunicação de resultados de problemas” (BRASIL, 2018, p. 537) e cita, em várias habilidades relativas a essa competência, a possibilidade de uso de *softwares* ou aplicativos de álgebra e geometria dinâmica.

Dentre as variedades do uso da TIC na educação, fazendo um recorte na educação matemática e criando um filtro para Geometria Analítica Vetorial, poderíamos elencar vários recursos tecnológicos como *Winplot*, *Cabri-Géomètre* e *Tabulae*, por exemplo. No entanto, esse trabalho concentra-se no GeoGebra, um *software* de matemática dinâmica, gratuito para *iOS*, *Android*, *Windows*, *Mac*, *Chromebook* e *Linux*.

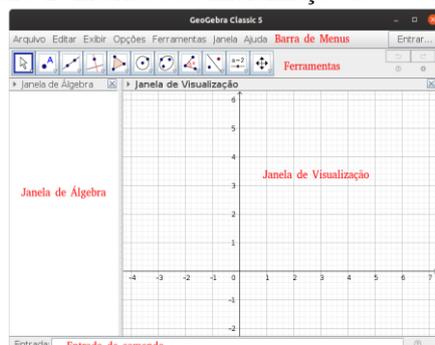
O GeoGebra

O nome GeoGebra vem da união das palavras Geometria e Álgebra, contudo esse *software* de matemática dinâmica não se restringe a estas duas áreas, sendo útil para todos os níveis de ensino, e que reúne, dentre outros, itens como Geometria, Álgebra, Planilha de Cálculo, Gráficos e Estatística em um único pacote.

O programa foi criado por Markus Hohenwarter, da Universidade de Salzburg, na Áustria, para ser utilizado nas escolas com objetivo de aprender e ensinar Matemática. Disponível em vários idiomas para milhões de usuários ao redor do mundo e disponível gratuitamente para usuários não comerciais, o programa também é classificado como *software* de código aberto.

Ao iniciar o *software GeoGebra*³, sua interface mostrará a barra de menus, ferramentas, entrada de comandos, janela algébrica e janela gráfica, como mostra a Figura 1, podendo ser personalizada acessando na barra de menus a opção “Exibir”. Entre outras opções, destacamos a Janela de Visualização 3D e a Planilha.

Figura 1: Interface de inicialização do GeoGebra

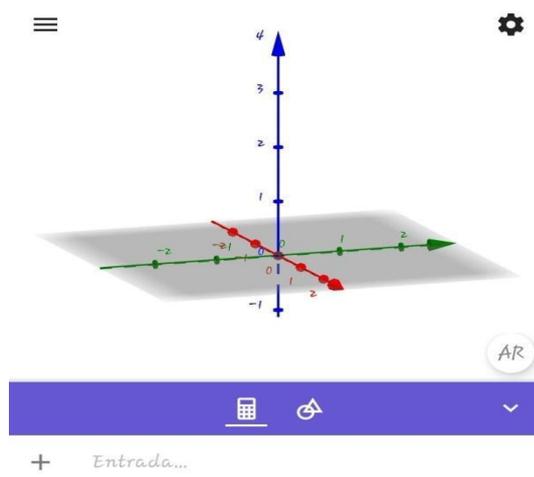


Fonte: Acervo dos autores

A Figura 2 é a interface do aplicativo na versão android para aplicações em 3D.

³ A versão utilizada é o GeoGebra Classic 5.0.

Figura 2: Interface de inicialização do GeoGebra para Android em 3D



Fonte: Acervo dos autores

O GeoGebra tornou-se popular por ter uma interface fácil de usar e muitos recursos poderosos. Por possuir uma comunidade de milhões de usuários em inúmeros países, disponibilizando materiais que auxiliam no processo de ensino e aprendizagem, um número crescente de professores utilizam cada vez mais o *software*, tornando-o mais conhecido.

O uso do geogebra nas aulas da disciplina de geometria analítica vetorial

A princípio, a disciplina de Geometria Analítica Vetorial apresenta-se como sendo de cunho teórico. Sua essência está no uso de objetos e ferramentas específicos da Matemática. Logo, seu enfoque não está em oferecer aparatos didáticos ou metodológicos para o professor da Educação Básica em formação.

Entretanto, as Diretrizes Curriculares para as Licenciaturas quando cita pilares que corroboram para que o licenciando se torne um professor, ressalta que eles devem estar presentes “tanto nos conteúdos educacionais e pedagógicos quanto nos específicos da área do conhecimento a ser ministrado” (BRASIL, 2019, p. 87).

De modo mais específico, nos cursos de licenciatura em Matemática do PARFOR ofertados pela UVA, um dos objetivos propostos para a disciplina é justamente a preparação do estudante para o exercício da docência na Educação Básica.

Considerando a proposta da disciplina é que um dos autores deste artigo – professor da disciplina em questão –, resolveu associar o ensino dos conteúdos inerentes da disciplina ao uso do *software* GeoGebra.

Em um primeiro momento, ao serem questionados pelo professor, todos os discentes declararam não conhecer o *software*. Entretanto, também se verificou que quase a totalidade da turma possuía um *smartphone*. Portanto, através da internet, tinham acesso gratuito ao aplicativo por meio de algumas plataformas.

Diante dessas constatações, foi pedido que os licenciandos instalassem o GeoGebra em seus aparelhos, de forma que desde então os estudantes começassem a se

familiarizar tanto com o *software* como com os objetos básicos de trabalho da Geometria Analítica Vetorial. Sendo assim, fazer com que os estudantes tivessem o *software* e o usassem conduziu a turma a alguns benefícios, como, enquanto alunos, facilitar o próprio processo de aprendizagem diante dos conteúdos apresentados na disciplina e, na função de professores, apropriar-se dele para aumentar seu leque de ferramentas pedagógicas.

No meio acadêmico, provar algo matematicamente exige rigor. Considerando, também, tratar-se de um curso para formação de professores para a Educação Básica, no qual a formalização dos teoremas é um pouco menor, o GeoGebra foi usado em duas vertentes: variando de acordo com o conteúdo, algumas vezes o *software* foi adotado como ferramenta investigativa e os alunos foram impelidos a “construir” casos genéricos. Em outras ocasiões funcionou como instrumento de verificação de algumas proposições formalmente demonstradas.

Uma das atividades feitas⁴ envolveu o estudo da equação do plano - um dos tópicos da disciplina - com observações, impressões e debates dos alunos baseados nas construções feitas no software usando os computadores do laboratório de informática da escola onde as aulas ocorreram, assim como suas avaliações do software e da atividade proposta, coletadas através de áudios com o consentimento dos estudantes.

Vale destacar que a escolha pelos computadores se deu pela melhor visualização em comparação com os celulares devido o tamanho da tela, o que facilitaria a observação e o registro das atividades.

No primeiro momento, os alunos foram orientados a construir objetos geométricos diversos, a fim de reconhecer os comandos no sítio eletrônico, pois a interface dele é levemente diferente da apresentada no aplicativo, o qual alguns já estavam se familiarizando.

Figura 3: Estudantes fazendo construções geométricas através do GeoGebra



Fonte: Acervo dos autores.

Nesse momento, como de costume, os alunos apresentaram dúvidas diversas, sobretudo sobre o manuseio do *software*, o que pode colocar o professor em uma zona de desconforto, pois, por mais que o docente planeje, podem aparecer questionamentos que não foram previstos, o que, no caso, não aconteceu.

A fala de estudante mostra um pouco dessa dificuldade e, no caso dele, o motivo que a gera.

⁴ A atividade foi realizada no sítio <https://www.geogebra.org/3d>.

“O aplicativo torna possível construir a aprendizagem, pois é possível a visualização do que antes ficava no imaginário: pontos, retas e planos no espaço. Minha dificuldade no aplicativo é a falta de intimidade no manuseio do computador, não pela falta de acesso, mas pela falta de motivação para fazê-lo.” (Estudante C)

Concluída essa etapa de apropriação das ferramentas e interpretação e associação dos objetos construídos geometricamente com suas representações algébricas, os alunos foram esclarecidos sobre a atividade investigativa que seria desenvolvida, pontuando suas etapas e objetivos: o estudo da equação do plano.

Em seguida, a atividade proposta lhes foi apresentada sistematicamente - eles não tiveram acesso a todas as questões de uma só vez - de modo que todos os alunos da turma se mantivessem dentro da mesma etapa da investigação, tornando o ambiente favorável para que aqueles que concluíssem mais rapidamente fossem impelidos a ajudar aqueles que não conseguissem, criando um momento cooperativo, visto que ao ensinar também se aprende.

O quadro a seguir apresenta na íntegra a atividade proposta.

Quadro 1: Atividade Proposta

Atividade Proposta

01. Desenhe o gráfico de alguns planos afim de responder as seguintes perguntas:
 - a) O que acontece sempre que $a = 0$? Justifique.
 - b) O que acontece sempre que $b = 0$? Justifique.
 - c) O que acontece sempre que $c = 0$? Justifique.
 - d) Por que a , b e c não devem ser simultaneamente nulos?
02. Faça o gráfico do plano de equação $2x + y + z = 0$ e trace o segmento orientado de origem $(0, 0, 0)$ e extremidade $(2, 1, 1)$.
03. Faça o gráfico do plano de equação $3x - y - 2z = 0$ e trace o segmento orientado de origem $(0, 0, 0)$ e extremidade $(3, -1, 2)$.
04. Faça o gráfico do plano de equação $-4x + 2y + 3z = 0$ e trace o segmento orientado de origem $(0, 0, 0)$ e extremidade $(-4, 2, 3)$.
05. O que você percebeu nos gráficos?
06. Segundo os itens anteriores podemos perceber que um plano de equação $ax + by + cz = 0$ é sempre perpendicular ao vetor $v (a , b , c)$. Explique por que isso acontece usando produto interno.
07. O que você afirma sobre o plano de equação $ax + by + cz + d = 0$ e o vetor $v (a , b , c)$? (Sugestão: atribua valores diferentes para “d”).

Fonte: Acervo dos autores.

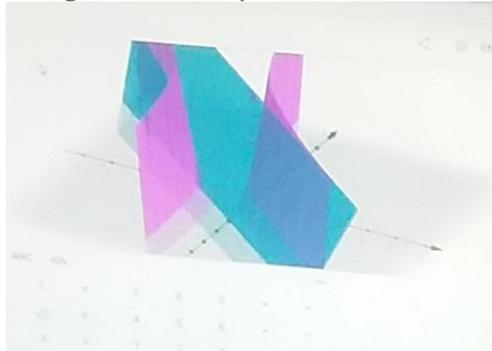
Como esperado, à medida que os alunos iam tendo acesso às questões, tentavam

descobrir que aspecto geométrico os entes representados algebricamente adquiriam. Assim, de modo a conseguir conjecturar aquilo que posteriormente se desvelaria no enunciado da Questão 06.

No decorrer da atividade, os discentes ficaram convocando o professor a fim de validar ou refutar as suas produções. No entanto, a postura adotada foi de orientar exclusivamente sobre como operar os comandos. Para os outros questionamentos, o professor fez devolutivas através de perguntas reflexivas. Afinal, de acordo com o planejado, oferecer o resultado da atividade poderia desvirtuá-la por completo.

A Figura 4 mostra a produção de um aluno que estava com dificuldades em realizar a atividade.

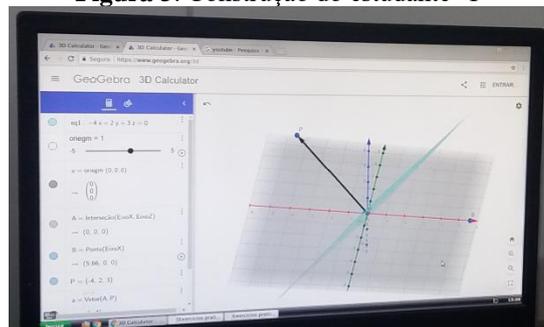
Figura 4: Construção do estudante “G”



Fonte: Acervo dos autores.

A seguir, na Figura 5, exibe-se uma construção correta de um dos itens, feita por um dos discentes.

Figura 5: Construção do estudante “I”



Fonte: Acervo dos autores.

Os licenciandos foram percebendo potencialidades do uso do *software*.

“O *software* pode colaborar com o aprendizado. [...] No *software*, a gente tem a visibilidade maior do que estar só explicando no quadro. Lá no *software*, você vai ver tal qual como é a reta, o plano, como eles estão se movendo, de acordo com o plano cartesiano. Lá no quadro não dá para você desenhar perfeitamente, de acordo com o que está no GeoGebra.[...]” (Estudante “E”)

Conforme planejado, os alunos que estavam com mais dificuldades, sem conseguir o auxílio esperado por parte do professor, procuraram a ajuda dos colegas que haviam obtido êxito. A Figuras 6 exibe duas situações nas quais alguns alunos estão orientando outros que estavam com dificuldade.

Figura 6: Estudantes “I” e “C” ajudando colegas durante a atividade.



Fonte: Acervo dos autores

Nesse momento, notou-se que alguns dos alunos que inicialmente não tiveram êxito não o alcançaram por conta de dificuldades no manuseio do *hardware* (o computador), e, por conseguinte, com o *software*, e não propriamente pela incompreensão dos assuntos trabalhados.

As falas de alguns estudantes validaram a percepção do docente. Um deles disse:

As dificuldades que eu tive com o *software* foi a questão das ferramentas. Eu não sabia quais ferramentas utilizar para as devidas funções. [...] E, também, minha dificuldade é que eu não sou muito familiarizado com computador, notebook. Eu não tenho muita familiaridade com isso, não. [...] A partir do momento que eu sei manusear as ferramentas, é bom. Fazer e visualizar o que você está vendo é muito vantajoso. E a gente aprende. E a gente está vendo. Além de ter a... como é que se diz? Além de ter o conceito, a gente tá visualizando o que sabe sobre o conceito. [...] (Estudante G)

Na parte final da atividade, o professor fez uso das impressões obtidas pelos alunos. Mostrou, usando os critérios formais da Matemática, a relação entre as coordenadas de um vetor normal a um plano e a equação que descreve esse plano.

Por fim, para encerrar a aula, o professor solicitou que os alunos organizassem suas produções escritas e virtuais e, por meio de registro em áudio, comentassem sobre o GeoGebra, a atividade e a utilização do *software* no decorrer das aulas.

Conclusão

O uso de computadores e, sobretudo, de celulares *smartphones* está cada vez

mais disseminado. No entanto, ainda há estudantes que, por motivos diversos, não possuem. Eles não só podem como é ideal que tenham contato com estas tecnologias.

A metodologia adotada impele os alunos a ter um comportamento dinâmico. O professor deve planejar bem esse tipo de atividade e supervisionar para que os alunos não percam o foco, principalmente durante as trocas de experiências.

Tomando por base o relato dos alunos, o uso do *software* nas aulas colaborou para a construção de significado, além da percepção e assimilação dos conteúdos propostos. Além disso, ele foi incorporado ao conjunto de opções pedagógicas dos mesmos enquanto professores.

Além disso, vale salientar que, como qualquer ferramenta, o professor que vir a fazer uso do GeoGebra em suas aulas deve usá-lo de forma sistemática e com o intuito de alcançar um objetivo bem definido, e não ser usado como uma simples ferramenta de recreação.

REFERÊNCIAS

- ALMOULOUD, S. Ag. **Registros de Representação Semiótica e Compreensão de Conceitos Geométricos**. IN: Machado, Silvia Dias Alcântara (org.). *Aprendizagem em Matemática: registros de representação semiótica*- Campinas, São Paulo. Papirus, pp. 125- 148. 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC – Ensino Médio**. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/bncc-ensino-medio>> Acesso em 16 de fevereiro de 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Brasília: MEC, 1999.
- BRASIL. Resolução nº 2, de 02 de dezembro de 2019. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para A Formação Inicial de Professores Para A Educação Básica**. 1. ed. Brasília: Diário Oficial da União, 10 fev. 2020. Seção 1. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/diarios/282958893/dou-secao-1-10-02-2020-pg-87>>. Acesso em: 11 fev. 2020.
- EVES, Howard. **Introdução à História da Matemática**. São Paulo: Editora UNICAMP, 2004
- FREIRE, Paulo. A máquina está a serviço de quem? **Revista Bits**, São Paulo, v. 1, n. 7, p. 6. 1984.
- LOBO, Alex Sander Miranda; MAIA, Luiz Cláudio Gomes. O uso das TICs como ferramenta de ensino-aprendizagem no Ensino Superior. **Caderno de Geografia**, Belo Horizonte, v. 25, n. 44, p.16-26, 2015. Trimestral. Disponível em: <<file:///C:/Users/Note/Downloads/9056-Texto%20do%20artigo-35688-1-10-20150701.pdf>>. Acesso em: 03 fev. 2020.

**UM ESTUDO SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DE ATIVIDADES
EXPERIMENTAIS PARA O DESENVOLVIMENTO DE UMA
APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DE CONCEITOS RELACIONADOS AO
VOLUME DE SÓLIDOS GEOMÉTRICOS**

BATISTA, S. S. T. F.⁵
ANDRADE, W. M.⁶

RESUMO: Este artigo fundamenta-se nos preceitos da Aprendizagem Significativa, desenvolvido pelo teórico David Ausubel (1982) que tem como premissa que aprender é ampliar e reconfigurar ideias já existentes na estrutura mental e, com isso, ser capaz de relacionar e acessar novos conteúdos. Ele tem o objetivo de identificar as contribuições das atividades experimentais na aprendizagem significativa de conceitos relacionados ao estudo dos volumes de sólidos geométricos. A pesquisa que deu origem a este trabalho foi desenvolvida com 30 alunos do 1º ano do ensino médio da Escola Estadual de Educação Profissional Guilherme Teles Gouveia, situada no município de Granja-CE, em caráter exploratório, através de pesquisa de natureza aplicada, com uma abordagem qualitativa. Quanto aos procedimentos técnicos, adotamos uma pesquisa participante, sendo utilizado como instrumento de coleta de dados um questionário com perguntas fechadas e abertas. Dentre os achados desta pesquisa, destacamos que diante das muitas possibilidades de trabalho em sala de aula, o uso das aulas experimentais pautadas nos pressupostos da Aprendizagem Significativa pode ser um caminho a ser seguido com o propósito de melhorar o processo de ensino e aprendizagem da matemática, em especial aqueles relacionados aos conceitos de volume de sólidos geométricos.

Palavras-chaves: Aprendizagem significativa. Matemática. Aulas experimentais.

⁵ Professora EMI do Instituto Centro de Ensino Tecnológico – CENTEC. Licenciada em Matemática - Universidade Estadual Vale do Acaraú/PARFOR – UVA. Especialista em Docência na Educação Profissional nos Níveis Básico e Técnico – IFCE. Especialista em Mídias em Educação - UFC.

⁶ Professor do PARFOR/Matemática – UVA. Professor de Matemática da Secretaria de Educação do Estado do Ceará. Mestre e Doutorando em Educação – UFC.

Introdução

A educação é um processo interativo e sistemático, de ensino e aprendizagem, na qual há troca de informações entre as pessoas. Nesse processo, a aprendizagem acaba acontecendo em duas direções, onde tanto o aluno como o professor aprendem nesse caminhar. O propósito da educação é elaborar conhecimentos e significados, incorporando-os à estrutura cognitiva e ao patrimônio cultural de seus envolvidos. Educação não é apenas ensinar ou instruir, ela deve ir além disso para realmente ser significativa, trata-se de uma atividade em rede e com grande repercussão na vida individual.

Boelter (2006), ao se referir sobre este processo de educação em rede, destaca que muitos professores já sentiram que precisam mudar sua maneira de ensinar. Querem se adaptar ao ritmo e às exigências educacionais dos novos tempos, anseiam por oferecer um ensino de qualidade, adequado às novas demandas sociais e profissionais. Colocam-se profissionalmente como mestres e aprendizes, com a expectativa de que, por meio da interação estabelecida na comunicação didática com os alunos, a aprendizagem aconteça para ambos.

No entanto, em alguns casos, deparamo-nos com o desinteresse dos alunos pelo estudo da Matemática que, em parte, se deve à falta de atividades experimentais que possam relacionar a teoria e a prática (FROTA; ALVES, 2000). A experimentação pode ter um caráter indutivo e, nesse caso, o aluno pode controlar variáveis, descobrindo ou redescobrando relações funcionais entre elas. Podem, também, ter um caráter dedutivo quando se tem a oportunidade de testar o que é dito na teoria. Porém, a utilização dessas atividades de forma bem planejada facilita muito a construção do conhecimento em Matemática, podendo incluir demonstrações feitas pelo professor, experimentos para confirmação de informações já dadas, cuja interpretação leve a elaboração de conceitos. Essas atividades são importantes na formação de elos entre os conhecimentos espontâneos e os conceitos científicos, propiciando aos alunos oportunidades de confirmar suas ideias ou então reestruturá-las (ALVES, 2007).

Assim, entendemos que as atividades experimentais podem auxiliar no ensino e na aprendizagem da Matemática, especialmente em conhecimentos associados à geometria plana e espacial que são facilmente possíveis de serem postas em prática por meio de construções geométricas, principalmente quando estas construções representam objetos de nosso cotidiano.

Neste contexto, este trabalho tem como objetivo identificar as contribuições das atividades experimentais na aprendizagem significativa de conceitos relacionados ao estudo dos volumes de sólidos geométricos.

Fundamentamos esta pesquisa nos preceitos teóricos da aprendizagem significativa de Ausubel (1982), uma vez que, segundo o referido autor, aprender significativamente é ampliar e reconfigurar ideias já existentes na estrutura mental e com isso ser capaz de relacionar e acessar novos conteúdos, pois, na sua concepção, quando o aluno vê sentido para sua vida no que está sendo estudado, ele aprende e esse aprendizado é significativo para ele.

Para Ausubel (1982, p. 79), “[...] de todos os fatores que influenciam a aprendizagem, o mais importante consiste no que o aluno já sabe.” Assim sendo, a aprendizagem passa a assumir um caráter mais significativo quando parte de conhecimentos prévios já consolidados pelos estudantes.

Ressaltamos que este trabalho é fruto de uma pesquisa realizada durante o curso de primeira licenciatura em Matemática da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), no município de Granja – CE. Nesta pesquisa, buscamos, através da realização de atividades experimentais, praticadas com alunos do 1º ano do curso técnico em Aquicultura da Escola Estadual de Educação Profissional Guilherme Teles Gouveia, no município de Granja – CE, alcançar o objetivo deste trabalho.

Com o propósito de melhor organizar este artigo, estruturamos este trabalho com cinco seções. A primeira consiste nesta introdução. A segunda apresenta os pressupostos da teoria ausubeliana, onde estabelecemos o conceito de aprendizagem significativa. A terceira trata dos procedimentos metodológicos, trazendo a abordagem, o tipo e os procedimentos da pesquisa, como também apresentando seu delineamento e os instrumentos de coleta de dados. A quarta consiste na análise dos dados coletados e discussões dos resultados da pesquisa. E a quinta traz as considerações finais.

Os pressupostos da aprendizagem significativa segundo David Ausubel

Entende-se por aprendizagem significativa o processo pelo qual um novo conhecimento ou uma nova informação se relaciona de maneira não-arbitrária e não-litera à estrutura cognitiva de quem está aprendendo. Ao longo deste processo, o aprendiz vê significado lógico no conteúdo estudado, o que torna sua aprendizagem significativa, onde sua essência “[...] é que as ideias expressas simbolicamente são relacionadas às informações previamente adquiridas pelo aluno através de uma relação não-arbitrária e substantiva (não-litera).” (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980, p. 62). Não-arbitrariedade e substantividade são as características básicas da aprendizagem significativa.

A não-arbitrariedade significa que o material utilizado no estudo, que é potencialmente significativo, se relaciona de maneira correlata, seguindo uma sequência lógica e sensata com o conhecimento que já existe na estrutura cognitiva do aprendiz. Isto é, a relação acontece com os saberes especificamente relevantes, os quais Ausubel (1982) chama subsunçores. O conhecimento prévio aqui servirá de matriz organizacional para a incorporação, compreensão e fixação de novos saberes, que se tornam relevantes (subsunçores), pois passarão a preexistir na estrutura cognitiva do estudante.

O subsunçor, também definido como ideia âncora, é o ponto central da teoria da aprendizagem significativa, é o ponto cognitivo do aprendiz que permitirá um novo conhecimento. Ele é uma estrutura específica, na qual uma nova informação pode se agregar ao cérebro humano de maneira organizada e hierárquica, permitindo o armazenamento de experiências prévias daquele que aprende, de maneira significativa.

Esse processo é bastante interativo e, quando serve de âncora para um novo conhecimento, ele se altera e adquire significados novos, que confirmam conhecimentos que já existem, tornando o conhecimento dinâmico e que evolui ao longo do processo. Daí, podemos argumentar que um aprendiz ancora em seu cognitivo uma série de subsunções, uns mais fortes, outros mais frágeis, alguns em forma de construção e em crescimento, outros pouco usados, mas que podem tornar a aprendizagem realmente significativa.

Para Ausubel (1982, p. 58), “a aprendizagem significativa é um mecanismo do ser humano, por excelência, para adquirir e armazenar a grande quantidade de ideias e informações representadas em qualquer campo de conhecimento.” Segundo ele, a aprendizagem é significativa quando uma ideia ou informação nova se relaciona com conceito já assimilado e é mecânica quando as novas ideias não se relacionam com os conhecimentos já existentes. O autor ainda enfatiza que a informação deve ser interiorizada e compreendida, não devendo existir apenas uma memorização mecânica.

Novas ideias, conceitos, proposições podem ser aprendidos e fixados significativamente na medida em que outras ideias, conceitos, proposições sejam incluídos de maneira relevante e mostrem-se de forma clara e disponível na estrutura cognitiva do aprendiz, funcionando como fortalecedores ou, ainda, dando significado ao conteúdo trazido anteriormente.

A substantividade significa que tudo aquilo que é incorporado à estrutura cognitiva é a essência do novo conhecimento, das novas ideias. O mesmo conceito ou a mesma proposição podem ser expressos de diferentes maneiras, através de diferentes signos ou grupos de signos, equivalentes em termos de significados. Assim, uma aprendizagem significativa não pode depender do uso exclusivo de determinados signos em particular (MOREIRA, 2011).

A essência do processo da aprendizagem significativa está intrinsecamente ligada ao relacionamento não-arbitrário e substantivo de ideias expressas a aspectos relevantes da estrutura de conhecimento do aprendiz, ou seja, a qualquer conceito ou proposição que já lhe é significativo e adequado para interagir com a nova informação e consolidá-la. É nesta interação que se tornam claros, para o aprendiz, os significados dos conteúdos potencialmente significativos. É importante, também, perceber que nessa interação os conhecimentos prévios se modificam pela aquisição de novos significados e se consolidam.

Dessa maneira, fica evidente que, na perspectiva ausubeliana, o conhecimento prévio, ou seja, a estrutura cognitiva do estudante, é a variável fundamental para a efetivação da aprendizagem significativa.

É importante frisar que quando o aprendiz relaciona o conteúdo de aprendizagem à estrutura cognitiva somente de maneira arbitrária e literal, não resulta na aquisição de significados para o mesmo. Dessa maneira, a aprendizagem é dita mecânica ou automática.

Segundo Ausubel (1982), a estrutura cognitiva tem uma tendência de se organizar de maneira hierárquica em termos de nível de abstração, generalidade e inclusividade de seus conteúdos. A partir disso, o surgimento ou a reestruturação de significados para os

conteúdos de aprendizagem tipicamente refletem uma relação de subordinação à estrutura cognitiva. Conceitos e proposições potencialmente significativos ficam subordinados. Na linguagem de Ausubel, são “subsumidos” sob ideias mais abstratas, gerais e inclusivas (os subsunçores).

Em termos substantivos, Ausubel (1982) deixa claro que para facilitar a aprendizagem significativa precisamos atentar para o conteúdo, assim como para a estrutura cognitiva do aluno, buscando nortear os dois com o intuito de ensinar o que é preciso, e fazer o aluno aprender satisfatoriamente. Para tanto, não se deve sobrecarregar o estudante com informações desnecessárias, isso dificulta sua organização cognitiva. É preciso fazer uma análise dos conceitos a serem estudados para identificar ideias e procedimentos utilizados e concentrar neles o esforço instrucional, buscando a melhor maneira de relacionar os aspectos mais importantes do conteúdo estudado aos aspectos especificamente relevantes à estrutura cognitiva do aluno, o que é imprescindível para a aprendizagem significativa.

De forma resumida, é indispensável uma análise prévia do que se vai ensinar. O educador deve ter discernimento com relação à ordem em que os principais conceitos e ideias da matéria de ensino aparecem nos materiais didáticos e nos programas curriculares.

No que se refere à estrutura cognitiva do aluno, a aprendizagem significativa requer de uma disponibilidade de subsunçores, que são os conceitos prévios já adquiridos pelo estudante, e que se apresentam de forma clara, estável e especificamente importante na estrutura cognitiva do indivíduo.

Porém, e se não existirem os subsunçores? Nesse caso, a principal estratégia defendida por Ausubel para manipular a estrutura cognitiva do aluno é a dos organizadores prévios (MOREIRA, 2011). Os organizadores prévios nada mais são do que materiais introdutórios apresentados antes do material de aprendizagem em si, em um nível mais alto de abstração, generalidade e inclusividade. A principal função desse material é servir de ponte entre o que o aluno já sabe e o que ele deve saber a fim de que o novo conteúdo possa ser aprendido de maneira significativa, funcionando como um ancoradouro provisório.

Para Moreira (2011), os organizadores prévios, utilizados como pontes cognitivas, não têm muito valor instrucional, pois não são capazes de suprir a ausência de subsunçores. Talvez o potencial dos organizadores está na sua função de estabelecer, em um nível mais alto de generalidade, inclusividade e abstração, relações entre o novo conhecimento e o conhecimento prévio do aluno já adequado para dar significado aos novos conteúdos de aprendizagem. Isto porque, mesmo tendo os subsunçores adequados, muitas vezes o aluno não percebe sua relacionabilidade com o novo conhecimento.

O acionamento dos subsunçores, seja por meio de conhecimentos anteriormente vivenciados pelos alunos ou através de organizadores, é fundamental para o processo de aprendizagem, uma vez que a premissa fundamental que Ausubel (1982) traz para a aprendizagem significativa diz que o fator isolado mais importante e que mais influência na aprendizagem é o que o aprendiz já sabe.

Com isto, de maneira resumida, procuramos apresentar nesta seção os significados

atribuídos por Ausubel (1982) e seus seguidores ao conceito de aprendizagem significativa que é muito difundido quando falamos em ensino e aprendizagem. Além disso, esta seção também pretende fornecer subsídios que contribuirão para fundamentar, nas seções seguintes, como o conhecimento se torna relevante para o aprendiz quando faz parte de suas vivências prévias, ajudando-o a desenvolver uma aprendizagem significativa dos conceitos relacionados ao estudo do conteúdo de volume.

Delineando a pesquisa

A pesquisa ora apresentada, foi desenvolvida em caráter exploratório, utilizando referenciais teóricos através de pesquisa de natureza aplicada na qual se busca a aplicação prática de conhecimentos para a solução de problemas, com uma abordagem qualitativa para identificar quais contribuições as atividades experimentais trazem para a aprendizagem significativa dos conhecimentos relacionados ao estudo dos volumes dos sólidos geométricos.

Os sujeitos participantes desta pesquisa foram 30 alunos do 1º ano do curso técnico em aquicultura da Escola Estadual de Educação Profissional Guilherme Teles Gouveia, situada no município de Granja – CE. O critério de escolha destes sujeitos se deu pelo fato de serem estudantes que se utilizam bastante da experimentação como instrumento de aprendizagem, isto por se tratar de discentes de um curso profissionalizante.

Quanto aos procedimentos técnicos temos uma pesquisa participante, pois foi desenvolvida a partir da interação entre os pesquisadores e os membros das situações investigadas, no caso, os alunos.

O trabalho de campo foi realizado no ano de 2019, nos meses de agosto e setembro, envolvendo a realização de uma intervenção metodológica e a aplicação de questionário para a sondagem de conhecimentos. O delineamento desta pesquisa constituiu-se de duas etapas, sendo elas:

(I) Realização da Intervenção Metodológica: Ocorrida em aulas experimentais na construção de um tanque rede em formato de prisma, acontecendo em 4 aulas de 50 minutos cada, onde os alunos determinaram o tamanho do artefato, planejaram como seria a montagem e passos para concluir com êxito a atividade. Aqui foram estudados conceitos referentes ao conteúdo de volume de sólidos geométricos, com a mediação de materiais concretos (canos, trenas, serras e conexões) para possibilitar a internalização dos conceitos científicos pelos alunos;

(II) Aplicação do Questionário de Sondagem de Conhecimentos: Após a realização da intervenção metodológica, para identificação das contribuições da realização da atividade experimental na aprendizagem significativa dos conceitos relacionados ao estudo dos volumes dos sólidos geométricos.

Durante a pesquisa, foi utilizado o procedimento de observação participante, onde o pesquisador coleta dados através de sua participação em atividades cotidianas do grupo estudado (PRODANOV; FREITAS. 2013). Para o registro dos dados, foram utilizados o diário de campo e o questionário de sondagem de conhecimentos que foi aplicado aos

estudantes, sujeitos da pesquisa, com o intuito de identificar as contribuições das atividades experimentais na aprendizagem significativa dos conceitos ali estudados.

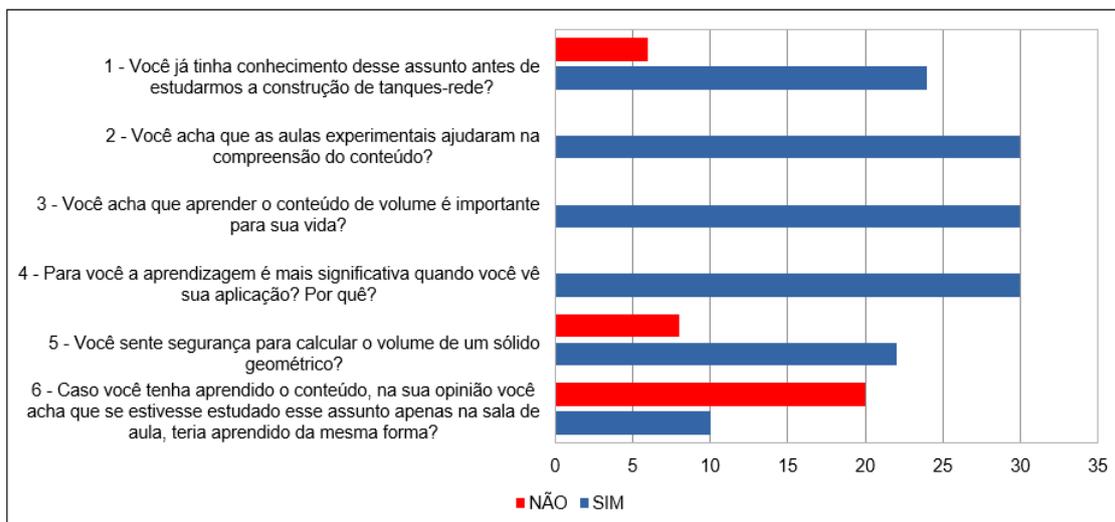
Análise dos dados e discussão dos resultados

Nesta seção, procederemos com uma breve análise, de caráter qualitativo, dos dados colhidos durante a pesquisa de campo. Buscando interpretar as informações à luz da teoria da aprendizagem significativa de Ausubel (1982).

Seguiremos inicialmente analisando as informações colhidas nos questionários para entendermos as contribuições das atividades experimentais no desenvolvimento de uma aprendizagem significativa dos conceitos relacionados ao volume de sólidos geométricos.

Na Figura 1, podemos observar as informações do questionário referentes a opinião dos alunos com relação à relevância das aulas experimentais no aprendizado da geometria espacial. No entanto, ressaltamos que as análises a seguir considerarão não apenas os dados consolidados no gráfico, mas também os comentários dos alunos e as observações realizadas durante a pesquisa.

Figura 1 - Consolidado das informações dos sujeitos da pesquisa referentes à relevância das aulas experimentais.



Fonte: Coleta direta.

Com base nas respostas das questões 2, 3 e 4, percebemos que os 30 alunos (100%) consideram que o conteúdo utilizado tem importância no dia a dia e que as aulas experimentais ajudam na sua compreensão, proporcionando mais significado quando o conteúdo é também aplicado na prática. Isso também foi observado pela resposta da questão 6, quando 20 alunos (66,6%) declararam que a aprendizagem do conteúdo

estudado não seria a mesma se fosse trabalhado apenas de modo teórico, na sala de aula.

Percebemos, tanto pelas respostas do questionário quanto pelas observações e comentários dos alunos, que a maioria já possuía alguns conhecimentos prévios sobre o assunto estudado, indo ao encontro dos preceitos de uma aprendizagem significativa, pois, como já destacamos anteriormente, de acordo com os estudos de Ausubel (1982), o fator isolado mais importante que influencia na aprendizagem é aquilo que o aluno já sabe. Assim, o conhecimento se torna mais relevante quando a nova informação adquirida pelo estudante se relaciona com saberes previamente conhecidos pelo mesmo, pois na perspectiva de Ausubel (1982, p. 159), “o aprendizado significativo acontece quando uma informação nova é adquirida mediante um esforço deliberado por parte do aprendiz em ligar a informação nova com conceitos ou proposições relevantes preexistentes em sua estrutura cognitiva.”

De acordo com as ideias e Ausubel (1982), a aprendizagem é um processo por meio do qual uma nova informação relaciona-se, de maneira substantiva (não-literal) e não-arbitrária, a um aspecto relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo.

Neste contexto, constatamos que a prática experimental realizada nesta pesquisa se aproximou dos preceitos da aprendizagem significativa de Ausubel (1982) quando os novos conhecimentos sobre os estudos do volume dos sólidos se relacionaram com os conhecimentos prévios de geometria plana e espacial já incorporados pelos alunos em suas experiências cotidianas e estudantis anteriores e este procedimento se deu de forma não-arbitrária, uma vez que foram devidamente planejados, tomando como base estes conhecimentos prévios dos alunos, bem como de maneira substantiva (não-literal), pois, a partir da realização da atividade experimental, os alunos envolvidos na pesquisa passaram a possuir saberes particulares sobre o conteúdo estudado, podendo cada aluno atribuir o significado dos conceitos ali estudados por meio de seus próprios conhecimentos. O que foi percebido pelos comentários dos alunos ao longo de toda a pesquisa.

Em muitos momentos da pesquisa, identificamos nas falas e comentários dos alunos que o trabalho envolvendo o cálculo do volume do prisma se mostrou mais relevante quando foi possível associá-lo com algo que eles já vivenciavam quando praticavam as aulas experimentais do curso técnico de aquicultura. Assim, percebemos que por meio do estabelecimento proposital desta relação foi possível ativar os subsunçores dos alunos, acionando as suas estruturas de conhecimentos específicas para proporcionar uma aprendizagem mais significativa daquilo que estava sendo estudado.

Em consonância com o pensamento de Ausubel, Novak e Hanesian (1982), o subsunçor é um conceito já existente na estrutura cognitiva do aprendiz que serve de “ancoradouro” a uma nova informação, possibilitando que o aprendiz lhe atribua significado.

Ao analisarmos algumas respostas dos alunos no questionário, podemos perceber que houve uma correlação do conteúdo estudado com a sua vida cotidiana, bem como a importância de se estudar os conceitos relacionados ao conteúdo de volume de sólidos geométricos.

Vejamos abaixo, algumas respostas dos alunos ao seguinte questionamento: Você

sabe a importância do estudo de volume?

ALUNO 1: “Sim, serve para identificar o valor ou quantidade expresso em certo espaço.”

ALUNO 2: “É importante calcularmos volume para estarmos cientes das quantidades de valores, assim, trabalhando com sustentabilidade.”

ALUNO 3: “Sim, é importante para as situações do dia a dia.”

ALUNO 4: “É importante para saber as dimensões daquele determinado recipiente ou objeto.”

ALUNO 5: “Para a aquicultura é muito importante para saber quanto de peixe vai estar sendo cultivado por m^3 .”

ALUNO 6: “Não sei a importância, mas precisamos para descobrir resultados.”

Nas respostas dos alunos a essa questão, quando consideramos todos os comentários dos sujeitos da pesquisa, constatamos que 27 alunos (90%) afirmaram que sim, sabem a importância do estudo de volume, destacando a sua relevância para o cotidiano e 3 alunos (10%) disseram não saber a importância do estudo de volume. Isso, mesmo depois da realização da Intervenção Metodológica. Assim, percebemos, nessa pesquisa, que quando utilizamos a abordagem do cotidiano do estudante (estudo da aquicultura) para inserir um conteúdo de matemática, os alunos mostraram mais facilidade de entendimento daquilo que estava sendo ensinado, indo ao encontro das ideias de Ausubel (1982) quando destaca a importância de se desenvolver o conhecimento a partir daquilo que o aluno já sabe, tornando, assim, a aprendizagem mais significativa.

Como o conteúdo estudado na atividade experimental estava relacionado aos subsunçores dos alunos, os conhecimentos sobre o volume de sólidos geométricos foram incorporados de maneira substantiva à estrutura cognitiva dos estudantes, permitindo o desenvolvimento de novos saberes e novas ideias.

Durante o experimento de construção do tanque-rede, o processo foi bastante interativo permitindo que os alunos adquirissem e internalizassem grande quantidade de ideias e informações representadas em seu campo de conhecimento, proporcionando a melhor compreensão do conteúdo estudado.

Na Figura 2, podemos observar os alguns momentos em que os alunos se debruçaram na construção do tanque-rede.

Figura 2 – Realização da atividade experimental: construção do tanque-rede.



Fonte: Acervo dos autores

Durante a pesquisa, identificamos que as aulas experimentais ajudaram na compreensão do assunto estudado. Pois quando utilizamos a abordagem do cotidiano do estudante, no caso o estudo da aquicultura, para inserir um novo conhecimento de Matemática, os alunos apresentaram mais facilidade de entendimento do que estava sendo ensinado.

Sabemos que diante das muitas possibilidades de trabalho em sala de aula, o uso das aulas experimentais pode ser um caminho a ser seguido com o propósito de melhorar o processo de ensino e aprendizagem. Pelos comentários dos alunos, percebemos que há um interesse grande nas aulas práticas, uma vez que a maioria dos alunos investigados afirmaram que preferem aulas práticas, alegando que elas são mais motivadoras da aprendizagem.

Com base nas atividades experimentais realizadas ao longo de todas as aulas da Intervenção Metodológica e a partir dos achados deste trabalho, consolidamos no Quadro 1 abaixo as contribuições identificadas ao longo da pesquisa quando se trata do estudo sobre volume de sólidos geométricos.

Quadro 1 - Contribuições de aulas experimentais no estudo de volume.

Categoria 1 – Estudo sobre dimensões de um prisma	
Subcategoria	Contribuições das aulas experimentais
1.1 – Identificação dos lados, vértices e arestas	<ul style="list-style-type: none"> • Facilita a percepção das medidas a serem tomadas, quantidade de material necessário para a montagem do artefato e visualização da estrutura.
Categoria 2 – Aplicação do conteúdo	
Subcategoria	Contribuições das aulas experimentais
2.1 – Entendimento do conceito de volume	<ul style="list-style-type: none"> • A representação concreta possibilita testar e mensurar a capacidade do artefato, que no caso tem a forma de um prisma. • Mostra as medidas necessárias para chegar ao cálculo do volume, que são: largura, altura e comprimento.
2.2 – Identificação do espaço existente para o cultivo de peixes	<ul style="list-style-type: none"> • Auxilia na determinação da densidade de animais no artefato.
Categoria 3 – Estímulo para o aprendizado	
Subcategoria	Contribuições das aulas experimentais

3.1 – Motivação para o estudo do assunto

- Evidencia a importância do estudo para a aquicultura.
- Mostra que as dimensões do artefato possuem grande importância nas situações-problema que envolvem a capacidade do sólido.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Dessa maneira, constatamos que houve uma aprendizagem significativa no caso estudado, já que as atividades experimentais estiveram ligadas de modo não-arbitrário e substantivo aos diversos conceitos relacionados ao estudo do volume do prisma, tornando o processo de ensino e aprendizagem mais relevante pois o aprendiz, ao interagir com uma nova informação, relacionou-a com seus conhecimentos prévios, consolidando um novo saber.

Considerações finais

A Matemática é vista por muitos estudantes como uma disciplina complicada, cheia de fórmulas e conceitos complexos. Essa visão foi moldada ao longo do tempo através de metodologias que exploram pouco as aplicações práticas dos conteúdos (PLAINE; TURATO, 2018).

Hoje, ainda existem profissionais da educação que preferem utilizar apenas o livro como modelo de aplicação nos procedimentos para o cálculo do volume de objetos do nosso cotidiano. Explorar a regularidade de alguns objetos, comparando-os aos sólidos já conhecidos, como o cubo, por exemplo, é uma metodologia que precisa ser mais difundida para que a aprendizagem significativa aconteça com mais frequência.

Muitos professores já sentiram que precisam mudar sua maneira de ensinar. Querem se adaptar ao ritmo e às exigências educacionais dos novos tempos. Anseiam por oferecerem um ensino de qualidade, adequado às novas exigências sociais e profissionais.

Este contexto nos faz refletir sobre a necessidade de ensinar aos alunos a partir daquilo que eles já sabem, pois é primordial que o aluno veja sentido no que ele estuda. Ele precisa entender a utilidade e importância do que é visto em sala de aula para sua vida. E é justamente esse fato que nos moveu a desenvolver o presente artigo.

Chegamos à conclusão que, em consonância com as ideias de Ausubel (1982), a aprendizagem se tornará significativa fazendo sentido para o aprendiz quando o conhecimento a ser ensinado interagir e ancorar-se nos conceitos relevantes já existentes na estrutura cognitiva deste aprendiz, ou seja, em seus subsunçores.

Como educadores, precisamos ter em mente que nossos alunos não são quadros em branco e que eles possuem vivências e conhecimentos acerca de vários conteúdos. Logo podemos utilizar esse conhecimento a favor da aprendizagem significativa de novos conteúdos matemáticos.

No caso dessa pesquisa, concluímos que ao utilizarmos aulas experimentais para abordar o conteúdo de volume de sólidos geométricos, percebemos o quão significativa e interessante se tornou a aprendizagem para os sujeitos envolvidos nesta pesquisa. Principalmente quando os conhecimentos estudados se relacionaram com saberes e situações já vivenciados pelos estudantes.

Esperamos que os resultados obtidos nesta pesquisa levistem reflexões nos professores quanto à utilização de aulas experimentais como recurso metodológico no ensino de conceitos relacionados ao volume dos sólidos geométricos e, principalmente, venha a contribuir no planejamento de ações pedagógicas voltadas para a realização de situações didáticas que desencadeiem uma aprendizagem mais significativa da matemática.

REFERÊNCIAS

- ALVES, W. F. **A formação de professores e as teorias do saber docente**: contexto, dúvidas e desafios. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 33. n. 2. p. 263-280. maio/ago. 2007.
- AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.
- AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. e HANESIAN, H. **Psicologia Educacional**. Rio de Janeiro, 1 ed. Interamericana, 1980.
- BOELTER, E. L. Tecnologia no cotidiano. Gestão em Rede. Curitiba: Reproset Indústria Gráfica, n.74, p.19, nov. 2006.
- MOREIRA, M. A. **Aprendizagem Significativa em Revista**. Meaningful Learning Review. v. 1, p. 25-46, 2011.
- PLAINE, B.L.; TURATO, L. **A presença da matemática no cotidiano de acordo com os componentes curriculares: desafios que impedem a sua compreensão**. In: GERALDI, L.M.A. Pesquisa Em Educação Matemática: desafios a prática docente. v. 3. Jaboticabal-SP: FAGED, 2018
- PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE O USO DA HISTÓRIA DA MATEMÁTICA COMO RECURSO DIDÁTICO NA DISCIPLINA DE CONSTRUÇÃO DOS NÚMEROS

PORTELA, A. E. C. ⁷

RESUMO: O uso da História da Matemática como recurso didático na disciplina Construção dos Números proporcionou discussões e desmistificação dos conteúdos trabalhados na turma do Parfor/UVA no município de Granja/CE. Permitindo uma reflexão na formação dos professores, oportunizando o conhecimento da história do desenvolvimento do conceito de número e do processo de contagem que levou milênios e teve a participação de diferentes grupos humanos de diferentes lugares da terra em diferentes épocas.

Palavras Chaves: História da Matemática, Construção dos números, Recursos didáticos.

⁷ Professor do PARFOR/Matemática-UVA. Professor de Matemática da Secretaria de Educação do Estado do Ceará. Mestre em Matemática - UFC.

Introdução

Ensinar alguns conteúdos da Matemática com a abordagem histórica de sua construção pode facilitar a aprendizagem pelos estudantes. Quando se fala em estudar os conjuntos numéricos, aí é que se tem de levar em consideração a sua história, pois houve toda uma circunstância para tal formulação e precisamos entender as justificativas para a construção e elaboração de tais conjuntos, que são conteúdos que estão presentes tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio. Com a apresentação da conceituação histórica levamos os estudantes a entenderem as reais necessidades para a construção e formação dos conjuntos no passado.

Não é difícil encontrar livros que apresentam os números como entidades que simplesmente existem e que devem apenas ser classificados com algum nome. Não buscam apresentar a construção lógica e histórica que tem por traz de todos estes elementos. Para D'Ambrosio (2001) é importante reconhecer a Matemática como uma manifestação mais nobre do pensamento e da inteligência humana.

Carvalho e Silva (2013) consideram que a disciplina de História da Matemática apresenta grande importância na construção de conceitos em relação aos conjuntos numéricos e que esses conceitos devem ser aprendidos desde os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Existem alguns recursos que o professor pode usar como aliado nos processos de Ensino e Aprendizagem de alguns conteúdos da Matemática, dentre eles podemos destacar a Etnomatemática, jogos, materiais didáticos manipuláveis e a História da Matemática.

De acordo com Jesus e Fini (2005) o uso desses recursos didáticos busca atrair o aluno para o aprendizado matemático, auxilia na aprendizagem do conhecimento, desperta a atenção e concentração dos estudantes nos conteúdos abordados, podendo atuar como catalisadores do processo de aprendizagem, aumentando a motivação e estimulando os estudantes a buscarem mais conhecimento, tornando o aprendizado atrativo e prazeroso.

Neste texto focamos na utilização da História da Matemática como recurso metodológico para o estudo dos conjuntos numéricos, onde o aprendizado dos processos históricos e fatos ocorridos ao longo do percurso de construção e formulação como área de conhecimento matemático são imprescindíveis para o entendimento de tal conteúdo.

Pensar que o trabalho do professor de Matemática está ligado somente ao ensinar fórmulas, definições e algoritmos, preparar os estudantes para um processo de memorização e a realização de prática pedagógica de forma tecnicista. Está muito longe das exigências advindas da sociedade atual, pois o professor deve desenvolver a capacidade de leitura e compreensão de textos, que são uma mistura da língua falada com os símbolos e as relações matemáticas. De acordo com D'Ambrosio (1999) podemos usar a História da Matemática para mostrar que a Matemática fez parte da cultura, dos valores evolutivos e das crenças dos povos da Babilônia, Egito e da Índia, que desenvolveram os conceitos matemáticos a partir das necessidades próprias de seus contextos históricos.

Para Pereira (2002) a História da Matemática torna o ensino da Matemática mais receptiva e ameniza esse status de disciplina exata, uma vez que busca apresentar a Matemática por meio do processo evolutivo, contribuindo para a formação de alunos críticos em relação à construção do conhecimento humano e conscientizando-os da importância do contexto social na evolução do saber matemático.

A intenção de utilizar a História da Matemática no ensino da Matemática não é substituir os conteúdos desta que devem ser ensinados por aulas de História da Matemática, mas sim dar a fundamentação que originou alguns conceitos, contextualizando por meio do processo histórico a necessidade e desafios que se teve para estruturar tais invenções, mostrando que a Matemática é fruto da criação humana.

Este artigo busca apresentar um relato de experiência desse autor de trabalho desenvolvido na realização da disciplina de Construção dos Números na turma de primeira licenciatura do PARFOR no município de Granja/CE, em 2019, na qual optou-se pelo uso da História da Matemática como proposta diferenciada, oportunizando aos alunos acesso ao conhecimento e fundamentação teórica existente acerca da elaboração e construção dos conjuntos numéricos pelos matemáticos no passado. Buscando uma reflexão sobre a História da Matemática como recurso didático no processo de ensino e aprendizagem da Matemática.

A história da matemática e a formação do professor de matemática

A História da Matemática é considerada um conhecimento imprescindível para a compreensão da natureza da matemática, principalmente no que diz respeito ao seu aspecto sociocultural. Assim, é necessário que ela esteja presente na formação de professores, permitindo uma visão abrangente da Matemática e reforçando a relação existente com as demais disciplinas do currículo escolar.

O ensino da Matemática como ciência pronta e acabada, recheada de fórmulas e teoremas e longe de contextualização pode dificultar ainda mais seu aprendizado pelos estudantes e gerar receio da disciplina. Assim, na busca de proporcionar mais contextualização, análise crítica e reflexão na formação dos professores, as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de licenciatura em Matemática recomendam que os currículos incluam além dos conteúdos (Cálculo Diferencial e Integral; Álgebra Linear; Fundamentos de Análise; Fundamentos de Álgebra; Fundamentos de Geometria e Geometria Analítica) comuns a todos os cursos, os conteúdos matemáticos presentes na Educação Básica e conteúdos da Ciência da Educação, da História e Filosofia das Ciências e da Matemática.

De acordo com Stamato (2003)

O objetivo da disciplina História da Matemática, em um curso de formação de professores, não é descrever a história ou acumular conhecimento sobre a história, mas propiciar uma análise crítica das condições da criação e apropriação do conhecimento matemático pelas diversas culturas e atestar que este conhecimento está sujeito a transformações. Além disso, esse espaço disciplinar deve propiciar questionamentos às pretensões de verdade, deve

revelar perguntas que não foram feitas dentro das demais disciplinas acadêmicas do currículo para a formação do professor. (p. 24)

Os conhecimentos da História da Matemática podem proporcionar ao professor mais autonomia na hora de decidir o desenvolvimento dos conteúdos em sala de aula, facilitando a opção por uma abordagem a partir da construção histórica dos conceitos. Essa autonomia eleva o professor à capacidade de refletir sobre suas limitações e ao mesmo tempo buscar soluções, podendo ir em busca de respostas através da educação continuada ou estudos e pesquisas de interesse pessoal.

A formação é um quesito importante para uma prática docente com mais autonomia. Assim, Stamato (2003), explica que

A condição para a autonomia do professor é o conhecimento das possibilidades, o que permite a escolha do conteúdo que irá trabalhar com os alunos e a forma como esse conteúdo será desenvolvido. Para tanto, é preciso que seja facilitado ao professor, durante sua formação, desenvolver a compreensão do contexto histórico e sociocultural em que as ideias matemáticas e o ser humano estão situados. Isto exige que o professor aprenda a refletir sobre sua concepção da Matemática, exige que ele conheça sua História e sua Filosofia. Logo, é nesse sentido que se pode situar a utilização da história como fundamento para o ensino da matemática. (p. 25)

Os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, em (BRASIL, 1998), colocam a história da matemática como um recurso pedagógico que pode contribuir para a construção do conhecimento matemático. Um professor que teve em sua formação o estudo da história das descobertas e das invenções dos conceitos matemáticos pode dar aos seus alunos oportunidades de ver o conhecimento matemático como resultado da criação humana, esclarecendo ideias, conceitos, métodos e desmistificando muitos resultados prontos presentes no estudo da matemática.

Assim, os PCN apontam que:

A História da Matemática mostra que ela foi construída como resposta a perguntas provenientes de diferentes origens e contextos, motivadas por problemas de ordem prática (divisão de terras, cálculo de créditos), por problemas vinculados a outras ciências (Física, Astronomia), bem como por problemas relacionados a investigações internas à própria Matemática. (BRASIL, 1998, p.32)

De acordo com Miguel, et al (2009), a aula desenvolvida com a História da Matemática proporciona autonomia para o aluno, gerando um ambiente de compartilhamento de ideias, possibilitando o entendimento da Matemática como uma manifestação cultural e promove a aprendizagem significativa e compreensiva.

Alguns autores, dentre eles Pacheco e Andeis, apontam que um dos motivos para o baixo rendimento dos estudantes em Matemática está relacionado com a transposição didática realizada no processo de ensino e aprendizagem e que isso é consequência do processo de formação de professores nos cursos de licenciatura.

Para Lima (2007)

[...] quando o jovem entra na faculdade, não teve uma boa formação na escola, logo não conhece bem a Matemática que vai ensinar [...] No final de tudo, recebe seu diploma sem ter domínio das coisas que vai ensinar a seus alunos, como decimais infinitas, as proposições básicas da Geometria no Espaço, Divisibilidade, Análise Combinatória, etc. (p.156)

É necessária a realização constante de atualização dos currículos dos cursos de formação de professores de Matemática, onde um acompanhamento do desenvolvimento do ensino feito pelos egressos dos cursos de licenciatura em Matemática nas escolas pode facilitar a busca pelo aprimoramento na formação de professores, incrementando itens que atendem as exigências da atualidade.

Considerações acerca dos números no decorrer da história

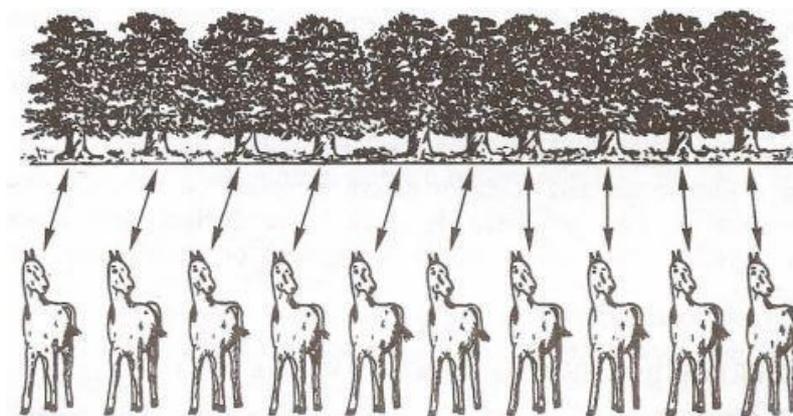
A História da Matemática nos leva a entender que o processo de desenvolvimento do conceito de número e a sua estruturação em conjuntos numéricos, que conhecemos atualmente, levou milênios para ser formulada e teve a participação de diferentes grupos humanos de diversos lugares da Terra em diferentes épocas.

Inicialmente, a criação de sistemas de numeração aconteceu por diversas civilizações e com alguns aspectos distintos. Por exemplo, podemos citar o sistema Babilônico de base sexagesimal que se diferencia do sistema de numeração dos Egípcios, de base decimal.

Com o processo civilizatório o homem passou a enfrentar novos desafios sociais e econômicos. Com a necessidade de organizar melhor seu espaço, incrementar novas técnicas de produção e observar os fenômenos do céu, deu-se a escalada de pensar numericamente.

O desenvolvimento do processo de contagem foi se ampliando aos poucos. Inicialmente, o homem desenvolveu a capacidade de comparar conjuntos de objetos e assim estabelecer entre eles uma correspondência um a um, conforme figura 1. Por exemplo, a comparação que um pastor fazia entre os animais de seu rebanho e os dedos da mão ou com pedras em um saco.

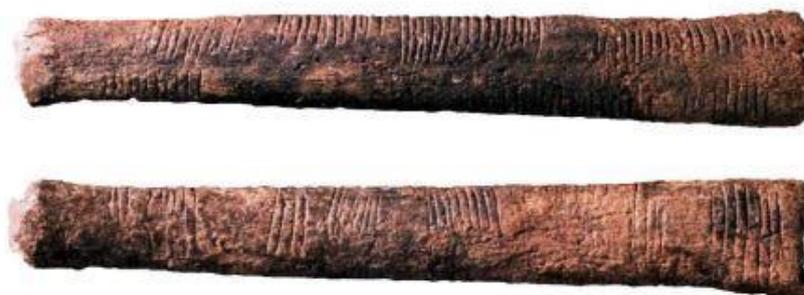
Figura 1 - Correspondência um a um



Fonte: Ifrah (2005, p. 26)

Vários foram os artifícios usados pelo homem primitivo no processo de contagem, dentre eles podemos citar a gravação em ossos, figura 2, que mostra as habilidades do homem já com a escrita e a Matemática.

Figura 2 - Gravações em osso



Fonte: Mol (2013, p.16)

Foi um processo lento para a humanidade chegar ao que conhecemos atualmente como conjuntos dos números naturais, $N = \{0, 1, 2, 3, \dots\}$. Depois de muitos milênios, já no século XIX, foi que o matemático Italiano Giuseppe Peano escreveu uma definição precisa e concisa para tal conjunto, denominadas axiomas de Peano que apresentamos mais adiante neste trabalho.

Concepções básicas sobre o produto cartesiano, par ordenado, relação binária e relação de equivalência

Algumas conceituações pertencentes à Álgebra foram importantes para o desenvolvimento da disciplina. Tais conceitos estão apresentados nos próximos parágrafos.

Sejam A e B conjuntos não vazios, chamamos de produto cartesiano de A por B , o conjunto formado por todos os pares ordenados (a, b) , com a pertencente a A e b pertencente a B . A notação para o produto cartesiano de A por B é dada por: $A \times B = \{(a, b) | a \in A \text{ e } b \in B\}$ (DOMINGUES; IEZZI, 2003).

Para dois pares ordenados $M = (a, b)$ e $N = (c, d)$, dizemos que M é igual a N quando se tem $a = c$ e $b = d$. Devemos observar que o par ordenado (a, b) é diferente do conjunto $\{a, b\}$ pois o conjunto $\{a, b\}$ é igual ao conjunto $\{b, a\}$ e o par ordenado (a, b) só é igual ao par ordenado (b, a) quando se tem $a = b$.

No nosso dia a dia temos de lidar frequentemente com relações entre duas grandezas. Na Matemática, as relações entre elementos de um conjunto A ou entre

elementos de dois conjuntos distintos A e B são bastante estudadas. Dentre as relações estudadas destacamos a “relação binária” que é definida como sendo qualquer subconjunto R de $A \times B$. Conforme essa definição, R é um conjunto de pares ordenados (a, b) pertencentes ao produto cartesiano $A \times B$. Assim, a notação aRb (lê-se “ a erre b ”) indica que $(a, b) \in R$ e que ‘ a está relacionado com b por meio de R ’. A um elemento (a, b) de R podemos também fazer a indicação por meio da proposição $p(a, b)$, sendo a proposição $p(a, b)$ verdadeira quando o elemento a de A se relaciona com o elemento b de B por meio da relação R , ou seja, aRb (DOMINGUES; IEZZI, 2003).

No estudo das relações binárias, destacamos as chamadas relações de equivalência, que diz que em uma relação R sobre um conjunto não vazio A , devem ser cumpridas as seguintes propriedades:

Propriedade reflexiva: se $a \in A$, então aRa ;

Propriedade simétrica: se $a, b \in A$ e aRb então bRa ;

Propriedade transitiva: se $a, b, c \in A$ e aRb e bRc então aRc . (DOMINGUES; IEZZI, 2003).

Considerações sobre Giuseppe Peano e seu axioma

Giuseppe Peano, matemático Italiano que viveu entre 1858 e 1932, formou-se na Universidade de Turim, onde mais tarde tornou-se professor, sendo fundador da Moderna Lógica Matemática, Teoria dos Conjuntos e autor de livros e artigos.

No ano de 1889, Peano publicou o seu famoso Axioma, formado por uma lista de propriedades essenciais, que caracterizam a estrutura da sequência, sem ambiguidades ou propriedades supérfluas, isto é, que possam ser obtidas das demais. O seu axioma apresenta uma definição concisa e precisa do conjunto \mathbb{N} , é baseado na noção de sucessor de um número natural, que caracteriza o conjunto dos números naturais \mathbb{N} por meio dos seguintes quatro axiomas:

Todo número natural tem um único sucessor, que também é um número natural.

Números naturais diferentes têm sucessores diferentes.

Existe um único número natural, designado por 1, que não é sucessor de nenhum outro.

Seja X um subconjunto de números naturais (isto é, $X \subset \mathbb{N}$). Se $1 \in X$ e se, além disso, o sucessor de cada elemento de X ainda pertence a X , então $X = \mathbb{N}$.

O terceiro axioma considera que o 1 é o “ponto de partida” no conjunto dos números naturais, isto é, o único número natural que não é o sucessor de nenhum outro, assim temos $\mathbb{N} = \{1, 2, 3, \dots\}$. Mas aí, surge a pergunta: e o zero (0) que lá na Educação Básica é considerado um número natural, ou seja, o “ponto de partida” no conjunto dos números naturais, agora não é mais? Para Morgado (2014), sem perda de validade, podemos adotar o zero como “ponto de partida”, ou seja, basta estabelecer zero como sendo o único número natural que não é sucessor de nenhum outro, levando assim $\mathbb{N} = \{0, 1, 2, 3, \dots\}$. A escolha por uma ou outra alternativa é uma questão de gosto ou de conveniência.

O quarto axioma é chamado de *Axioma da Indução*, ele fornece um mecanismo

para garantir que um dado subconjunto X de N inclui, na verdade, todos os elementos de N . Assim, tornando-se um instrumento fundamental para construir definições e demonstrar teoremas relativos a números naturais (demonstração por indução).

Para Lima *et al* (2006), uma demonstração por indução é descrita da seguinte forma

Seja $P(n)$ uma propriedade relativa ao número natural n . Suponhamos que i) $P(1)$ é válida. ii) para todo $n \in N$, a validade de $P(n)$ implica a validade de $P(n + 1)$, onde $n + 1$ é o sucessor de n . Então $P(n)$ é válida para qualquer que seja o número natural n . Com efeito, se chamarmos de X o conjunto dos números naturais n para os quais $P(n)$ é válida, veremos que $1 \in X$ em virtude de i) e que $n \in X \Rightarrow n + 1 \in X$ em virtude de ii). Logo, pelo axioma da indução, concluímos que $X = N$. (p. 37)

Assim, Peano apresentou uma definição para o conjunto dos números naturais, mas não basta só a definição dada pelos axiomas de Peano para que o conjunto dos números naturais esteja bem estruturado, é preciso munir N com as operações de adição e de multiplicação bem como com a relação de ordem para que o conjunto numérico esteja bem definido.

A disciplina construção dos números, ministrada no curso de primeira licenciatura em matemática

A disciplina Construção dos Números foi trabalhada na turma de primeira licenciatura em Matemática do PARFOR/UVA, no município de Granja/CE, com encontros nos turnos manhã e tarde, nas sextas-feiras e nos sábados dos meses de maio e junho de 2019.

A turma era formada, em sua maioria, por professores já licenciados que variavam entre Pedagogia, História, Língua Portuguesa, Biologia e Física, que atuavam nos Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Assim, buscou-se um enfoque voltado para o ensino e formação de um educador com visão da evolução do processo de contagem e do rigor matemático existente.

Para o estudo desta disciplina percebeu-se a possibilidade de uma abordagem utilizando-se a História da Matemática como recurso pedagógico que facilitassem a abordagem e aprendizagem pelos estudantes. Assim, buscou-se antes da apresentação do conjunto dos números naturais, expor um levantamento histórico do processo de contagem idealizado pelas civilizações antigas e das tentativas de construção dos números.

A História da Matemática serviu de guia para a contextualização e formulação dos conhecimentos referente aos números e aos conjuntos numéricos. Com isso, abordamos o estudo dos conjuntos numéricos.

Foi apresentada a construção dos conjuntos numéricos: números inteiros; números racionais; reais e complexos a partir do conjunto dos números Naturais, com este introduzido através dos axiomas de Peano.

Buscou-se o estudo da formalização do conjunto dos números Naturais através dos Axiomas de Peano. Assumiu-se que existe um conjunto satisfazendo tais axiomas e

tal conjunto foi chamado de Naturais e denotamos por \mathbb{N} , foi definido as operações de adição e multiplicação, foi realizado a demonstração das propriedades da adição (associatividade, comutatividade e lei do corte) e da multiplicação (associatividade, comutatividade, lei do corte e distributividade) por meio da Indução Matemática. Foi explorada também a relação de ordem em \mathbb{N} com demonstrações de suas propriedades (transitividade, tricotomia e monotonicidade).

Foi explorado o estudo do *Princípio da Indução Finita* por meio da resolução de exercícios, destacando a importância da verificação do caso base de uma demonstração por indução (verificação se $P(1)$ é válido) e do passo de indução ($P(n) \Rightarrow P(n + 1)$). A compreensão deste tipo de demonstração foi fundamental para o desenvolvimento das verificações das propriedades da adição e da multiplicação e também das atividades nas próximas etapas.

Para o estudo do conjunto dos Números Inteiros, foi realizada a apresentação axiomáticamente através dos números naturais. Definindo o conjunto dos Números Inteiros como classes de equivalência dos números naturais. Foram estudadas as operações adição e multiplicação dos inteiros como sendo soma e multiplicação (respectivamente) entre classes de equivalência, mostrando que a soma e multiplicação de números inteiros estavam bem definidas, isto é, a adição e multiplicação independem dos representantes. Foram realizadas também as demonstrações das propriedades da Adição (associatividade, comutatividade, elemento neutro da adição e existência do inverso aditivo) e da multiplicação (associatividade, comutatividade, elemento neutro da multiplicação e distributividade em relação à adição).

Foi abordada a construção do conjunto dos Números Racionais Q em função dos Inteiros. Definindo o conjunto dos Números Racionais como classes de equivalência dos inteiros. Foram apresentadas as definições das operações de adição e multiplicação e realizadas as demonstrações das propriedades da adição (associatividade, comutatividade, elemento neutro e inverso aditivo) e da multiplicação (comutatividade, associatividade, elemento neutro, inverso multiplicativo e distributividade). Podemos observar que a noção de equivalência é tão elementar para a construção dos números racionais e dos inteiros como é a noção de sucessor para a construção dos números naturais.

O estudo da construção do conjunto dos números reais foi feito através dos chamados corte de Dedekind, que considera o conjunto de todos os cortes. Foi estudado também a definição da adição e da multiplicação nos reais e observado que ele possui as mesmas propriedades dos racionais e mais uma propriedade chamada completude que os racionais não têm.

Para o estudo do conjunto dos Números Complexos, foi abordado a sua construção por meio de pares ordenados de números reais, demonstrando todas as suas propriedades aritméticas e mostramos que ele não possui a relação de ordem, tornando assim, um conjunto diferente dos demais.

No decorrer da disciplina foi mantida a preocupação com a formação do professor da Educação Básica, proporcionando compressão e domínio dos conjuntos numéricos, visto que, alguns tópicos são conteúdos presentes nos currículos do ensino fundamental e médio. Foi buscado ampliar o repertório de conhecimentos dos professores em formação

e garantir uma melhor preparação para atuarem em suas salas de aulas.

Apresentar o contexto histórico do desenvolvimento do processo de contagem e as razões que levaram a formalização dos conceitos presentes na matemática favorece nos estudantes o entendimento dos conteúdos estudados, aproxima o acadêmico da matemática e isso fortalece para a consolidação do aprendizado matemático.

Considerações finais

É importante que o licenciando em Matemática tenha conhecimento da História da Matemática como recurso didático-pedagógico e que aplique este recurso como um elemento motivador para o estudo dos conteúdos da Matemática, buscando apresentar a Matemática de forma contextualizada e assim desmistificando-a.

A História da Matemática oportuniza o professor mostrar que a Matemática é fruto de uma construção histórica, que são conhecimentos produzidos e acumulados pela humanidade ao longo do tempo, que várias gerações deram sua contribuição no desenvolvimento desta ciência. De acordo com Sebastiani (1999),

[...] é necessário que chegue à escola a concepção de uma matemática construída pelo homem, imperfeita e sem verdades universais e que devemos mostrar aos professores-alunos que a crença na verdade universal dos conceitos matemáticos é fruto de uma visão da ciência, uma visão evolucionista e eurocentrista dessa ciência. Não existe uma matemática, mas cada sociedade constrói a sua matemática. Como estamos mergulhados em uma sociedade que traz em sua bagagem toda ciência ocidental, com o dogma da verdade absoluta, somos levados a olhar a ciência do outro no máximo como uma fase da evolução para atingir o nosso saber (p. 22).

Nesta disciplina, percebeu-se que o discente se interessa mais pelo conteúdo quando há uma contextualização sobre o mesmo e que a História da Matemática apresenta elementos que favorecem a abertura dos acadêmicos para o estudo da Matemática.

O que se constatou também nesta disciplina foi à falta de conhecimento, por parte de alguns professores do Ensino Fundamental, de demonstração das propriedades da adição e multiplicação de números naturais. Eles sabiam apenas mostrar casos particulares.

O estudo dos conjuntos numéricos é de fundamental importância na formação do professor de Matemática, já que são base do conhecimento matemático e que a História da Matemática é um recurso pedagógico aliado ao professor no ensino desta ciência.

Por fim, espera-se que os professores egressos desta disciplina repensem suas práticas pedagógicas e busquem incrementar recursos didático-pedagógicos em suas aulas de Matemática com o objetivo de favorecer a aprendizagem de seus alunos.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES 1.302/2001. **Diretrizes curriculares nacionais para os cursos de matemática, bacharelado e licenciatura**. Diário Oficial da União, Brasília,

- 05 mar. 2002a, Seção 1, p. 15. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES13022.pdf>>. Acesso em: 20 de março de 2020.
- BRASIL, Ministério da Educação - MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quatro ciclos: Matemática**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CARVALHO, Lidiane Pereira; SILVA, Erillainy Roberta Soares. **História da matemática na construção do conceito de conjuntos numéricos: um estudo de caso na licenciatura em matemática**. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 11., 2013, Curitiba. **Anais...** Curitiba: SBEM, 2013.
- D'AMBROSIO, U. **Etnomatemática – Elo entre as Tradições e a Modernidade**, Belo Horizonte, Ed. Autêntica, 2001.
- DOMINGUES, Hygino H. IEZZI, Gelson. **Álgebra moderna**. 4. Ed. São Paulo: atual, 2003.
- IFRAH, Georges. **Os Números: a história de uma grande invenção**. 11ª Ed. São Paulo. Globo, 2005.
- JESUS, M. A. S. de; FINI, L. D. T. **Uma proposta de aprendizagem significativa de matemática através de jogos**. In: BRITO, Márcia Regina F. de. (Org). **Psicologia da Educação Matemática: teoria e pesquisa**. Florianópolis: Insular, 2005.
- LIMA, E. L. **Matemática e Ensino**. - 3. ed. - Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira de Matemática, 2007.- (Coleção do professor de Matemática).
- MIGUEL, A. et al. **História da Matemática em atividades didáticas**. 2. ed. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2009.
- MOL, R. S. **Introdução à História da Matemática**. Caed-UFMG. Belo Horizonte 2013.
- MORGADO, A. C.; CARVALHO, P. C. P.. **Matemática discreta**. Editora SBM, Rio de Janeiro 2014.
- PACHECO, M. B.; ANDREIS, G. S. L. **Causas das dificuldades de aprendizagem em Matemática: percepção de professores e estudantes do 3º ano do Ensino Médio**. Revista Principia, João Pessoa, nº 33, p. 105-119, 2018.
- PEREIRA, A. C. C. et al. **Educação Matemática no Ceará: os caminhos trilhados e as perspectivas**. Fortaleza: Premium, 2014.
- PEREIRA, L. H. F.. **Teorema de Pitágoras – lembranças e desencontros na matemática**. Passo Fundo: UFP, 2002.
- SEBASTIANI, E. **Como usar a história da matemática na construção de uma educação matemática com significado**. Anais: SEMINÁRIO NACIONAL DE HISTÓRIA DA MATEMÁTICA, 3, 1999, Vitória. Anais. p. 22-23.
- STAMATO, J. M de A. **A Disciplina História da Matemática e a Formação do Professor de Matemática: Dados e circunstâncias de sua implantação na Universidade Estadual Paulista, campi de Rio Claro, São José do rio Preto e Presidente Prudente**. 2003. 197 f. Dissertação (pós-graduação em Educação Matemática) – mestrado em educação matemática, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2003.

A CONTRIBUIÇÃO PEDAGÓGICA DO CURSO DE LÍNGUA PORTUGUESA – PARFOR PARA OS PROFESSORES DO MUNICÍPIO DE GRANJA/CE

COSTA, Francisca Celma Araújo⁸
SENA, Luzirene Paiva de⁹

RESUMO: O Plano Nacional de Formação de Professores – PARFOR é um programa que visa melhorar a qualidade da educação no Brasil, através da possibilidade de docentes atuantes na educação básica possuírem uma formação superior. Desse modo, esse programa propicia a formação docente na disciplina que lecionam. O presente trabalho tem como objetivo analisar a contribuição pedagógica do curso de Língua Portuguesa PARFOR para os professores do município de Granja-Ce. A análise foi feita através de pesquisa bibliográfica e entrevista com cursistas do referido programa e curso no município de Granja. Para realização dessa pesquisa se utilizou vários autores, entre eles: BRAGA (2015), PIMENTA (1999). Os estudos realizados permitiram perceber a importância deste programa para a educação básica do país, em especial da cidade de Granja, pois o curso possibilitou aos professores mais condições de agir nas práticas escolares.

Palavras-chave: Formação. Professor. Língua Portuguesa

⁸ Aluna do Curso de Letras Língua Portuguesa Literatura, Primeira Licenciatura, do Plano Nacional de Formação na Educação Básica – Parfor da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA.

⁹ Professora orientadora. Especialista em Língua Portuguesa e Literatura e em Processo Civil pela Universidade Estadual Vale do Acaraú- UVA.

Introdução

No Brasil, a formação dos professores vem sendo objeto de debate há muito tempo, assim como os requisitos para atuar na educação, pois se sabe que durante anos o antigo curso do magistério já era o necessário para ministrar aulas na educação básica. Porém este não era suficiente, visto que o professor possuía apenas o nível médio e não curso de nível superior que o habilitasse em uma determinada área de atuação.

Nas últimas décadas, a educação brasileira vem passando por inúmeras transformações e uma delas está voltada para a formação dos professores, pois, hoje, é exigido como requisito básico o nível superior na área e disciplina em que atua, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. Porém, a realidade ainda não é como desejada, visto que ainda é possível encontrar professores atuando sem a formação exigida.

Diante de tais fatores surgiu o Programa Nacional de Formação de Professores – PARFOR para minimizar um problema tão grave que ainda assola a educação brasileira, principalmente nas regiões norte e nordeste.

Desde seu surgimento em 2009 o programa já formou inúmeros professores que trabalhavam sem licenciatura ou eram licenciados, mas atuavam em áreas diferentes da sua formação. Assim, com essa ação os maiores beneficiados são os alunos da rede pública que podem receber uma educação de qualidade. Visto que um professor que estudou uma disciplina específica, conseqüentemente converterá o aprendizado adquirido durante a formação em melhorias na aprendizagem para aqueles que dependem dos profissionais da educação para sua formação pessoal e profissional.

Tendo em vista a importância do PARFOR para a educação brasileira o presente trabalho tem como objetivo retratar as contribuições pedagógicas do curso de Língua Portuguesa PARFOR para os professores do município de Granja /CE. Desse modo, para atingir o objetivo citado utilizou-se a pesquisa bibliográfica, apoiada em livros, revistas e artigos especializados, além de entrevista com os discentes do curso de língua portuguesa do PARFOR no município de Granja-CE.

No primeiro capítulo, ressalta-se a origem desse programa governamental, seus objetivos, anseios e sua formação, no qual se pode perceber que a qualificação do professor é uma meta governamental para melhorar os índices da educação brasileira.

No segundo capítulo, mostra-se um breve resumo sobre o curso de Letras, assim como o seu funcionamento e as ferramentas que possui para disponibilizar a melhor qualificação de seus educandos.

No último capítulo, trabalha-se com especificidade o curso de Letras - Língua Portuguesa- ofertado pelo PARFOR em Granja/CE, dentro dessa abordagem se retrata o quanto importante o curso é para os que dele se beneficiaram e o que este colabora para o aperfeiçoamento dos professores e, conseqüentemente, da educação granjense.

Enfim, pode-se perceber que o curso de língua portuguesa do PARFOR é de fundamental importância para educação do município de Granja, pois os profissionais

que ali são formados levam a aprendizagem adquirida durante as aulas do curso para as suas salas de aula, o que resulta em um ensino-aprendizagem de qualidade.

O PARFOR: história e formação

A educação brasileira há muito tempo vem buscando meios para alcançar o patamar desejado. Diante disso, em abril de 2007 o Ministério da Educação apresentou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE/MEC), o qual coloca a disposição dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, instrumentos para avaliação e implementação de políticas de melhoria da qualidade da educação básica pública.

A partir da adesão de todos os entes federados, criou-se um novo regime de colaboração o qual concentra a atuação de todos os envolvidos sem prejudicar as suas autonomias. Isso resultou na fundação de um plano de metas efetivo para a execução de programas de manutenção e desenvolvimento da educação básica.

Assim, necessitou-se criar um plano voltado para formação de professores, pois segundo o artigo 62 da LDB:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

Tendo em vista esses fatos, em maio de 2009 foi lançado o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, por meio de Decreto nº 6.755/2009, com o objetivo de induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade para profissionais do magistério em exercício na rede pública da educação básica que não possuem a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB.

Esse plano é dirigido pela CAPES e desenvolvido em regime de cooperação desta com as secretárias de educação dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal e as Instituições de Ensino Superior.

No âmbito do PARFOR, a CAPES realiza o fomento à implantação de turmas especiais por Instituições de Ensino Superior (IES) em cursos de Licenciatura para docentes da rede pública de educação básica que não possuem formação superior; segunda licenciatura para docentes da rede pública de educação básica que possuem licenciatura em área distinta de sua atuação em sala de aula; e formação pedagógica para docentes da rede pública de educação básica que possuem curso superior, sem habilitação em licenciatura.

De acordo com BRAGA, 2015, p.09:

Através de iniciativas dessa natureza, o professor possa se sentir capaz de administrar o processo ensino-aprendizagem no cotidiano escolar com ações qualificadas, confrontando o que aprende teoricamente com suas práticas pedagógicas, concebendo a educação com um espaço social em que, de um lado estão os que aprendem e de outro estão os que transmitem conhecimentos,

partindo do princípio de que todos podem aprender conceitos e habilidades ensinados, com base em processos e experiências adequadas.

O autor afirma que a licenciatura permite ao docente a aprendizagem teórica para que possa ser aliada a sua prática pedagógica e dessa forma o processo ensino-aprendizagem seja satisfatório e não se resume apenas a transmissão de conhecimentos, mas, também em um processo de práticas, pesquisas e experiências levando os alunos da educação básica a tornarem-se sujeitos ativos no processo educacional.

O PARFOR desde a sua formação vem alcançando números satisfatórios para a educação. De acordo com o MEC em maio de 2009 a dezembro de 2012 o programa colocou em salas de aula 54,8 mil professores em turmas especiais. Além disso, foram implantadas 1.920 turmas em 397 municípios, tendo as regiões Norte e Nordeste as que mais procuraram formação.

Vale ressaltar que os cursos do PARFOR são gratuitos e funcionam nas modalidades presenciais ou à distância, em cursos de dois a quatro anos, em instituições públicas de Ensino Superior.

Apesar de todos esses benefícios, a matrícula até ser efetuada passa por um longo processo, pois o docente precisa aguardar o momento de ter a sua oportunidade até o curso ser ofertado em determinado município. Dessa maneira, há um longo caminho que começa com a identificação pelas secretárias estaduais e municipais das demandas. Após esse processo, as vagas são disponibilizadas em plataforma eletrônica da Capes e os docentes depois do cadastro precisam aguardar a secretaria validar a inscrição.

Mesmo tendo um processo mais lento até hoje o plano vem trabalhando para que os dados positivos cresçam e, conseqüentemente, a qualidade da educação básica também seja aprimorada. Por isso, é necessário que professores graduados estejam atuando em suas respectivas especialidades, é o que se entende como primeiro passo para se alcançar o repensar do fazer pedagógico e a melhoria da sua prática pedagógica. Essa ideia é reforçada por Carneiro, que descreve, em linhas gerais, como ocorre a função social do referido programa.

No PARFOR, a compreensão do ensino, enquanto prática social, e dos princípios teórico-metodológicos que fundamentam essa prática vão sendo tecidos pelos sujeitos que já estão envolvidos na profissão docente. Ao mesmo tempo, esses sujeitos estão inseridos no processo formativo de um curso de licenciatura, que se dá a partir da composição de diferentes interlocuções que envolvem o saber do aluno e o conhecimento universitário, permitindo, pois, o compartilhar de saberes e a discussão na busca de conhecimento através do exercício da reflexão. (Carneiro, 2016, p. 21)

O PARFOR promove a reflexão por parte do professor docente, principalmente do fazer pedagógico e educação enquanto base para formação cidadã e profissional. Desse modo, a partir do momento que se pensa nesse programa é preciso entender que o profissional precisa estar apto para atuar em uma sala de aula. E principalmente tendo a formação específica para que possa estar qualificado para fazer parte do processo de ensino. Visto que, ao se buscar qualificação profissional o docente tem que estar preparado para atuação.

O curso de Língua Portuguesa

O ensino de língua portuguesa no Brasil se deu por volta de meados do século XIX, porém sem qualquer componente curricular, pois tinha apenas o objetivo de alfabetizar, uma vez alfabetizado o aluno passava direto para o latim.

Somente após a independência do Brasil que o português começou a ser adotado no currículo oficial do secundário e somente em 1871 foi criado o cargo de professor de português.

Em 1960 com a expansão do acesso à educação aumentou a demanda de professores e o governo autorizou a proliferação de faculdades particulares, porém essa se deu sem um planejamento ou fiscalização e sem preocupação com a qualificação docente.

Mesmo com o aumento das universidades por muito tempo pode se ver professores ministrando aulas de português sem a formação específica, o que acarreta em um problema educacional. Por isso a habilitação em determinada área, e no caso em tela a língua portuguesa, é de fundamental importância para o bom desenvolvimento docente e para a melhor aprendizagem do discente.

Apesar de existirem problemas com algumas universidades, outras já desempenham com excelência os cursos de língua portuguesa, como é o caso das escolhidas para atender ao PARFOR que busca sempre inserir tal curso em sua grade de licenciaturas.

Entre as Universidades que atendem o PARFOR está a Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA, conhecida pela qualidade da educação e trabalho desenvolvido no estado do Ceará.

Segundo Maria Elisalene Alves dos Santos (2016, p.115)

A Universidade Estadual Vale do Acaraú em parceria com o PARFOR tem como missão formar professores e mesmo que a formação esteja centrada em novos saberes, não se pode deixar de focar na pessoa do professor (suas experiências, sua cultura, suas metas e desafios, sua concepção de educação, enfim, seus anseios).

Diante disso, a primeira licenciatura conta com uma carga horária de 3.600 h/a, que estão distribuídas em 50 componentes curriculares distribuídos nos blocos de formação: Base de formação acadêmica específica e base de formação pedagógica e prática.

O curso se divide nos seguintes eixos curriculares: Disciplinas complementares, Linguística e Língua Portuguesa, Teorias da Literatura e Literaturas, Línguas Clássicas, Práticas de Pesquisa e Tópicos Especiais, Trabalho de Conclusão do Curso (orientação e elaboração), Atividades complementares, Formação Pedagógica Geral, Práticas como Componentes Curriculares e Estágio Curricular Supervisionado.

Além disso, os encontros são realizados às sextas-feiras e aos sábados nos turnos matutinos e vespertinos e de acordo com Santos (2016, p.117), “[...] os docentes planejavam suas aulas, partindo das experiências dos cursistas, muitos dos quais, atuantes em distritos sem condições mínimas de trabalho”.

[...] professorar não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas. Dada a natureza do trabalho docente, [...] espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimento e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano [...] num processo contínuo de construção de suas identidades como professores. (PIMENTA, 1999, p. 18)

Assim, como afirma a Universidade Federal do Pará – UFPA o programa tem como objetivo qualificar professores em exercício da rede pública de educação básica para o pleno exercício de suas atividades docentes, ante os desafios das constantes mudanças sociais, capacitando-os para lidar com linguagens nos níveis interativo, gramatical e textual, a partir da realidade sociocultural e da compreensão da dinâmica da vida social.

Diante disso, Santos (2016, p. 116) afirma:

O programa espera que os professores concluam o curso capazes de lidar de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, aptos ao exercício do magistério no ensino fundamental e médio e, ainda, consciente de sua importância na sociedade.

É por isso que nos cursos de segunda licenciatura foi feita uma adaptação no currículo, a fim de priorizar uma melhor formação dos cursistas que já possuíam uma licenciatura e para atender à obrigatoriedade do ensino da língua brasileira de sinais, LIBRAS.

Assim, a partir de 2013 a Matriz curricular passou a contar com as seguintes disciplinas: Teorias e Tendências Linguísticas, Teorias da Literatura, Aquisição de Linguagem, Literatura Infantil e Juvenil, Fonética e Fonologia do Português, Produção de Texto, Literatura Portuguesa das Origens ao Romantismo, Literatura Brasileira das Origens ao Romantismo, Morfologia do Português, História e Variação Linguística, Sintaxe do Português, Literatura Portuguesa do Realismo à Contemporaneidade, Literatura Brasileira do Realismo à Geração de 22, Semântica do Português, Estágio Curricular Supervisionado I, Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa, Literatura Brasileira da Geração de 30 à Contemporaneidade, Metodologia do Ensino de Literatura, Ensino de LIBRAS e Estágio Curricular Supervisionado II.

Essa organização curricular acima, visa uma maior preparação do professor para atuar na sala de aula de maneira flexibilizada priorizando pela qualidade da formação do aluno.

De acordo com o PCN de Língua Portuguesa (Brasil, 1998, p.83):

Toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva. [...] Um dos aspectos da competência discursiva é o sujeito ser capaz de utilizar a

língua de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita.

Então, a matriz do curso foi elaborada para desenvolver as diversas habilidades para que assim o professor possa levá-las para sua sala de aula e trabalhar com seus alunos. Assim, o ensino de língua portuguesa pode acontecer nos diferentes âmbitos e de forma íntegra.

Dessa forma, a educação brasileira aumentará significativamente o número de professores capacitados, o que torna o processo ensino-aprendizagem um ato qualitativo e de efeitos positivos para a sociedade. Dessa forma, para que o curso de língua portuguesa tenha uma boa atuação é de fundamental importância definir a preparação dos professores que disseminarão o ensino da língua materna com qualidade. E, assim, possa resultar em alunos preparados e que compreendam os ramos linguísticos nas diferentes situações de uso, pois como se sabe várias são as formas de se utilizar a língua.

Além disso, o curso também proporciona aos seus professores que ainda são adeptos a forma de ensinar pautada somente na transmissão de conteúdos, principalmente no que concerne ao ensino da gramática, a oportunidade de modificar suas metodologias e ressignificar o ensino de língua portuguesa. Sobre este aspecto Nogueira (2010) aponta algumas críticas às metodologias utilizadas no ensino de língua portuguesa, entre elas:

A desconsideração da realidade e dos interesses dos alunos;

Uso de textos como expediente para ensinar valores morais e como pretexto para tratamento de aspectos gramaticais;

O ensino descontextualizado da metalinguagem, normalmente associado a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos linguísticos em frases soltas;

A apresentação de uma teoria gramatical inconsistente – uma espécie de gramática tradicional mitigada e facilitada. (BRASIL, 1998, p. 18 apud NOGUEIRA, 2010 p. 28)

Diante de tais fatores, ainda bastante presente no ensino de língua portuguesa, os cursos de graduação buscam ampliar a visão do professor acerca do ensino, que até então a gramática era a única prioridade, e esta ainda era estudada apenas como memorização de regras em frases soltas, ou seja, a utilização de frases soltas descontextualizadas do seu ambiente de uso.

Por outro lado, atualmente, as universidades buscam ressignificar o ensino da língua para que se pense, reflita e dinamize a forma de aprendê-la em todos os âmbitos. Dessa forma, o aluno perceberá que a linguagem se completa em todos os ramos e que estes estão entrelaçados. Assim, é possível afirmar que a mudança de visão do professor consequentemente refletirá nos seus alunos e se obterá um ensino mais produtivo e reflexivo.

As contribuições do curso de Língua Portuguesa ofertado pelo PARFOR em Granja/CE

O município de Granja não se distancia das demais cidades do país no que tange ao quesito professores em sala de aula sem formação específica, porém esse quadro vem mudando a cada ano, e o PARFOR é um programa que possibilita o crescimento educacional da educação granjense.

Apesar de sua criação se dá em 2009, a cidade de Granja só recebeu turmas em 2015 iniciando no semestre 2016.1. Nesse período, o município foi contemplado com as turmas de Pedagogia, primeira licenciatura, com 31 alunos ingressantes; Matemática, primeira licenciatura, com 43 ingressantes e Letras português primeira licenciatura com 18 ingressantes. É importante destacar que todos os cursos ainda estão em andamento.

Destes cursistas de língua portuguesa e devido às características dos municípios brasileiros e levando em conta a grande extensão territorial do município de Granja, alguns professores cursistas se deslocam de localidades da zona rural para a zona urbana com muito sacrifício a fim de se qualificar e tornar sua prática pedagógica mais qualitativa.

O curso de língua portuguesa no município de Granja tem colaborado muito para a prática pedagógica dos que dele se beneficiam, pois sua matriz curricular está organizada para essa finalidade. Além disso, disponibiliza professores capacitados e preocupados em cumprir com o que lhe é incumbido, ou seja, ensinar com qualidade. Sobre isso Santoro (2005) enfatiza que são necessários alguns fatores para que essa formação contribua para boas práticas conseqüentemente.

A formação continuada do professor haverá que ser feita buscando-se o papel ativo do educador, que através da reflexão adquirirá conhecimento crítico de sua ação pedagógica, podendo a partir daí reconstruir os condicionantes de sua existência, os pressupostos de suas escolhas cotidianas, bem como se reconstruir como pessoa, como identidade. (SANTORO 2005, p.04)

Diante da necessidade de colher informações e dados mais relevantes sobre a contribuição pedagógica do curso de língua portuguesa PARFOR para os professores do município de Granja, realizou-se um trabalho de pesquisa através de estudo e prática, materializando-se através de uma entrevista para que os 18 discentes do curso pudessem expor suas opiniões sobre os vários aspectos de sua vida profissional e do curso de língua portuguesa – PARFOR. E, a partir das respostas obtidas, fazer uma análise dos resultados e compreender melhor a importância do curso para os referidos cursistas e a educação de Granja.

Ao solicitar que os entrevistados falassem um pouco sobre sua trajetória profissional até chegar ao curso de língua portuguesa – PARFOR pode-se perceber que a maioria dos cursistas tinha como formação apenas o ensino médio profissionalizante pedagógico e muitos deles lecionaram inicialmente na educação infantil e fundamental I. Em seguida, alguns passaram a ensinar o fundamental II, especificamente na disciplina de língua portuguesa.

Dessa maneira, pode-se perceber que tinham a didática pedagógica aprendida no ensino médio, mas faltavam-lhe a solidez que a graduação em uma área específica oferece para o professor se sentir totalmente apto a ocupar o cargo a que lhe é destinado. Além disso, também ter acesso a conhecimentos teóricos que o curso de língua portuguesa oferece para o docente atuar com mais desenvolvimento e segurança quanto aos conteúdos da disciplina que precisam ser ministrados em sala de aula.

Como afirma Silva (1993, p. 95)

O preparo acadêmico prévio recebido pelo professor, apresenta-se como um determinante de sua identidade, principalmente no que se refere ao corpo de conhecimentos, que serve de base ou ponto de partida para suas decisões pedagógicas (por que, o que, como, quando ensinar, etc.)

O autor confirma que para o fazer pedagógico é necessário o preparo acadêmico específico para a área em que atua, pois este é o que vai lhe proporcionar o conhecimento aprimorado não só didaticamente, mas, também, aos conteúdos que precisam ensinar durante sua trajetória profissional. Além disso, pode-se constatar que o professor que possui formação específica na área em que atua desenvolverá em seus alunos mais habilidades da disciplina que leciona.

Ao questionar aos entrevistados sobre os motivos que o levaram a cursar a faculdade de língua portuguesa – PARFOR, obteve-se como resposta que em sua maioria foi à oportunidade de fazer um curso de forma gratuita na disciplina em que se identifica e sem precisar se deslocar para outro município. Além disso, muitos relataram que mesmo já estando há bastante tempo na educação não haviam ingressado na universidade porque não disponibilizavam de condições financeiras para se manter em uma universidade particular ou fora de seu município.

No que tange a indagação de como se veem hoje enquanto sujeito após está concluindo o curso de língua portuguesa – PARFOR é notório que as respostas levam a concluir que hoje se sentem pessoas realizadas, pois adquiriram bastantes conhecimentos relevantes para formação acadêmica e para a vida pessoal. Os cursistas relataram, também, que o curso transformou a maneira de pensar e agir perante as diversas situações enfrentadas nos dois âmbitos pessoal e profissional. E, hoje, sentem-se pessoas mais qualificadas e preparadas para enfrentar os inúmeros desafios do ensino de língua portuguesa e da sala de aula no todo.

Atuar com profissionalismo exige do professor, não só o domínio dos conhecimentos específicos em torno dos quais deverá agir, mas, também, compreensão das questões envolvidas em seu trabalho, sua identificação e resolução, autonomia para tomar decisões, responsabilidade pelas opções feitas. Requer ainda, que o professor saiba avaliar criticamente a própria atuação e o contexto em que atua e que saiba, também, interagir cooperativamente com a comunidade profissional a que pertence e com a sociedade. (BRASIL, 2002, p.29)

O profissional da educação deve estar preparado nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal para que consiga atuar satisfatoriamente ante as diversas complexidades do ensino. Do mesmo modo, no relato dos professores o curso de língua portuguesa- PARFOR proporciona esta formação e os preparou de forma que hoje se sentem sujeitos com visão ampla para as diversas necessidades do ensino da língua portuguesa.

Além disso, relataram que sua atuação melhorou significativamente, seja em termo de aquisição de conteúdo ou dentro da perspectiva do domínio de sala, pois como se sabe a atuação do professor vai além de uma transmissão de conhecimento, pois é um trabalho complexo que exige preparação nas diversas competências educacionais e relataram que hoje se consideram aptos a promover uma educação sólida e promissora.

Diante da indagação de como o curso de língua portuguesa – PARFOR contribui na sua formação docente foi perceptível que dos dezoito colaboradores que discorreram sobre o assunto, todos afirmaram que o curso foi de grande valia em suas vidas, pois puderam contar com a contribuição de excelentes profissionais, na sua grande maioria, e esse foi um dos pilares responsáveis pelo sucesso do curso. Quando se pode contar com bons professores, o resultado é bom, a aprendizagem se revela, concretiza em forma de conhecimento, tornando-se um diferencial na vida dos que fizeram parte do curso.

Além disso, como o PARFOR é um programa direcionado a professores que já atuam no magistério, todos os docentes que ministraram as disciplinas procuraram fazer um engajamento dos conhecimentos teóricos com experiência dos cursistas na sala de aula.

A atividade teórica em seu conjunto, considerada também ao longo de seu desenvolvimento histórico, somente existe por e em relação com a prática, já que nela encontra seu fundamento, seus fins e critérios de verdade [...]. Mas, por mais estreita que sejam as relações entre uma e outra atividade, a atividade teórica por si só não mostra os traços que consideramos privativos da práxis, e, por isso, não devemos colocá-la no mesmo plano que as formas de atividade prática que antes examinamos. A nosso ver, a atividade teórica não é em si uma forma de práxis. (VÁZQUEZ, 2007, p. 232)

O autor ressalta que teoria e prática são indissociáveis, ou seja, uma não tem fundamento sem a outra e que para qualquer ação ser exitosa é necessário que o sujeito atuante alie os dois conhecimentos. Dessa maneira, fazendo uma analogia ao pensamento supracitado e a pesquisa realizada, se constatou que os professores hoje cursistas do PARFOR tinham a prática, mas não tinham a teoria e o curso proporcionou-lhes o engajamento desses conhecimentos para qualificar a práxis e conseqüentemente sua atuação no sistema educacional. Com isso aumentou-se a probabilidade de se obter resultados satisfatórios no processo ensino aprendizagem.

Muitos discentes do curso externaram a mudança profissional, já que durante a formação lhes foi proporcionado diferentes saberes, pois as aulas não eram só para

repassar conteúdos, mas também compartilhamento de experiências e questionamentos relevantes ao fazer pedagógico. E, assim, muitos constataram que esses momentos os faziam refletir sobre a prática docente. E, conseqüentemente, suas reflexões e estudos estão mudando suas práticas em sala de aula e proporcionando aos seus alunos a possibilidade de desenvolver suas capacidades.

Para Tardif (2016, p. 30-40):

Os saberes da formação profissional são o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores que, confrontados com os conhecimentos oriundo da prática educacional, constituem o saber pedagógico, através da reflexão sobre as práticas educativas.

Os Saberes disciplinares aqueles adquiridos na formação inicial e continuada, produzidos dentro das universidades sendo definidos e selecionados pela instituição. Os saberes das disciplinas emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes;

Os Saberes curriculares correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita.

Os Saberes experienciais ou práticos que tornam-se os saberes próprios do professor e de sua vida educacional, esse saber incorpora a experiência individual e coletiva.

Tardif afirma que existem diversos saberes e todos estes são necessários para o professor, porém ressalta os experienciais ou práticos como característico do docente, pois é assim que o profissional agrega os diversos saberes para formar sua prática e desenvolve habilidades para as inúmeras situações que a docência propicia. Saber este que é adquirido com a prática e experiências vividas durante sua atuação, porém é necessário destacar que apesar de se adquirir muito saber no exercício da docência, este por si só não é suficiente para a qualidade educacional, mas é extremamente importante para uma boa atuação no dia a dia da sala de aula.

Vale destacar que apesar da prática ser muito importante ao professor, este necessita adquirir todos os saberes para que sua formação enquanto profissional seja sólida, ou seja, é necessário ter uma habilidade teórica aprimorada para se formar uma prática reflexiva e bem-sucedida.

É necessário ressaltar que uma das grandes reflexões que o curso trouxe para o fazer pedagógico foi acerca das transformações na forma de pensar a linguagem e o modo de ensiná-la. Este proporcionou aos seus cursistas uma mudança na visão do ensino de língua portuguesa, despertando a sensibilidade do professor de se adequar às novas necessidades para atender as demandas da atualidade, construindo assim um ensino da língua de forma mais reflexivo e adequado às diversas situações.

Preparar uma aula não é preparar um cardápio, menos ainda requestrar pratos ou enlatados a serem repassados a alunos atentos ou desatentos, com fome ou

sem fome do conhecimento. Quando reconhecemos o caráter histórico, inacabado, do conhecimento, nos resultam desencontradas essas concepções tão fechadas do conhecimento, pratos prontos apetecíveis e assimiláveis para qualquer mente “normal” desde que sejam repassados com didáticas apropriadas. ARROYO (2004, p. 219)

O autor confirma o pensamento de que uma aula de língua portuguesa não é só uma lista de conteúdos gramaticais e transmissão de regras. O ensino da língua vai além desses requisitos, implica em reconhecer a língua em seus aspectos social, histórico, dinâmico e temporal para formar sujeitos capazes de compreender a língua como um todo e tornar-se sujeito autônomo, crítico e criativo. Porém, para isso é necessária uma dinâmica educacional voltada para o diálogo, pesquisa e produção, além da compreensão de que o ensino de língua portuguesa não pode ser fragmentado e sim alinhado todos os requisitos necessários para a sua compreensão e aplicação no dia a dia.

Ao analisar a quantidade de alunos que estão concluindo o curso em Granja, pode-se compreender a grande importância que essas formações trarão para melhorar a educação do município. Mas é necessário ressaltar que esse valor não se resume ao efeito apenas em dezoito indivíduos, mas no quanto será multiplicado pelos professores cursistas.

Assim, pode-se dizer que o curso modificou a maneira de pensar de muitos cursistas, suas práticas pedagógicas, o amor pela disciplina a qual leciona. Enfim, pode-se perceber que a contribuição do curso para o município de Granja não é algo instantâneo, mas um benefício que se estenderá por muito tempo, tendo em vista que esses professores que foram contemplados com a oportunidade de se qualificarem na área em que atuam, colherão os frutos de um ensino flexível, dinâmico e qualitativo proporcionado pela visão que desperta em seus docentes.

E ao fazer um paralelo entre o cursista antes e depois do curso de língua portuguesa – PARFOR constatou-se que houve uma transformação acadêmica e profissional. Através dos seus relatos é perceptível a segurança que hoje demonstram ao falar sobre as aulas de língua portuguesa, não só no que concerne aos conteúdos, mas também quanto à metodologia aplicada na sala de aula e a visão sobre o ensino da língua. Visto que, afirmam que a formação proporcionada a eles não foi apenas profissional, mas humana, pois houve mudanças na maneira de olhar para seus alunos e para a educação como um todo.

Além disso, o curso despertou em seus discentes um amor pela disciplina que sai de dentro da universidade e adentra a sala de aula da educação básica, transformando, também, aqueles pequenos seres que necessitam de uma educação formal e humana e que precisam sentir no professor a determinação e segurança do que estão transmitindo. Uma vez que o professor é um dos grandes exemplos para os alunos, pois é nos professores que eles, muitas vezes, se inspiram. Portanto ao perceberem que o docente tem amor por lecionar e pela disciplina a qual ensina conquista com mais facilidade seu público e influenciam mais ainda a busca pelo conhecimento e formação educacional.

Considerações finais

A educação no Brasil, apesar de muitos estudos e tentativas de alavancar sua melhoria, ainda não se encontra no nível desejado e que por isso, criou-se um plano emergencial voltado para a formação de professores e consequentemente melhoria desses indicadores.

Porém, o que se pode perceber é que mesmo com os números já alcançados pelo PARFOR, ainda não foi suficiente para suprir a demanda que o país necessita.

Entretanto, nos municípios em o programa chegou e aqueles que se beneficiaram dele hoje são gratos pela oportunidade de poder cursar uma universidade pública, que até então era o sonho distante de muitos em se qualificar para melhorar sua prática pedagógica.

Além disso, como o público do programa são professores atuantes, é perceptível a preocupação da universidade e do programa, PARFOR, em ofertar matriz curricular que se adequa a real necessidade do educando, a fim de qualificar suas aulas e tornar mais prazeroso o ensino-aprendizagem. Do mesmo modo, despertar no discente da educação básica um significado para as aulas e conteúdos repassados. Por outro lado, a educação só atinge a sua qualidade quando os que dela se beneficiam podem vê-la de forma significativa para sua vida.

Assim, pode-se concluir que o PARFOR contribuiu significativamente para os professores do curso de Língua Portuguesa do município de Granja, pois são dezoito professores que passaram a atuar na sua área de formação, os quais, diante da entrevista realizada, demonstraram satisfação com o curso e com as mudanças que este proporcionou em suas vidas, tanto no âmbito pessoal como profissional, resultando assim em qualidade da educação.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília : MEC/SEF , 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1/2002 – **Diretrizes Curriculares o Curso Letras**. Brasília.
- BRASIL. **LDB** : Lei de diretrizes e bases da educação nacional. – 2. ed. – Brasília : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018. 58 p.
- CARNEIRO, Ana Nery Marinho. **PARFOR/UVA: Reflexões de uma experiência compartilhada. 2016**. Sobral: Edições UVA.
- PARFOR/UVA: reflexões de uma experiência compartilhada/ Francisco Ulisses Paixão e Vasconcelos, Kelya Maria de Vasconcelos Moreira (Orgs). – Sobral: Edições UVA, 2016.
- NOGUEIRA, Ana. et al. **Ensino de língua portuguesa: ressignificando as práticas pedagógicas**. In: HENGEMULHE, Adelar; MENDES, Débora; CAMPOS, Casemiro.(Orgs.). Da teoria à prática: a escola dos sonhos é possível. Fortaleza: Edições UFC, 2010, p. 27-47.
- MARLENE, F. F; GOMES, R. F. (Org.). **PARFOR na UVA**: relato de experiências de professor/Universidade Estadual Vale do Acaraú; apresentação Prof. Dr. Fabiano Cavalcante de Carvalho. – Recife: Liceu, 2008.
- PARFOR - Licenciatura Integrada em Letras - Português e Inglês. **Universidade Federal do Oeste do Pará**, Pará, 28 de out. de 2019. Disponível em:

- <<http://www2.ufopa.edu.br/ufopa/academico/graduacao/cursos/iced/parfor-licenciatura-integrada-em-letras-portugues-e-ingles.>> Acesso em: 28/10/2019
- PIMENTA, S.G. (org.) **Saberes Pedagógicos e Atividades Docentes**. São Paulo: Cortez, 1999, p. 15-34.
- VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. CLACSO, São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2007.
- SANTORO, Maria Amélia. **A Práxis Pedagógica como Instrumento de Transformação da Prática Docente** Franco: Anais da XXVIII ANPED. GT04, 2005.
- SANTOS, Maria Elisalene Alves. **PARFOR/UVA: Reflexões de uma experiência compartilhada. 2016**. Sobral: Edições UVA.
- SILVA, E. T. **Professor de 1º grau: identidade(s) em jogo**. 2001. 130 f. Tese (Livre- Docência) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas.1993.
- TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2016.

O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO: UMA EXPERIÊNCIA VIVENCIADA NO CURSO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARFOR/UVA

COSTA, Rosineide de Sousa¹⁰
SOUSA, Francisca Liciany Rodrigues de¹¹

RESUMO: O trabalho exposto surgiu a partir da experiência do Estágio Supervisionado IV, componente curricular obrigatório no Curso de Língua Portuguesa PARFOR/UVA. Têm como objetivo analisar a contribuição dessa proposta e sua importância para a formação docente, bem como refletir sobre as dificuldades enfrentadas pelo estagiário no âmbito educacional. Para elaboração desta pesquisa, realizamos um estudo bibliográfico e de campo. O procedimento metodológico está pautado nas fundamentações teóricas subsidiadas por alguns autores como Freire (2016), Lima (2012), e Pimenta (2004), para coleta de dados utilizamos as experiências e observações sobre o ensino de Literatura em turmas de Ensino Médio. Por fim, fizemos algumas considerações acerca da importância do estágio e sua contribuição para formação docente.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado; Formação docente; Teoria/prática.

¹⁰Aluna do Curso de Graduação em Língua portuguesa Primeira Licenciatura pelo Plano Nacional de Formação na Educação Básica – (PARFOR) da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA.

¹¹ Professora do Programa de formação de Professores- PARFOR, da Universidade Estadual Vale do Acaraú-UVA. Doutora em Literatura Comparada pela Universidade Federal do Ceará-UFC.

Introdução

O presente artigo surgiu a partir da experiência do Estágio Supervisionado IV, componente curricular obrigatório no Curso de Língua Portuguesa PARFOR/UVA, e tem como objetivo analisar a contribuição dessa proposta, a sua importância para a formação docente, bem como refletir sobre as dificuldades enfrentadas pelo estagiário no âmbito educacional, visto que é o momento em que o aprendiz colocará em prática seus conhecimentos teóricos adquiridos durante o curso.

Nessa perspectiva, discorreremos sobre o Estágio Supervisionado e sua contribuição na formação de professores que atuam no magistério, pois se faz necessário compreendermos que a prática supervisionada curricular é uma das ferramentas mais eficazes no Curso de Licenciatura em Língua Portuguesa PARFOR/UVA, uma vez que a construção de conhecimentos nos ambientes escolares é indispensável para obtermos êxito na nossa carreira profissional.

Para elaboração desta pesquisa, realizamos um estudo bibliográfico e de campo. Dessa forma, o procedimento metodológico está pautado nas fundamentações teóricas estudadas durante a disciplina de Estágio Supervisionado IV, subsidiadas por alguns autores como Freire (2016), Lima (2012), Nóvoa (1992) e Pimenta (2004), no intuito de compreender o professor como profissional reflexivo e investigativo de sua prática. Para coleta de dados, utilizamos as experiências e observações vivenciadas durante o Estágio Supervisionado IV realizado em turmas do Ensino Médio, nas quais se constituíram em atividades práticas de regência.

Este trabalho está dividido em três seções, que trazem questionamentos relevantes ao tema apresentado. Na primeira sessão, abordamos o conceito de Estágio Supervisionado e sua legislação vigente. Na segunda, apresentamos o Estágio Supervisionado no Curso de Língua Portuguesa PARFOR/UVA. Na terceira, explanamos o relato da experiência vivenciada no Estágio Supervisionado IV, direcionado ao estudo de Literatura no Ensino Médio.

A partir do que foi observado, é preciso fazer com que os graduandos entendam que o Estágio Supervisionado cumpre um papel essencial na vida do aprendiz. Sendo este o ápice de vivência que nos permite conhecer de perto o funcionamento das instituições nas diferentes modalidades de ensino, bem como experimentar a realidade docente no contexto escolar e como acontece a relação professor/aluno. Assim o estágio nos oportuniza atuarmos como professor pesquisador de frente às dificuldades enfrentadas na sala de aula, para que, depois de conhecê-las, possamos nos certificar se, realmente, queremos continuar ou desistir dessa profissão.

O estágio supervisionado

O Estágio Curricular Supervisionado é de suma importância na vida do estagiário. É o momento que nos aproxima da prática docente e nos proporciona a familiarização

com o ambiente educacional. É uma fase inicial que contribui bastante para nossa formação, pois participar do dia a dia do professor através da realidade escolar nos possibilita compreender como ocorre o processo de ensino e aprendizagem favorecendo, assim, o crescimento pessoal e profissional do aprendiz.

Para Lima (2012, p. 123),

O estágio Supervisionado é um componente curricular obrigatório nos cursos de formação inicial de professores como facilitador do desenvolvimento docente e aproximação com a profissão e com os profissionais da educação. A aprendizagem se confirma nessa aproximação, pois é um espaço de experiências significativas, o que promove a formação do educador.

O estágio é compreendido como um processo de experiência da prática, que aproxima o acadêmico da realidade de sua área de formação e o ajuda a compreender diversas teorias que o conduzem ao exercício da docência, na qual permite conhecermos de perto o fazer pedagógico, com o intuito de nos aperfeiçoarmos como futuros profissionais da educação.

Destarte, o estágio é um momento primordial para o processo de formação docente, pois proporciona ao aprendiz fazer com que os conhecimentos teóricos aprendidos durante o curso sejam validados. É nesse espaço que o estagiário tem a oportunidade de analisar a relação entre a teoria e a prática, com o propósito de colaborar para a construção de uma melhor educação por meio desta vivência.

Segundo Nóvoa (1992, p. 26),

A troca de experiências e a partilha dos saberes consolidam espaço de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar simultaneamente, o papel de formador e de formado. O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática docente.

Conforme o Parecer CNE 28/2001, “É o momento de formação profissional caracterizado pelo exercício do estagiário na escola enquanto *locus* da profissão, pela presença participativa no ambiente de sua área da profissão, sob a responsabilidade de um profissional habilitado”. Essa troca de experiência promove ao principiante aprender com o professor formador, para que, assim, o estagiário possa adquirir saberes necessários ao fazer pedagógico e construir sua base profissional. Desta forma, a aprendizagem acontece de uma maneira dinâmica como afirma Freire (2016, p.25) “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

Ao refletirmos sobre a prática docente, concordamos com Lima (2012, p. 65) ao afirmar: “O olhar para a escola, efetivado no decorrer do Estágio, objetiva a reflexão que precisa ir além da percepção da sala de aula de forma isolada, alcançando o contexto escolar e o processo educacional como um todo e este, na sociedade em que se insere”.

Assim, o Estágio Supervisionado representa o momento do aprender fazendo, ou seja, é nesse espaço que o estagiário vivencia sua primeira prática como professor e, a

partir dessa, passa a compreender que o fazer pedagógico vai além do bom funcionamento da escola e da boa relação com as pessoas envolvidas no processo ensino/aprendizagem. Portanto, é necessário pensar que somos agentes transformadores da sociedade, já que exercemos um importante papel na construção de futuros cidadãos.

Para Freire (2016, p. 39),

É fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador.

Diante disso, compreendemos que o estagiário, ao assumir o lugar do professor da sala, sente-se inseguro, mas deve estar ciente da responsabilidade de planejar sua aula, de forma a contribuir para aprendizagem dos alunos. Desta maneira, o aprendiz se preparará para sua futura atividade docente sobre a orientação de um supervisor. Essa troca de experiências é fundamental para formação do futuro profissional, no sentido de tirar proveitos positivos ou negativos frente a sua postura.

Nesse contexto, o estagiário percebe que é o momento de transitar por entre o saber e fazer de idas e vindas, por entre a teoria estudada nas diferentes disciplinas do curso e a prática profissional, sendo este o momento para repensar sua prática educativa como afirmado por Pimenta e Lima (2004, p.139).

O estágio para professores-alunos que já exercem o magistério tem seu sentido e significado a partir da natureza do trabalho docente, que requer constante revisão das práticas, no sentido de tornar o professor um sujeito que constroem conhecimentos, com capacidade de fazer análise de sua prática fundamentada em um referencial teórico que lhe permita, como resultado, a incessante busca de educação de qualidade e as escolas será sempre o ponto de partida e de chegada aos estágios e nas ações de formação contínua de professores.

Sendo assim, é importante observar que a função do estágio não é apenas colocar o graduando na escola/campo de atuação e fazê-lo pensar na docência como estudo da sua própria prática. Na realidade, outra contribuição do estágio é também ser um campo de atuação como um meio de construção de novos saberes profissionais. Logo, o papel que o estágio desempenha nas licenciaturas vai além da prática em sala de aula, pois permite que o cursista reflita sobre a importância do docente na sociedade atual e sobre as competências necessárias para exercer a função de professor.

Dentro da abordagem que o foco do estágio é propiciar ao estagiário uma aproximação com sua futura profissão como forma de capacitá-lo para a docência, o que pensar acerca daqueles estudantes de licenciatura que, ao encararem as atividades de estágio, desistem da docência? Para Pimenta e Lima (2004, p. 33):

O estágio sempre foi identificado como parte prática dos cursos de formação de profissionais, em contraposição à teoria. Não é raro ouvir, a respeito dos

alunos que concluem seus cursos, referenciais como teóricos, que a profissão se aprende “na prática”, que certos professores e disciplinas são por demais “teóricos”. Que na prática a teoria é outra.

A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado não garantem uma preparação completa para o magistério, mas possibilitam que o futuro educador tenha noções básicas do que é ser professor atualmente e como é a realidade dos alunos que frequentam as escolas. Essa oportunidade de observação e reflexão sobre a prática permitirá que o aluno/estagiário reafirme sua escolha pela profissão ou, através desse contato com a práxis docente, sinta um despertar profissional que o fará mudar de carreira ou reavaliá-la.

Portanto, é preciso compreender que o Estágio Supervisionado não é apenas um componente curricular obrigatório nos cursos de graduação, mas deve ser encarado como uma base primordial na formação profissional, pois é através deste que o estagiário coloca em prática os conhecimentos adquiridos durante o curso para que, assim, vivenciando a realidade da sala de aula, possa refletir sobre sua escolha profissional e também capacitar-se para o mercado de trabalho.

Bases legais

Para compreendermos melhor a importância do estágio no âmbito do ensino superior, faz-se necessário ressaltarmos algumas alterações ocorridas nas leis e no sistema educacional brasileiro. Nessa perspectiva, apresentaremos inicialmente um breve histórico dessas modificações e, em seguida, discutiremos sobre o conceito de estágio, pois, a partir do fortalecimento da sua compreensão, iremos discuti-lo no contexto da formação docente.

Nem sempre o Estágio Supervisionado foi visto como uma disciplina obrigatória no Brasil. Durante muitos anos, esse assunto foi debatido nas pautas sobre a Lei Educacional do País para que fosse concebido como uma proposta pedagógica, que tem como objetivo proporcionar ao aprendiz desenvolver as habilidades e competências da futura profissão. Contudo, no período de 1942 a 1946, com o conjunto das Leis Orgânicas do Ensino Industrial, que a aprendizagem se constituía por um determinado tempo a relação entre a teoria e a prática no processo da formação profissional, na época, encarado como preparação para mão de obra qualificada para postos de trabalho, como recomendava a OIT- Organização Internacional do Trabalho. (Lei nº 4.073, 1942)

Logo após, com a implantação da Lei Federal nº 5.692/71, na década de sessenta os estágios supervisionados ganharam estabilidade e cresceram em importância, uma vez que o Parecer CFE nº 45/72, do extinto Conselho Federal de Educação, considerou o estágio profissional supervisionado como obrigatório para as habilitações profissionais técnicas dos setores primário e secundário, bem como para algumas ocupações da área da saúde, permanecendo livre para as demais ocupações do setor terciário da economia, ou seja, das áreas de comércio e serviços.

Posteriormente, com o Decreto Federal nº 87.497/82, regulamentou-se a Lei Federal nº 6.494/77, que dispõe sobre o estágio de estudantes de estabelecimentos de Ensino Superior e de Ensino Médio regular (antigo 2º grau) e Supletivo, caracterizando claramente o estágio supervisionado como “estágio curricular”, vinculado com a prática do educando e não como um simples apêndice da atividade escolar. Assim, relacionar teoria e prática se torna possível durante a vida acadêmica do aluno, conforme diz o art. 2º desse decreto:

Considera-se estágio curricular [...] as atividades de aprendizagem social, profissional e cultural, proporcionadas ao estudante pela participação em situações reais de vida e trabalho de seu meio, sendo realizadas na comunidade em geral ou junto a pessoas jurídicas de direito público ou privado, sob responsabilidade e coordenação da instituição de ensino.

Entretanto, com a atual LDB, a Lei Federal nº 9.394/96, desvinculou-se a educação profissional da educação básica. Com isso, a educação profissional não é mais considerada a parte diversificada do Ensino Médio, seja na modalidade regular de ensino, seja no âmbito de Educação de Jovens e Adultos.

Conseqüentemente, ficou estabelecido que “o estágio curricular supervisionado é o momento de efetivar, sob a supervisão de um profissional experiente, um processo de ensino-aprendizagem que, tornar-se-á concreto e autônomo quando da profissionalização deste estagiário” (Parecer CNE/CP 9/2001).

Finalmente, as novas regras para estágios passaram a ser definidas apresentando uma nova concepção com a homologação da Nova Lei Nº 11.788, de 25 de setembro de 2008: Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nºs 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências.

Assim sendo, as novas alterações (Lei 11.788 de 25/09/2008) traz, em seu Art. 1º, que o Estágio Supervisionado passou a ser conceituado como:

Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos.

Sabemos que o Estágio Supervisionado é fundamental na formação profissional. Segundo os parágrafos 1º e 2º do mencionado artigo, “o estágio faz parte do projeto pedagógico do curso, além de integrar o itinerário formativo do educando” e que “visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização

curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho”. Diante dessa ocasião, o graduando fortalece sua aprendizagem defronte às atividades inerentes a sua futura profissão, levando-o às análises e às reflexões das práticas institucionais.

O estágio curricular supervisionado, para grande maioria, é visto como a aplicação das teorias aprendidas no decorrer da graduação. Mas se considerarmos que a finalidade do estágio é permitir ao aluno uma aproximação com a realidade de ensino que ele irá atuar, este “se afasta da compreensão até então corrente, de que seria a parte prática do curso” (PIMENTA E LIMA, 2008, p. 48).

O estágio, por sua vez, é entendido como “[...] o momento de efetivar, sob a supervisão de profissional experiente, um processo de ensino- aprendizagem que se tornará concreto e autônomo quando da profissionalização deste estagiário” (BRASIL, 2001, p 10). Entre outros objetivos, podemos afirmar que o estágio curricular supervisionado pretende oferecer ao futuro licenciado um conhecimento da real situação de trabalho, diretamente em unidades escolares dos sistemas de ensino.

Nessa perspectiva, o Estágio Supervisionado não pode acontecer de qualquer jeito, deve assumir em caráter jurídico um termo de compromisso entre as partes concedentes, como prevê o Art. 7º. São obrigações das instituições de ensino, em relação aos estágios de seus educandos:

- I – celebrar termo de compromisso com o educando ou com seu representante ou assistente legal, quando ele for absoluta ou relativamente incapaz, e com a parte concedente, indicando as condições de adequação do estágio à proposta pedagógica do curso, à etapa e modalidade da formação escolar do estudante e ao horário e calendário escolar;
- II – avaliar as instalações da parte concedente do estágio e sua adequação à formação cultural e profissional do educando;
- III – indicar professor orientador, da área a ser desenvolvida no estágio, como responsável pelo acompanhamento e avaliação das atividades do estagiário;
- IV – exigir do educando a apresentação periódica, em prazo não superior a 6 (seis) meses, de relatório das atividades;
- V – zelar pelo cumprimento do termo de compromisso, reorientando o estagiário para outro local em caso de descumprimento de suas normas;
- VI – elaborar normas complementares e instrumentos de avaliação dos estágios de seus educandos;
- VII – comunicar à parte concedente do estágio, no início do período letivo, as datas de realização de avaliações escolares ou acadêmicas.

Dentre o que foi exposto, o estágio deve cumprir com as normas do regulamento sobre a integração do estagiário nas instituições de ensino além de deixá-lo capaz para tarefas a serem desenvolvidas nesse ambiente, conforme prevê a lei 11.788/2008, em seu Art. 3º § 1º “Serão de responsabilidade das Instituições de Ensino a orientação e o preparo de seus alunos para que os mesmos apresentem condições mínimas de competência pessoal, social e profissional que lhes permitam a obtenção de resultados positivos desse ato educativo”.

Conforme visto na legislação específica sobre Estágio Supervisionado, ele

representa muito mais que uma simples oportunidade de prática profissional, embora, inicialmente, fosse para qualificar a mão de obra barata. Hoje é considerado como a porta de entrada para integrar o aprendiz com o mundo do trabalho, no exercício da troca de experiências, na participação das tarefas em equipe, no desenvolvimento de valores característicos ao mundo do trabalho, bem como uma atividade de formação voltada para que o estagiário possa adquirir competências técnicas para tomar decisões profissionais com crescentes graus de autonomia intelectual.

O estágio curricular supervisionado no curso de Língua Portuguesa PARFOR/UVA

Apesar de todas as modificações ocorridas durante esses anos nas leis sobre Estágio Supervisionado, ainda escutamos discursos por parte dos acadêmicos, defendendo a ideia de que tal processo formativo é visto apenas como uma mera disciplina obrigatória para conclusão do curso de graduação, ou para obtenção do diploma. Porém, com base no Projeto Pedagógico da UVA, a função do estágio vai além dessas concepções, pois assume um caráter formativo essencial na construção de identidade do futuro profissional, principalmente, nos cursos de licenciatura.

Segundo o Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras, da Fundação Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA –(2015),

O Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Letras- Habilitação em Língua Portuguesa está pautado no regulamento aprovado pelo Colegiado no dia 16 de abril de 2013. O regulamento fundamenta-se nos termos da LDB 9394, de 20 de dezembro de 1996, e na Lei 11.788, de 25 de setembro de 2008, que revoga o artigo 82 da LDB, estabelecendo que os sistemas de ensino devam propor as normas para realização dos estágios dos alunos regularmente matriculados no ensino médio e superior em sua jurisdição. Fundamenta-se, ainda, na Normatização dos Estágios Curriculares Supervisionados do CENFLE, e da Normatização dos Estágios Curriculares Supervisionados da UVA.

Desse modo, para se adequar as exigências previstas na Lei Educacional Brasileira, o Estágio Curricular do mencionado Curso teve que fazer três reformas em sua matriz curricular, como forma de garantir que os acadêmicos desenvolvam as habilidades e competências que concernem à formação docente. Os componentes curriculares desta proposta estão organizados em dois grandes agrupamentos: Base de formação específica – centrada nos estudos linguísticos e literários – e Base de formação pedagógica e prática – centrada nas áreas das ciências da educação e nas práticas de ensino (Parecer CNE/CES nº18, de 13/03/2002).

Nesse contexto, tendo por base a Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Curso de Nível Superior, MEC/2000, o Curso de Letras Português – UVA considera importante proporcionar aos cursistas adquirir conhecimentos teóricos e práticos, considerados essenciais para desenvolver as

habilidades e competências inerentes à qualificação profissional. Conforme o Projeto Pedagógico do Curso de Letras Português-UVA. (2015),

A formação profissional de acadêmicos de línguas, considerando a sua totalidade pedagógica e social, deve ter a firme pretensão de colaborar na construção de uma identidade docente voltada para os confrontos cotidianos entre as produções teóricas e as práticas delas oriundas, que informam e formam novas concepções de mundo, de homem e de sociedade. A natureza do fazer pedagógico deve pressupor a unicidade entre os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade, num ato dialético de intervenção na prática educacional.

Em outras palavras, é fundamental que aluno ao concluir sua licenciatura em Língua Portuguesa, encontre-se apto a atender as exigências da educação na sociedade atual. Pois, como crescimento das mídias, os avanços tecnológicos, científicos e culturais que vem ocorrendo no mundo, no qual favorecem para que o conhecimento aconteça em todos os lugares, exige que o educador esteja preparado para acompanhar tais mudanças. Hoje considerado um dos maiores desafios educacionais.

Frente a essas circunstâncias, surge a necessidade de criar uma Comissão de Estágio Curricular Supervisionado (COES), a ser constituída por: I. Coordenador do Curso de Letras; II. Coordenador de Estágio; III. Professores orientadores; IV. Um representante discente, cursando a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado, nomeados para estabelecer as mudanças relevantes ao bom desenvolvimento nas atividades de estágio, bem como as competências a que lhe concerne para formar profissionais qualificados que pretendem exercer a docência no mundo integrado de diversificados conteúdos.

Nessa lógica, é concebível que a Proposta Pedagógica do Curso de Letras Português da UVA (2015) tenha como objetivo.

Formar professores de língua portuguesa e suas respectivas literaturas capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, aptos para o exercício do magistério no ensino fundamental e médio, conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro.

Dessa forma, contribui para uma formação que qualifique o acadêmico tanto para o mercado de trabalho, como para vida pessoal, exercendo sua função com destreza frente às diversas situações que serão enfrentadas no seu cotidiano.

Diante desse contexto, é importante destacarmos que, para que o acadêmico cumpra com as devidas atividades do estágio curricular, é necessário que haja um documento legal entre as Universidades que encaminham os estagiários, e as Instituições de Ensino que os receberão. Art.14º-§ 1º O Convênio é o instrumento legal que formaliza as condições básicas para a realização de estágio de acadêmico da Universidade e é assinado entre a UVA e o Campo de estágio. (Projeto Pedagógico Letras Português 2015)

Nesse seguimento, entende-se que a documentação que legaliza a realização do Estágio nas Instituições de Ensino deve ser assinada pelo Reitor(a) da UVA. Assim, o

estagiário, ao adentrar na escola campo, estará devidamente assegurado pelos documentos que o amparam perante a lei. Sendo este um item importante, pois, garante que o estágio aconteça em um ambiente que proporcione o bem estar do acadêmico, bem como as condições necessárias para adquirir competências para sua prática de ensino.

Por fim, constatamos que, após essas modificações ocorridas na Proposta Curricular do Curso de Letras-UVA, na qual se constitui em proporcionar aos formandos inovar as práticas educativas do ensino de língua portuguesa de forma significativa, contextualizada e interdisciplinar, consegue promover de forma persuasiva uma relevante contribuição na formação dos docentes diante da sociedade contemporânea.

Concepção e estrutura

Para melhor compreensão sobre como as Instituições de Ensino se organizaram após as novas exigências sobre o Estágio Curricular Supervisionado, dentro das normas da lei educacional do sistema brasileiro, discorreremos sobre a concepção e estrutura do Estágio Supervisionado no Curso de Letras da UVA.

O *Manual de Estágio Supervisionado do Curso de Letras (Inglês/Português)* dessa instituição está totalmente atualizado visando atender a Resolução Nº 2 de 1º de julho de 2015 e Resolução Nº 53/2015- CONSUNIV/UEA, de 09 de outubro de 2015, com o objetivo de se adaptar à nova conjuntura educacional. “O Estágio Supervisionado é visto como componente curricular obrigatório para conclusão dos Cursos de primeira licenciatura”. Desse modo, O Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Licenciatura em Letras – UVA:

Configura-se como um momento educativo que permite aos alunos confrontar situações profissionais, em condições e circunstâncias reais, promovendo situações reflexões, análise e o desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade em ambientes de trabalhos. Os estágios visam promover a complementação necessária para a formação dos graduandos e devem realizar em conformidade com as diretrizes legais e as normas da Instituição de Ensino.

A concepção basilar de formação profissional dos acadêmicos inseridos no Curso de Letras Português, da Universidade Estadual Vale do Acaraú-UVA, permeada por um eixo comum de docência no Ensino Básico, é pautada pela compreensão de que os professores a serem formados devem ser profissionais essenciais nos múltiplos processos de mudanças das sociedades contemporâneas, envolvidos e atuantes nas discussões pedagógicas e políticas de sua própria formação, nas questões que envolvem a escola, sobretudo, a pública, no nosso país e suas interfaces com as problemáticas do meio sociocultural e econômico em que vivemos.

Conseqüentemente, torna-se relevante conhecermos O *Manual de Estágio Supervisionado Curso de Licenciatura em Letras (Inglês/Português)*, no qual está inserido o regimento que sucede as normas referentes a cada etapa de estágio. Inclusive, destaca em seu Art. 11º - Os locais de estágio são definidos mediante assinatura de

Convênio entre UVA e instituições de Ensino Fundamental e Médio.

Quanto à carga horária a ser cumprida no estágio, o Curso de Língua Portuguesa PARFOR/UVA respeita a Resolução CNE N°02/2002, que instituía carga horária de 400 horas de Prática Curricular e 400 horas de Estágio Supervisionado para os cursos de formação de educador.

Atualmente, realiza-se em quatro períodos como determina seu manual, Art.9°- A carga horária das atividades do Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Licenciatura em Letras/Português e Letras/Inglês é a constante do currículo específico em vigor.

§ 1° A carga horária das atividades do Estágio Curricular Supervisionado deve ser distribuída nos quatro últimos semestres da matriz curricular, conforme consta no Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras.

Estágio Supervisionado I - Letras/Português (5° Semestre), observação de aula de disciplina de sua habilitação, bem como observação do espaço escolar, no ENSINO FUNDAMENTAL -ANOS FINAIS ou ENSINO MÉDIO, totalizando 100h/a;

Estágio Supervisionado II - Letras/Português (6° Semestre), regência de classe com ênfase em Língua Portuguesa, no ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS, totalizando 100h/a.

Estágio supervisionado III - Letras/Português (7° Semestre), regência de classe com ênfase em Língua Portuguesa, no ENSINO MÉDIO, totalizando 100h/a.

Estágio supervisionado IV-Letras/Português (8° Semestre), regência de classe com ênfase em Literatura, no ENSINO MÉDIO, totalizando 100h/a.

Outro fator existente neste mesmo artigo no parágrafo § 2°: “Não cabe nas disciplinas de estágio, exame final ou 2ª chamada”. No § 3°: “O acadêmico que não for aprovado cursará novamente a disciplina no período letivo seguinte.” Ainda convém lembrar que no § 5°: “Será considerado reprovado o acadêmico que: I - abandonar a Direção de Classe no estágio; II - não comparecer ao campo de estágio para observação ou regência de Classe; III - não apresentar os devidos relatórios e outros documentos pedidos, no final da prática docente”.

Mediante o exposto, faz-se necessário ressaltarmos que, conforme estabelecido no Art. 15°§ 2°, a realização do estágio não cria, para o aluno, vínculo empregatício de qualquer natureza, mesmo quando receba bolsa ou outra forma de contraprestação pela empresa ou instituição concedente do estágio.

Em virtude dos fatos mencionados, constatamos que o Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Letras Português, além de ser uma atividade legal formalizada entre a Universidade e as Instituições de Ensino, contempla vários requisitos que considera de suma importância para formação docente.

O estágio curricular supervisionado IV

O estágio é compreendido como um processo de experiência da prática, que

aproxima o acadêmico da realidade de sua área de formação e o ajuda a compreender diversas teorias que o conduzem ao exercício da profissão.

O Estágio Supervisionado IV foi realizado nas turmas do Ensino Médio e teve como foco a regência, direcionada ao Ensino da Literatura. Enfatizamos sua importância como eixo articulador dos saberes que o educando adquiriu no Ensino Fundamental e que puderam ser ampliadas nessa nova modalidade.

De acordo com a BNCC (2019, p 499), essa disciplina pode ser trabalhada:

Como linguagem artisticamente organizada, a literatura enriquece nossa percepção e nossa visão de mundo. Mediante arranjos especiais das palavras, ela cria um universo que nos permite aumentar nossa capacidade de ver e sentir. Nesse sentido, a literatura possibilita uma ampliação da nossa visão do mundo, ajuda-nos não só a ver mais, mas a colocar em questão muito do que estamos vendo e vivenciando.

Percebemos que a literatura nas escolas precisa ser vista como uma ferramenta eficaz na elaboração das atividades desenvolvidas pelos professores, no cotidiano escolar. Cabe a nós, enquanto docentes, proporcionarmos oportunidades dentro e fora da sala de aula, que leve o aluno a apropriar-se desse conhecimento e, a partir dele, o educando passe a refletir sobre as diversas temáticas sociais como forma de modificar a realidade.

Relato da experiência

Esse relato descreve a experiência da disciplina Estágio Curricular Supervisionado IV, realizado no ano de 2019, na E.E.M. Coronel Luiz Felipe, situada na cidade de Granja-CE, pertencente à Rede Estadual de Ensino. A partir desse instante, será feita algumas considerações acerca de observações que foram estabelecidas no decorrer do estágio, que desenvolve a atividade de Regência, direcionada ao conteúdo de literatura, no Ensino Médio, nas turmas do 2º Ano “A” que funciona no turno vespertino, e 2º Ano “F”, inserida no turno matutino.

No que diz respeito ao acolhimento do Núcleo Gestor dedicado ao estagiário, observamos que a escola, além de recebê-lo de maneira adequada, ainda permite ao aprendiz ter acesso aos espaços e equipamentos da instituição, atitude essa que contribui diretamente para a aprendizagem dos acadêmicos. Nesse primeiro contato com a instituição, foram apresentados para diretora os seguintes documentos: Carta de Apresentação, Termo de Compromisso e o Planejamento das Atividades de Estágio, com o objetivo de formalizar os requisitos exigidos perante a lei para realização do Estágio Curricular Supervisionado IV, sendo que este deve acontecer em turmas do Ensino Médio.

Após alguns dias, dando continuidade ao Estágio Supervisionado IV, estivemos novamente na escola para conhecermos o professor que ministra a disciplina de literatura. Nessa ocasião, aproveitamos para dialogar sobre as atividades que seriam desenvolvidas durante o período de estágio. Ainda nesse dia, foi dado início a etapa de

observação, realizando o acompanhamento da turma do 2º Ano “B” conforme sugeriu o docente.

No decorrer da semana, prosseguimos fazendo o acompanhamento das aulas de literatura na turma do 2º Ano “B”, com o intuito de que fossem concluídas as horas de observações. Ao finalizarmos essa etapa, constatamos que essa aproximação com os alunos contribuiu para analisarmos qual a melhor maneira de nos planejarmos para darmos continuidade ao conteúdo de literatura do livro didático – **Português: trilhas e tramas**, o qual é utilizado pelo professor durante suas aulas.

Durante esse período, tivemos a oportunidade de observar como é difícil a rotina do educador frente à turma. Além da indisciplina dos alunos e da falta de interesse pelo conteúdo explanado durante a aula, a sala é superlotada, não é climatizada, conta apenas com um ventilador funcionando, situação essa que dificulta ainda mais a aprendizagem dos educandos, como também o trabalho que desempenha o educador.

No que se refere à didática utilizada pelo professor regente da turma, foi possível analisar que, durante suas aulas, apresenta uma postura bastante rigorosa, que o ajuda a preservar a ordem na sala, porém, apesar dessa postura, consegue manter um diálogo amigável com os alunos. Quanto ao método que utiliza no ensino de literatura, percebemos que ele tem domínio do conteúdo, contudo baseia-se somente no livro didático. Apesar de fazer paralelo dos assuntos explorados na disciplina com temas da atualidade, não emprega outros recursos para tornar essa matéria mais interessante.

Pimenta *et al* (2013, p.150) também descreve a nova postura da didática diante da importância na formação profissional quando enfatiza que:

[...] didática é, acima de tudo, a construção de conhecimentos que possibilitem a mediação entre o que é preciso ensinar e o que é necessário aprender; entre o saber estruturado nas disciplinas e o saber ensinável mediante as circunstâncias e os momentos; entre as atuais formas de relação com o saber e as novas formas possíveis de reconstruí-las.

Frente a essa situação ocorrida, pudemos refletir o quanto é importante inovarmos nossa prática, planejarmos uma aula atrativa no sentido de proporcionar uma aprendizagem significativa para vida dos discentes. No tocante, à relevância que o professor regente da escola atribui ao estagiário; verificamos que ele demonstra interesse em colaborar no processo de formação docente, pois se dedica a explicar inúmeros questionamentos pertinentes a profissão que iremos exercer.

Apesar da experiência de ensino na Educação Infantil, o estágio no Ensino Médio constituiu-se num desafio que gerou muita ansiedade e nervosismo no momento da regência, pois, ocupar o lugar do professor regente da turma e atuar no Ensino Médio, ministrando o conteúdo de literatura, foram tarefas muito desafiadoras para o aprendiz. Porém, com o apoio do professor e o planejamento das aulas, foi possível sentir alguma segurança e realizar a tarefa.

Ao iniciar a aula, no primeiro momento, foi feito o cumprimento e a apresentação à turma, em seguida, enfatizamos sobre a importância do estágio para nossa formação acadêmica. Posteriormente, foi realizada a predição do conteúdo: *Romantismo (I) poesia*.

Após esse momento, foram distribuídas para os alunos algumas palavras como: (amor, ódio, paixão, saudade, morte, sexo, felicidade etc.) Feito isso, solicitamos que cada um lesse em voz alta o que estava escrito no pedaço de papel. Nesse instante, perguntamos a eles, se o que leram fazia alguma relação com a palavra “Romantismo”, assim foi introduzido o novo conteúdo de literatura.

Oralmente, apresentemos a nova escola literária para classe, depois frisamos as características do Romantismo comparando-as com estilo literário anterior (Arcadismo). Em seguida, pedimos para que os educandos retirassem seu livro didático de português. Posteriormente, fizemos a leitura paragrafada do texto: “*Viajando com os poetas românticos brasileiros*”, de Marisa Lajolo. Após as discussões pertinentes ao texto lido, foi direcionada uma atividade do mesmo para que eles respondessem em casa, para corrigirmos na aula seguinte. Sendo que, retornaríamos a escola para cumprir com o total de horas de regência.

No último dia de estágio, percebemos que tudo ocorreu conforme planejado, todas as expectativas e nervosíssimo que sentimos antes de iniciar a aula foram superados. Finalizamos agradecendo às turmas do primeiro ano “A” e “F”, por colaborar conosco, e ao professor por ter sido bastante compreensível em fazer algumas alterações nos planos de suas aulas e conceder o espaço para realização das nossas atividades de regência e por ter nos ajudado com sua experiência adquirida nessa área.

Enfim, o Estágio Supervisionado IV promoveu uma experiência muito proveitosa para nossa vida, pois, através dele, pudemos conhecer a realidade da sala de aula e as dificuldades de ser professor no Ensino Médio. Dessa forma, torna-se possível concretizar que a vivência no ambiente escolar é de suma importância para formação acadêmica, pois, através dela, adquirimos competência para sabermos enfrentar os desafios dessa profissão.

Considerações finais

Ao término desse artigo, acreditamos que ele tenha a sua relevância por ter proposto inúmeros questionamentos sobre a formação docente. Em vista dos argumentos apresentado, conclui-se que é imprescindível que os acadêmicos se conscientizem que o Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Licenciatura não pode ser visto apenas como uma disciplina obrigatória para sua conclusão, mas como a fase inicial de preparação do acadêmico com a profissão escolhida. Pois, permite que o aprendiz tenha uma proximidade real das atividades que irá exercer no futuro.

Ao finalizarmos o Estágio Curricular Supervisionado, comprovamos que a escolha de sermos docentes vai além das nossas expectativas, pois são inúmeras dificuldades enfrentadas no ato da docência. Ser professor exige muito mais do que aprendemos nas universidades. O estágio propicia a interação do novo profissional com o meio escolar, e com suas contradições. Cada estágio que realizamos oportunizou-nos vivenciarmos a prática docente e como deve ser a postura do professor, bem como adquirirmos conhecimentos que contribuíram para nossa formação acadêmica, visto que

é nesse espaço que as teorias são validadas.

Por fim, essa experiência é muito importante para nosso aprendizado, pois, a partir dela, podemos refletir profundamente sobre nossa missão como educador. Abriu-nos um leque de informações necessárias para desenvolver nossa capacidade de agir com consciência na tomada das decisões, e saber que, através da nossa prática, podemos transformar a realidade dos educandos, contribuindo assim para uma sociedade mais crítica e reflexiva, faz-nos sentir motivados a continuarmos firmes na nossa escolha.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum**. Ministério da Educação, 2019.
- BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. PCN. **Introdução e Ensino**.
- BRASIL MEC. **Conselho Nacional de Educação**. Parecer nº 28, de 2001. Diário Oficial da União, Brasília, 18/01/2002. Seção, p.31.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 53ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra 2016.
- LDB. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília 2018
- LIMA, M. S. L. **Estágio e aprendizagem da profissão docente**. Brasília: Liber Livro, 2012.
- NÓVOA, A. **A formação de professores e profissão docente**: Os professores e sua formação. Lisboa: Quixote, 1992.
- PIMENTA, S. G.; LIMA. M. S. L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2008.
- PIMENTA, S. G. *et al.* **A construção da didática** no GT Didática–análise de seus referenciais. Revista Brasileira de Educação, v. 18, n. 52, p. 143-162, 2013.
- UVA, **Manual de Estágio Curricular Supervisionado**. Curso de Licenciatura em Letras (Inglês/Português) Sobral 2019
- UVA, **Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras**. Sobral, 2015.

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E SEUS IMPACTOS NA FORMAÇÃO DOCENTE – PARFOR/ LETRAS

LINO, Kátia Cristina Gomes¹²

PAIVA, Ana Elizabeth Diniz¹³

RESUMO: O presente artigo discute sobre os impactos causados no professor cursista do Estágio Supervisionado do curso de Letras, na segunda Licenciatura no âmbito do PARFOR da Universidade Estadual do vale do Acaraú - UVA, considerando que o Estágio Supervisionado desenvolve uma compreensão maior de suas práticas docentes, tornando-se relevante para além da formação e transformação da sociedade. Nesse entorno, o componente curricular vem trazer uma reflexão da ação-docente, não limitando-se somente à teoria estudada, mas, também à instrumentalização da prática em si. Nosso objetivo com este estudo, foi entender como o Estágio Supervisionado contribui para a formação e identidade docente do professor-cursista do PARFOR; analisar a relação teoria e prática como aliadas no Estágio Supervisionado e identificar os possíveis desafios encontrados durante o estágio docente. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa e estudo de caso. Para a coleta de dados, o instrumento utilizado foi a entrevista semiestruturada. A pesquisa considera a experiência de cinco professores cursistas da referida Licenciatura na turma de Martinópolis-Ce. Como subsídios teóricos, trazemos a fundamentação de autores que discutem teorias à luz do Estágio Supervisionado e formação docente. Dentre eles: Altet (2001), Arroio (2009), Castro (2012), Cunha (2009), Larrosa (2001), Pimenta (2004), Shulman (2005) e Tardif (2005). A análise mostrou que o Estágio Supervisionado no PARFOR tem sido de grande valia para o professor-cursista no sentido de contribuir significativamente na sua formação docente, tendo como diferencial uma concomitância da teoria com a prática elevando, assim, a construção da identidade profissional e trazendo uma permanente reflexão do fazer docente.

Palavras-chave: Estágio supervisionado; PARFOR; Formação docente.

¹² Professora do PARFOR da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA. Professora efetiva da rede municipal de Sobral e mestranda do PROFLETRAS-UFC.

¹³ Professora do PARFOR da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA. Professora universitária. Formação em Letras Plena com Habilitação em Língua Portuguesa (UVA) e Especialização em Língua Portuguesa e Literatura (UVA). Cursando Especialização em Gestão Escolar, Psicopedagogia Clínica, Institucional e Educação Especial pela FAVENI.

Introdução

O Estágio Supervisionado é um componente indispensável para a formação docente do estudante nas Licenciaturas por se tratar de uma disciplina que oferece a oportunidade de o estudante ressignificar a sua prática enquanto profissional do ensino. Partindo dessa premissa, o processo de instrumentalização da prática conduz o profissional-estudante para o enfrentamento de desafios inerentes à prática docente.

Ao ter contato com a sala de aula perpassada pelo Estágio, o professor-cursista toma compreensão da teoria e inicia uma efetiva relação com a prática levando a um entendimento da reflexão-ação-reflexão do fazer pedagógico. É neste contexto que esta pesquisa se configura sob o olhar do professor-cursista do PARFOR no Estágio Supervisionado nos cursos de segunda licenciatura.

Desse modo, para abordarmos sobre as reflexões a respeito da formação no Estágio Supervisionados causadas no professor-cursista, trazemos uma pesquisa de abordagem qualitativa e estudo de caso. Para a coleta de dados, utilizamos a entrevista a fim de ter um contato mais direto com o público pesquisado. Para orientar o leitor sobre o desenvolvimento deste trabalho, primeiramente trazemos a contextualização do Estágio Supervisionado no âmbito do PARFOR do curso de segunda Licenciatura em Letras. Em seguida, tecemos algumas considerações acerca do Estágio Supervisionado como constituinte para a formação docente e identidade profissional delineada pela teoria e prática. A seguir, traçaremos um perfil metodológico sobre as reflexões dos professores-cursistas acerca do Estágio Supervisionado e por fim as considerações finais.

Assim, o objetivo deste trabalho é refletir como o Estágio Supervisionado no curso de Licenciatura do PARFOR/LETRAS contribui para a formação docente e identidade profissional do professor-cursista; analisar a relação teoria e prática como aliadas no Estágio Supervisionado e os possíveis desafios encontrados durante o estágio docente. A pesquisa, a saber, aborda o nível de satisfação e expectativas dos professores cursistas no Estágio Supervisionado.

Partindo dessa perspectiva apresentamos os questionamentos para a formação docente, os desafios encontrados durante a ação atuação dos cursistas nessa experiência, a similaridade entre a teoria estudada versus prática e a construção da identidade.

Espera-se com este estudo, contribuir com as reflexões da prática docente pelo viés do Estágio Supervisionado e servir de embasamento teórico para futuros pesquisadores acerca dessa temática.

Contextualizando o estágio supervisionado no âmbito do PARFOR

O programa de formação da educação básica (PARFOR) lançado em maio de 2009, através de um decreto nº 6.755/2009, amparado pela Lei nº 9394/96, busca fomentar a formação do professor em exercício na rede pública da educação básica como oferta de Educação Superior. Primando pela concretização do Estágio Supervisionado I e

II no âmbito do PARFOR da segunda Licenciatura, objeto de nosso estudo aqui, trazemos a ementa da disciplina dos Estágios Curriculares Supervisionados I e II do PARFOR/LETRAS/UVA como elemento de base principal de nossos estudos.

Estágio I - Planejamento, execução, avaliação de resultados e elaboração de relatórios das atividades de estágio curricular supervisionado (ECS), em Língua Portuguesa e Literatura em turmas do 6º ao 9º anos do ensino fundamental de escola pública ou particular. Estágio com atividades centradas na observação bem como em atividades de prática de ensino (regência de aulas): execução de projeto integrado de ensino de Língua Portuguesa e Literatura. **Estágio II** - Planejamento, execução, avaliação de resultados e elaboração de relatórios das atividades de estágio curricular supervisionado (ECS), em Língua Portuguesa e Literatura nas três séries do Ensino Médio de escola pública ou particular. Estágio com atividades de observação bem como de prática de ensino (regência de aulas): execução de projeto integrado de ensino de Língua Portuguesa e Literatura. (EMENTÁRIO/PARFOR/LETRAS/UVA, 2016)

Nesta direção, os objetivos do Estágio Supervisionado presentes na ementa da disciplina entre outros aspectos, tem o intuito de promover ao professor-cursista a análise e a reflexão de instrumentalização da teoria em concomitância com a prática. De acordo com o Conselho Nacional de Educação, o estado da arte do Estágio Supervisionado é definido como “um ato educativo escolar”. Nesse contexto, é preciso pensar o Estágio Supervisionado como um processo que levará o educando a vivenciar aquilo que de fato irá precisar para exercer na profissão.]

Pimenta e Lima (2005, p. 6) trazem uma importante reflexão quando consideram que “enquanto campo de conhecimento, o Estágio se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas”. Dessa forma compreende-se que a formação dos profissionais acadêmicos não siga uma linha linear na qual o primeiro se aplica à teoria e somente depois desta se aplica à prática, mas essa teoria deve acontecer de forma simultânea, ou seja, teoria sustentando a prática e vice versa. Atendendo, não mais, a um currículo normativo e burocrático, como, por muito tempo foi aplicado.

No que tange o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR/LETRAS), buscamos cumprir a perspectiva de desenvolver o pensamento crítico-reflexivo, a responsabilidade social e política, bem como possibilitar o desenvolvimento das competências exigidas na prática profissional do licenciado no âmbito da educação básica. Portanto, elencamos aqui algumas ações que permeiam o Estágio Supervisionado no curso de Letras do PARFOR, especialmente na segunda licenciatura.

Considerando que estas ações atendem os cumprimentos da Lei do Regimento do Conselho Nacional de Educação, faremos uma breve exposição dos conhecimentos e documentos que estão envolvidos com as atividades de Estágio supervisionado: regência, a observação, plano de aula, visitas a escola-campo, e produção do relatório final. Conta com uma carga horária de 200 horas distribuídas igualmente entre Estágio I e II. Em cada 100 horas são diluídas em 20 horas de teoria e o restante voltado para a aplicabilidade da

prática em si.

As fases de observação e regência tem o objetivo de colocar o cursista frente a realidade escolar. Nesse caso é de suma importância que ele sonde a filosofia da escola e qual o seu papel social na comunidade, além de ter familiaridade com o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem da escola campo, a estrutura, o funcionamento da unidade institucional, o conhecimento do conteúdo programático das etapas de ensino e caracterização dos profissionais.

A inserção do cursista estagiário na escola campo poderá se dar após o seu planejamento de ensino da etapa da regência, e quando estiver munido da instrumentalização necessária; além disso, para desenvolver seu projeto do relatório final, a escola-campo, geralmente, disponibiliza o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola-campo para servir de pesquisa e estudo ou ainda, pode dar-se através de entrevistas.

Desse modo, o estagiário deve registrar sistematicamente as atividades para comprovar o Estágio. Os documentos/formulários que compõem o regimento e orientam o “fazer” do Estágio Supervisionado são fundamentados na Lei 11.788/2008. São eles: relatórios de atividades, ficha de frequência, termos de realização do Estágio, relatório final, documento-síntese da produção do conhecimento, construído no decurso das fases: Diagnóstica, projetual e interventiva. Sendo, necessariamente, cada uma dessas etapas ocorrer de forma planejada, executada e finalizada para conclusão da disciplina;

O referido relatório deve ser elaborado constando as estratégias e procedimentos, impressões pessoais e uma autoavaliação. Em relação a disciplina e seus objetos de ensino pedagógico-didáticos o Estágio Supervisionado aborda: a leitura, produção de textos orais e escritos e conhecimentos linguísticos-gramaticais envolvendo língua materna e suas respectivas literaturas.

Dessa forma o aluno cursista tem a oportunidade de escolher seu objeto de ensino, dentro das suas possibilidades e aproximação com conteúdo que desejar. Por esta razão a fase do Estágio Supervisionado torna-se um processo didático- pedagógico intencional, tornando o cursista crítico. A realização da supervisão do Estágio pelo professor supervisor responsável pela disciplina dá-se por meio do acompanhamento individual e compartilhado, onde o cursista tem as orientações gerais sobre o relatório final a desenvolver, bem como o *feedback* das produções.

O professor de Estágio se depara em constantes desafios, tendo em vista que os caminhos não estão postos, porém, surgem através do enfrentamento das questões inerentes do cotidiano escolar. Desse modo, durante o acompanhamento de Estágio Supervisionado o relatório e documentos devem ser problematizados, ou seja, refletidos, e não apenas carimbados, mas sim, propondo a consolidação da experiência de forma enriquecedora da Práxis, pois é nisto que se sustenta a ação educativa. Como o professor-cursista da Plataforma Freire é atuante, ou seja, já tem emprego, o Estágio Supervisionado não conta na categoria de primeiro emprego como normalmente acontece em outros cursos.

A atribuição do Estágio na prática, age como um campo de formação para o cursista do PARFOR, integrando saberes que estão intrincados à prática. Além disso, o Estágio Supervisionado é parte do currículo e seu principal intuito é vincular o aluno no

lugar de atuação. De acordo como o PARECER N.º: CNE//CEB 35/2003 vejamos as considerações iniciais sobre a visão do Estágio.

Em quaisquer das modalidades de ensino em que haja a previsão de realização de Estágio Supervisionado, a primeira regra básica a ser seguida é a de que se trata de “estágio curricular”. Assumida como tal pela escola como um ato educativo de sua responsabilidade. Assim, o Estágio deve ser sempre supervisionado pela escola, estar vinculado com a prática do educando, integrando o currículo escolar do estabelecimento de ensino, em consonância com a proposta pedagógica da escola, concebida, elaborada, executada e avaliada de conformidade com o prescrito nos artigos 12 e 13 da LDB. Não há a possibilidade de oferta de oportunidades de estágio dos alunos regularmente matriculados no estabelecimento de ensino de forma desvinculada do projeto pedagógico da escola e da conseqüente organização curricular do curso e, portanto, sem nenhum tipo de acompanhamento do aluno estagiário por parte da escola e de seus professores. (PARECER N.º: CNE/CEB 35/2003).

Diante dos apontamentos, o Estágio Supervisionado no âmbito do PARFOR, é simultaneamente atrelado à proposta pedagógica da escola em concomitância com o currículo escolar. Do mesmo modo, o acompanhamento do cursista estagiário não pode ser negado pela escola e nem pela academia por se tratar de desenvolver no estagiário uma formação íntegra e efetiva, garantindo as exigências dessa atividade curricular. A união escola e a universidade tornam-se aliadas para produzir pontos positivos no contexto da formação docente do cursista, ponto que trataremos a seguir.

O estágio supervisionado: formação docente e seus desdobramentos

No contexto vigente o Estágio Supervisionado configura-se como uma concretização da prática docente construindo o processo de ensino frente à realidade. Numa visão mais conservadora, é comum pensar que basta o aluno cursista ter o domínio do conteúdo para exercer sua profissão docente. No entanto, saber lidar com os desafios docentes inerentes à prática são atitudes fundamentais para a construção da formação do profissional, e isso só é possível através da união da academia com a escola campo.

É nessa perspectiva que o Estágio Supervisionado coloca o cursista frente a este movimento de transgredir tanto o domínio do conteúdo na teoria como também saber a didática pedagógica da práxis. Nesse contexto, Arroio (2009) corrobora essa afirmativa destacando que o professor necessita de formação e não apenas de preparação. Além disso, é necessário reafirmar a qualificação profissional do cursista para o exercício de sua prática. Diante dessa premissa, torna-se necessário conferir se o Estágio estar sendo, de fato, supervisionado, ou, ainda, se a instituição de ensino estar tendo esse cuidado de garantir ao aluno cursista tanto uma formação de preparo de conteúdos como também a formação profissional para a docência.

Para enfatizar a importância e a necessidade da formação profissional pautada na teoria e prática, Cunha (2009, p.82) confirma essa perspectiva ressaltando que “os saberes para a docência exigem uma preparação acadêmica teórica e prática”. Com base nessas compreensões sobre a formação para docência, a instrumentalização do Estágio torna-se

um *contínuum* de saberes dos aspectos formativos de caráter obrigatório. Em se tratando da formação do professor-cursista do PARFOR é imprescindível que a prática do Estágio saia ileso sem causar nenhum impacto neste, seja esse impacto positivo ou não. Diante disso, a vivência do Estágio Supervisionado no âmbito do PARFOR traz uma gama de olhares acerca da atuação docente, já existente.

Ademais o Estágio Supervisionado visto como um componente curricular tem sua concentração na formação do professor, pois quando aproxima teoria e prática encadeia anseios e reflexões construindo um sentimento de identidade ou alteridade no cursista. No dizer de Altet (2001, p. 31), ao entender sobre a importância da dimensão prática na profissão docente, “[...] o saber da prática é construído na ação, com finalidade de ser eficaz; ele é contextualizado, encarnado e finalizado, transformando-se em um saber adaptado à situação”.

Assim, a prática durante o percurso da formação faz parte do processo de construção da identidade docente, sobretudo, no Estágio, pois é um momento em que o aluno adquire competências e habilidades nesse caminho pedagógico. Diante disso, as experiências servem como uma bússola que vai direcionar o professor cursista naquilo que exige um maior conhecimento de sua prática. Em contrapartida, ainda há lacunas nos estágios docentes, apontando que a distância entre a universidade e a realidade é vasta. Em consequência dessa disparidade entre teoria e prática há uma ruptura de saberes desfavorecendo a troca de conhecimentos e comprometendo a essência docente, sendo, muitas vezes, encarado apenas como um instrumento burocrático. Com o intuito de desmembrar esses deslizamentos entre teoria e prática, a união entre universidades e escola constroem pontes que podem dar um sentido mais efetivo e produtivo a ponto de questionarem o que veem e o que entendem sobre sua profissão desenvolvida no âmbito do Estágio Supervisionado.

Na perspectiva de compreender a razão do Estágio traçar-se-á um caminho que leva o cursista a sentir os percalços de sua prática e desse modo buscar formas de construir ou desconstruir possíveis impasses da profissão docente e que segundo Tardif e Lessard (2005) é uma possibilidade de buscar mudanças para aperfeiçoar a prática.

A competência profissional no âmbito da profissão docente é uma busca constante, no entanto, é pertinente está buscando analisar como o ensino na Universidade está abordando e garantindo essa formação no cursista a ponto de desenvolver essa competência na sua profissão docente. A dimensão do Estágio traz uma formação única para a vida do acadêmico pelo fato de contribuir para a ação docente. Levando em consideração a sistematização do ato de ensinar, este torna-se complexo implicando uma constante reflexão e investigação do eu profissional. Concordamos com Pimenta e Lima (2004) quando afirmam que o “estudante rever suas concepções sobre o ato de ensinar”. Dessa forma, o Estágio constrói a identidade do professor, quando o acadêmico reage diante de múltiplas realidades dentro da sala de aula, na tentativa de resolver seus desdobramentos, mediados entre os aspectos didáticos-pedagógicos e a fundamentação da prática em si. Desse modo, enxergar o Estágio como um espaço de formação e construção da identidade faz do graduando um ser constructo de saberes apreendidos na academia, mediante uma ação pautada nos princípios da profissão docente. Para ratificar

os elementos supracitados, trazemos a contribuição das autoras:

[...] o estágio deve ser compreendido como um espaço de formação que possibilita ao acadêmico uma aproximação à realidade em que será desenvolvida a sua futura prática profissional, permitindo que o mesmo possa refletir as questões ali percebidas sob a luz das teorias (Castro; Silva, 2012, p. 3-4).

O estreitamento entre teoria e prática, aciona o percorrer do caminho docente e determina que um profissional não se faz apenas frequentando um curso superior, mas envolvendo-se efetivamente no processo de ensinar. Portanto, a concretude do Estágio na universidade deve ser admitida como uma importante ferramenta de preparação para os futuros profissionais.

Pressupostos metodológicos

O ponto central desta investigação é o Estágio Supervisionado no âmbito do PARFOR/LETRAS. Partiu-se de uma pesquisa qualitativa e estudo de caso. Conforme Minayo (2000, p.21) a pesquisa qualitativa possibilita aos participantes da pesquisa expressarem suas percepções e representações, valorizando o conteúdo apresentado pelos sujeitos. Para a busca dos dados escolheu-se a entrevista semiestruturada com o objetivo de compreender os elementos constituintes do objeto pesquisado e ao mesmo tempo em que valoriza a introspecção e a compreensão dos indivíduos. No entender de Triviños (1987, p.146), a entrevista semiestruturada “[...] parte de certos conhecimentos básicos apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa.” A entrevista permitiu compreender a contribuição do Estágio Supervisionado no âmbito do PARFOR dentro da perspectiva dos sujeitos.

Os participantes do processo foram quatro alunos do PARFOR do curso de Letras da turma de Martinópolis de segunda licenciatura. Para manter o anonimato dos professores cursistas os indicaremos como informantes A, B C, e D. Abaixo será apresentado o resultado e análise de acordo com o posicionamento dos professores-cursistas.

Análise e discussões dos resultados

A coleta dos dados realizou-se embasada nos eixos: 1- Estágio Supervisionado e formação docente; 2- Enfrentamento de desafios no Estágio Supervisionado; 3 – Teoria e prática no Estágio Supervisionado; 4- Construção da identidade docente a partir do PARFOR. Os referidos eixos foram construídos através dos respectivos questionamentos, a saber: a) Qual a contribuição do Estágio Supervisionado no PARFOR para a formação docente?; b) Quais os desafios encontrados durante a ação-atuação dos cursistas no Estágio Supervisionado do PARFOR?; c) Houve similaridade entre a teoria estudada no curso do PARFOR com a prática do Estágio Supervisionado?; d) Como se dá a construção da identidade docente a partir do Estágio Supervisionado no PARFOR?

A análise dos dados permitiu a compreensão dos seguintes questionamentos:

4.1. Estágio supervisionado e formação docente

Foi perguntado aos alunos cursistas qual a contribuição do Estágio Supervisionado no PARFOR para formação docente e obtivemos as seguintes respostas:

***Informante A:** “O Estágio Supervisionado foi relevante porque tive a oportunidade de entender como poderia fazer o meu trabalho olhando como outros professores o fazem”.*

***Informante B:** “foi importante, pois percebi minha função de educadora.*

***Informante C:** O Estágio Supervisionado no PARFOR fez-me entender que somente a teoria aliada á prática constrói a formação docente.*

***Informante D:** “Possibilita que o docente em formação tenha contato direto com o campo de atuação, ou seja, as teorias se concretizam no estágio docente”.*

Diante do exposto pelos professores-cursistas, o Estágio Supervisionado é construído também, tendo como modelo a prática de outros professores. Nesse sentido, a articulação da práxis se respalda nas experiências compartilhadas durante o Estágio Supervisionado. Para outros professores, o contato direto com o campo de atuação promove uma ação transformadora da ação e sempre reafirmando o desejo de formação sólida. Para esses docentes, enquanto cursista, as teorias são firmadas no terreno da prática investigativa. No âmbito do PARFOR, apesar de os cursista já atuarem, o estágio supervisionado tem o grande poder de causar um espantamento de saberes docentes pois, traz á tona, múltiplas possibilidades de exercer a reflexão da prática a partir do que consideramos como “aquilo que nos toca, que nos acontece e que nos afeta.” (LARROSA, 2001, P. 24). Os dispositivos de desenvolvimento de reflexão sobre a prática e do saber são ancorados nos desafios que surgem dentro da sala de aula.

Enfrentamento de desafios no estágio supervisionado

Em relação ao enfrentamento de desafios encontrados pelos cursistas durante o Estágio Supervisionado obtivemos os seguintes relatos.

***Informante A:** “Os desafios foram em relação á aplicabilidade do conteúdo, pois não tinha noção sobre o nível de aprendizagem que os alunos da turma já tinham”.*

Informante B: “Conhecer o universo da escola e onde eu iria realizar a regência foi desafiante, pois não conhecia a realidade dali, além de ter que lidar com faixa etária de alunos diferente do que costumo trabalhar”.

Informante C: “Tive de estudar bastante o conteúdo para repassar, já que, nunca tinha dado aula no fundamental II.

Informante D: “Particularmente o maior desafio foi colocar em prática o que havia estudado, pois a atuação docente é mais humana do que os cursos de formação nos oferece. Deve-se perceber a realidade vivida em cada aluno, a necessidade de cada turma que está na minha obrigação como educador”.

Muitos desafios são encontrados, diante do exposto pelos professores durante a vivência no Estágio Supervisionado. Os citados foram à aplicabilidade dos conteúdos sem o conhecimento minucioso da turma, pois não sabiam em que nível de aprendizagem os alunos se encontravam. Sabemos que, antes de tudo, o professor precisa sondar os conhecimentos prévios dos alunos para depois aplicar os conteúdos. O conhecimento da turma leva o professor à proposição de um plano de trabalho a ser aplicado atendendo as necessidades apontadas a partir das observações anteriores. Nesse caso, o professor deve criar condições necessárias a fim de se deparar com o novo, podendo aprender com a mudança, diferente daquela que já faz. Isto requer um maior grau de autonomia e motivação intrínseca para um protagonista de sua atuação mediante suas práticas.

Dessa forma, terá um direcionamento de onde possa iniciar, avançar e consolidar conteúdos. Ter domínio do conteúdo é primordial para o sucesso na sala de aula. Muitas vezes o professor não tem experiência naquela série, nesse caso o Estágio Supervisionado está para preparar o professor para a prática e assim conseguir superar os possíveis desafios. A faixa etária dos alunos, também, tem sido um grande desafio no Estágio Supervisionado. Refletir sobre os gostos e estilos dos alunos leva o professor a propor questões e procedimentos que ajudem a compreender e resolver problemas identificados durante a regência. Quando o professor ainda não tem experiência com determinados grupos de alunos, torna-se desafiante. Por outro lado, o Estágio Supervisionado conduz o direcionamento do professor sabendo lidar com os desafios que vai encontrar na sua profissão e do mesmo modo, levando-o a desenvolver uma proposta de investigação e intervenção.

Teoria e prática no estágio supervisionado

Ao serem perguntados se há similaridade entre teoria estudada no curso do PARFOR com a prática do Estágio Supervisionado obtivemos as seguintes respostas:

Informante A: “A teoria ensinada no PARFOR tem uma forte relação com a prática. Pois essa formação é voltada para professores já ativos na profissão. Com isso,

o PARFOR, questiona o professor que está no chão da sala de aula, todos os dias. As ações do professor são compartilhadas com outros professores durante as aulas.”

Informante B: *“Durante a licenciatura do PARFOR os cursista têm a possibilidade de unificar a teoria com a prática durante o Estágio. O professor faz reflexões e reinventa a própria prática encontrando suporte nos estudos da teoria”.*

Informante C: *“O professor cursista do PARFOR tem a oportunidade de sistematizar seu fazer pedagógico porque estar sempre estudando e praticando. Esse é o diferencial do PARFOR: colocar o professor em constante reflexão-ação-reflexão”.*

Informante D: *“As teorias do curso no PARFOR, apenas nos fortalece em pensamento, nos proporcionando formação teórica para nos remeter de maneira segura a estudiosos da área, mas o que nos assegura de fato são as nossas experiências no chão da sala de aula, no contato íntimo como nossos alunos. Portanto, o PARFOR contribui tanto em prática como em teoria, enriquecendo os saberes e nos colocando em permanente formação”.*

A similaridade entre a teoria estudada no curso do PARFOR e a prática do Estágio Supervisionado foi discutida de forma unânime pelos professores-cursistas mostrando que é uma formação diferenciada de outras licenciaturas, pois trata-se de professores com suas experiências. Portanto, age com mais pertinência colocando estes professores à frente e com mais suporte para reforçar sua prática, enriquecendo os saberes. Embora, em outros cursos de formação haja indícios de insatisfação de alunos sobre o que aprendem na formação inicial e a disparidade com a escola, campo de atuação. Sendo que a questão essencial do PARFOR não é apenas acadêmica, mas instrumentalizar a Práxis docente colocando o professor em constante reflexão-ação-reflexão de acordo com as respostas dos professores entrevistados. Entendemos com estes relatos que no Estágio Supervisionado do PARFOR, vivencia-se as duas vertentes, teoria e prática, simultaneamente e assim os cursistas podem refletir com mais aparato sobre sua prática docente. Para Shulman (2005, p. 19), entende a reflexão como “um processo pelo o qual o professor aprende a experiência”. Isso gera um conhecimento analítico, onde o professor repensa sua maneira de atuar, questionando novas formas do saber.

Construção da identidade docente a partir do PARFOR

Sobre os que alunos cursista responderam acerca da construção de sua identidade docente a partir do Estágio Supervisionado no PARFOR obtivemos os seguintes relatos.

Informante A: *“No Estágio Supervisionado pude rever minha prática e aprimorar meus conhecimentos e engrandecer minha identidade docente. O PARFOR*

coloca o professor em desafio constante, pois a teoria e a prática contribuem para construção da identidade do professor”.

Informante B: *“No Estágio Supervisionado aprimorei meu olhar para minha profissão e fortaleci minha identidade como professor”.*

Informante C: *“No Estágio Supervisionado do PARFOR, pude perceber que ensinar está no cerne da minha identidade profissional”.*

Informante D: *Nossa atuação não teria a mesma força sem a contribuição dos professores no curso de formação, em especial, o PARFOR. Os professores, com sua maestria profissional, não nos deixam apenas teoria, mas experiências que fortalecem a construção da identidade docente a partir da prática e da reflexão desta, para assim reformularmos a nossa identidade”.*

Os resultados positivos da formação do professor no âmbito do PARFOR podem ser observados entre as falas de professores que vivenciaram essa produção de sentidos causados pela teoria e a prática e conseqüentemente uma formação profissional. De acordo com os relatos, para os cursistas do PARFOR a construção da identidade docente perante o Estágio Supervisionado é algo que faz o professor atuar dentro de uma prática já existente, percebendo-se como um ser da profissão docente. Para alguns professores no Estágio Supervisionado, houve um aprimoramento do olhar enquanto sujeitos da profissão e fortalecimento da identidade profissional. Nessa perspectiva, o Estágio Supervisionado, diante do exposto, desenvolve a oportunidade para a compreensão da complexidade das práticas e aprimora a inserção de novas práticas configurando-se como uma efetivação da práxis docente e transformação da realidade. Nesse caso, a prática permeia os valores éticos da profissão.

Considerações finais

A pesquisa nos permitiu analisar como o Estágio Supervisionado no âmbito do PARFOR age como protagonista no processo de aproximação entre o limiar da atuação, já existente, e seus desdobramentos na busca da identidade docente trazendo as experiências dos professores-cursistas. Os relatos trouxeram-nos a confirmação da concomitância entre a teoria estudada durante o curso e a prática em si do professor na sala de aula realizada durante o percurso do Estágio Supervisionado trazendo ao curso um fator importante pelo viés da significação de sentidos entre teoria e prática.

Os relatos, permitiram-nos identificar que os desafios do Estágio Supervisionado são comuns na profissão e como a vivência do Estágio age por meio de experiências compartilhadas e fatores que contribuem para identidade profissional, levando-nos a perceber a sua relevância para o aprimoramento da prática pedagógica desses professores e, muitas vezes, inclusive na mudança da mesma. Ainda, baseados nos discursos dos professores entrevistados, vimos que o Estágio Supervisionado coloca o professor frente

a realidade da sala de aula, levando a um constructo do tripé de ação-reflexão-ação de fazer pedagógico.

Nessa perspectiva, o PARFOR forma o professor levando-o a ser ativo dentro do seu próprio ambiente de trabalho. Essa caracterização desenvolve a reflexão e permite que seja na escola um profissional que sabe lidar ou resolver eventuais problemas da seguinte forma: tendo consciência dos valores educacionais, baseados em suas experiências de ensino e aprendizagem, sendo consciente sobre o que ensina, o modo como ensina, participando ativamente do planejamento curricular global e envolvendo-se nas mudanças realizadas pela escola, pois, sente-se ativo nesse processo e suas ações são reflexos de sua capacitação, fruto do objeto de estudo durante sua formação. O professor-cursista do PARFOR age como um agente multifacetado, cabendo pensar a própria prática. Sua visão de conhecimento propicia o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, produzindo a mudança no ensino.

Dessa forma, o estudo contribuiu para demonstrar que o Estágio Supervisionado é de principal relevância para a formação de seus professores causando impactos positivos para transformação no fazer docente e identidade profissional.

REFERÊNCIAS

- ALTET, M. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PAQUAY, Léopold et al. (Orgs.). **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 23-35.
- ARROYO, M. G. Formação docente para o ensino superior em química. In: **ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS**, 7., 2009, Florianópolis. Anais eletrônicos... Florianópolis: UFSC, 2009. Disponível em: <<http://posgrad.fae.ufmg.br/posgrad/viiienpec/pdfs/479.pdf>>. Acesso em: 02 jan. 2018. 764
- José Ossian Gadelha de Lima Luciana Rodrigues Leite
Rev. bras. Estud. pedagog., Brasília, v. 100, n. 256, p. 753-767, set./dez. 2019.
- BRASIL. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. **Dispõe sobre o estágio de estudantes.** Diário Oficial da União, Brasília, 26 set. 2008. Seção 1, p. 3.
- BRASIL. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [Internet].** Brasília, DF; 1996. [acesso em 2014 abr. 29]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 35 de 05 de novembro de 2003. **Normas para a organização e realização de estágio de alunos do Ensino Médio e da Educação Profissional [Internet].** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. 2004 jan. 20 [acesso em 2014 abril 29]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb35_03.pdf
- CASTRO, A. T. K. A.; SILVA, S. Estágio como espaço de aprendizagem profissional da docência no curso de pedagogia. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 2012. **Anais eletrônicos...** Caxias do Sul: UCS, 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/view/532/437>>. Acesso em: 03 jan. 2018.
- CUNHA, M. I. O lugar da formação do professor universitário: o espaço da pós-graduação em educação em questão. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 26, p. 81-90, jan./abr. 2009.
- LARROSA, J. Os paradoxos da autoconsciência. In: LARROSA, J. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas.** 4ª ed., Belo Horizonte, Autêntica. 2001.
- MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 16ª ed. Petrópolis: RJ. Vozes, 2000.
- PARFOR. Plano nacional de formação de professores da educação básica – Curso de Língua Portuguesa Segunda Licenciatura. Matriz Curricular e Ementários- PROGRAD/2016.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. L. **Estágio e docência.** São Paulo: Cortez, 2004.

- SHULMAN, L. S. **El saber y entender de la profesión docente**. Estudios Públicos, Santiago, Chile, n. 99, p. 195-224, 2005a.
- TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.
- TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interação humana. Petrópolis: Vozes. 2005.

PERCEPÇÃO DISCENTE E DESAFIOS DO ENSINO REMOTO NO CONTEXTO DA PANDEMIA DE COVID-19

LIMA, João Paulo Eufrazio de¹⁴

RESUMO: Este artigo tem como objetivo captar a percepção discente acerca do ensino remoto no contexto atual de Pandemia de Covid-19. Para tanto, foram enviados, por meio do Google Formulários, um pequeno questionário com 12 perguntas. No total, obtivemos 120 formulários respondidos, equivalendo a 55,8% do total de discentes matriculados. Apesar de reconhecermos que se trata de uma ação pedagógica emergencial (BOZHURT; SCHARMA, 2020; CHARCZUK, 2020), acreditamos que foi escolhido aqui que Gusso et al. (2020) denominaram de *caminho simples* para retomada do ensino, o que acarretou em uma perda em relação à aprendizagem que poderia ser minimizada se algumas medidas de planejamento emergencial tivessem sido tomadas antecipadamente como, por exemplo, uma capacitação para professores e alunos em relação ao uso de ferramentas digitais, assim como políticas públicas de assistência estudantil que proporcionassem meios adequados de acesso aos discentes. Essas conclusões apontam para ações que devem ser tomadas tanto no contexto atual como para o contexto Pós-pandemia de Covid-19.

Palavras-chave: Ensino remoto; Percepção discente; Pandemia de Covid-19.

¹⁴ Doutor em Linguística (UFC), professor adjunto da Universidade Estadual Vale do Acaraú e atualmente coordenador institucional do PARFOR-UVA.

Introdução

É fato de que a Pandemia de Covid-19, declarada em março de 2020 pela Organização Mundial de Saúde (OMS), modificou o mundo em um tempo e proporções inimagináveis para um mundo tecnológico como o que vivemos. Essa emergência atingiu em cheio o ensino, paralisado imediatamente pela necessidade de distanciamento social imposto pela Pandemia e decretado em documentos oficiais em todos os níveis de governo. Dessa forma, as instituições educacionais viram-se em um dilema: manter a paralisação total com a consequente perda de tempo e conteúdos ou retomar o ensino de forma emergencial, valendo-se das tecnologias digitais. A partir, então, do embasamento dado por documentos oficiais como, por exemplo, a Portaria n. 343/2020 (alterada pelas Portarias n. 345/2020 e n. 395/2020) e a Medida Provisória (n. 934/2020), as escolas e universidades retomaram o ensino por meio de tecnologias digitais em caráter emergencial, o que comumente é denominado de ensino remoto (Cf. CHARCZUK, 2020; BOZHURT; SHARMA, 2020) em oposição a já consagrada modalidade de ensino a distância (EaD).

Nesse ponto, Gusso *et al.* (2020) definem que existiam dois caminhos para a retomada do ensino nesse contexto pandêmico: o caminho simples e o caminho complexo. Em resumo, o caminho simples é aquele baseado na concepção conteudística de ensino em que basicamente todas as dificuldades inerentes a esse contexto são sopesadas pela simples garantia de exposição dos conteúdos nas aulas remotas. Por sua vez, o caminho complexo busca entender o rol de dificuldades inerentes a esse contexto, buscando planejar, ainda que a médio prazo, condições minimamente suficientes a partir da análise dos problemas de cada parte integrante do processo, sobretudo, alunos e professores.

Da mesma forma, no documento *A Framework to Guide an Education Response to the COVID-19 Pandemic of 2020*, elaborado pela OCDE (2020) são indicadas prioridades para as instituições de ensino superior dentro do contexto pandêmico atual entre elas: redefinição dos objetivos curriculares com foco naqueles que podem ser desenvolvidos remotamente; criação de meios de comunicação entre professores e alunos em caso de inviabilidade do uso de internet e orientação sobre o uso de softwares e ferramentas *online*.

Dessa forma, buscamos com essa pesquisa averiguar como os discentes, parte mais vulnerável nesse contexto, percebem o ensino nesse contexto atípico. Acreditamos que essa é uma das melhores opções para averiguar as limitações, mas também as potencialidades, no uso de tecnologias digitais tanto de forma emergencial, como parte inerente ao ensino no mundo contemporâneo.

Para tanto, este artigo está dividido em cinco seções: em um primeiro momento demonstraremos os documentos oficiais que embasam o ensino remoto em caráter emergencial; na seção seguinte buscaremos caracterizar o ensino remoto em oposição ao ensino a distância; na seção três comentaremos sobre nossas opções metodológicas; na

seção quatro analisaremos os percentuais obtidos para cada pergunta do formulário enviado aos discentes, o que tornará possível tirarmos as conclusões dessa pesquisa, demonstradas na seção final deste texto.

Panorama dos documentos oficiais sobre ensino remoto no contexto da pandemia de Covid-19

Após a declaração de emergência nacional em saúde pública (BRASIL, 2020a), foi instituído o Comitê Operativo de Emergência do Ministério da Educação (COE-MEC) (BRASIL, 2020b), responsável pela definição das bases para a Portaria n. 343/2020 (alterada pelas Portarias n. 345/2020 e n. 395/2020) e pela Medida Provisória (n. 934/2020) que autorizaram a substituição do ensino presencial pelo ensino remoto em todos os graus de ensino, exceto os componentes curriculares inadequados à essa modalidade como, por exemplo, os estágios e internatos.

Contudo, a portaria n.544/2020 não apenas reforçou a opção pelo ensino remoto enquanto durar a Pandemia, como estendeu a autorização para o uso de tecnologias para o ensino remoto, inclusive, para os estágios e práticas laboratoriais a critério das instituições de ensino superior. Houve ainda a flexibilização da obrigatoriedade de 200 dias letivos ao ano, desde que mantida a carga horária mínima.

Cabe lembrar desde já que a modalidade a distância, diferente do ensino remoto, como veremos, já havia sido regulamentada anteriormente (BRASIL, 2019), mas limitada a 40% da carga horária total do componente curricular.

No âmbito do Governo Estadual, o Decreto 33.510/2020 determinou as medidas de enfrentamento à pandemia e suspendeu as atividades presenciais nas instituições de ensino superior em todo o estado do Ceará, sendo base para o decreto municipal n 2.371/2020 que estabeleceu as medidas de enfrentamento à pandemia na cidade de Sobral, reforçando a suspensão das atividades presenciais em toda a rede municipal de ensino.

No âmbito da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), o primeiro documento oficial cujo tema foi o ensino durante a pandemia foi o provimento 01/2020¹⁵, pelo qual foi autorizada a retomada das aulas em formato remoto, seguido pelos provimentos 02, 03, 04, 05, 06, 07, 08 e 09 que estabeleceram normas e critérios para o retorno não presencial das atividades não pedagógicas, das atividades pedagógicas em nível de pós-graduação *strictu e latu sensu*, bem como das atividades de pesquisa e extensão.

A resolução 01/2020 convalidou os referidos provimentos e a resolução 02/2020 estabeleceu os critérios para a retomada gradual do ensino, sendo o calendário acadêmico especial estabelecido pela resolução 03/2020 com reinício das atividades pedagógicas em formato remoto estabelecido para o dia 03/11/2020.

Sendo o Parfor um programa institucional, estes mesmos documentos citados

¹⁵ Todos os documentos oficiais da instituição podem ser acessados pelo endereço institucional: <http://www.uvanet.br/>.

direcionaram e fundamentaram a retomada das atividades em nossas turmas nos municípios de Camocim, Ipu, Graça, Coreaú, Pacujá e Viçosa.

Tal como o ensino regular da UVA, após reunião com os coordenadores de curso, foi determinado que as atividades pedagógicas do Parfor fossem retomadas em caráter remoto, estando os discentes livres para aderirem ou não a essa modalidade e trancarem qualquer disciplina em qualquer momento. Dessa forma conseguimos concluir o semestre 2020.1 e iniciamos o semestre 2020.2, o qual segue atualmente ainda de forma remota, o que nos trouxe grandes desafios em relação à concepção e desenvolvimento das atividades, visto que essa solução emergencial foi algo novo para docentes e discentes que tiveram de rapidamente adaptar-se a esse novo contexto.

Nesse ponto, discutiremos a seguir sobre as peculiaridades dessa solução emergencial com ensino mediado por tecnologias digitais, comumente denominado ensino remoto, em oposição à já consagrada modalidade de ensino a distância.

Distinção entre educação a distância e ensino remoto emergencial

Embora nem sempre haja um entendimento definitivo sobre essa importante distinção, é preciso separar a educação a distância daquilo que se convencionou denominar de ensino remoto emergencial, visto que cada um atende a expectativas diferentes e tem características próprias.

O ensino a distância, denominado frequentemente de EaD, é hoje em dia considerado uma modalidade de ensino, distinta, por exemplo, do ensino presencial. Sua característica básica é o fato de ser um ensino mediado por tecnologias (impresa, TV, rádio ou computador), estando professor(es) e alunos separados fisicamente. Suas atividades podem ser desenvolvidas de forma síncrona, quando professor(es) e alunos estão presentes à aula ao mesmo tempo, ou assíncrona quando professor(es) e alunos realizam as atividades em tempos diferentes, como, por exemplo, em aulas gravadas. (Cf. KAPLAN; HAENLEIN, 2016; SUN; CHEN, 2016).

Uma clássica definição de EaD pode ser encontrada em Moore e Kearsley (2007) que destacam, para além do uso de tecnologias, o uso de um espaço virtual próprio para esse fim bem como uma organização didático-pedagógica específica que oriente a proposição de atividades e sua avaliação.

A EaD, enquanto modalidade de ensino, requer, portanto, um conjunto próprio de estratégias e planejamento que inclui, entre outras coisas, desenvolvimento de material didático próprio, adaptado à essa modalidade, uso de um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) desenvolvido especificamente para tal fim, equipe técnica especializada para transposição didática dos materiais de ensino ao AVA, aproveitando ao máximo suas características próprias, apoio pedagógico contínuo aos alunos, geralmente desempenhado por tutores, treinamento para utilização do AVA pelos professores e suporte técnico para solução imediata de problemas como conexão, defeitos de *software* e *hardware* etc (Cf. KAPLAN; HAENLEIN, 2016; RIBEIRO et al., 2019; SUN; CHEN, 2016).

Dessa forma, para que os professores-tutores possam exercer adequadamente suas atividades no AVA, são necessários cursos de capacitação em Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) de forma a desenvolverem habilidades sociais específicas ao meio *online*, bem como estratégias criativas de ensino (Cf. HAMPEL; STICKLER, 2005).

Fica claro, portanto, que a EaD requer um planejamento próprio de uma equipe multiprofissional (professores, gestores, pedagogos, técnicos em informática etc.) de forma a explorar ao máximo as possibilidades do AVA bem como minimizar as dificuldades inerentes a essa modalidade de ensino como, por exemplo, o isolamento dos alunos que pode, muitas vezes, levar ao abandono do curso.

Ao contrário dessa modalidade de ensino, planejada e estruturada para tal fim, o contexto da Pandemia de Covid-19 acabou levando as instituições de ensino, em todas os seus graus, ao que se convencionou denominar de ensino remoto emergencial (HODGES et al., 2020) uma adaptação, geralmente não planejada, do ensino por meio de tecnologias, respeitando a necessidade do distanciamento social imposto por esse contexto especial.

Como bem salienta Charczuk (2020, p.05-06):

o ensino remoto não pode ser considerado uma modalidade educativa, mas, sim, uma ação pedagógica, na qual se processa certa transposição do ensino presencial para o ensino mediado por ferramentas digitais, predominantemente, ou pela proposição de apostilas e materiais impressos remetidos aos alunos.

Nessa mesma linha, Bozkurt e Sharma (2020) caracterizam o ensino remoto como uma solução temporária para um problema imediato e advogam que, embora o ensino emergencial possa se valer da experiência e recursos próprios da EaD, não podemos tratá-los como equivalentes.

Dessa forma, muitos aspectos de extrema relevância, tanto pedagógicos como tecnológicos, acabaram sendo desconsiderados no afã de manter em funcionamento as instituições de ensino, como, por exemplo, a capacidade de acesso à internet dos alunos, seu conhecimento prévio para uso de *softwares* como, por exemplo, o Google Meet e o Google Sala de Aula, a capacidade dos professores em utilizar desses softwares adaptados ao ensino remoto bem como toda a necessidade de transposição pedagógica dos conteúdos ao meio digital.

Em um país de extrema desigualdade como o nosso, alargada ainda mais pelo contexto pandêmico em que muitas famílias simplesmente ficaram “do dia para a noite” sem ter de onde tirar seu sustento, tal medida acabou, em muitos casos, por ampliar o fosso social e econômico do país ao deixar excluídos muitos alunos que por falta de condições adequadas para o estudo remoto, como, por exemplo, o mero acesso à internet, acabaram de fora, sendo impelidos a trancarem seus cursos para não configurar legalmente o abandono. (TENENTE, 2020).

Para citarmos apenas um dado desse contexto alarmante, segundo pesquisa do IBGE, 4,3 milhões de estudantes brasileiros não possuem acesso à internet, sendo que

95,9% desses são alunos da rede pública de ensino.¹⁶

A parca literatura sobre ensino emergencial, antes da Pandemia, está ligada ao contexto de guerras (p. ex., GLOBAL COALITION TO PROTECT EDUCATION FROM ATTACK, 2016) com o fim específico de criar uma rede de proteção à criança e ao adolescente, sendo a manutenção do currículo um objetivo secundário (UNESCO, 2020b, 2020c).

Nesse contexto, além dos problemas próprios à urgência do contexto pandêmico, somam-se as dificuldades inerentes ao uso do ensino mediado por tecnologias como, por exemplo, os problemas oculares oriundos do uso contínuo de telas, denominado por Innerdrive (2019) e Dodge (2020) de Síndrome da Visão Computacional, relacionada ao uso do computador por períodos de tempo ininterruptos e prolongados, causando, entre vários sintomas, visão turva, ressecamento ocular, dificuldade em focar os olhos na tela etc.

Além desse problema, podemos citar também a sobrecarga cognitiva, comumente denominada de “fadiga zoom” (PETRIGLIERI, 2020) que diminui, ou mesmo, impossibilita uma atenção adequada à aula por conta de fatores como: a deficiência de interação verbal, o sentimento de isolamento, a sensação de que o indivíduo precisa interagir para se sentir participando do ambiente etc.

Charczuk (2020, p. 12), refletindo sobre os problemas do ensino mediado por tecnologia, faz uma importante constatação:

Mais do que centrarmos no debate sobre os recursos tecnológicos em si, propomos que o questionamento acerca dos modos de sustentar a interação no ensino remoto inscreve-se como grande desafio.

Não nos resta dúvidas de que seria provavelmente mais danoso à sociedade em geral simplesmente manter a paralisação geral do ensino por tanto tempo. Contudo, a emergência em criar meios para prosseguimento do ensino regular atropelando qualquer mínimo planejamento válido e deixando excluída uma parcela considerável dos alunos, não pode deixar de escandalizar a todos nós.

Acreditamos que isso é um reflexo primeiramente do enorme fosso social de nosso país, mas também da falta de um planejamento a longo prazo das instituições cujos centros de ensino a distância (quando existem) em geral não têm a importância que merecem, de forma, por exemplo, a capacitar o quadro docente e discente da instituição para o uso didático de *softwares* e AVAs.

Isso nos mostra que, passada a Pandemia de Covid-19, faz-se urgente, em todas as instituições dos mais diversos graus de ensino, repensar toda a prática de forma a incluir definitivamente os meios virtuais, não apenas como uma mera possibilidade ou

¹⁶ <https://valor.globo.com/brasil/noticia/2021/04/14/ibge-estudantes-sem-acesso-a-internet-somam-43-milhoes.ghtml>

solução pontual, mas sim como parte integrante da didática e das grades curriculares.

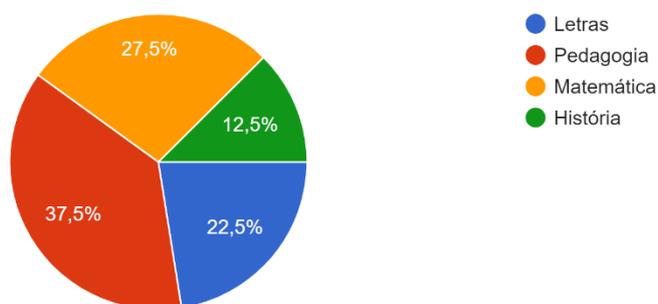
Percurso metodológico

O Parfor-UVA conta, atualmente, com os cursos de primeira licenciatura em Letras-Português, Pedagogia, História e Matemáticas, conforme o quadro abaixo:

CURSO	MATRICULADOS
Pedagogia	91
História	19
Letras-Português	57
Matemática	48
Total de alunos matriculados	215

Para lograr nosso objetivo de captar a percepção discente acerca do ensino remoto no contexto atual de Pandemia de Covid-19, enviamos no dia 23/06/2021, por meio do Google Formulários, um pequeno questionário, solicitando que os discentes respondessem-no. No total, obtivemos 120 formulários respondidos, equivalendo a 55,8% do total de discentes, distribuídos pelos cursos, conforme o quadro abaixo:

Curso
120 respostas



Distribuindo a quantidade de respostas pelos cursos, temos o seguinte quadro:

CURSO	MATRICULADOS	RESPONDIDOS	PERCENTUAL
Pedagogia	91	33	36,2%
História	19	15	78,9%
Letras-Português	57	27	47,3%
Matemática	48	45	93,7%

Os dados obtidos foram transformados em gráficos-pizza e então passamos a analisá-los de forma a entender a percepção discente sobre o ensino remoto, o que discutiremos a seguir.

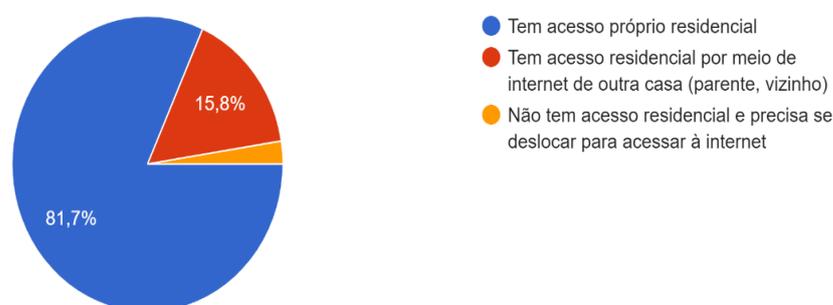
A percepção dos discentes sobre o ensino remoto

Como dito, procuramos através da aplicação de um questionário *online* captar a percepção discente acerca do uso emergencial do ensino remoto, assim como suas dificuldades técnicas e sociais. Passaremos então a comentar sobre os dados obtidos para cada uma das perguntas do questionário.

Na primeira pergunta, indagamos sobre o acesso à internet dos discentes e obtivemos os seguintes percentuais:

Sobre seu acesso à internet, você:

120 respostas



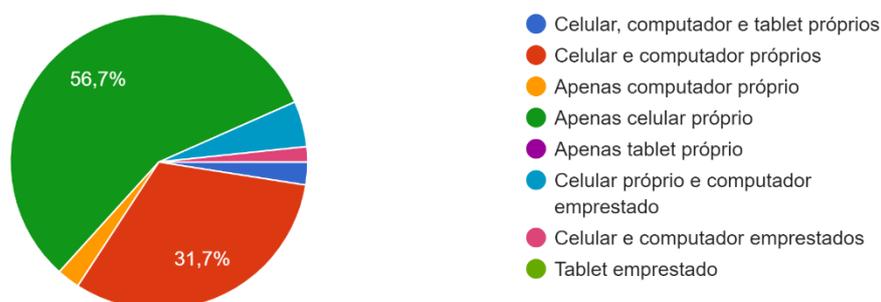
Como constatado, a grande maioria possui acesso residencial, mas ainda assim, 15,8% dependem de internet de outra casa e 2,5% precisam se deslocar para ter acesso. Certamente esse percentual que consideramos elevado de alunos sem acesso próprio mostra-nos que uma parcela importante dos discentes pode ter sua aprendizagem comprometida pela dificuldade de acessar adequadamente os conteúdos das aulas.

De igual modo, o quadro abaixo demonstra que a grande maioria (56,7%) tem

apenas o celular como meio para acessar os conteúdos, o que certamente dificulta bastante a aprendizagem uma vez que o tamanho da tela, é por si mesmo, um dificultador, o que pode impulsionar os efeitos negativos do ensino por meio de tecnologias digitais como a Síndrome da Visão Computacional (INNERDRIVE, 2019; DODGE, 2020) e a chamada Fadiga Zoom (PETRIGLIERI, 2020).

Sobre os equipamentos para acesso à internet e seu meio principal para o acompanhamento das aulas e realização das atividades, você possui:

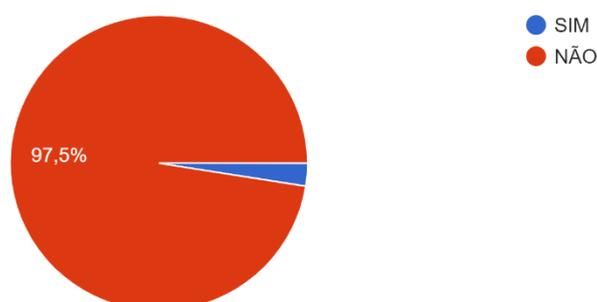
120 respostas



Neste ponto, os dados obtidos na terceira pergunta mostram-nos a ausência de uma política pública de ajuda estudantil para aquisição de equipamentos apropriados ao ensino remoto, conforme vemos abaixo:

Você obteve alguma ajuda governamental para acesso à internet e/ou aquisição de equipamentos para o ensino/aprendizagem?

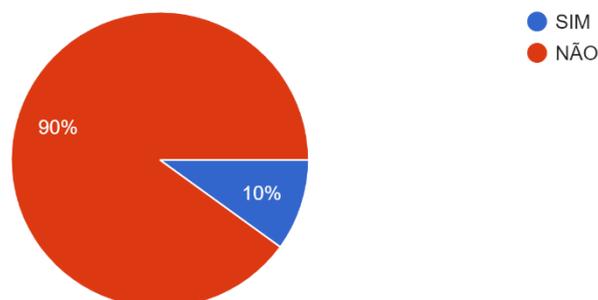
120 respostas



Da mesma forma, os discentes relataram não terem tido qualquer experiência anterior de ensino remoto e, dessa forma, não tiveram qualquer preparação anterior para lidar com as ferramentas digitais que passaram a ser utilizadas no contexto atual, conforme demonstra o quadro abaixo:

Você, como aluno, já tinha tido aula de forma remota antes dessa experiência por conta da pandemia?

120 respostas

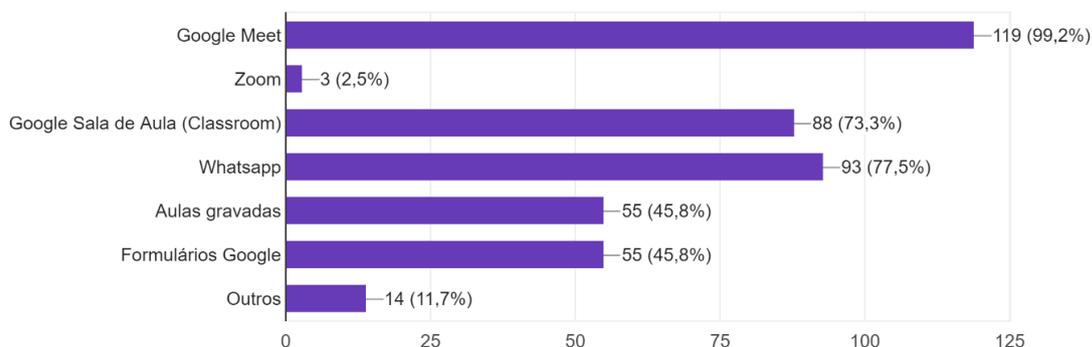


Apesar de termos consciência de que o ensino remoto é constituído por ação pedagógica emergencial, assim como salienta Charczuk (2020), acreditamos que esses dados mostram-nos que houve, ao menos, uma falta de planejamento imediato para retomada do ensino com, pelo menos, uma parte destinada à preparação de docentes e discentes para o uso de ferramentas digitais nesse contexto. Da mesma forma, a ausência de políticas públicas relegou os alunos a terem de adaptar seus celulares ao uso didático, o que certamente trouxe incômodos que dificultaram o aprendizado uma vez que esses dispositivos não foram criados para esse fim.

Sobre as ferramentas utilizadas, vemos uma grande diversidade, conforme dados abaixo:

Quais ferramentas foram utilizadas nas aulas remotas? Pode ser marcada mais de uma

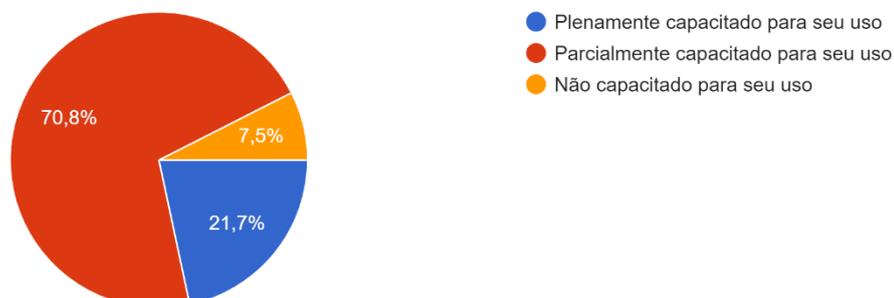
120 respostas



E sobre o domínio dos discentes e docentes em relação ao uso dessas ferramentas, temos os seguintes dados:

Sobre seu domínio das ferramentas digitais utilizadas nas aulas remotas, você se considera no momento:

120 respostas



Sobre o domínio demonstrado pelos professores em relação às ferramentas utilizadas, você os considera:

120 respostas



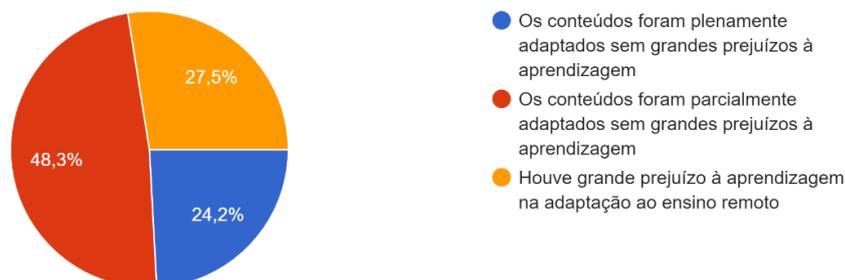
Aqui mais uma vez vemos que os alunos percebem que têm ainda dificuldades para o uso das ferramentas digitais no ensino remoto e uma quantidade muito expressiva de alunos acredita que seus professores não dominam plenamente o uso dessas mesmas ferramentas.

Isso tudo nos mostra que de fato a ausência de um planejamento que incluísse uma capacitação prévia de docentes e discentes em relação ao uso de ferramentas digitais pode ter comprometido permanentemente o ensino-aprendizagem com perdas difíceis de serem calculadas.

Uma percepção dessa perda pode ser vista nos dados obtidos abaixo:

Sobre a adaptação dos conteúdos ao formato remoto, você considera que:

120 respostas

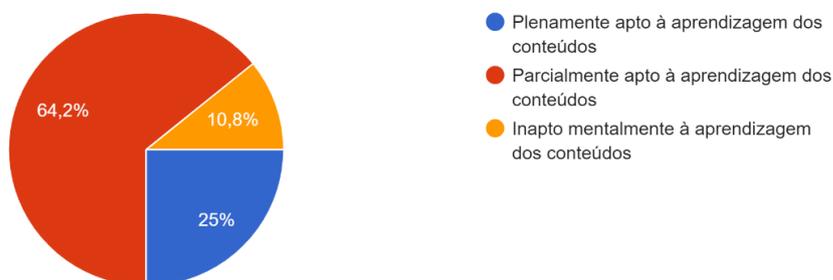


É possível ver claramente que os alunos perceberam que houve uma perda significativa nos conteúdos na adaptação ao ensino remoto, o que, inclusive, pode levá-los a um desestímulo com mais consequências negativas à aprendizagem. Esse problema poderia ter sido mitigado caso o conteúdo tivesse sido passado por uma equipe de transição de conteúdos para o meio digital, de forma a explorar, da melhor forma possível, as ferramentas disponíveis, uma vez que não está sendo usado nenhum AVA. etc (Cf. KAPLAN; HAENLEIN, 2016; RIBEIRO et al., 2019; SUN; CHEN, 2016).

Além de todos esses problemas, é preciso ainda avaliar a capacidade psicológica dos discentes uma vez que isso certamente é mais um dificultador para uma aprendizagem de qualidade. Neste ponto, é possível perceber, pelos dados obtidos, que a grande maioria não se considera plenamente apto para seguir com o curso, o que é facilmente compreendido em um contexto tão aterrador como o da Pandemia de Covid-19.

Sobre seu estado mental em relação à educação remota, você se considerou na maior parte do tempo:

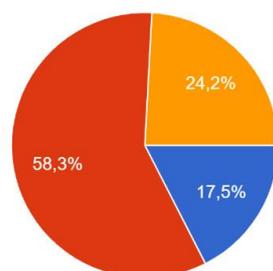
120 respostas



A soma de todos esses problemas faz com que a percepção dos alunos em relação à sua aprendizagem seja desfavorável, conforme verificamos no quadro abaixo:

Sobre a sua aprendizagem dos conteúdos, você considera que:

120 respostas



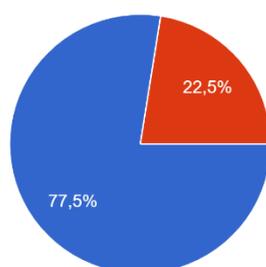
- Conseguiu, a despeito das dificuldades, aprender os conteúdos de forma semelhante ao que conseguiria no formato presencial.
- Conseguiu, a despeito das dificuldades, aprender os conteúdos de forma parcialmente semelhante ao que conseguiria no formato presencial.
- NÃO conseguiu aprender os conteúdos de forma semelhante ao que conseguiria no formato presencial.

Como é possível perceber, a grande maioria dos discentes considerou que a aprendizagem ficou comprometida, o que certamente é explicável a partir de todas as limitações e dificuldades que já demonstramos nesta análise.

Apesar de tudo isso, a grande maioria ainda considera que o ensino remoto cumpriu seu papel, o que vemos no quadro abaixo:

Você considera que ensino remoto emergencial atingiu o objetivo principal de dar continuidade ao ensino/aprendizagem com o mínimo de qualidade possível?

120 respostas



- SIM
- NÃO

Isso é facilmente explicável uma vez que os alunos compreendem que o ensino remoto é de caráter emergencial e que, portanto, traz consigo perdas inerentes à falta de um planejamento próprio ao ensino por meio de tecnologias digitais, assim como já havia sido constatado por autores anteriores como Bozkurt e Sharma (2020) e Charczuk (2020).

A partir de tudo que foi aqui exposto, é possível então tirarmos algumas conclusões que acreditamos que são importantes como forma de avaliar esse contexto emergencial atual, mas também repensar o ensino no Pós-pandemia, como veremos a seguir.

Considerações finais

Como visto, o ensino remoto é uma forma emergencial levada a cabo no contexto da Pandemia de Covid-19 como uma forma de minimizar os danos causados pela

necessidade de distanciamento social imposto pela pandemia e decretado pelos documentos governamentais.

Apesar de reconhecermos que se trata de uma ação pedagógica emergencial, conforme já constatado, por exemplo, por Bozkurt e Sharma (2020) e Charczuk (2020), acreditamos que as ações tomadas se caracterizaram pelo que Gusso et al. (2020) denominaram de caminho simples para a retomada do ensino durante a Pandemia de Covid-19, o que acarretou em uma perda em relação à aprendizagem que poderia ser minimizada se algumas medidas de planejamento emergencial tivessem sido tomadas antecipadamente como, por exemplo, uma capacitação para professores e alunos em relação ao uso de ferramentas digitais como o Google Meet, Zoom e Google Sala de Aula.

Da mesma forma, a falta de políticas públicas de assistência estudantil obrigou os alunos a terem de utilizar seus celulares pessoais (e em alguns casos emprestados) como o principal meio para acessar os conteúdos das aulas. Esse fato certamente trouxe ainda mais perdas à aprendizagem uma vez que impulsionam problemas já inerentes ao meio digital como, por exemplo, a Síndrome da Visão Computacional (INNERDRIVE, 2019; DODGE, 2020) e a chamada Fadiga Zoom (PETRIGLIERI, 2020).

Apesar de todos esses problemas, acreditamos, ainda assim, que o ensino remoto foi a única maneira viável de minimizar os efeitos negativos inerentes à Pandemia de Covid-19 em relação ao ensino. Contudo, cremos que seria possível minimizar as perdas à aprendizagem caso as medidas aqui defendidas tivessem sido aplicadas, o que nos deixa uma lição para eventos futuros.

É preciso ainda salientar que o uso de tecnologias digitais para o ensino deve ser visto como uma necessidade em qualquer contexto do mundo atual. Dessa forma, cabe às instituições e governos planejarem adequadamente a formação de professores e alunos para o ensino em modalidades a distância, bem como cabe aos agentes públicos a manutenção e incremento de pessoal especializado para esse fim.

REFERÊNCIAS

- BOZKURT, Aras; SHARMA, Ramesh Chander. **Emergency Remote Teaching in a Time of Global Crisis Due to Coronavirus Pandemic**. Asian Journal of Distance Education, Nova Deli, v. 15, n. 1, p. 1-6, 2020. Disponível em: <<http://asianjde.org/ojs/index.php/AsianJDE/article/download/447/297>>.
- BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria n. 329, de 11 de março de 2020. **Institui o Comitê Operativo de Emergência do Ministério da Educação - COE/MEC, no âmbito do Ministério da Educação**. Diário Oficial da União, ed. 49, seção 1, Brasília, DF, p. 165, 12 mar. 2020b. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-329-de-11-de-marco-de-2020-247539570>.
- BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria n. 2.117, de 06 de dezembro de 2019. **Dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância - EaD em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior - IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino**. Diário Oficial da União, ed. 239, seção 1, Brasília, DF, p. 131, 11 dez. 2019. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.117-de-6-de-dezembro-de-2019-232670913>
- BRASIL. Ministério da Saúde. Gabinete do Ministro. Portaria n. 188, de 03 de fevereiro de 2020. **Declara Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo Novo Coronavírus (2019-nCoV)**. Diário Oficial da União, ed. 24-A, seção 1, Brasília, DF, p. 1, 04 fev. 2020a. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-188-de-3-de-fevereiro-de-2020-241408388>. Acesso em: 08 maio 2020.

- CHARCZUK, Simone Bicca. **Sustentar a Transferência no Ensino Remoto: docência em tempos de pandemia.** Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 45, n. 4, e109145, 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236109145>
- GUSSO et al. **Ensino superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária.** Educ. Soc., Campinas, v. 41, e238957, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/pBY83877ZkLxLM84gtk4r3f/?lang=pt>.
- Hampel, R., & Stickler, U. (2005). **New skills for new classrooms: training tutors to teach languages online.** Computer Assisted Language Learning, 18(4):311-26. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09588220500335455>
- HODGES, C.; MOORE, S.; LOCKEE, B.; TRUST, T.; BOND, A. **The difference between emergency remoteteaching and online learning.** Educause Review, Washington, 27 mar. 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em: 29 abr. 2020.
- KAPLAN, A. M.; HEANLEIN, M. **Higher education and the digital revolution: About MOOCs, SPOCs, social media, and the cookie monster.** Business Horizons, Indiana, v. 59, n. 4, p. 441-450, July–Aug. 2016. <https://doi.org/10.1016/j.bushor.2016.03.008>
- MOORE, Michael Graham; KEARSLEY, Greg. **Educação a Distância: uma visão integrada.** São Paulo: Thomson Learning, 2007.
- OCDE [ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES]. **A framework to guide an education response to the COVID - 19 pandemic of 2020**, [s. l.], 2020. Disponível em: https://www.hm.ee/sites/default/files/framework_guide_v1_002_harward.pdf
- Petriglieri, G. (2020). **How to deal with video calls, zoom fatigue, and remote relationships.** Goop. <https://goop.com/wellness/mindfulness/zoom-fatigue/>. pf0000373305. Acesso em: 24 maio 2020.
- RIBEIRO, R. H.; CAVALCANTE, S. M.; ANDRIOLA, W. B.; SERRA, A. B. **Gestão de aprendizagem no ensino a distância em instituição de Ensino Superior brasileira sob a ótica dos fatores críticos de sucesso.** Revista Paidéi@ – Revista Científica de Educação a Distância, Santos, v. 11, n. 19, jan. 2019.
- SUN, A. Q.; CHEN, X. **Online education and its effective practice: A research review.** Journal of Information Technology Education: Research, v. 15, p. 157-190, 2016. <https://doi.org/10.28945/3502>
- TENENTE, L. **Sem Internet, merenda e lugar para estudar: Veja obstáculos do ensino a distância na rede públicadurante a pandemia de COVID-19.** G1, Educação, 5 maio 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/05/05/sem-internet-merenda-e-lugar-para-estudar-veja-obstaculos-do-ensino-a-distancia-na-redepublica-durante-a-pandemia-de-covid-19.ghtml>.
- UNESCO [UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANISATION]. **Distance learning strategies in response to COVID-19 school closures.** UNESCO COVID-19 Education Response – Education Sector issue notes, Issue note n. 2.1, 2020b. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/>
- UNESCO [UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANISATION]. **Nurturing the social and emotional wellbeing of children and young people during crises.** UNESCO COVID-19 Education Response – Education Sector issue notes, Issue note n. 1,2, 2020c. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373271>. Acesso em: 24 maio 2020.

A EDUCAÇÃO SEXUAL NA ESCOLA: VIVÊNCIAS E POSSIBILIDADES

FRARIAS, Mara Régia Paiva¹⁷
VASCONCELOS, Francisco Ullissis Paixão e¹⁸

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo problematizar a questão do trabalho com a temática da sexualidade dentro das escolas, efetuando reflexões acerca de sua importância nos currículos escolares, já que tal assunto é de extrema necessidade e importância para a vida do aluno e este precisa ser bem orientado para sua vivência sexual saudável. Para isso, realiza-se uma retrospectiva histórica dos primórdios da sexualidade até os dias atuais, sua inserção nos Parâmetros Curriculares Nacionais como tema transversal, observando o trabalho sobre o tema por parte da escola, que vendo-se questionada quanto à negligência do tema dentro de seus muros, começa a orientar seus alunos acerca de uma proteção higienista e preventiva, ensinando-os alguns métodos contraceptivos e não discutindo de forma mais profunda as multiformes manifestações da sexualidade humana, como a homossexual. Diante disso, os educadores encontram-se despreparados para falar sobre o tema com seus alunos, que anseiam conversar sobre o assunto a fim de tirar suas dúvidas e, quando não recebem essa orientação, acabam aconselhando-se com os amigos ou pessoas despreparadas para falar e orientar sobre o assunto. Tendo como alvo da pesquisa de campo, a Escola Municipal Antônio Daniel Martins situada no município de Hidrolândia, foi escolhido como objeto de estudo os alunos do Fundamental II, com os quais foi aplicado um questionário constando de 12 questões abertas acerca do tema pesquisado, em que através da fala deles buscava-se entender a concepção que tinham acerca da sexualidade e identificar como ela vem sendo trabalhada pela escola, percebendo-se dessa maneira a propagação de uma visão deturpada sobre sexualidade, em que entende-se que só esteja relacionada ao ato sexual e que só pode manifestar-se no meio social de forma heterossexual, ficando assim a escola atrelada a uma falsa “orientação “sexual de seus alunos, pois não discute de maneira profunda a problemática da sexualidade humana.

Palavras-chave: Sexualidade. Processos Educativos. Educação Básica.

¹⁷ Graduada em Pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú-UVA

¹⁸ Pedagogo. Psicopedagogo. Mestre em Educação e em Psicologia. Doutor em Educação e Psicologia. Professor do Curso de Pedagogia da UVA. Coordenador do Laboratório de Trabalho, Educação, Gênero e Subjetividade – LATEGS.

Introdução

De algum modo, na história da humanidade, e a partir de certas forças discursivas, a sexualidade passou a ser delineada a partir de marcas de preconceitos, forjados no seio da sociedade. Ela passou a ser vistas como algo pecaminoso, que precisava ser negado, e foi destinada à marginalidade da vida social e subjetiva. Passou, portanto, a ser também um tabu sua abordagem dentro da sala de aula pelos educadores, uma vez que ainda hoje se vê o sexo associado à ideia de pecado, algo proibido, promíscuo e feio. A partir disso, há os que argumentem que discutir essa temática, seja incentivar os alunos a praticarem o sexo mais cedo. No entanto, cabe ressaltar que sexo é diferente de sexualidade, pois segundo Figueiró (2006), sexualidade inclui sexo, mas também afetividade, carinho, prazer (...). É uma dimensão da vida da pessoa, que também compreende normas e valores sobre construídos culturalmente. Já o sexo se seria o ato sexual em si, à satisfação/consumação dos desejos biológicos entre dois indivíduos, sejam eles hétero ou homossexuais.

Com o passar dos anos, a sociedade vem sendo modificada quanto aos seus valores e mais do que nunca a sexualidade surge como um tema vigente, sendo extremamente necessária sua discussão dentro das instituições sociais, como igrejas e principalmente nas escolas, já que sobre esta recai a obrigação de preparar o indivíduo para seu convívio em sociedade. Além disso, a sexualidade é responsável por efeitos drásticos que recaem sobre a vida social, como o aumento da fecundidade e a qualidade de vida da população. Os governos são os principais interessados na discussão do tema com a sociedade, já que quando se tem indivíduos conscientes quanto as suas responsabilidades sociais e pessoais têm-se um efeito positivo na vida dos cidadãos.

E tal importância fica evidenciada pela inserção da temática da sexualidade como tema transversal, intitulado de orientação sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais, lançados no ano de 1996, nos quais são apresentados como objetivos a orientação dos educadores quanto ao trabalho com a temática em sala de aula, apresentando metodologias interessantes para o trato com o tema nos diferentes níveis da Educação Básica.

O presente trabalho tem o objetivo de discutir a importância da problematização da sexualidade dentro dos currículos escolares, visando à percepção da visão sobre sexualidade por parte dos professores e distinguir como estes, a partir destas concepções, veem trabalhando essa temática dentro de suas salas de aula e quais as metodologias utilizadas para este trabalho dentro da sala de aula.

A sexualidade na história da humanidade

Os comportamentos sexuais nem sempre foram iguais em todas as épocas. Cada cultura vivenciou a sexualidade de maneira diferente, de acordo com seus valores e normas. As práticas sexuais ocidentais foram em muito influenciadas pelos valores do século XIX e muito distantes das encontradas na Antiguidade, Idade Média e Moderna e

ao longo desses milhares de anos, a relação da sexualidade com a humanidade foi muito complexa, pois envolveu (e envolve) questões sociais, culturais, religiosas e psicológicas, construídas historicamente, determinadas diferentemente em cada povo e época (RIBEIRO, 2000, p.17).

O termo sexualidade só foi criado no século XIX e se distingue de sexo, que está voltado para fazê-lo, ou seja, às práticas sexuais, estando diretamente ligado à satisfação da necessidade biológica e reprodutiva, estando presente no indivíduo desde o seu nascimento. Enquanto sexualidade é um termo amplo que é inerente ao ser humano e segundo Figueiró (2006, p. 143-144) inclui o sexo, a afetividade, o carinho, o prazer, o amor ou o sentimento mútuo de bem querer, os gestos, a comunicação, o toque e a intimidade. Sendo que as significações de sexualidade e sexo são construídas sócio-culturalmente.

Cada época teve suas manifestações sexuais vigentes e aceitas pelo meio social como normais e vivenciadas pelos seus indivíduos. Tais relações poderiam ser hétero ou homo-afetivas e não provocavam nenhuma situação constrangedora para os indivíduos praticantes. Como as que ocorriam em grandes impérios, como o romano em que relações sexuais vividas com outros homens e até mesmo com crianças eram vistas pela sociedade como comportamento extremamente comum e aceitável, visto publicamente como sinal de virilidade dos homens eminentes na sociedade.

A seguir serão discutidos os comportamentos sexuais e as regras morais aceitas e vividas em cada período histórico da humanidade, segundo os estudos apresentados por Ribeiro (2009) acerca da temática da sexualidade na história da humanidade.

Comportamentos Sexuais na Antiguidade

Citam-se nesse período os antigos impérios mesopotâmicos como os assírios, caldeus e babilônicos, os egípcios, gregos e romanos, explicitando um pouco sobre suas práticas sexuais que acabaram, de alguma forma, influenciando as práticas ocidentais. Abaixo traremos algumas considerações formuladas por Ribeiro (2009).

Na Babilônia, a mulher tinha uma posição inferior ao homem, ocupava cargos de pequena influência social, caso fosse infiel no casamento era condenada à morte, mas o homem podia ter várias concubinas. Na Assíria, ocorria a existência de templos em que as mulheres que ocupavam o cargo de sacerdotisas, entregavam-se sexualmente para os sacerdotes e devotos. E na Caldeia havia o costume de se oferecer as mulheres da casa aos hóspedes por parte dos patriarcas da família.

Já no Egito, a mulher gozava de uma independência maior que em outras civilizações, podendo ter relações sexuais antes do casamento, o que não seria motivo para sua desonra. Ainda na cultura egípcia, a fidelidade era a base do casamento e o adultério era considerado falta grave. Em caso de divórcio, a mulher podia receber pensão ou bens materiais para sua subsistência. Também podendo ocupar funções importantes, como médicas, empresárias, proprietárias de terras, dentre outras funções.

Já na Grécia, as posições das mulheres eram diferentes das egípcias. Em Atenas, as mulheres eram submissas aos maridos, não podiam sair sozinhas e já tinham uma posição social definida como donas de casa e mães. Deveriam permanecer virgens até o casamento, que era voltado para a procriação, casavam-se jovens e podiam se divorciar em caso de adultério, esterilidade ou se fossem vítimas de violência por parte do marido, no entanto, como divorciadas elas não seriam bem-vistas pela sociedade.

Em Esparta, as mulheres podiam estudar e praticar exercícios físicos junto com os homens, usavam saias curtas, deixando as pernas à mostra, tinham conhecimentos cultos relacionados à dança e à música e só tinham restrições sexuais, caso fossem mulher de um cidadão.

Em Roma, a sociedade era escravocrata, hierarquizada e de domínio masculino. No entanto, a mulher ocupava posições sociais importantes, embora casasse jovem. Cabia ao cidadão ter livre iniciativa, liderança, voz de comando, sendo sempre dominador e ativo. E as mulheres, crianças e escravos serem submissos e passivos.

Diante dessas citações, fica bem clara a manifestação da sexualidade ao longo das sociedades humanas, em que homens e mulheres sempre buscaram saciar seus desejos de maneira conveniente aos comportamentos aceitos pela sociedade. Essas relações podiam ser heterossexuais ou até mesmo homossexuais, no entanto eram permitidas, pois não eram vistas com maus olhos, podendo ser vivenciadas desde os cidadãos comuns até famosos imperadores que mantinham relações sexuais com homens, mulheres, crianças e participavam de verdadeiras orgias, onde se banquetavam com o sexo indiscriminado sem chocar a vida social.

As Relações sexuais podem ser com a esposa, com uma amante, com um escravo, homem ou mulher. Todavia, ser penetrado por seu escravo não é bom; é uma investida e isso indica desprezo por parte do escravo (VEYNE, apud RIBEIRO, 2009, p.24).

O que importava era saciar seus desejos carnis, vivenciando o sexo das mais diferentes maneiras com os mais diferentes parceiros, não importando se essas relações deveriam seguir algum padrão social. O homem era livre para ser feliz e o ser feliz sempre esteve ligado à satisfação sexual por parte da humanidade, sem necessariamente seguir normas ou regras, que foram sendo impostas por setores da sociedade que descobriram que o controle da sexualidade poderia gerar poder para determinados setores sociais que queriam continuar no poder e exercer forte influência sobre os indivíduos sociais.

A Sexualidade na Idade Média e Moderna

Essa época é marcada pela destruição do Império Romano, que desde então passa a sofrer várias invasões inimigas, dando origens a diversos reinos que surgem na Europa, ocorrendo à mistura dos costumes romanos aos bárbaros e aos cristãos.

A Igreja Católica começa a se consolidar fazendo aliança com os nobres que se convertiam ao Cristianismo, no entanto, estes continuavam misturando os costumes pagãos aos cristãos, pois eram muito apegados à terra e praticavam cultos de fertilidade, em que o sexo era prática corrente e com isso, as liberdades sexuais continuavam existindo em contraponto à moral pregada pela igreja.

De fato, o sexo é natural. As pessoas andavam nuas, homens e mulheres tomavam banho juntos e, nos quadros, até os santos eram representados nus. Era comum que as mães masturbassem as crianças para que ficassem calmas. Até a obrigatoriedade de celibato para os religiosos não existia. No século XI, padres tinham vida sexual ativa (USSEL, 1980 apud RIBEIRO, p. 26).

A doutrina da igreja é fundamentada nos santos Paulo, Agostinho e Tomás de Aquino e prega que o sexo só deve ser vivenciado dentro do casamento e com o objetivo somente de procriação, jamais o de prazer. Como afirma Ribeiro (2009), os cônjuges não podiam demonstrar paixão e nem prazer durante o sexo e eram considerados pecados contra o corpo: a prostituição, o adultério, a homossexualidade e o autoerotismo. Os dias eram determinados para as práticas sexuais dos casais. E com isso, foi sendo instalado o sentimento de culpa no imaginário popular e o medo de ir para o inferno, caso fosse praticada alguma orgia sexual.

Ao determinar essas regras a Igreja Católica, não buscava simplesmente a instalação do Reino de Deus na terra, estava interessada em exercer um papel de poder e influência na vida das pessoas, que estando submetidas aos seus desmandos estariam mais fáceis de serem direcionadas aos interesses da instituição, pois não poderiam viver mais sua sexualidade como queriam e mandavam seus instintos biológicos, tendo sua sexualidade direcionada pelos princípios irrevogáveis da igreja, estes eram vistos como dogmas e por tanto, jamais poderiam ser questionados pelos simples cidadãos, que deveriam simplesmente segui-los e praticá-los docilmente.

Reforma esta, que começou com a castração do desejo sexual dos seus próprios sacerdotes, que antes tinham livre-arbítrio para a vivência de sua sexualidade, agora deveriam servir de exemplo para os demais como purificação sexual. O homem deveria ser santo e para isso deveria eliminar a presença pecaminosa do sexo em suas vidas, não podendo vivê-lo ao seu bel prazer e muito menos sem fazer a distinção de seu parceiro em relação ao gênero.

O sexo passou a ser controlado e vigiado, trabalhado como algo que deveria ser escondido do meio social e se caso fosse vivenciado deveria ser praticado dentro do casamento, algo instituído por Deus que não deveria proporcionar o prazer e sim a procriação humana. Sendo vetada às mulheres a satisfação de seus desejos sexuais, pois caso manifestasse estaria fadada ao desprezo e a vergonha social, pois seria vista como uma mulher sem pudores, uma prostituta, que não deveria adentrar o espaço da igreja ou mesmo comandar a missão de direcionar um lar, porque a mulher honesta e santa não buscava a satisfação de seus interesses pessoais e sim os familiares. E com isso, a presença masculina de autoridade era reforçada, enquanto a submissão feminina era implantada

como necessária para o bom caminhar da sociedade. O que aos poucos também foi sendo cobrada dos homens com o surgimento do Puritanismo.

A partir do século XVI, surge o puritanismo, doutrina que visa mudar o caráter do homem europeu, transformando-o em um indivíduo contido, regrado e controlado. Essa doutrina tentava integrar a sexualidade com a espiritualidade, desvalorizando o corpo e o desejo sexual com vista a alcançar uma plenitude moral.

O puritanismo espalhou-se pela Europa e chegou à América, inclusive nas colônias inglesas, que deram origem aos Estados Unidos. Trazendo uma visão normativa e rígida quanto à sexualidade e com isso, os puritanos deveriam ser seguidores de normas e conterem suas emoções. Fato reforçado nos séculos XVI e XVIII pela Reforma Protestante e Contrarreforma, em que tanto os fiéis católicos quanto os protestantes são chamados a terem uma vida sexual regrada e submissa aos valores cristãos.

Essa época também é marcada pelo advento do Capitalismo, que transforma a sociedade desde então, introduzindo um modo de vida baseado na produção, exploração do homem, através da força de trabalho e acúmulo de bens.

Surge a classe burguesa, expulsando os camponeses de suas terras e obrigando-os a venderem sua força de trabalho, exercendo atividades escravistas nas fábricas, tornando-se indivíduos alienados, quanto à sua realidade, sem tempo para pensar e dedicados exclusivamente ao trabalho.

Nesse período tem-se o fortalecimento da Igreja Protestante, que passa a atrair fiéis em grande quantidade e com isso começa a surgir uma disputa com a Igreja Católica, até então predominante na vida social e possuidora de grandes quantidades de terras e riquezas materiais. As duas instituições passam a exercer forte influência social e começam a ditar regras para seus indivíduos participantes, inclusive delimitando a vivência do sexo por seus fiéis.

As duas instituições seguem mesmo que indiretamente os princípios defendidos pelo Capitalismo e descobrem que ao reprimir a sexualidade de seus indivíduos, estão canalizando a energia deles para o desenvolvimento do trabalho fabril e das atividades desenvolvidas nas igrejas que visam tornar um homem um ser espiritual, que não se importa com os bens materiais e que busca para si e os seus uma pátria espiritual, desenvolvendo as características do amor à Deus e ao próximo. Com isso, surge o palco ideal para a repressão sexual presente no mundo ocidental, em que surge durante o século XIX, o vitorianismo, que se tratava de uma ideologia sexual repressora, negativista e restritiva. Como analisa Ribeiro (apud LOYOLA, 1999, p. 54):

O erotismo deveria ser regulado pela exigência de reprodução da espécie e dos ideais de amor a Deus e à família. É na medicina que a sexualidade termina por ser unificada como instinto biológico voltado para a reprodução da espécie e que todos os demais atributos ligados ao erotismo, desde sempre tidos como sexuais, passaram a ser submetidos a essa exigência primordial. A sexualidade é assim identificada com genitalidade e heterossexualidade...

Em meio a essa predominância protestante e católica é instituído um modelo único de manifestação da sexualidade, a heterossexual e reprodutiva, defendida por tais

instituições como algo criado por Deus e que deverá ser buscado pelo homem como atributo primordial para a conquista de sua santidade. E qualquer outra manifestação de sexualidade contrária a essa visão pregada pela igreja deverá ser diabolizada e rejeitada pelos cidadãos de bem e que zelam por sua honra perante os homens e a Deus.

Diante disso, a homossexualidade é vista como uma doença, um distúrbio, possessão do Diabo que deverá ser tratada, orientada para que o indivíduo possuidor seja liberto dessas "amarras" que o impedem de ser um ser humano normal. Tal concepção é tão forte em meio ao social, que tais indivíduos passam a ser estereotipados e discriminados pela sociedade perdendo oportunidades de emprego, educação e sendo vistos como repugnantes pelos seus semelhantes, simplesmente por manifestarem um desejo sexual por indivíduos do mesmo gênero, o que pode ser visto por tais instituições como uma ameaça aos dogmas e autoridade que perante a sociedade se submete ao seu poder.

Porém, os grupos minoritários começam a manifestar a luta por seus interesses e não aceitam mais calados os desmandos das instituições que estão no poder, passam a ir às ruas, questionando nos meios sociais as concepções pregadas pela igreja e conquistam direitos em representações do governo, como o direito do casamento civil entre os gays e a conquista de pensão dos bens materiais caso ocorra a morte do companheiro.

Diante disso, as instituições que estão no poder se vêm pressionadas a refletirem sobre o assunto e com isso nasce uma nova estratégia de controle da sexualidade dos indivíduos e o ocidente passa a ser influenciado por uma ciência sexual que instiga o falar sobre o sexo, gerando conhecimento sobre ele para controlá-lo. E são esses resquícios repressores que influenciaram as atitudes em relação à sexualidade no século XXI, o que dificulta enormemente a inserção e abordagem dessa temática em locais como a escola, pois é necessária a quebra de tabus e preconceitos enraizados no seio da sociedade.

Caminhos legais na inserção da educação sexual na educação básica

A sexualidade aparece nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) inseridas no tema transversais Orientação Sexual, publicado no ano de 1998, com o objetivo de transmitir informações e problematizar questões relacionadas à sexualidade, incluindo posturas, crenças, tabus e valores a ela associados.

Nos PCNs, a sexualidade é definida como "polimorfa, polivalente, ultrapassa a necessidade fisiológica e tem a ver com a simbolização do desejo. Não se reduz aos órgãos genitais (ainda que estes possam ser privilegiados na sexualidade adulta) porque qualquer região do corpo é suscetível de prazer sexual, desde que tenha sido investida de erotismo na vida de alguém, e porque a satisfação sexual pode ser alcançada sem a união genital" (CHAUÍ, 1998, p.15 apud NOVENA, 2011, p.109).

Os objetivos e conteúdos propostos pelo tema transversal Orientação Sexual devem contemplar as diversas áreas de conhecimento, impregnando toda a prática educativa, em que cada área trará sua própria proposta de trabalho com a temática da sexualidade. Esse trabalho de orientação sexual deverá acontecer dentro da programação

e programação extra na escola, visando diálogo, reflexão e reconstrução de informações que leve o aluno a respeitar a si mesmo e ao outro, conseguindo transformar ou reafirmar suas próprias concepções de sexualidade.

Ao desenvolver esse trabalho, a escola terá como função complementar a educação dada pela família à criança ou ao adolescente, acerca da temática da sexualidade, não podendo julgar como certa ou errada a educação oferecida por cada família.

Nos PCNs, a sexualidade é tratada em sua multiplicidade e pluralidade de expressões, situada num âmbito sociocultural, buscando a superação de preconceitos e estigmatizações.

Tome-se como exemplo a discussão do tema da homossexualidade. Muitas vezes se atribui conotação homossexual a um comportamento ou atitude que é expressão menos convencional de uma forma de ser homem ou mulher. Ela escapa aos estereótipos de gênero, tal como um menino mais delicado ou sensível ser chamado de “bicha” ou uma menina mais agressiva ser vista como lésbica, atitudes essas, discriminatórias. Em cada período histórico e em cada cultura, algumas expressões do masculino e do feminino são dominantes e servem como referência ou modelo, mas há tantas maneiras de ser homem ou mulher quantas são as pessoas. Cada um tem o seu jeito próprio de viver e expressar sua sexualidade. Isso precisa ser entendido e respeitado pelos jovens (BRASIL, 1998, p.325).

O tema transversal Orientação Sexual é estruturado a partir de três eixos, sendo eles: Corpo: matriz da sexualidade, relações de gênero e prevenção das doenças sexualmente transmissíveis/AIDS.

No primeiro eixo, o corpo é tratado em sua estrutura biológica e procriativa. Já o eixo das relações de gênero busca ampliar a explicação da diferenciação entre os sexos, refletindo acerca das noções de masculino e feminino, acrescentando que são construídas no contexto sociocultural. E o terceiro eixo que trata sobre a prevenção das DSTs/Aids, propõe uma ação educativa continuada que permita esclarecer os preconceitos relacionados aos portadores do HIV e os doentes de Aids, como também a reflexão sobre os preconceitos que rondam os métodos contraceptivos e à prática do sexo protegido.

Os PCNs surgiram como proposta orientadora para a escola, buscando oferecer subsídios teóricos para o trabalho com um tema tão delicado como a sexualidade, que apesar de estar presente na vida do ser humano, é por muitas vezes negada ou silenciada no ambiente escolar, que não discute as indagações dos jovens acerca das transformações físicas e psicológicas que afetam o seu corpo e com isso, acaba atingindo de maneira negativa a construção de sua subjetividade e sexualidade.

No entanto, o que se percebe é que o caráter não-obrigatório dos PCNs, faz com que seja negligenciado na escola e com isso, as ações desenvolvidas nesse campo acabam sendo esporádicas ou mesmo inexistentes, pois são desprezadas pelo grupo gestor e até mesmo por parte dos educadores, que não veem os PCNs como conteúdo bem-vindo em suas salas de aula.

E apesar de a Constituição Federal de 1988 não explicitar claramente a respeito da discriminação em relação à orientação sexual, seus artigos 3º e 5º, citam a igualdade

de direitos que deve haver entre todos os seres humanos. Na Constituição Brasileira fica claro que deve ser promovido o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. E que nenhum indivíduo poderá ser submetido a um tratamento desumano ou degradante por causa de sua opção ou qualquer outra decisão de cunho pessoal.

O que acabou acontecendo recentemente no Brasil com a aprovação de documentos legais, como: o Decreto no 5.397, de 22 de março de 2005, que dispõe sobre a composição, a competência e o funcionamento do Conselho Nacional de Combate à Discriminação – CNCD, a Portaria nº 4.032, de 24 de novembro de 2005, que institui o Grupo de Trabalho (GT) para a implementação do “Programa Brasil sem Homofobia” no Ministério da Educação. E a Portaria nº 928, de 26 de abril de 2006, que designa membros representantes de diversas instituições governamentais e não-governamentais, além de Instituições de Ensino Superior (IES) para compor o Grupo de Trabalho que acompanha a implantação do “Programa Brasil sem Homofobia” no Ministério da Educação (PARANÁ, 2009, p. 23)

Mas ainda é possível perceber uma dicotomia enorme existente entre o que está escrito na lei e o que é colocado em prática no cotidiano da escola, principalmente ao que se refere ao grupo LGTTB, que ainda é muito discriminado no ambiente escolar, pois seus membros não são vistos como portadores de direitos iguais aos dos demais alunos, suas opções sexuais nunca são problematizadas ou discutidas pelos educadores e quando citado é como se fosse algo distante e estranho ao ambiente da escola. Diante dessa negativa da escola em aceitar e trabalhar a homossexualidade como uma das manifestações da sexualidade, os indivíduos que optam por essa escolha acabam sentindo-se humilhados ou menosprezados por esse ambiente, que muitas não o acolhem bem e o expõe a ridicularizações como apelidos pejorativos colocados pelos próprios amigos ou colegas de sala, destacando-se os mais conhecidos que são: o “bichinha”, o “veado”, a “sapatão” e outros mais tão ecoados no ambiente da escola.

A postura dos educadores quanto a multiplicidade e a pluralidade da sexualidade também é algo a ser discutido e refletido, pois o que se percebe é que eles preferem não se envolverem diante dessas questões e não tomam nenhuma posição de discussão do assunto perante isso, ficando assim, velado seu preconceito existente para com tais assuntos em que a sexualidade e principalmente a homossexualidade são vistas como algo errado e pecaminoso, que deve ser silenciado no ambiente sagrado da educação escolar e com isso acaba-se não percebendo as duras consequências geradas na vida dos indivíduos que simplesmente por terem tido uma opção sexual diferente dos demais são vistos por todos como um ser “anormal”.

METODOLOGIA

Tipo de Pesquisa

A pesquisa que dará embasamento teórico à escrita deste artigo é de caráter qualitativo, pois segundo Neves (1996), a pesquisa qualitativa apresenta direcionamento

ao longo de seu desenvolvimento com um foco de interesse amplo, obtendo dados descritivos mediante contato direto e interativo do pesquisador com o seu objeto de estudo. Diferenciando-se das pesquisas quantitativas, quanto ao uso rigoroso de um plano previamente estabelecido e a preocupação com a quantificação de seus dados. E ainda, segundo Neves na visão dos autores Pope e Mays (1995), a pesquisa que faz uso dos métodos qualitativos no seu processo de desenvolvimento é riquíssima, já que tais métodos trazem como contribuição ao trabalho de pesquisa, uma mistura de procedimentos de cunho racional e intuitivo capazes de contribuir para a melhor compreensão dos fenômenos.

No entanto, a referida pesquisa é vista como arriscada e dificultosa, por autores como Duarte (2002, p. 140), que diz que pesquisas desse cunho impõem ao pesquisador entrevistas quase sempre longas e semiestruturadas e a descrição e delimitação da população base, ou seja, dos sujeitos entrevistados. Assim como saber o grau de representatividade de tais indivíduos no grupo social em estudo, além da necessidade de compreensão por parte do pesquisador do referencial simbólico, dos códigos e práticas do universo cultural dos sujeitos pesquisados, que nem sempre apresentam contornos bem definidos, dificultando o trabalho do pesquisador que é por muitas vezes desafiado durante a aplicação de sua pesquisa, tendo de rever métodos e até mesmo teorias.

Para a realização deste trabalho, foi feita uma pesquisa de campo em uma escola pública do município de Hidrolândia - Ceará.

Instrumentos de coletas de dados

Como instrumentos utilizados para a coleta de dados da pesquisa, foram aplicados questionários sobre a problemática da sexualidade com diretores, professores e alunos, após um período de observação de espaços específicos da escola, como: sala de aula, pátio, banheiros etc.

A escolha de tais espaços para observação na escola se deu devido ao que é argumentado por Novena (2011), que considera tais lugares como espaços estratégicos construídos pelos alunos para romperem parcial ou completamente com as regras impostas pela escola e assim expressarem seus desejos e fantasias, criando dispositivos de resistência às normas instituídas no âmbito da escola.

População e amostra

Os sujeitos pesquisados nesse trabalho foram diretores, professores e alunos do 6º ao 9º ano do Fundamental II da Escola Municipal Antônio Daniel Martins, localizada na localidade de Riacho Verde, zona rural do município de Hidrolândia-Ceará.

Foram selecionados como amostra alunos do sexo masculino e feminino na fase da adolescência, sendo que através destes buscamos perceber as multiformes manifestações da sexualidade humana presentes no cotidiano da organização escolar.

A turma do 6º ano conta com um total de 16 alunos, sendo destes, 11 meninas e 05 meninos, o 7º ano com 17 alunos, 09 meninas e 08 meninos, o 8º ano com 09 alunos, em que 05 são do sexo feminino e 04 do sexo masculino e por fim, o 9º ano com o mesmo número de alunos e igual divisão dos sexos por alunos. Os indivíduos se encontram em total manifestação da sexualidade em seus corpos, o que fica claro na forma erotizada como se vestem e na forma como se comportam no que se refere à sexualidade, sendo percebido durante as observações realizadas na escola, a troca de carícias entre eles e a paquera que rola “solta” durante o intervalo ou mesmo nas atividades curriculares em sala de aula.

Resultados e discussões acerca da pesquisa de campo

A pesquisa foi aplicada após um período de observações feitas em vários ambientes da escola, como salas de aula, banheiros, diretoria e pátio. Como também a partir da observação dos indivíduos que fazem parte do ambiente escolar, professores, diretores e alunos, focalizando os estudantes do ensino Fundamental II.

A seguir são relatados alguns fatos observados na escola, inscritos no diário de campo realizado durante algumas semanas do mês de outubro.

No primeiro dia de observação da escola, deu-se a visitação dos ambientes gerais como o pátio, salas de aula por fora, cantina, banheiros e diretoria e a maneira como os educandos se portavam durante o período de recreação e os demais profissionais da escola no desempenho de suas funções e durante esse período percebeu-se uma série de regras impostas pela coordenação da escola aos alunos, como não ficarem muito juntos durante o recreio, meninas deveriam brincar com meninas e meninos com meninos, vigilância “pesada” nas portas dos banheiros, em razão de alguns jovens gostarem de namorar lá dentro. Ao entrar nos banheiros fica clara a presença de desenhos obscenos e de palavrões que remetem ao ato sexual, além do nome de algumas meninas que são desejadas por parte dos meninos (banheiro masculino), o que não difere do encontrado no banheiro feminino, em que são inscritos nomes de colegas rivais acompanhados de palavras que denigrem suas imagens. De acordo com os PCNs (2007), essas ações praticadas pelos alunos só revelam as dúvidas que eles apresentam sobre as questões relacionadas à sexualidade que os afligem e cabe a escola desenvolver ações críticas, reflexivas e educativas, dando espaços para que essas “crianças possam esclarecer suas dúvidas e continuar formulando novas questões, contribuindo para o alívio das ansiedades que muitas vezes interferem no aprendizado dos conteúdos escolares (DIÁRIO DE CAMPO, 02/10/2013).

No segundo dia, foi realizada uma conversa informal com os educadores e a diretora da escola sobre o trabalho com a temática da sexualidade no currículo escolar e fomos convidados a participar de uma aula de Ciências em que o professor ia trabalhar as questões relacionadas às mudanças físicas que ocorrem no corpo do adolescente. Durante o transcorrer da aula pude perceber que ele só focava as questões relacionadas à higienização corpórea e os órgãos genital masculino e feminino, além do sistema reprodutor e dos métodos anticoncepcionais. Quase nenhum aluno manifestava suas dúvidas durante a aula e ela correu de forma monótona, utilizando-se como material de apoio apenas o livro didático. Tais ações não surtem muitos efeitos favoráveis à conscientização do aluno e só acabam podendo ainda mais a curiosidade deles,

deixando-os sem respostas plausíveis diante dos questionamentos que tanto povoam suas mentes e acabam não sendo respondidos pela família, permitindo à escola um trabalho diferenciado “[...] diferencia-se também da educação realizada pela família, pois possibilita a discussão de diferentes pontos de vista associados à sexualidade, sem a imposição de determinados valores sobre outros”. Cabe, porém a conscientização dos indivíduos participantes dessa instituição para que possa cumprir-se essa ação efetiva na vida do aluno (DIÁRIO DE CAMPO, 09/10/2013).

Já no terceiro dia, o foco foram os alunos em conversas informais sobre o tema da sexualidade e como eles a manifestavam e em que locais eles a vivenciavam, a maioria dos estudantes se interessou em conversar sobre o assunto e de maneira clara contaram que até mesmo na escola eles namoravam, ficavam e os professores e demais profissionais da escola nem percebiam. O que pode ser comprovado durante a quarta e quinta visita de observação à escola em que um casal de alunos se beijavam ardentemente dentro de uma das salas de aula no horário do recreio e ninguém os incomodou. Quando a escola silencia uma resposta às indagações pertinentes dos alunos, fica claro que estes vão vivenciá-la de outras formas, seguindo seus instintos e desejos exacerbados pelas mudanças ocorrentes na fase da adolescência e essas vivências poderão ocorrer até mesmo dentro do ambiente em que eles são vigiados e cobrados para a não vivência da sexualidade, como é o caso da escola (DIÁRIO DE CAMPO, 16,26 e 30/10/2013).

Com os alunos foi aplicado um questionário referente à temática da sexualidade, constando de 12 questões abertas, em que eles opinariam acerca da definição pessoal do conceito de sexualidade, e que conhecimentos possuíam acerca do sexo, com quem conversavam sobre o assunto e em que local essas conversas se davam, se na escola os professores abordavam constantemente esse assunto com eles, se já tinham vivido situações em que precisaram utilizar conhecimentos acerca da sexualidade ou do próprio sexo e não sabiam, e se tinham dúvidas pertinentes quanto à sexualidade e por quais experiências relacionadas à sexualidade já haviam passado.

Quando questionados a respeito de que conhecimentos possuíam sobre sexo, foi percebida a concepção de quase a totalidade dos alunos que ligam o termo somente ao ato sexual entre homem e mulher, desconhecendo o amplo conceito de sexualidade defendido por autores como (CHAUÍ, 1998; COSTA, 1994), que definem a sexualidade além do simples ato sexual realizado entre dois indivíduos, mas com uma amplitude de sensações e conhecimento sobre o próprio corpo. Em que sentimentos, afetos e prazeres estão presentes na vida de qualquer ser humano, não importando sua raça, credo ou orientação sexual. Conforme é apresentado na fala de alguns estudantes, aqui destacadas: “É o homem e a mulher transarem”. “É transar” ou simplesmente “sexo”.

Cabe ressaltar que outros estudantes entendem a sexualidade de modo diferente, mais ligada ao relacionamento emotivo desenvolvido entre duas pessoas. “É duas pessoas que se gostam muito e se amam de verdade.” Também estando ligada às vivências de sensações positivas e prazerosas ao ser humano. “Sexualidade é um acontecimento na vida de cada jovem, a gente se sente alegre e muitas vezes muito feliz, a gente se sente aberta para o mundo, aberta para a vida, feliz em tudo o que a gente faz.”. Sendo obtidas algumas respostas de alunos que dizem ver a sexualidade como insignificante em suas vidas: “Pra mim não significa nada”.

Ao ser questionado a respeito de que conhecimentos possuíam sobre sexo, a maioria dos alunos apresenta um conhecimento superficial, sabendo explicar alguns métodos contraceptivos como a camisinha e a pílula, conforme o constatado na fala de um aluno: "usar camisinha é importante sim, porque previne contra a gravidez e contra as doenças sexualmente transmissíveis." identificando a função durante a relação sexual, entendendo que o uso de tais métodos é importante para a prevenção de gravidez precoce ou das doenças sexualmente transmissíveis. Sendo também o ato sexual relacionado a promoção de prazer e euforia vivenciados pelo indivíduo enquanto o pratica, conforme o obtido na fala do aluno: "porque é gostoso fazer sexo". E "Fazer sexo é maravilhoso".

Quanto às dúvidas apresentadas pelos alunos sobre sexualidade, ficou constatada a evidência de muitas, devido à curiosidade grande que eles apresentam em relação ao assunto e essas dúvidas vão desde como se pratica o ato sexual entre duas pessoas - "Eu gostaria de saber como se faz sexo" - ao uso correto da camisinha feminina e masculina, perpassando pela indagação acerca do que seria orgasmo, excitação, se caso uma garota que ainda não menstruou venha a ter relações sexuais, poderia engravidar. "Gostaria de saber se uma garota que não menstruou ainda tem risco de engravidar". Isso no caso de quem ainda não teve sua primeira experiência sexual. Já os que tiveram as dúvidas mais frequentes são de como encontrar outros métodos contraceptivos para manter-se seguro em sua vida sexual ativa com o (a) namorado (a), além da camisinha e da pílula e porque a primeira relação sexual é tão dolorida, apesar de provocar nos indivíduos uma sensação de felicidade e prazer.

Diante de tais indagações por parte dos adolescentes em relação ao sexo cada vez mais precoce, alguns membros da sociedade que lidam com eles como pais, professores e diretores ficam perplexos quanto ao interesse que apresentam por tal assunto e acabam não sabendo lidar com essas indagações constantes e pontuais, coibindo suas dúvidas e deixando de transmitir conhecimentos importantes para sua vivência sexual saudável. Perante isso, Dagmar Mayer (2004) ver repercutir "nesses sistemas de representação, efeitos das profundas e abrangentes transformações sociais, econômicas e culturais desencadeadas pelo neoliberalismo e pela globalização". Fatores estes que influenciam diretamente a vida dos jovens que cada vez mais estão expostos à cultura de apologia ao sexo, que deve ser vivenciado cada vez mais cedo e sem a ideia de compromisso, gerando apenas a "curtição" entre pessoas que se conhecem numa noite em determinado local e que são seguidores de seus próprios instintos, sem preocupar-se com a forma em que serão vistos pela sociedade.

Em relação à pergunta sobre com quem conversam sobre sexo e por que se sentem confortáveis falando sobre o assunto. A maioria dos estudantes destacou que conversa sobre sexo com os amigos e em locais fora de casa, pois assim se sentem mais confortáveis para falar e tirar dúvidas sobre o assunto, causador de constrangimento quando falado com pessoas de não confiança do aluno. "Com minha amiga, porque confio nela". Sendo estes amigos vistos muitas vezes por tais jovens como portadores de uma verdade aceitável e de inteira credibilidade, "Meus amigos para saber o que pode e o que não pode", "Meus amigos e conversamos mais sobre sexo, o que é certo ou errado". Pois conforme Louro (2000), a resposta para tais questionamentos dependem de muitos

fatores: geração, raça, religião, nacionalidade, dentre outros que influenciam direta ou indiretamente a visão do indivíduo quanto às problemáticas do mundo.

Percebe-se, no entanto, na fala de alguns alunos a participação dos pais na orientação de seus filhos quanto à vivência saudável e consciente da sexualidade, conforme o destacado na fala da aluna: “Com a minha mãe. Porque ela fala comigo pra me cuidar e tomar cuidado para não pegar DSTs ou engravidar”. Ensinando-os a prevenir-se corretamente e estando abertos ao diálogo com os filhos para sanar possíveis dúvidas que estejam lhes perturbando. Com a contribuição dos pais na educação sexual dos filhos fica claro a postura autônoma dos adolescentes perante a vivência da sexualidade em seus próprios corpos e na convivência com os demais colegas, que por não contar com esse apoio dentro de casa, acham-se confusos e inseguros quanto à sexualidade. O que fica constatado na fala do seguinte aluno: “Ninguém. Porque ninguém gosta de falar de sexo”.

Houve também o relato de alguns jovens que buscam orientação com os agentes de saúde da comunidade, “Alguns agentes de saúde. A importância é que a gente se sente mais segura e com mais certeza”. Por entenderem que são profissionais capacitados para trabalhar a problemática e ainda os que conversam com seus próprios parceiros sexuais. “Com o meu namorado. Porque ele é carinhoso”. “Com o meu namorado. Porque ele me ensina muita coisa”. Esses sujeitos se sentem mais confortáveis para conversar sobre o assunto, não tendo vergonha de tirarem suas dúvidas. Ocorrendo ainda o relato de alunos que dizem não se sentirem confortáveis com ninguém para falar do assunto.

Os alunos também foram indagados se gostariam de ter uma disciplina voltada somente para o trabalho com a educação sexual na escola. Sendo comprovado através da fala de vários alunos à esporádica problematização do assunto por parte dos professores dentro da sala de aula: “Na escola, às vezes os professores de Ciências”. A maioria dos professores não trabalha o assunto e os que falam alguma coisa, são professores de áreas como biologia e ciências, seguindo o cronograma de conteúdo do livro, ficando aberta às inovações somente quando o profissional da saúde vem realizar oficinas na escola, o que acontece de maneira rara.

As muitas formas de fazer-se mulher ou homem, as várias possibilidades de viver prazeres e desejos corporais são sempre sugeridas, anunciadas, promovidas socialmente (e hoje possivelmente de formas mais explícitas do que antes). Elas são também, renovadamente, reguladas, condenadas ou negadas (HALL, 1997, apud LOURO, 2000; p 4).

Conforme Hall (1997 apud. LOURO, 2000) as representações sexuais são promovidas socialmente e a escola como desempenha um importante papel social é grande responsável por isso, pois a ela é permitido o trabalho com problemáticas da atualidade como a sexualidade, que é por muitas vezes silenciada por outras instituições como a família e a igreja, deixando na cabeça do jovem grandes lacunas acerca de assuntos que estão inteiramente ligados a sua própria vida e à descoberta de seu corpo. No entanto, o que se percebe é que mesmo a escola, sendo conhecedora de sua função social e educacional para com seus estudantes, resolve condenar ou até mesmo negar as dúvidas sexuais de seus alunos, não os esclarecendo ou criando normas de proibição sobre

o assunto, simplesmente por manter o silêncio, que deixa claro a posição defendida por tal instituição, a de negação da sexualidade e de suas multiformes manifestações na vida dos alunos.

Quanto às situações acerca da sexualidade vivenciada por eles, ficou claro que a maioria já tinha tido pelo menos beijado na boca, o famoso “ficar” e os maiores já haviam tido relações sexuais com o primeiro ou primeira namorada, apresentando grandes dúvidas acerca da vivência segura e saudável de uma vida sexual ativa com seus respectivos parceiros. Sabem que é preciso prevenir-se para não engravidar ou correrem o risco de pegarem doenças sexualmente transmissíveis. Porém anseiam por mais conversas sobre o assunto, com pessoas que os compreendam e que não vão repreendê-los por estarem vivenciando as descobertas de seus corpos.

Em seguida, seguem os relatos de alunas que demonstram o despreparo vivenciado por elas diante de vivências relacionadas à sexualidade em que não constavam de grandes conhecimentos sobre o assunto: “Tive relação com o meu namorado e não tinha orientação”. “Porque eu fiquei muito nervoso e sem saber o que fazer.” Já na hora “h eu fiquei muito nervosa”. “Já na hora eu fiquei passando mal, mas passou”.

Alguns relatam que a primeira vez nunca esqueceu, porque aconteceu de forma improvisada e escondida, em locais não muito agradáveis e que essa experiência foi dolorosa e não contava com muitas informações de como se proteger durante o ato sexual. A maioria dos jovens pesquisados apresentava um sentimento de culpa ou de vergonha por já iniciarem suas vidas sexuais fora dos padrões socialmente aceitos e defendidos por suas famílias, como a prática do sexo só depois do casamento. A sexualidade, afirma Foucault, é um “dispositivo histórico”. Em outras palavras, ela é uma invenção social, uma vez que se constitui, historicamente, a partir de múltiplos discursos sobre o sexo: discursos que regulam que normatizam que instauram saberes, que produzem ‘verdades’” (FOUCAULT, 1988; apud. LOURO, 2000).

Durante muitos anos, a igreja dominou espiritual e intelectualmente à sociedade ditando normas e regras a serem seguidas pelos cidadãos que almejassem ser santos e irem morar no céu. Sendo uma das principais a proibição do ato sexual fora, ou antes, do casamento. Em que as pessoas que burlassem essas regras eram difamadas pela sociedade e carregavam para o resto de suas vidas uma má fama, principalmente as mulheres, que eram logo tachadas de prostitutas ou outras definições chulas, não arranjando casamento e sendo a vergonha sobre o nome da família.

No entanto, os anos passam e os arranjos sociais são radicalmente modificados e aquilo que era tido pela sociedade como correto e aceitável, hoje é visto como retrógrado e rejeitado completamente pelos jovens, que a cada dia estão iniciando suas experiências sexuais mais cedo e não estão preocupados com as opiniões e conselhos emitidos por seus pais, que acabam ficando desconfortáveis com as atitudes radicais dos filhos e filhas. Estes não querem saber de casar-se mais como no tradicional, entrando na igreja acompanhada pelos pais no caso das mulheres, vestidas de branco e de véu e grinalda, virgens e prontas para receberem dóceis seus maridos, tornando-se donas de casa amáveis e cuidadosas, sem nenhuma perspectiva estudantil ou profissional, cumprindo apenas seu papel passivo de progenitora da família.

Nos dias atuais, não só o homem está inserido no mercado de trabalho, mas também a mulher que estuda e se qualifica mais tempo, trabalha fora de casa e é independente financeiramente e em outros aspectos de sua vida, inclusive na escolha de seus parceiros sexuais. A mulher atual não é mais movida e condicionada pela opinião popular e sim por seus próprios desejos. Escolhe casar-se mais tarde e numa cerimônia totalmente diferenciada da tradicional, quando não se sente feliz no relacionamento é aberta para aceitar a separação, tendo filhos de relacionamentos e parceiros diferentes.

A homossexualidade é outra questão em voga no momento, passando por diversos juízos e opiniões que vão desde sua aceitação à sua reprovação. Como destaca Madureira e Branco (2007) de “pecado”, “crime”, as relações afetivo-sexuais entre pessoas do mesmo sexo passam a ser consideradas “doença” e necessitam de tratamento e cura”. Diante disso, tal público é vítima de preconceito por parte dos seus próprios familiares, que não compreendem as escolhas de tais indivíduos e acabam por excluí-los na convivência social, acarretando a tais indivíduos problemas no mercado de trabalho e em ambientes como em suas próprias casas e escolas às quais frequentam.

O que pode ser percebido durante as observações feitas na escola em que surgiu como fator preponderante na questão do homossexualismo a visão estigmatizada pela qual passam os indivíduos que escolhem tal opção sexual, pois a partir dessa escolha passam a ser vistos pela sociedade como indivíduos indecentes e portadores de uma grave falta de caráter, devendo ser vítimas de chacotas e diversos preconceitos impostos pela sociedade. Sendo fortalecida a forma heterossexual de manifestação dos desejos libidinosos na instituição escolar pesquisada em que os próprios professores afirmam não sentirem-se preparados para lidar com o “diferente”.

Diante desse cenário, Dinis (2008), destaca que “em um momento histórico em que mais se fala sobre educar para a diferença, vivemos um cenário político mundial de intolerância, que se repete também no espaço da vida privada, em determinada dificuldade generalizada em nos libertarmos de formas padronizadas de concebermos nossa relação com o outro”.

Em meio a esse “bombardeio” de diferenças e diversidades sexuais a escola encontra-se perdida no seu papel de orientadora social, não conseguindo discutir a respeito dessas especificidades dentro de seus próprios muros, cometendo falhas graves no seu processo de educar e conscientizar os indivíduos que passam anos sendo moldados por tal instituição. Cabe ressaltar, no entanto, que diante disso as instituições escolares começam a investir na orientação pontual de seus alunos, quanto ao que diz respeito aos métodos contraceptivos, buscando controlar a vivência da sexualidade por parte de seus alunos, pois segundo Foucault (1999), a repressão deve atuar profundamente, sobre o coração, o intelecto, à vontade, as disposições.

E é nesse campo de controle e orientação que a escola vem atuando e fortalecendo quase que de forma imperceptível o seu poder e domínio sobre a mente de seus alunos, preparando dessa forma cidadãos conscientes quanto aos cuidados que deverão ter ao vivenciarem sua sexualidade sem provocarem riscos ou despesas ao meio social e as instâncias governamentais.

Conclusões

O presente artigo veio problematizar a questão da sexualidade dentro dos currículos escolares, apontando para isso possibilidades de discussão da temática dentro da sala de aula, levando abaixo uma série de ideias preconcebidas a respeito do tema, que impedem o seu trabalho na escola, por estar incutido na mente dos educadores a ideia de pecado, o que muitas vezes leva o educador a entender que ao falar sobre sexualidade dentro da sala de aula está incentivando os seus alunos a praticarem o sexo precocemente. A partir do estudo de vários autores como Figueiró (2006), Mayer (2003), Louro (2000) dentre outros, foi possível desmistificar essa temática comprovando sua extrema necessidade de discussão dentro da sala de aula, já que é um tema presente cotidianamente na vida dos alunos, pois envolve as questões de gênero e das multiformes manifestações da sexualidade humana, como por exemplo, a homossexual, que vem ganhando espaço cada vez mais na sociedade e mídias sociais e diante disso, a instituição escolar não pode ficar silenciada e sim cumprir com o seu papel de discussão e orientação social.

O trabalho tinha como objetivos perceber a visão dos professores sobre sexualidade através da concepção dos alunos, constatando a percepção dos alunos acerca da temática e identificando as metodologias utilizadas pelos educadores para falar sobre o tema em sala de aula.

Quanto à visão dos educadores da escola Antônio Daniel Martins na cidade de Hidrolândia em relação à sexualidade, percebeu-se a ligação que eles fazem do tema somente com o ato sexual, desconsiderando as múltiplas manifestações da sexualidade humana. Tal concepção é compartilhada também pelos educandos pesquisados que só vêem a sexualidade ligada ao ato sexual e se manifestando de maneira heterossexual, repugnando qualquer outra forma de representação da sexualidade como a homossexual. As metodologias utilizadas em sala de aula para falar sobre sexo são extremamente desinteressantes e monótonas, pois para isso são utilizados apenas os livros didáticos. As aulas sobre tal tema são raras e deixam muito a desejar, sendo discutidas somente de acordo com o conteúdo do livro e os professores encontram-se despreparados para problematizar a respeito do tema, sabendo frisar somente os métodos preservativos para evitar uma doença ou gravidez indesejada.

Igualmente, cabe ressaltar que a escola ainda vai levar um tempo para inserir dentro de seu currículo acadêmico a temática da sexualidade como faz com os conteúdos considerados “normais” e obrigatórios para a aquisição dos requisitos necessários para os anos de estudos posteriores. E essa luta deve fazer parte de todos os setores sociais que vislumbram para as futuras gerações do país uma educação de qualidade, em que são preparados cidadãos críticos e autônomos diante das problemáticas diversificadas da vida.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais (3º e 4º ciclos)**. introdução aos parâmetros curriculares nacionais, 1998.

- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** pluralidade cultural, orientação sexual. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 164p.
- _____. **Gênero e Diversidade na Escola:** formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Rio de Janeiro: CEPESC, 2009.
- BORTOLOZZI, Ana Cláudia; MAIA, Ari Fernando. (orgs) **Sexualidade e Infância.** Brasília: MEC/SEF, 2005.
- DINIS, Nilson Fernandes. **Educação, Relações de Gênero e Diversidade Sexual.** Educação e Sociedade. Campinas, v.103, Maio/Agosto. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo. Php?Pid=S0101-73302008000200009&script=sci_arttext. Acesso em 06/10/2013.
- FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. **Educação Sexual:** como ensinar no espaço da escola. Linhas, v.7, n.1, 2006. Disponível em <http://revistas. Udesc. br/index.php/linhas/article/view/1323>. Acesso em: 03/12/13.
- FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. (Org.) **Educação Sexual:** Múltiplos Temas, Compromissos Comuns. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2009.
- FOULCAULT, Michel. **Vigiar e Punir:** nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, Vozes, 1987. 27ª edição.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Diversidade e Educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. 8ª edição. Petrópolis. Vozes, 2000.
- MEYER, Dagmar Estemann. **Gênero e Educação:** teoria e política. Petrópolis: Vozes, 2003.
- MADUREIRA, Ana Flávia do Amaral; BRANCO, Angela Maria Cristina Uchôa de Abreu. **Psicologia:** Teoria e Pesquisa. Jan-Mar 2007, vol.23, n.1, PP.081-090. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo. php?pid=S0102-37722007000100010&script=sci_arttext. Acesso em 11/12/2013.
- NOVENA, Nádia Patrícia. **A Sexualidade na Organização Escolar:** narrativas do silêncio. Recife: Edupe, 2011.
- NEVES, José Luís. **Pesquisa Qualitativa:** Características, Usos e Possibilidades. Caderno de Pesquisas em Administração. São Paulo, v.1, n.º3, 2º semestre de 1996. Disponível em: <http://www.ead.fea.usp.br/cad-pesq/arquivos/c03-art06.pdf>. Acesso em 06/12/13.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento da Diversidade. **Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual.** Curitiba: SEED-PR, 2009.

COMPREENDENDO A ATUAÇÃO DO PSICOPEDAGOGO NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

SOUZA, José David Bezerra¹⁹
VASCONCELOS, Francisco Ullissis Paixão e²⁰

RESUMO: O referido artigo tem como objetivo refletir sobre a atuação e as contribuições do psicopedagogo dentro do contexto do Ensino Superior, analisando as resistências, desafios e possibilidades entre os sujeitos no âmbito institucional. A temática veio à tona por causa da trajetória que o autor desde o período da graduação vem buscando entender sobre uma formação universitária de qualidade, onde no período da graduação analisou as potencialidades do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID) na formação do pedagogo. Ressalta-se que o campo de estudo e de pesquisa do tema deste artigo é um pouco complexo, uma vez que pouquíssimos psicopedagogos se bravejam pioneiramente em tentar compreender os fatos tão instáveis e complexos do mundo universitário, das aprendizagens e do percurso do acadêmico até a conclusão do curso. A linha de raciocínio que o pesquisador seguiu foi de acordo com seus objetivos traçados, citados a seguir: descrever a rotina laboral do psicopedagogo no ensino superior; identificar as principais resistências dos alunos no contato com o psicopedagogo, na percepção do mesmo; enumerar as dificuldades de aprendizagens surgentes no âmbito do trabalho do psicopedagogo no nível superior; verificar as principais intervenções psicopedagógicas tanto com os alunos do Ensino Superior, bem como seus impactos no processo de aprendizagem. A pesquisa seguiu uma metodologia com caráter descritivo e exploratório, com um perfil qualitativo. Dentro desta trajetória ocorreu uma observação não-participativa, aplicação de um questionário com a psicopedagoga responsável pelo local, findando com uma análise bibliográfica. O embasamento das discussões foi à luz das ideias de Almeida (2005); Bortolanza (2002); Bossa (2007); Castro (2011); Fernández (1990); Ferreira (2010); Freire (2003); Maluf (2008); Pimenta (2002); Sá (2013); Sampaio (2004) e Zabalza (2004). Diante dos alinhamentos construídos nesta pesquisa, inferiu-se que é de fundamental importância a atuação do psicopedagogo dentro da educação superior, auxiliando os sujeitos que a compõem, fazendo com que os mesmos construam suas aprendizagens de forma significativas e autônomas, sabendo interagir dentro de suas realidades, garantindo ao sujeito um melhor desenvolvimento psicossocial e intelectual na busca de uma educação com qualidade.

Palavras-chave: Psicopedagogia. Psicopedagogo. Aprendizagem na Educação Superior.

¹⁹ Pedagogo e Psicopedagogo Institucional, Clínico e na Saúde pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA.

²⁰ Pedagogo. Psicopedagogo. Mestre em Educação e em Psicologia. Doutor em Educação e Psicologia. Professor do Curso de Pedagogia da UVA. Coordenador do Laboratório de Trabalho, Educação, Gênero e Subjetividade – LATEGS.

Introdução

A referida temática vem à tona para causar uma reflexão dentro do contexto universitário sobre a importância da atuação do psicopedagogo frente às realidades dos discentes no âmbito das instituições de educação superior.

Justifica-se a seriedade da temática exposta dentro desta pesquisa, buscando causar uma modificação na formação e nas aprendizagens dos sujeitos atuantes na Educação Superior, transformando assim a postura do professor, do aluno e da instituição, com o auxílio do psicopedagogo neste caminho.

A linha de raciocínio que o pesquisador seguiu foi de acordo com seus objetivos traçados, citados a seguir: descrever a rotina laboral do psicopedagogo no ensino superior; identificar as principais resistências dos alunos no contato com o psicopedagogo, na percepção do mesmo; enumerar as dificuldades de aprendizagens surgentes no âmbito do trabalho do psicopedagogo no nível superior; verificar as principais intervenções psicopedagógicas tanto com os alunos do Ensino Superior, bem como seus impactos no processo de aprendizagem.

Esta temática sobre a formação do universitário já vem sendo tratada pelo pesquisador desde o período da sua graduação, observa-se isto na temática do TCC²¹ de graduação do curso Licenciatura em Pedagogia - UVA: A importância do PIBID na formação docente dos alunos do curso de Pedagogia da UVA. A preocupação para tentar entender o perfil do universitário e dar possibilidades para que possa prosseguir na formação profissional é uma das lutas diárias do pesquisador, por causa das instabilidades política e econômica que ocorrem na sociedade brasileira, refletindo diretamente na comunidade universitária.

Nota-se que o público que frequenta os cursos de Educação Superior na contemporaneidade possui um novo perfil acadêmico, tanto por causa da globalização, onde transforma o modo de vida do sujeito, como também do capitalismo, fazendo com que o aluno não deixe o mercado de trabalho para estudar, necessitando realizar as duas atividades descritas anteriormente, assim tornando-se um profissional qualificado dentro do seu campo de atuação.

Diante deste fato, questiona-se como o psicopedagogo observa o processo de aprendizagem do acadêmico, pois sabe-se que o perfil do aluno vem mudando já há algum tempo, também pelo fato de novas culturas estarem buscando seu reconhecimento na parte jurídica e no âmbito do espaço social. Consequentemente, o modo de ensinar e aprender se modificam.

Para a construção deste artigo, o pesquisador procurou autores que refletissem sobre o tema, o que foi um pouco complexo, visto que os trabalhos da área em sua maioria ainda são voltados para crianças (sendo institucional, clínico ou na saúde), pouquíssimos autores encararam essa realidade no núcleo das universidades. A pesquisa aprofundou-se

²¹ Trabalho de Conclusão de Curso.

até no site da revista²² da ABPP - Associação Brasileira de Psicopedagogia, na busca ativa de autores, artigos, pesquisas ou livros voltados para o assunto. Obteve-se poucos resultados, somente foram encontrados 07 artigos que estavam relacionados com a temática.

Mesmo com esse desafio, os estudos prosseguiram com algumas leituras, com as quais construímos nossas ideias a partir dos pensamentos de Almeida (2005); Bossa (2007); Bortolanza (2002); Castro (2011); Fernández (1990 e 2001); Ferrari (2005); Freire (2003); Maluf (2008); Quintana (2004); Pimenta (2002); Zabalza (2004).

O processo metodológico da referida pesquisa se estabelece no âmbito institucional, dentro da Clínica de Psicopedagogia de uma Instituição²³ Privada de Nível Superior, localizada na Zona Norte do Estado do Ceará. O público-alvo foi os profissionais que atuassem dentro do ambiente psicopedagógico, mas só duas profissionais se propuseram a participar da pesquisa: uma psicopedagoga e sua secretária que também é responsável pelo local. A pesquisa seguiu um caráter descritivo e exploratório, com um perfil qualitativo. Dentro desta trajetória ocorreu uma observação não-participativa, a aplicação de um questionário com a psicopedagoga responsável pelo local, findando com uma análise bibliográfica.

Compreende-se o desafio do psicopedagogo frente às ações existentes dentro do cotidiano da Educação Superior, pois a cada dia surge as consequências que a globalização e o capitalismo impõem na realidade destes aprendentes que aspiram chegar a um emprego melhor e conquistar seus sonhos mediante o desenvolvimento de seus estudos.

A psicopedagogia e suas realidades temporais

A temporalidade da Psicopedagogia diante dos fatos que perpassam a sociedade e segundo Bossa (2007) indica que o surgimento desta área foi dentro dos territórios europeu e americano “este último centrado inicialmente nos EUA e depois de certo período desceu o continente, causando grandes influências na Argentina, sendo que está buscou aprofunda-se na literatura francesa”, ambos iniciaram com centros nas áreas médicas e com crianças que eram consideradas delinquentes.

Em meados do século XIX, estudiosos como J Boutonier e George Mauco das áreas da saúde e da educação começaram a se preocupar com a dificuldade de comportamento (indivíduos que não se adequavam dentro dos meios sociais e interagem de forma diferente com outros seres); já o outro componente era a aprendizagem (no campo educacional, os sujeitos não adquiriam o conhecimento no momento desejável

²² PSICOPEDAGOGIA - Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia – ISSN 0103-8486 – ISSN (ON LINE) 2179-4057.

²³ A pesquisa entrou em consenso com seu orientador e decidiram não identificar a instituição para que não se prejudica tanto o nome da instituição que abriu as portas para nossa pesquisa, como também não identificar os profissionais que relataram as realidades que vivenciam todos os dias com os sujeitos, clínica, instituição e as ações que os rodeiam durante e depois dos atendimentos psicopedagógico.

para sua idade). Dentro destes centros que tinham como aparências as respectivas áreas, a saber, Psicologia, Psicanálise e Pedagogia, possuíam o objetivo de readaptar o sujeito em dois aspectos: aprendizagem e comportamento.

Refletindo ainda sobre tal historicidade e perante as concepções de Sonia Moojen (1991 *apud* BOSSA, 199, p 31), a autora aponta que:

(...) historicamente a Psicopedagogia surgiu na fronteira entre a Pedagogia e a Psicologia, a partir das necessidades de atendimento de crianças com “distúrbios de aprendizagem”, consideradas inaptas dentro do sistema educacional convencional (...) no momento atual, à luz de pesquisas psicopedagógicas que vêm se desenvolvendo, inclusive no nosso meio, e de contribuições da área da Psicologia, Sociologia, Antropologia, Linguística, Epistemologia, o campo da Psicopedagogia passa por uma reformulação. De uma perspectiva puramente clínica e individual busca-se uma compreensão mais integradora do fenômeno da aprendizagem e uma atuação de natureza mais preventiva.

Percebe-se que o contexto histórico da Psicopedagogia vai de encontro com dois entendimentos. O primeiro territorial, surgiu especificamente a partir de estudos na França e EUA com centros de atendimentos individualizados “profissionais como médicos, psicólogos e educadores” relacionados com aprendizagem, onde influenciou muitos locais da Europa e América. Já no segundo entendimento são os sujeitos que constituem a Psicopedagogia em seu contexto diário (já falamos de diversos autores que causaram e ainda possuem influências no contexto teórico e prático; também existem os sujeitos que estão dentro do campo de atuação, que são os psicopedagogos e os indivíduos que necessitam serem entendidos diante suas dificuldades de aprendizagem).

Na Argentina ocorreu uma evolução bem considerável dentro de seu território, pois foi pioneira nos centros universitários desta área específica, vislumbrando a produção de muitas pesquisas. Desta forma, construiu um forte embasamento teórico, possuindo na sua literatura autores importantes como: Sara Paín, Jorge Visca “onde alguns o consideram como o pai da Psicopedagogia, por ter fundado o Instituto da Psicopedagogia na Argentina”, Alicia Fernandez, dentre outros.

Já no Brasil, Bossa (2000 *apud* SAMPAIO, 2004, p. 45) afirma que:

A Psicopedagogia foi introduzida aqui no Brasil baseada nos modelos médicos de atuação e foi dentro desta concepção de problemas de aprendizagem que se iniciaram, a partir de 1970, cursos de formação de especialistas em Psicopedagogia na Clínica Médico-Pedagógica de Porto Alegre, com a duração de dois anos.

Como percebemos, a década de 70 foi um marco para a educação e a medicina brasileira, pois inicia a implantação no país da Psicopedagogia, com atuação junto aos sujeitos que apresentavam distúrbios neurológicos e com dificuldades de aprendizagem, alguns taxavam estes sujeitos com o código de DCM – Disfunção Cerebral Mínima.

Nesta caminhada histórica, um importante teórico que causa extrema influência no Brasil através de suas ideias foi Jorge Pedro Luis Visca, como cita Sampaio (2004, p 57):

Temos o professor argentino Jorge Visca como um dos maiores contribuintes da difusão psicopedagógica no Brasil. Foi o criador da Epistemologia Convergente, linha teórica que propõe um trabalho com a aprendizagem utilizando-se da integração de três linhas da Psicologia: Escola de Genebra - Psicogenética de Jean Piaget (já que ninguém pode aprender além do que sua estrutura cognitiva permite), Escola Psicanalítica - Freud (já que dois sujeitos com igual nível cognitivo e distintos investimentos afetivos em relação a um objeto aprenderão de forma diferente) e a Escola de Psicologia Social de Enrique Pichon Rivière (pois se ocorresse uma paridade do cognitivo e afetivo em dois sujeitos de distinta cultura, também suas aprendizagens em relação a um mesmo objeto seriam diferentes, devido as influências que sofreram por seus meios sócio-culturais).

A Psicopedagogia brasileira possui uma influência argentina bem considerável, porque que tais práticas e teorias surgiram a partir de nossos irmãos Hermanos, que em sua literatura possuem importantes teóricos e livros que, desde o surgimento do termo Psicopedagogia para os dias atuais, ainda trazem grande relevância com suas reflexões. Lembrando que, para chegar até esse pensamento formado, ocorreu entre muitas áreas do conhecimento e profissionais debates e moldagens de algumas responsabilidades. Até pouco tempo, como foi discutido no tópico acima, o campo foi recentemente descoberto e ainda está ganhando espaço e reconhecimento perante outras áreas e pela sociedade, sendo está última, a mais complexa.

Utilizamos esse termo complexa, simplesmente pelo fator da credibilidade do Psicopedagogo ainda caminhar a passos lentos, pois é notório que ainda existe uma resistência por parte da família em dar credibilidade somente a médicos ou remédios, não compreendendo que existem pessoas diferentes e com tempos de aprendizagem e adaptações a espaços também distintos.

Já na década de 80, tivemos alguns marcos históricos, como no final do ano de 1979 no qual foi instituído o primeiro curso regular de Psicopedagogia, em São Paulo, pelo Instituto Sedes Sapientiae. Nesta mesma época foi criada em São Paulo uma associação – Associação Estadual dos Psicopedagogos, pois os profissionais desta categoria perceberam uma obrigação de um ente para representá-los diante de suas atuações e para possuírem um respaldo perante outras categorias. ABPP iniciou-se no estado de São Paulo e posteriormente foi modificada para representar todos os profissionais desta área no país inteiro. Com isso, em meados de 1985, cria-se a Associação Brasileira de Psicopedagogia.

O movimento psicopedagógico sofreu e ainda passa por muitas resistências de algumas ciências como medicina e psicologia, uma vez que relatam que o pedagogo está invadindo o local de trabalho que não o pertence e utilizando práticas que a consideram como próprias de suas área ou por atrapalhar o tratamento ou atendimento com os pacientes em certo momentos, como podemos visualizar nos entendimentos de Bossa (2000):

Na Argentina, a Psicopedagogia tem um caráter diferenciado da Psicopedagogia no Brasil. Naquele país são aplicados testes de uso corrente, “alguns dos quais não são permitidos aos brasileiros por serem considerados de uso exclusivo dos psicólogos” (BOSSA, 2000 apud SAMPAIO, 2004, p. 33).

Infere-se que a atuação do psicopedagogo brasileiro ainda se encontra limitada, não só no espaço da saúde, mas no clínico e no institucional. Observa-se que muitos editais de concursos na área da educação realizados pelas secretarias de educação municipais²⁴ criam vagas com a nomenclatura “orientador educacional”, mas só podem atuar e realizar o processo seletivo os psicólogos para atuarem dentro das escolas, para compreenderem o processo de dificuldade de aprendizagem dos sujeitos que frequentam a escola. Mas, algumas características são controversas comparando as duas categorias de profissionais, pois psicólogos recebem salários elevados e com carga horária diferenciada. Esta profissão, por estar fundamentada perante seu conselho CFP²⁵, é bem-motivada, já conquistaram seu espaço e pretendem abranger outros campos como na situação exposta do edital referenciado. Fazendo uma comparação com o salário e a carga horária dos psicopedagogos atuantes nas escolas públicas, estes são desvalorizados.

Os profissionais da Psicopedagogia não devem abrir mão do seu campo de formação e atuação, fazer com que outros profissionais respeitem sua prática e suas compreensões sobre determinados sujeitos e situações acerca de tais realidades que estejam inseridos, buscando espaço dentro do trabalho interdisciplinar que envolve a educação, como podemos ver abaixo:

(...) a psicopedagogia é um campo de atuação que abrange, prioritariamente as áreas da saúde e educação, e o psicopedagogo deve atuar, como todo profissional, baseando todo seu procedimento dentro de princípios éticos e morais. Essas normas de atuação são estabelecidas pelo Código de Ética elaborado pelo Conselho Nacional da Associação Brasileira de Psicopedagogia e que tem por base as leis que regem a profissão (SÁ, 2013, p. 39).

Compreende-se que o psicopedagogo passou por muitos desafios, mas ainda necessita conquistar mais o campo de atuação que lhe pertence e que é de direito, quebrando assim as barreiras do preconceito de outras categorias. Posteriormente, surgirá a valorização de forma integral, pois no atual momento a situação é precária e desvalorizada para a categoria.

A Psicopedagogia é uma área em desenvolvimento, caminhando em certos momentos sozinha e o psicopedagogo é um profissional que vem buscando a cada dia enraizar o seu local nos espaços escolares, não-escolares, mas também nos locais na saúde, nas políticas sociais e diante das reflexões deste trabalho, dentro dos diversos *campi* das universidades e institutos de educação superior.

²⁴ Um grande exemplo é no município de Sobral – CE/ EDITAL No 04/2018 – SECOG/PMS, DE 12 DE JULHO DE 2018, disponível no site: https://drive.google.com/file/d/1qksk2_KRy1T9IepygSI6VOZySRluJRCB/view.

²⁵ Conselho Federal de Psicologia do Brasil.

Objeto de estudo da psicopedagogia

Para chegar a tal entendimento sobre o objeto de estudo, os teóricos que fazem a Psicopedagogia demoraram um certo período, pois o foco desta área em tempos anteriores era construir metodologias para amparar os portadores de alguma dificuldade, assim focando nas ações de reeducação ou remediação para a exclusão do problema. Na atual sociedade ainda existem questionamentos (críticas sobre o local de atuação e sobre o objeto de análise da Psicopedagogia) e profissionais de outras áreas atuando clandestinamente no local de atuação do psicopedagogo.

São desafios e preconceitos por parte de uma parcela da sociedade e de outras categorias de profissionais, que ainda estão bem enraizados na comunidade, mas sendo desmitificados pelo trabalho destes excelentes profissionais da área e com pesquisas como a referida temática deste artigo, que possui a essência de orientar e ajudar o sujeito que, de fato, necessita de um acompanhamento psicopedagógico.

Considera-se que o objeto de estudo da Psicopedagogia de acordo com os entendimentos expostos no livro a Psicopedagogia no Brasil, de Nádya Bossa (2007), cita a compreensão de vários autores sobre tal objeto, como Muller (1984) que considera “o sujeito que aprende”; já nas percepções de Golbert (1985) fixa na captação das “dificuldades de aprendizagem”; para Jorge Visca (1987) o profissional desta área reflete sobre o “processo de aprendizagem”; Weiss (1991), amplia um pouco o objeto de estudo e põe as “relações que rodeiam a aprendizagem, mesclando os alunos e educadores”; Neves (1991) esboça que este objeto se encontra dentro da “prática do ensino-aprendizagem”; Kiguel (1991) considera o “processo de aprendizagem humana”; Scoz (1991) é bem objetivo e diz que é o “processo de aprendizagem”; e por fim Kubinstein (1992) que relata que é partindo da “dificuldade de aprendizagem”.

Foram mencionados importantíssimos autores brasileiros e argentinos que fazem parte do processo de implantação e do desenvolvimento da Psicopedagogia no Brasil. Refletindo sobre o componente de estudo desta área, não poderíamos deixar de citar duas autoras que possuem bastante relevância para as pesquisas desta área que são Alicia Fernández e Sara Paín.

Alicia Fernández (2011 apud NETA, 2009), psicóloga e psicopedagoga, reflete “que a Psicanálise dirige-se ao sujeito desejante, a Epistemologia Genética ao sujeito cognoscente ou epistêmico e a Psicopedagogia ao sujeito autor – aprendiz e ensinante” (p. 74).

Já a psicóloga clínica e psicopedagoga Sara Paín:

(...) fala da psicopedagogia, como técnica da condução do processo psicológico da aprendizagem, que tem a finalidade, com seu exercício, de cumprimento dos fins educativos. (...) opta por uma psicopedagogia que permite ao sujeito que não aprende fazer-se cargo de sua marginalização e aprender, a partir da mesma, transformando-se para integrar-se na sociedade, mas dentro da perspectiva da necessidade de transformá-la (FERREIRA, 2010, p. 39).

Concretizando nosso embasamento, colocamos Bossa (2007) na discussão, que relata:

(...) que a Psicopedagogia estuda as características da aprendizagem humana: como se aprende, como essa aprendizagem varia evolutivamente e está condicionada por vários fatores, como se produzem as alterações na aprendizagem, como reconhecê-las trata-las e preveni-las (p. 33).

Realizando uma abrangência e uma análise com outros autores que refletem sobre o tema aprendizagem, à luz das ideias de Freire, Emilia Ferreiro, Piaget, Vygotsky e Wallon, ela é construída a partir de um processo horizontal professor-aluno ou aluno-professor e de troca de conceitos, vinculando sempre os ensinamentos de dentro das instituições educacionais e a leitura de mundo do aprendiz, resultando em uma aprendizagem significativa e contextualizada.

Castro (2011, p. 89) reflete sobre as instituições nos seus diversos níveis de ensino e a Psicopedagogia, sua atuação e conseqüentemente o seu objeto de estudo, como exposto abaixo:

A psicopedagogia é um campo de conhecimento e de atuação voltado para a compreensão do processo de aprendizagem humana. Procura identificar os problemas que possam ocorrer neste processo, a fim de auxiliar o sujeito em sua superação. Considera que todo ser humano, para aprender, põe em jogo três estruturas, a saber: o organismo, o corpo, a estrutura cognitiva e a estrutura dramática ou desejante. É preciso que as instituições educacionais, nos diversos níveis de ensino, possuam um profissional com competência para atuar junto aos professores e aos alunos mediando os problemas que possam vir a ocorrer na situação de ensino/aprendizagem.

Compreende-se que a psicopedagogia surgiu a partir de uma necessidade para alguns seres humanos serem entendidos segundo suas limitações no contexto da aprendizagem e do comportamento, podemos considerar que é uma área que vem crescendo nas pesquisas científicas, pois as ciências estão compreendendo melhor não só os aprendizes, mas o ser humano no seu íntegro (corpo, mente e social), de outro lado o campo de atuação do psicopedagogo vem avançando e conquistando novos espaços, conseqüentemente o público se torna diferente com novos desafios para serem enfrentados por estes profissionais.

A atuação do psicopedagogo institucional

Com a escassez de autores e pesquisas referentes a nossa temática, observamos que até nos termos de autores que trazem grande relevância para a área e mencionam algumas definições da Psicopedagogia Institucional, não existe um olhar para as instituições de ensino superior, crê-se por ser de nível superior não faz parte de uma crítica sobre aprendizagens ou pelo não reconhecimento que existem sim sujeitos com dificuldades de aprendizagem nesse setor.

Observa-se a crítica acima em um trecho que Bossa expressa sobre os locais da Psicopedagogia dentro das instituições:

A psicopedagogia institucional se caracteriza pela própria intencionalidade do trabalho. Atuamos como psicopedagogos na construção do conhecimento do sujeito, que neste momento, é a instituição com sua filosofia, valores e ideologia. A demanda da instituição está associada à forma de existir do sujeito institucional, seja ele a família, a escola, uma empresa industrial, um hospital, uma creche, uma organização assistencial (BOSSA, 2007, p. 139).

Ressaltamos que não mescla nem a título de informação sobre as universidades e institutos superiores de ensino, pode crer que não, o que o público não é interessante para os estudiosos ou por se tratar de um campo complexo, pois são seres que já possuem um conhecimento formado e muitos são resistentes a novas metodologias educacionais.

A preocupação dentro desta pesquisa é fazer um trabalho preventivo dentro da universidade, pois Bossa afirma que:

No trabalho preventivo, a instituição, enquanto espaço físico e psíquico da aprendizagem, é objeto de estudo da Psicopedagogia, uma vez que são avaliados os processos didático-metodológicos e a dinâmica institucional que interferem no processo de aprendizagem (2007, p. 33).

Nota-se que existe uma necessidade de atenção para esses alunos que são jovens-adultos e adultos já constituídos. Ainda nos embasamentos de Bossa, é “por meio da aprendizagem, o sujeito é inserido, de forma mais organizada, no mundo cultural e simbólico, que o incorpora à sociedade” (2007, p. 141)

Jorge Visca (1988 apud BOSSA 2007, p. 142) utiliza um termo que vai de encontro com as aprendizagens que permeiam o universo acadêmico, que define como:

A aprendizagem sistemática é aquela que se opera na interação com as instituições educativas, mediadoras da sociedade, órgãos especializados para transmitir os conhecimentos, atitudes e destrezas que a sociedade estima necessárias para a sobrevivência, capazes de manter uma relação equilibrada entre a identidade e a mudança. Estas instituições, além disso, provêm ao sujeito as aprendizagens instrumentais que irão permitir o acesso a níveis mais elaborados de pensamentos.

Compreende-se o déficit que existe não só com os autores e com a produção teórica referente a temática deste artigo, além disso, deixa-se claro que a universidade é uma instituição que possui grande influência no núcleo da sociedade, assim existe essa carência e necessidade de tal instituição e de que os sujeitos existentes nela sejam contemplados igualmente dentro dos estudos dos psicopedagogos, pois são aqueles sujeitos que controlam ou modificam o desenvolvimento da sociedade.

O ensino superior e a complexidade do aprendente

Compreendendo a conjuntura atual no ensino superior do Brasil

O ensino superior é a fase na qual o indivíduo desloca-se do senso comum e transita para o crítico-reflexivo. Busca-se nesse sujeito uma mudança de postura dentro de sua realidade, fazendo com que ela seja transformada por esse sujeito, resultando em ações positivas, construtivas e inovadoras, pois segundo Pimenta (2002, p. 102 e 103):

A universidade, enquanto instituição educativa, configura-se como um serviço público de educação que se efetiva pela docência e investigação, tendo por finalidade: a criação, o desenvolvimento, a transmissão e a crítica da ciência, da técnica e da cultura; a preparação para o exercício de atividades profissionais que exijam a aplicação de conhecimentos e métodos científicos e para a criação artística; o apoio científico e técnico ao desenvolvimento cultural, social e econômico das sociedades. O ensino na universidade caracteriza-se como um processo de busca e de construção científica e crítica de conhecimentos.

Percebe-se que quando o indivíduo se insere no mundo universitário necessita-se passar por transformações que irão moldá-lo até iniciar a construção de sua própria identidade acadêmica. Na contemporaneidade vive-se momentos instáveis, visto que o discente inserido na universidade não vive só de estudo como tempos atrás, mas possui um leque de atividades para sobreviver perante a sociedade e acentua-se ainda que um dos desafios para os professores universitários é identificar o novo perfil do educando.

É notório que os reflexos do capitalismo e da globalização influenciem os alunos, docentes e as universidades, com isso, para fazer uma mediação entre esses sujeitos, sustenta-se os princípios dessa nossa pesquisa, que é a importância do psicopedagogo dentro dessa relação na educação superior. Como afirma Quintana (2004, p. 39) “[...] o psicopedagogo institucional (não docente) teria como funções: atuar com os professores, grupos, equipes, diretores, administrando ansiedades e conflitos relacionados com a atividade ensino aprendizagem”, ainda contempla sua ideia enfatizando que “[...] as universidades teriam que ter obrigação de ter um Psicopedagogo. Mas a grande maioria delas, desconhece a Psicopedagogia”.

Assim, com o auxílio do Psicopedagogo diante dessas relações que perpassam a universidade, na qual uma delas é o mercado de trabalho (capitalismo junto com a globalização a todo vapor), este profissional capacitado no quesito aprendizagem e suas formas de percebê-la, entenderá o processo e tornará mais agradável, prazeroso e sabendo valorizar as potencialidades de cada sujeito e identificando seus limites, pois os mesmos recebem muitas influências de diversos setores sociais, como exposto abaixo:

[...] o mercado de trabalho constitui o marco de influência externa: não apenas como definidor das expectativas de emprego (incluindo a facilidade de “se colocar”, mas também a “imagem social” da profissão e do nível dos salários), como também das condições de acesso ao emprego e das necessidades de

formação (básica, especializada e complementar). Tudo isso direciona os interesses e as demandas dos alunos (ZANBALZA, 2004, p. 12).

Observa-se que o universitário do século XXI possui um perfil um pouco móvel diante das influências externas e internas. Reitera-se a necessidade das ações da psicopedagogia dentro deste cenário, pelo fato que alguns sujeitos estacionam no caminho durante o percurso que ocorrer dentro dos centros universitários, pois alguns superam suas problemáticas e seguem em frente. Outros burlam sua deficiência ou medos e prosseguem, já outros se frustram por causa de suas limitações e não sabem a quem recorrem, por conta das resistências e preconceitos de solicitar uma ajuda, ficando na solidão com seus medos e conflitos social, cognitivos e no corpo humano.

São necessárias novas formas de atuação serem colocadas em prática pelos docentes no campo universitário, visando não só a sua formação pessoal, mas que cause um impacto no cenário acadêmico, visando minimizar os déficits de aprendizagens e as evasões nos cursos de graduações. Com o auxílio do psicopedagogo dentro dessa trajetória, busca-se formar sujeitos que saibam interagir e interferir nas ações não só dentro da instituição onde frequentam, mas na sua vida privada e principalmente na social, pois uma das principais tarefas da universidade é construir um ser ativo e transformador. Como relata Pimenta (2002):

O aperfeiçoamento da docência universitária exige, pois, uma integração de saberes complementares. (...) a docência constitui um campo específico de intervenção profissional na prática social. Essa perspectiva possibilita ao docente, mediante a ação educativa, a construção da consciência, numa sociedade globalizada, complexa e contraditória. Conscientes, docentes e discentes fazem-se sujeitos da educação. O saber-fazer pedagógico, por sua vez, possibilita ao educando a apreensão e a contextualização do conhecimento científico elaborado (p. 166 e 167).

Não só o professor, mas as instituições de nível superior necessitam abrir os olhos para onde os sujeitos existentes dentro das universidades estão caminhando, pois alguns docentes se fecham em seus mundos de formação particular e esquecem do essencial, de ser um educador que transforma a realidade a partir de sua crítica e reflexão compartilhadas dentro de sala de aula com seus educandos, construindo assim conhecimentos contextualizados.

Diante do exposto Zabalza (2004) discorre que:

O contexto encontrado no ambiente universitário nos revela que, de modo geral, não há preocupação maior com a formação para a docência no ensino superior. Não se questiona a relevância da preparação docente para atuar na formação universitária, o que importa é ser da área em questão ou que vai atuar. O cenário apresenta educadores sem formação adequada, carentes de fundamentos didáticos e pedagógicos, que reproduzem teorias sem se questionar sobre a sua efetividade, e pior, que pouco sabem do real significado e importância de “ser professor” (apud WOZNIAK; NOGARO, 2011, p.141)

Ainda sobre o assunto docente universitário, certa parcela da sociedade coloca toda a responsabilidade da educação nas mãos dos professores, é uma realidade complexa como aborda Pimenta (2002):

Na sociedade brasileira contemporânea, novas exigências são acrescentadas ao trabalho dos professores. Com o colapso das velhas certezas morais, cobra-se deles que cumpram funções da família e de outras instâncias sociais, que respondam a necessidade de afeto dos alunos, que resolvam os problemas da violência, da droga e da indisciplina, que preparem melhor os alunos para a área da matemática, de ciências e tecnologia para colocá-los em melhores condições de enfrentar a competitividade (p. 14).

É uma situação que já vem em discussão há anos, mas levanta-se o questionamento por que não dividir essa responsabilidade dentro do contexto acadêmico? Existem diversos profissionais que podem abarcar ou dividir as situações que existem no mundo universitário. O psicopedagogo pode ser uma saída para algumas situações, o psicólogo para outras, também entra neste rol o assistente social. Faz-se necessário também que o trabalho interdisciplinar sai do discurso e se efetive no seio das inúmeras realidades de aprendizagem e principalmente na formação desses sujeitos, tanto aluno e como professor.

Quando se reconhece as dificuldades e estas são debatidas e divididas em grupos, desenvolve-se um trabalho com uma perspectiva interdisciplinar. Torna-se mais fácil e com bons resultados, como refletido abaixo:

Muito do que se pode fazer hoje em dia na universidade passa pelos filtros desta dimensão: exigem-se mudanças, mas não se proporcionam novos recursos; exige-se uma melhora sensível da qualidade, mas ainda são mantidos grupos com grande número de alunos, sistemas burocratizados de organização e baixo nível de recursos técnicos. Enfim, não adianta teorizar ou prescrever o que a universidade deve fazer ou o nível de qualidade que deve alcançar. A consideração não se completa caso não seja introduzida, ao mesmo tempo, a idéia de que a universidade é uma instância limitada e dependente. Além disso, no melhor dos casos, ela é “capaz” de fazer somente o que está a seu alcance, partindo dos conhecimentos reais em que se articula. (ZANBALZA, 2004, p. 11)

O autor expressa uma das essências deste artigo: exige-se muito dos professores, que fazem planejamentos e reuniões inacabáveis entre todos os funcionários, mas não proporcionam os recursos suficientes para encarar tal situação, deixando tudo a cargo dos professores.

Desta forma, surge a necessidade de um mediador entre esses sujeitos e esses fatos, o psicopedagogo, que alia não só a aprendizagem, conteúdo e aprendiz, mas analisa toda a situação dos sujeitos envolvidos e intervém nos momentos adequados sem invadir o campo de atuação dos outros profissionais, sempre com o diálogo constante com as áreas afins. Concretiza-se a ideia de que o psicopedagogo não é a solução de todos os problemas do sistema universitário, mas enfatiza-se que irá amenizar boa parte da problemática do futuro dos sujeitos dentro da universidade, resultando na construção de excelentes profissionais para atuar nas diversas realidades.

Dificuldades de aprendizagem no ensino superior

A problemática sobre as dificuldades de aprendizagem encontra-se em todos os setores da educação e não especificamente só com os sujeitos e instituições que integram a Educação Infantil e Fundamental.

No Ensino Superior não é diferente, uma vez que existem acadêmicos que possuem grandes dificuldades de aprendizagem, alguns ficam oprimidos (passam por depressões por observarem seus amigos seguirem, arquitetarem ideias e críticas sobre quaisquer temáticas e eles ainda com dificuldade em assuntos básicos ou anteriores do conteúdo atual e, conseqüentemente, isolam-se) sem um apoio psicopedagógico. Assim, fica sendo um portador da dificuldade. Ela começa a fazer parte de sua vida e a partir de então, desenvolve-se juntos em vários contextos: social, cognitivo e aprendizagem. Como cita Amorim e Castro (2011):

Os reflexos mais perceptíveis desse fator são a falta de motivação e de bases intelectuais anteriores, bem como problemas cognitivos relacionados à leitura, compreensão e escrita, que podem ter conseqüências graves no sucesso acadêmico (p. 43).

O apoio psicopedagógico para estes sujeitos supracitados é de extrema importância, pois o psicopedagogo no Ensino Superior consolida-se como um instrumento educacional que está faltando para acolher este público esquecido pelos gestores da Educação Superior ou por não terem profissionais suficientes para abarcar a situação das universidades e instituições superiores. Estas, por expandir demais, possuem o lado positivo, que é a oferta, mas com profissionais poucos capacitados e inexperientes para compreenderem o processo de aprendizagem, também não são muitos atraídos por conta dos baixos salários que são oferecidos; já aquelas pelo descaso do governo estadual e federal por não incentivarem o financiamento e mecanismos para suprir tais necessidades.

No âmbito pessoal, os fatores que alteram o processo de produção acadêmica e/ ou a inexistência de um serviço de apoio ao estudante universitário deixam o aluno vulnerável às pressões decorrentes do Ensino Superior: ele se sente inoperante e sem condições para vencer as dificuldades que julgam ser exclusivamente de aprendizagem ou de sua responsabilidade, prejudicando sua formação e crescimento pessoal e profissional [...]. (GENGHINI, 2006, apud, AMORIM; CASTRO 2011, p. 97).

Reitera-se a grande relevância do apoio psicopedagógico no sistema educacional no âmbito superior, assim o aluno irá se desenvolver no que estabelece o currículo do curso e da instituição em que esteja matriculado, conseqüentemente suas angústias e dificuldades serão absolvidas por profissionais que compreendem suas causas ou transtornos.

Um dos principais problemas relatados pela psicopedagoga que participou da pesquisa é durante a construção da escrita de um trabalho acadêmico, pois alguns alunos não conseguem desenvolver suas ideias ou construir uma crítica na temática que está sendo abordada na disciplina que cursam.

A psicopedagoga relatou que alguns alunos já se inserem no contexto acadêmico com dificuldade de aprendizagem, ficando a instituição superior e seus profissionais para transformar tal problemática, fazendo um trabalho que na sua maior parcela é de responsabilidade das escolas de onde estes alunos são oriundos. Mas, diz que é bastante prazeroso mudar a realidade destes sujeitos a partir de experiências realizadas na clínica da psicopedagogia, pois realiza procedimentos e colhe com muito orgulho o desenvolvimento destes alunos.

Outra parcela que existe são os alunos que possuem dificuldades educacionais, alguns por falta de terem um horário para estudar ou já outros por ausência de meios para construir o seu processo de estudo. A psicopedagoga levantou a mesma hipótese de assunto que foi aludido neste tópico do ensino superior sobre a administração de horários para as atividades educacionais, pelo fato que estes sujeitos necessitam praticar várias atividades dentro do seu cotidiano, no qual trabalhar e estudar não são tarefas fáceis de acomodar dentro da realidade de alguns discentes, fazendo com que estes exerçam algumas atividades sem muita eficácia, produzindo resultados negativos para sua vida acadêmica ou pessoal.

Deve-se investir não só no apoio pedagógico, mas em área afins como a formação de professores, pois:

Tais estudos nos levam a pensar que uma formação docente adequada à Educação Superior seja capaz de atenuar tais interferências. A preparação dos professores que lecionam no primeiro ano da graduação é primordial sob o ponto de vista psicopedagógico, pois eles poderão, adotando a postura de ensino andragógico, contribuir para que os alunos criem métodos de estudo e pesquisa condizentes com o perfil e com a disponibilidade de tempo e recursos de cada um, de maneira autônoma, produtiva e criativa, ressignificando os vínculos com a aprendizagem (AMORIM; CASTRO 2011, p 97).

Outra causa agravante do insucesso do sujeito dentro do ambiente acadêmico é a problemática da aprendizagem resultando no processo de evasão deste sujeito, como citado abaixo:

Certamente, a ausência ou insuficiência de métodos e de orientações adequadas podem se constituir em um fator determinante do fracasso acadêmico e, por consequência, o desestímulo à continuidade dos estudos levando ao aumento dos índices de evasão, principalmente durante o primeiro ano de estudos (AMORIM; CASTRO 2011, p 117).

A problemática como visualizada caso não tome iniciativas de melhorias ou mudanças eficazes, refletirá na qualidade de vida da sociedade. Profissionais que não superam seus medos e dificuldades, tornam-se sujeitos passivos e complexos diante das

tomadas de decisões ou perante situações que exijam desempenho rápido de seu cognitivo, tornando-se desqualificados para a realidade onde atuam.

Enquanto a prioridade da educação brasileira em todos os níveis não for a qualidade e, sim, a mera expansão, a acessibilidade às pessoas que possuem algumas dificuldades de chegar ao ensino superior como jovens ou adultos que já estão inseridos no mercado de trabalho; possuidores de baixa renda; oriundos das escolas públicas em sua maioria e também de intuições particulares; e da distância, pelo fato de seu município não dispor de uma instituição pública ou privada, estes sujeitos se construirão seres não autônomos. Com isso, necessitam de uma orientação quando adentram nestas instituições superiores, mais especificamente um auxílio no cronograma de estudos nos primeiros períodos de curso, pois estes sujeitos nestes períodos são carregados de muitas problemáticas como citadas abaixo:

(...) queixas trazidas foram a colocação da falta de hábitos de estudo sistematizado, desorganização no método e com materiais acadêmicos, cobrança excessiva quanto ao próprio desempenho, dificuldade de acompanhar o ritmo da turma, sensação de isolamento, inadequação e desejo de abandonar a prática educativa. Alguns colocaram que “não sabiam estudar”, pois nunca precisaram antes, sendo que a simples presença e atenção nas aulas eram suficientes para alcançar êxito nas provas e trabalhos. Outros indicaram desmotivação quanto aos conteúdos estudados, não conseguindo relacioná-los com aspectos do cotidiano da profissão futura. (CHALETA, 2002, p. 112)

Como observamos em tópicos anteriores, as normas e leis que regem a educação superior preocupam-se com a distribuição do ensino e o aumento de instituições particulares, ficando a dificuldade de aprendizagem dos sujeitos em patamares abaixo dos objetivos prioritários, por não gerar renda nem marketing para tais instituições.

Compreende-se que o risco não está somente na dificuldade de aprendizagens dos acadêmicos, mas na formação integral destes que irão ser egressos das universidades e institutos. Levarão com eles o nome da instituição onde obtiveram a formação, resultando que os mesmos se caracterizam como os futuros profissionais atuantes no mercado de trabalho.

Finda-se este tópico com a reflexão de Pimenta (2002) sobre os termos conhecer e informação, pois muitos alunos se dizem que já aprenderam ou que os textos de tal disciplina só expressam o que eles obtiveram durante uma simples leitura:

Conhecer é mais do que obter as informações. Conhecer significa trabalhar as informações. Ou seja, analisar, organizar, identificar suas fontes, estabelecer as diferenças destas na produção da informação, contextualizar, relacionar as informações e a organização da sociedade, como são utilizadas para perpetuar a desigualdade social. Trabalhar as informações, na perspectiva de transformá-las em conhecimento, é primordialmente tarefa das instituições educativas (p. 100).

As contribuições do psicopedagogo aos sujeitos do ensino superior

A Educação Superior é o berço das civilizações, pois as pesquisas e estudos de sujeitos engajados dentro do corpo da universidade embasam a sobrevivência e o desenvolvimento do ser humano no mundo. Assim, a instituição deve investir em meios pedagógico e humano, para que os universitários aprimorem mais ainda seus conhecimentos, buscando alternativas como a implantação do psicopedagogo dentro deste cenário. Desta forma, auxiliando os sujeitos que necessitam de um apoio educacional diferenciado, construindo instrumentos e meios para que não burlem o processo de aprendizagem, não tenham medo de encarar a realidade e não criem o pensamento de evadir-se deste ambiente, fazendo com que as práticas e discussões criadas em sala de aula sejam solidificadas no contexto em que irão atuar.

A alternativa de implantação do psicopedagogo dentro do contexto da universidade, já vem ganhando forças, não tão significativas como o pesquisador ponderava antes dos dados coletados e estudados, pois só uma pequena parcela de psicopedagogos brasileiros considera tal ideia.

Diante dos fatos analisados, o pesquisador identificou que o maior número de instituições que o psicopedagogo está inserido são as universidades, faculdades e institutos da rede privada. Estas instituições agregam, em seus princípios, na positividade que um psicopedagogo contribui perante suas ações no desenvolvimento dos educandos e no da instituição como um todo, pelo fato que estes profissionais estão inseridos na maior parte dos processos que envolve as instituições. Não se pode deixar de relatar que este profissional também está inserido no contexto do ensino público, mas com uma parcela quase que insignificativa.

Alguns autores, como Emerson Luiz de Castro, consideram que é uma necessidade para o sistema de Educação Superior a inserção do psicopedagogo, como relata abaixo:

(...) a importância do olhar psicopedagógico como abordagem significativa para o crescimento das instituições de educação superior, proporcionando um ACORDAR, no duplo sentido entre concordar, estar de acordo, como também no sentido de despertar, fazendo corpo docente, corpo discente e instituição unirem-se em torno de um propósito único: o desenvolvimento humano em sua plenitude (CASTRO, 2011, p.60).

Ainda relata que não só o aluno irá ser contemplado com essa inserção, mas todos os sujeitos e práticas da instituição, como cita:

A atuação psicopedagógica nas duas vertentes do processo de ensino/aprendizagem: docentes e alunos, pode se tornar realidade, dependendo da gestão educacional empreendida pela instituição. Se ela considera que a aprendizagem deve ser significativa para o aprendente mesmo na Educação Superior, vai possibilitar a troca de experiências, a coerência com as expectativas do mercado de trabalho, a disponibilidade para resolver problemas e aprender novos assuntos, a articulação entre os conhecimentos

que estão sendo construídos e aqueles que já foram adquiridos (CASTRO, 2011, p.63).

Inferese que as ações psicopedagógicas são produtivas, com consequências significativas, pois alteram todo um cenário, facilitando a aprendizagem dos sujeitos, contribuindo na prática do educador e auxiliando o corpo administrativo. Gestores também são incluídos neste processo educativo a planejar caminhos alternativos pensando no crescimento da instituição e principalmente no desenvolvimento do aprendiz. Castro (2016) ainda expõe algumas atividades que o psicopedagogo desenvolve dentro de uma instituição de ensino superior, localizada no Estado de Minas Gerais, como expressa abaixo:

- Ajudar o iniciante a aproveitar ao máximo seus estudos;
- Ajudar o ingressante a compreender a Faculdade e a se ajustar às novas condições de estudo;
- Localizar deficiências de formação do novato e providenciar atividades de nivelamento, a fim de que não venham a sentir maiores dificuldades em seus estudos;
- Cooperar na solução de possíveis dificuldades com colegas, professores e outras pessoas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem;
- Prestar esclarecimento profissionais, ao acadêmico, com relação ao curso escolhido;
- Auxiliar o acadêmico das diferentes séries, na busca de solução, quando tem problema que afeta a sua progressão satisfatória em seus estudos;
- Registrar ocorrências sobre a vida escolar do discente, dando ciência ao mesmo;
- Realizar levantamento de atividades preventivas que se destinam a prevenir possíveis causas de insucesso escolar, gerando, constatadas no ano anterior; (p.71)

Esta pesquisa também contribui para a Psicopedagogia em si, pois muitos sujeitos no campo educacional só consideram o psicopedagogo dentro das escolas, sendo estas de educação infantil. São pensamentos ultrapassados, mas que ainda estão bem enraizados no contexto educacional, sendo desconstruídos a partir de pesquisa como esta. Ressalta-se além disso, que todos os psicopedagogos e sujeitos que atuam no mundo da educação, que os aprendizes não se concentram somente na faixa etária da infância, mas em todas, como afirma Porto (2010, p. 48) “[...] Se a vida é um constante aprendizado, ela não pode ser exclusiva da infância”.

A ABPP carece em debates sobre esta temática, que poderia ser levantado na geração de mais eventos e discussões para abranger os locais de atuação do psicopedagogo, para que esse profissional não fique somente estagnado na educação infantil, como citado por Almeida e Silva (2005):

A literatura indica a ação psicopedagógica voltada primordialmente para a etapa da infância, o que é desejável considerando-se uma abordagem preventiva. Porém, pouco se tem avançado na criação de propostas alternativas de intervenção para adolescentes e adultos jovens, pessoas que, de alguma forma, conseguiram prosseguir em sua carreira acadêmica, apesar dos

obstáculos encontrados no percurso, mas que em determinado momento sentem-se incapazes de continuar sem auxílio (apud CASTRO 2016, p. 68).

Existe a necessidade de um profissional para entender os fatos e as ações que ocorrem entre aluno-professor, aluno-universidade, aluno-sociedade, pois quando adentram nas portas da universidade, os alunos ficam em um estágio de transição e é nesse período que é essencial um acolhimento e um acompanhamento dos sujeitos que possuem algumas dificuldades de adaptação como citado por Castro (2016) abaixo:

Alguns alunos, principalmente os dos primeiros anos dos cursos de graduação, apresentam determinadas dificuldades relacionadas à adaptação ao ambiente acadêmico, seja por questões relativas aos conhecimentos construídos na Educação Básica, seja por situação econômica ou por outros motivos que possam ter relações com o cognitivo, o social e até mesmo com o emocional e afetivo (p. 65).

Entende-se que é de fundamental importância um acolhimento deste aluno que ingressa na universidade, pois necessita de apoio para mediar os conflitos iniciais (internos e externos). A urgência da atuação deste profissional já se propaga não só nas instituições da Educação Básica, mas no Ensino Superior, que já possui uma carência de um mediador e construtor de vínculos, pois:

(...) Quando o vínculo com a aprendizagem é positivo favorece a curiosidade pelo saber, possibilita ao aprendente transformar o conhecimento cotidiano em conhecimento científico, e apropriar-se do mesmo de forma sistemática para aplicá-lo nas mais variadas situações. Pessoas que desenvolveram um bom vínculo com a aprendizagem apresentam condições para um adequado desempenho acadêmico, tornando prazerosas as situações de aprendizagem (...) que favorece o andamento da carreira acadêmica sem maiores obstáculos (CASTRO, 2016, p. 69).

Desta forma, necessita-se levantar a bandeira do psicopedagogo no ensino superior, visto que os futuros profissionais saem das universidades para o mercado de trabalho nas suas diversas profissões, incluindo no campo da docência e da Psicopedagogia, construindo novas realidades sociais.

Compreende-se tal situação sobre a aprendizagem, insucesso-sucesso e a antonímia do sujeito integrante do ensino superior, de tal modo a Psicopedagogia deve atender a estas necessidades e a todos os públicos, pois Paulo Freire discorre em sua obra, no livro - Pedagogia da Autonomia, que o ser humano não é um ser completo e sim em construção perante as ações que vivencia dentro da sociedade, assim destacamos que o ser humano é um aprendiz constante.

Metodologia

O percurso metodológico da pesquisa iniciou com objetivos de caráter descritivo, que segundo Triviños (1987) é um estudo no qual o pesquisador descreve fatos e

fenômenos de uma realidade; e um estilo exploratório, pois Gil (2007) relata que é importante a pesquisa exploratória para uma maior aproximação entre a problemática e o pesquisador. Utilizou essas características pelo fato que surgiu uma necessidade de realizar uma visita no lócus da pesquisa e observar os detalhes do local e materiais utilizados durante o atendimento, fazendo com que o pesquisador obtivesse uma riqueza maior de detalhes e não ficasse somente no que tinha sido descrito durante o questionário com a psicopedagoga responsável pelo local.

Quanto ao perfil da abordagem da pesquisa, foi do tipo qualitativo. Minayo (2001) esclarece que o perfil deste tipo de pesquisa faz com que o pesquisador se envolva com a subjetividade existencial do assunto em questão, construindo uma profunda compreensão da temática. Buscou-se este perfil para que o pesquisador penetrasse ainda mais no movimento das ações da Psicopedagogia no Ensino Superior.

Ainda dentro desta trajetória ocorreu uma observação não-participativa, onde o pesquisador não interagiu com a totalidade do local da pesquisa e com a grande parcela da população existente no lócus da pesquisa, sempre registrando tudo em seu diário de bordo de modo passivo frente às situações expostas. A passividade ocorreu por certos motivos, como durante um atendimento a um universitário, que tinha chegado ao local para alterar o dia de sua próxima sessão. O pesquisador ficou só na observação e afastou-se do centro das atenções dos dois sujeitos ali presentes, pois o atendimento a um sujeito com dificuldades educacionais se concretiza de modo restrito, particular e de caráter ético-profissional, somente ficando em sintonia o psicopedagogo e o aprendente, fazendo com que o mesmo fique mais à vontade para relatar suas angústias e seus medos.

Posteriormente iria ser aplicado uma entrevista com a psicopedagoga, mas motivos de saúde fizeram com que ela solicitasse um questionário para que relatasse melhor suas experiências, o contexto que atua, os materiais que utiliza e as bases teóricas que embasam suas ações dentro dos atendimentos com os aprendentes.

Findando a trajetória metodológica, adentra-se na análise bibliográfica, que foi um grande desafio inicialmente encontrado pelo pesquisador, pois ele se deparou com uma pequena quantidade de materiais (livros, sites e revistas) para o embasamento das discussões da referida temática. Mesmo no Google Acadêmico ou no site da ABPP foram encontrados poucos recursos, mas realizou-se uma filtragem e uma classificação de ideias e autores que comungassem com os princípios do psicopedagogo no Ensino Superior. O debate foi formado à luz das ideias de Almeida (2005); Bortolanza (2002); Bossa (2007); Castro (2011); Fernández (1990); Ferreira (2010); Freire (2003); Maluf (2008); Pimenta (2002); Sá (2013); Sampaio (2004); Zabalza (2004).

Análise de dados

O pesquisador construiu e tratou os dados coletados dentro do período de 06 meses, entre junho a dezembro do corrente ano. Inicialmente teve a preocupação de investigar uma problemática que se envolve os princípios da especialização da Psicopedagogia e que se vincula as suas ideias sobre a formação do acadêmico perante os fatos sociais e o movimento no núcleo das instituições de educação superior.

Durante o planejamento de suas atividades, ocorreu desafios como citados anteriormente, com grande ausência de referencial teórico sobre a temática que estava sendo tratada. O pesquisador se incluiu dentro dos sujeitos considerados desbravadores desta temática, pois sustenta-se o juízo que existe uma ínfima parcela de psicopedagogos que estudam e realizam diagnóstico de tal temática.

Como já citado no tópico acima, o pesquisador necessitou modificar o planejamento das ações de sua pesquisa por conta que no início das programações que foram delineadas pelo orientador, orientando, sujeitos e instituição, ocorreu um pequeno imprevisto. Problemas de saúde com a psicopedagoga que iria participar de um processo de observação, entrevistas e outras ações que já estavam engajadas para os procedimentos da pesquisa aconteceram, mas ela relatou que a pesquisa não poderia ser interrompida e, mesmo com seu estado de saúde um pouco debilitado, fez parte da pesquisa. No entanto, algumas alterações realizadas dentro do cronograma e nos instrumentos da pesquisa foram feitas.

Uma das diversas vivências do pesquisador, constituiu-se durante a visita ao local da pesquisa, lócus: Clínica de Psicopedagogia que funciona dentro do complexo de uma universidade particular do interior do Estado do Ceará.

Durante o reconhecimento do local, o pesquisador observou que o setor possui uma identificação (Clínica de Psicopedagogia), é um local totalmente estruturado para receber vários públicos, bem compactado, climatizado, arejado, com a existências de 04 salas, onde duas são específicas para os atendimentos dos universitários e do público adulto e idoso. Entretanto, as outras duas salas, são destinadas ao atendimento de crianças e adolescentes até a idade de 16 anos. Existe a recepção, onde os aprendentes ou seus responsáveis podem agendar um horário ou solicitar qualquer informação e, nesta recepção, existe um local de espera para os atendimentos.

Observou-se que as salas possuem características diferentes, pois duas são para o público infantil e adolescentes, com as seguintes características: bem coloridas e com diversos instrumentos educativos para serem utilizados durante as sessões de atendimentos e no período dos estágios dos discentes tanto da graduação como da pós-graduação. Além disso, existem muitos instrumentos pedagógicos em outra sala que fica em outro setor, onde é guardado o restante dos materiais.

Já na sala de atendimento ao público universitário, adulto e idoso, são 02 salas em que inexistem cores, com uma mesa, cadeiras para o atendimento e quadros com frases da Psicopedagogia e de Paulo Freire. Dentro destas, ainda tem a mesa específica dos dois psicopedagogos que são referência para a instituição e para clínica, pois é neste espaço que guardam seus testes, livros e outros instrumentos que utilizam durante o atendimento. Além disso, até o computador e a impressora fazem parte, pelo fato de serem realizadas impressões que, na maioria das vezes, são artigos ou textos para entregar aos aprendentes em atendimento, realizando a leitura e posteriormente a reflexão sobre a compreensão do assunto do texto.

O local da clínica vem se adaptando desde o período de sua implantação que foi em meados de 2007 e já possui programações para 2019, que ocorrerá mudanças na sua localização e no setor para melhor acolher o seu público.

O espaço possui uma equipe de diversos profissionais, que são: seis psicopedagogos (nesta instituição psicopedagogo é caracterizado de terapeuta), um fonoaudiólogo e um psicólogo, todos engajados com as causas encontradas durante os atendimentos. A equipe possui uma formação continuada, pois está nos princípios da instituição a valorização destes profissionais, abrindo espaço para que possam realizar suas capacitações, sem que sejam prejudicados durante o desenvolvimento de suas ações no período do trabalho.

A clínica abre espaço para todos os públicos, até oriundos de diversas escolas, sendo privado ou público. A sintonia entre escola e clínica, no primeiro caso, é por meio de convênios, como as escolas privadas, que são atendimentos particulares. Também abrem espaços para o público das escolas públicas, que é chamado de programa de responsabilidade social. De cada 20 atendimentos, 02 aprendentes necessitam ser de escolas públicas, fazendo com que o seu trabalho chegue a todas as pessoas que necessitam de uma atenção diferenciada no quesito aprendizagem.

O horário de funcionamento da clínica é de segunda-feira até sexta-feira, nos horários comerciais, variando sempre nas quartas-feiras, pois amplia seu atendimento no turno da noite, abrindo margem para dar acessibilidade aos universitários do ensino noturno. Quando se adentra no local, pode-se visualizar que, em síntese, ele dispõe de recurso pedagógicos, teórico, administrativo e humano.

A equipe atuante na clínica possui um grupo de estudos que mensalmente é realizado com a participação de todos os profissionais que atuam direta ou indiretamente no espaço da clínica, não só promovendo ações para a qualificação dos profissionais, mas expondo alguma problemática que não foi resolvida durante as sessões ou intervenções com os aprendentes.

O pesquisador sentiu falta da visualização de mais instrumentos no ato da visita do local do atendimento dos acadêmicos, uma vez que somente foi visualizado pastas que continham testes para serem aplicados. No entanto, o pesquisador foi no intuito de encontrar inúmeros objetos como encontrou no local de atendimento das crianças, pois neste último local que citamos é bem presente os instrumentos de aprendizagens, que vai de jogos à lápis de diversas cores, até a mesa é de forma que atraia a criança.

Diante da reflexão da situação do parágrafo anterior, percebe-se que o perfil do universitário é um pouco complexo de identificar características fixas para construir instrumentos que possam ser aplicados, sempre irá depender da causa e das ações no decorrer das sessões.

Reitera-se que, os instrumentos existem, mas são de formas diferentes para cada público. Sendo que no dia de nossa visita somente estava a secretária que é responsável pelas marcações das sessões, acolhimento do público e articulação das ações junto com os profissionais. A secretária ainda relatou que neste período que ocorreu a visita, os atendimentos são mínimos por conta da reta final do semestre, assim findou-se a análise de nossa visita ao local.

Prosseguindo na análise dos dados, frisa-se neste momento o questionário que foi aplicado entre pesquisador e a psicopedagoga. O orientando e seu orientador, planejaram um conjunto de perguntas para que a psicopedagoga relatasse suas vivências e deixando

espaço para que a mesma fosse muito além do que continha na pergunta, abrindo margem para que se expressa de modo bem subjetivo e embasado sua realidade frente a sua atuação no ensino superior.

Perante os relatos, observa-se que o psicopedagogo dentro de uma instituição de nível superior, não atende só acadêmicos, mas os discentes que frequentam a pós-graduação, prosseguiu dizendo que o seu público, é o aprendente, sendo ele de diversas idades e nos horários mais adequados para o sujeito, fazendo com que ele se sinta à vontade para participar da sessão, como cita a psicopedagoga participante da pesquisa:

(...) atendo aos acadêmicos dos cursos de graduação e pós-graduação caso necessitem de atendimento. A clínica funciona de segunda - sexta nos turnos manhã, tarde e noite disponibilizando uma agenda que dê certo para o acadêmico interessado. (...) trabalhamos com acompanhamento, aconselhamento e encaminhamento a outros profissionais quando é necessário (PSICOPEDAGOGA 1, 2018).

Não identificamos a profissional, para que não prejudicasse sua vida no do trabalho, assim fez com que o pesquisador colocasse o termo psicopedagoga 1, fazendo com que ela relatasse de modo concreto a realidade que vivencia no dia a dia de suas atuações.

No do questionário, o pesquisador indaga-a sobre quais os instrumentos práticos e teóricos que a mesma utiliza durante as sessões. A psicopedagoga 1 respondeu que:

Os instrumentos usados são testes para avaliar os processos cognitivos, jogos de persistência, resistência que trabalham o raciocínio como toda área cognitiva. (...) eu em particular trabalho a linha da epistemologia convergente de Jorge Visca, que para mim é completa. A epistemologia convergente é uma linha teórica, criada pelo psicopedagogo argentino Jorge Visca (...) utilizando-se da confluência de três linhas: a psicogenética (Piaget), a psicanálise (Freud) e a psicologia social (Enrique Pichon Riviere) onde, apresenta uma dimensão clássica de clínica, propondo diagnóstico, tratamento corretor e prevenção. Procuramos realizar um trabalho que ajude o discente em suas queixas. Hoje em dia não utilizamos o termo tratamento em psicopedagogia clínica, mas como está dentro da literatura mais atual não podemos deixar de citá-las (PSICOPEDAGOGA 1, 2018).

Uma situação importante foi na pergunta que expressa: “Qual a rotina do psicopedagogo dentro da instituição de educação superior”, ela respondeu dizendo que:

Falando da minha profissão em particular dentro da IES, é bem intensa. O psicopedagogo clínico atende as demandas trazidas pelos acadêmicos, encaminha e trabalha em parceria com outros profissionais, pois a psicopedagogia é uma área multidisciplinar. Além de termos outros profissionais parceiros trabalhamos com os professores dando dicas sobre a didática, como trabalhar com alunos com alguma deficiência, no acolhimento dos alunos, entre outras questões que envolvem o trabalho do psicopedagogo na IES (PSICOPEDAGOGA 1, 2018).

Outra pergunta pertinente e que servirá de base para outros psicopedagogos e até para uma referência no desenvolver dos trabalhos das instituições de ensino superior. A

pergunta possui no seu núcleo o seguinte pensamento, como ocorre a primeira sessão que liga o psicopedagogo presente dentro do ensino superior e o universitário, respondeu dizendo que:

Estamos em constante diálogo com as coordenações. O acadêmico pode nos procurar sempre que sentir necessidade. A demanda é espontânea, encaminhada pelo coordenador dos diversos cursos de área, pelo professor da disciplina ou pelo gestor pedagógico ou ainda pelos relatos de colegas que foram atendidos e gostaram muito das sessões clínicas com a psicopedagoga (PSICOPEDAGOGA 1, 2018).

Um quesito bastante importante que foi abordando dentro do questionário, sobre o caminho do aprendente até o psicopedagogo e as resistências que o sujeito possui, por medo de passar por uma situação de constrangimento. Assim, a psicopedagoga relata que:

(...) a grande maioria relata que estavam necessitando de atendimento, mas se constitui uma vergonha de ir, outros dizem que é um local para pessoas com problemas de aprendizagem e ainda outras não queriam que os colegas a vissem na clínica. São muitos os relatos de resistência, mas depois que foram conheceram o nosso trabalho ficaram encantos (PSICOPEDAGOGA 1, 2018).

Frisou-se no decorrer das perguntas se existiam dificuldades durante o seu atendimento, pois o profissional também pode passar por situações assim. Ela respondeu que:

Nunca tive dificuldade nenhuma, pois estudo muito todos os casos, leio bastante e a leitura e o estudo te deixa segura diante dos casos relatados, quando na escuta vejo que não é da minha área já faço o encaminhamento com os formulários que temos na clínica. Diante de um caso novo digamos assim, vou estudar para dar o meu melhor sempre (PSICOPEDAGOGA 1, 2018).

Foi realizado a pergunta sobre o perfil do acadêmico, se existe um perfil de dificuldade, pois no início da pesquisa, foi levantada está hipótese pelo pesquisador. No entanto, chegou a uma compreensão a partir da resposta da psicopedagoga que:

Não. Nesses anos todos têm sido muito tranquilo os atendimentos. Tenho experiência no atendimento com crianças, adolescentes, jovens, adultos e terceira idade e as pesquisas e estudos têm me ajudado muito a desenvolver um trabalho de qualidade e excelência. Sei que não posso parar de estudar, pesquisar e me aprofundar na área. O estudo seja qual for a área deve ser contínuo (PSICOPEDAGOGA 1,2018).

Sobre o local de atendimento, foram perguntadas quais considerações a psicopedagoga tinha sobre o lugar de atendimento e os recursos disponíveis para o processo de intervenção junto aos acadêmicos. As perguntas “Você os considera adequados ao público adulto?” e “Que dificuldades existem nesse processo?” foram feitas. A participante relatou que “Sempre foi, tendo um consultório só para atendimento do acadêmico, com jogos específicos para adultos, testes, atividades para treinamento dos processos cognitivos” (PSICOPEDAGOGA 1, 2018).

Outra questão que gerou uma reflexão sobre a atuação do psicopedagogo no ensino superior, evasão universitária, a Psicopedagoga, relatou que:

Bem, o que posso te dizer que nesses dez anos trabalhando na clínica de psicopedagogia (...) não tenho relato de evasão por causa de dificuldades de aprendizagem, mas posso te dizer que os alunos com dificuldades de aprendizagem que queriam desistir do curso não desistiram, muito pelo contrário, com as minhas sugestões, dicas de estudo, orientação semanal de estudo e trabalhamos na clínica desenvolvido por mim, muitos já concluíram o curso, outros estão em fase final (PSICOPEDAGOGA 1, 2018).

Uma das perguntas que foi a temática principal desta pesquisa foi realizada no questionário: “Quais os pontos positivos da atuação do psicopedagogo no ensino superior?”. A psicopedagoga realizou suas considerações abaixo citadas:

Posso te dizer que são muitas, sou apaixonada pela psicopedagogia. Amo o que faço e só em você amar a profissão já é um ponto positivo. Agora falado como instituição, os acadêmicos só têm a ganhar, ter uma clínica especializada em dificuldades, problemas e transtornos de aprendizagem para detectar os possíveis fatores que estão interferindo na vida acadêmica do aluno é outro ponto a considerar fundamental. Outro ponto é esse aluno procurar a clínica e sair com o seu problema de aprendizagem amenizado faz com que ele acredite no potencial que tem. Bem, são muitos os pontos positivos (PSICOPEDAGOGA 1, 2018).

O pesquisador sentiu falta da amostragem de mais instrumentos e práticas realizadas com os universitários, levando o pesquisador a um entendimento não superado por completo sobre esses instrumentos e práticas, fazendo com que o mesmo em um momento posterior retorne ao local e promova a construção de novos diálogos com uma quantidade maior de sujeitos para um aprofundamento mais amplo sobre os materiais e práticas que dão suporte à prática do psicopedagogo dentro do contexto da Educação Superior.

Diante dos fatos relatados e analisados, observa-se a necessidade do psicopedagogo nas das instituições superiores de educação, mas só a inserção deste profissional não irá desenvolver muitos resultados eficazes. O pesquisador compreendeu que somente com a junção de práticas psicopedagógicas, local adequado e instrumentos pedagógicos específicos para cada idade do aprendente é que formarão alternativas para que os sujeitos do Ensino Superior ultrapassem suas problemáticas, que são: medos, resistências a práticas alternativas, angústias e dificuldades de aprendizagens.

Com está alternativa exposta nesta pesquisa, os resultados de aprendizagem serão gerados com caráter positivos em sala de aula e no desenvolvimento pessoal (cognitivo, social, educacional) do acadêmico, refletindo diretamente na realidade que está inserido.

Considerações finais

Infere-se que a Psicopedagogia vem passando por transformações, ampliando assim o seu campo de estudo e os sujeitos a serem analisados. Está área de conhecimento

não permanece somente nas escolas, clínicas ou hospitais, vai muito além destes locais. Já o seu público não se concentra só em crianças, mas no sujeito aprendente, pois o ser humano é um eterno aprendiz independentemente da idade.

Na pesquisa foram encontradas algumas dificuldades como o conflito que existe entre a Psicologia e a Psicopedagogia, uma vez que ambas demarcam áreas e sujeitos para estudos e atendimentos, causando ainda impasse em algumas atuações do psicopedagogo. Além disso, a procura de textos para auxiliar nesta pesquisa foi bem complexo, por causa da pouca existência de debates, especificamente sobre o psicopedagogo no Ensino Superior. Mesmo com os impasses ocorridos, a pesquisa trouxe pontos interessante para os educadores e psicopedagogos do Ensino Superior e pode se estabelecer como referência para outros trabalhos, abrindo margem para levar a temática como tema de seleção de mestrado, tentando compreender melhor os sujeitos do ensino superior.

O pesquisador diante dos fatos e debates desta pesquisa, entendeu que o psicopedagogo no mundo acadêmico atua como um terapeuta, tanto no contexto relacionado à saúde do sujeito, como na esfera educacional. Ele faz a mediação do bem estar do sujeito quando ele se insere na universidade, construindo possibilidades para o aperfeiçoamento de um sujeito crítico e reflexivo diante das ações que o rodeiam. O apoio psicopedagógico não é somente neste período de transição entre o senso comum para o crítico, mas por toda a vida universitária do sujeito.

Resultou também no entendimento sobre o dilema do perfil do acadêmico e o ambiente universitário, compreendendo que são influenciados pela sociedade, globalização e o capitalismo. Estes três fatores modificam diretamente a cultura acadêmica, mas duas ferramentas que podem ser o caminho para um retorno quantitativo e qualitativo na Educação Superior, que é a inserção do psicopedagogo dentro deste movimento cultural, social e psíquico. Já a outra ferramenta é construir um habito produtivo do uso das novas tecnologias, necessitando neste caso um trabalho psicopedagógico, fazendo com que eles saibam utilizar as informações, realizando reflexões e análises críticas diante dos fatos observados.

Compreende-se a difícil realidade da Educação Superior brasileira e as resistências que os alunos possuem de expor seus medos, anseios e de solicitar ajuda educacional, fazendo com o psicopedagogo ingresse neste cenário não como a solução de todos os problemas, mas como uma necessidade para amenizar a evasão universitária que é alarmante, Os problemas psíquicos gerados por conta dos fatos educacionais, exigências de padrões familiares e sociais e as dificuldades de aprendizagens que são críticas. Assim com a inserção deste profissional capacitado e qualificado oferecerá oportunidade para que os professores e alunos interajam entre suas realidades de modo ambíguo, reconhecendo as dificuldades e limitações de ambos. Desta forma, percebe-se que o psicopedagogo é a motivação que falta para o universitário aprender prazerosa e significativamente as teorias e práticas dentro do mundo da Educação Superior.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, F.; SILVA, M. B.. **Psicopedagogia para adultos – psicopedagogia para adolescentes e adultos jovens**. RUBS, Curitiba, V.01, nº 04, 2005.
- BORTOLANZA, M. L. **Insucesso acadêmico na Universidade abordagens psicopedagógicas**. Erechim: Edifapes, 2002.
- BOSSA, A. N. **A psicopedagogia no Brasil, contribuições a partir da prática**. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- CASTRO, E. L. **Psicopedagogia na educação superior: uma perspectiva de atuação no cotidiano acadêmico**. 04ª ed. Minas Gerias: Revista científica aprender, 2011.
- _____. **Psicopedagogia na educação superior: uma perspectiva de atuação no cotidiano acadêmico**. Revista INSEPE – Belo Horizonte, Volume 01 – Número 01, 2016.
- CHALETA, M. E. R. **Abordagens ao estudo e estratégias de aprendizagem no Ensino Superior**. Évora: Universidade de Évora – **Tese de Doutorado**, 2002.
- FERNÁNDEZ, A. **A inteligência aprisionada**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1990.
- _____. **O saber em jogo: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamentos**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- FERRARI, Rosane de Fátima; CANCI, Adriana. **Investigação Psicopedagógica das dificuldades de aprendizagem no ensino superior**. Rio Grande do Sul. 2005.
- FERREIRA, L. G. **O diagnóstico e o tratamento de problemas de aprendizagem em questão**. Revista de Psicologia, Fortaleza, v. 1 n. 1, p. 149-151, jan./jun. 2010.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 36ª ed. 2003. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- LDB: **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.
- MALUF, A. C. M. Atendimento Psicopedagógico no Ensino Superior: Buscando Condições para a Aprendizagem Significativa. **Revista Psicopedagogia Online**, São Paulo, n.01, p.01, 2008. Disponível em: < <http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=1094>> . Acesso em: 17 out. 2014.
- MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- NETA, L. B. Formação de Professor: de aprendente a ensinante. **Constr. psicopedag.** v.17, n.15, São Paulo, dez. 2009.
- PIMENTA, S. G. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo, Cortez, 2002.
- PORTO, O. **Psicopedagogia Hospitalar: intermediando a humanização na saúde**. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010.
- QUINTANA, M. S. Psicopedagogia na universidade, uma necessidade. **Revista Psicopedagogia Online**, São Paulo, n.01, p.01, 2004. Disponível em: <<http://www.psicopedagogia.com.br/entrevistas/entrevista.asp?entrID=100>>. Acesso em: 13 de jun de 2014
- SÁ, M. S. M. M. **Introdução à psicopedagogia**. Curitiba: IESDE Brasil, 2013.
- SAMPAIO, S. **Breve histórico da Psicopedagogia**. Publicado em 21/07/2004. Disponível em: <https://www.psicopedagogiabrasil.com.br/em-branco-cmllo>. Acesso em: 21 de set de 2018.
- SILVA, A. R.; KRUG, H. N. A formação inicial do professor de Educação Física: revisitando os saberes para o exercício da docência. **Revista Digital**. Buenos Aires, Año 13 - Nº 121 - Jun de 2008.
- TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.
- WOZNIAK, F.; NOGARO, A. **A formação do docente universitário em questão. Perspectiva**, Erechim. v.35, n.132, p.135-146, dezembro/2011.
- ZABALZA, M. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre, Artes Médicas, 2004.

SUBVERSÃO DISCIPLINAR E PENSAMENTO CRÍTICO NO COTIDIANO ESCOLAR

PAIVA, Ana Gláucia Ferreira de²⁶
VASCONCELOS, Francisco Ullissis Paixão e²⁷

RESUMO: A indisciplina se apresenta como um dos principais desafios da educação contemporânea, constituindo-se em um entrave para o desenvolvimento da aprendizagem, mas apesar de ser uma problemática tão corriqueira, a indisciplina ainda é pouco estudada no cenário educacional, o que faz deste ambiente um campo fecundo para especulações. Este estudo buscou mostrar que a indisciplina pode não só ser oriunda do próprio espaço educacional como refletir a demonstração de um pensamento crítico por parte do educando, que fadado à submissão, busca a liberdade de expressão, anseia por autonomia nas decisões, demonstra insatisfação com o modelo educacional vigente. A pesquisa objetivou identificar as ocorrências indisciplinadas mais frequentes na percepção dos professores, conhecer como são postas as regras na escola, verificar que sentido têm as regras para professores e alunos, apontar quais regras os alunos elegeriam para normatizar a escola, detectar as sanções existentes na aplicação das normas disciplinares, analisar o que pensam os alunos a respeito das sanções da escola na aplicação das normas disciplinares e perceber os movimentos de resistência dos alunos frente às disposições disciplinares. A pesquisa desenvolveu-se na turma de 8º ano de uma escola pública localizada na zona rural da cidade de Cariré/CE. Para compreensão dos fenômenos, usou-se dos recursos de entrevista, questionário e observação não participante, os sujeitos investigados foram os 15 alunos da turma supracitada, os cinco professores atuantes na turma, e a diretora do colégio em estudo. Foi verificado que para os professores as ocorrências indisciplinadas mais frequentes são conversas paralelas e esquecimento de material escolar, foi possível perceber que os alunos não participam da criação de regras e estes consideram sem sentido muitas regras da escola. Verificou-se que as regras que os alunos elegeriam caso pudessem escolher são regras simples que não afetam o cotidiano escolar. Constatou-se que a principal sanção aplicada aos alunos indisciplinados é a solicitação da presença dos pais, foi notório a insatisfação dos alunos com relação às regras e ao fato de não poderem participar da criação destas, porém os alunos consideraram os professores justos e as punições adequadas. Concluiu-se que os alunos insatisfeitos com a imposição das normas manifestam-se em forma de indisciplina, porém não reconhecem que essa subversão disciplinar é consequência da resistência às imposições normativas e ao autoritarismo.

Palavras-chave: Indisciplina, resistência, imposições normativas, pensamento crítico.

²⁶ Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA

²⁷ Pedagogo. Psicopedagogo. Mestre em Educação e em Psicologia. Doutor em Educação e Psicologia. Professor do Curso de Pedagogia da UVA. Coordenador do Laboratório de Trabalho, Educação, Gênero e Subjetividade – LATEGS.

Introdução

A indisciplina se apresenta como um dos principais desafios da educação contemporânea, constituindo-se em um entrave para o desenvolvimento da aprendizagem, mas apesar de ser uma problemática tão corriqueira, ainda é pouco estudada no cenário educacional, o que faz deste ambiente um campo fecundo para especulações. Educadores e gestores pouco conhecedores da indisciplina acabam muitas vezes não atribuindo o verdadeiro sentido a esta, vendo-a como um problema a ser superado e atribuindo suas causas a fatores externos, alheios ao próprio ambiente escolar. Este estudo buscou mostrar que a indisciplina pode não só ser oriunda do próprio espaço educacional como refletir a demonstração de um pensamento crítico por parte do educando, que fadado à submissão, busca a liberdade de expressão, anseia por autonomia nas decisões, demonstra insatisfação com o modelo educacional vigente.

A escolha do tema se deu a partir da necessidade de compreender a dificuldade que professores enfrentavam em lidar com uma determinada turma tida como “a mais indisciplinada do colégio”. A pesquisa desenvolveu-se na turma de 8º ano de uma escola pública localizada na zona rural da cidade de Cariré/CE. Para compreensão dos fenômenos, usou-se dos recursos de entrevista, questionário e observação participante e não participante, os sujeitos investigados foram os 15 alunos da turma supracitada, os cinco professores atuantes na turma, e a diretora do colégio em estudo.

Para compreensão do fenômeno da indisciplina numa visão ampla, usou-se para a construção da fundamentação teórica os estudos de Michel Foucault com o objetivo de compreender sua visão de como a disciplina inseriu-se no contexto de surgimento das instituições educacionais, e qual sua função para a educação da época. Estudaram-se também leituras de Júlio Groppa Aquino para conhecer e entender como a indisciplina tem incidido na educação contemporânea como desafio para os educadores e gestores. Tomou-se como base estudos da autora Silvia Parrat Dayan que contextualiza a indisciplina como refletora da busca pela autonomia, utilizou-se também estudos de Paulo Freire que discute a necessidade da construção de uma educação pautada nos princípios da reciprocidade, diálogo e construção crítica do pensamento no educando.

No primeiro tópico foi abordada a função da disciplina no contexto de surgimento das instituições educacionais, em seguida discutiu-se sobre a finalidade da disciplina enquanto docilizadora de corpos, balizadora de comportamentos humanos. No segundo tópico tratou-se da crise da disciplina no cenário educacional contemporâneo, analisou-se como esse modelo disciplinador tem perdido sua função de domesticação de corpos e ao contrário tem provocado revolta nos alunos. No terceiro tópico foi debatido sobre a indisciplina presente nas escolas hoje não como uma problemática a ser resolvida isoladamente, mas como uma demonstração de insatisfação dos alunos frente ao modelo educacional imposto.

A pesquisa objetivou identificar as ocorrências indisciplinadas mais frequentes na percepção dos professores, conhecer como são postas as regras na escola, verificar que sentido têm as regras para professores e alunos, apontar quais regras os alunos elegeriam

para normatizar a escola, detectar as sanções existentes na aplicação das normas disciplinares, analisar o que pensam os alunos a respeito das sanções da escola na aplicação das normas disciplinares e perceber os movimentos de resistência dos alunos frente às disposições disciplinares.

A exposição dos resultados foi dividida em três tópicos, uma para cada sujeito analisado: alunos, professores e gestora. No sexto tópico deste trabalho foram expostas as percepções dos professores acerca da indisciplina de seus alunos, quando foi possível perceber que a disciplina aplicada aos alunos é pautada no medo e na obediência, um problema para Dayan (2008) que acredita que esta maneira de impor a disciplina infantiliza o aluno reduzindo sua capacidade de pensar. Constatou-se que há pouco diálogo de negociação entre educadores e educandos o que pode acabar gerando a própria indisciplina. Evidenciou-se ainda que nenhum aluno participa das decisões, dado bastante preocupante quando pensamos numa educação pautada nos princípios de Paulo Freire (2008) que acredita que o aluno precisa aprender a decidir o que se faz decidindo.

No sétimo tópico foi apontada a visão da diretora sobre a indisciplina dos educandos, foi perceptível que há pouca valorização do aluno como ser pensante e atuante no espaço escolar, Com relação às sanções na aplicação das normas, a principal apontada pela diretora foi a solicitação da presença dos pais; Ao fazer isso, a escola demonstra que o jovem é incapaz até mesmo de responder pelos próprios atos, foi constatado também que a escola não se responsabiliza pela indisciplina dos alunos sendo estes atribuídos a fatores externos ao espaço escolar, como idade e família, mas a diretora deixou escapar em sua entrevista que quanto mais severo é o professor mais os alunos querem “se danar”. O oitavo tópico abordou a insatisfação dos alunos acerca de regras que não fazem sentido e da impossibilidade de participação na criação das regras e decisões. Guimarães (1996) aponta a indisciplina como uma forma de resistir às imposições e autoritarismo, neste cenário onde os alunos não são ouvidos, a indisciplina ganha legitimidade. Contudo foi possível perceber, os alunos alienados ao sistema disciplinar vigente consideraram os professores justos e as punições adequadas.

Foram com esses dados que concluímos que os alunos mesmo expressando em forma de indisciplina suas insatisfações com relação ao funcionamento da escola, ainda não reconhecem que essa subversão disciplinar é consequência da resistência às imposições normativas e ao autoritarismo.

A disciplina no contexto de surgimento das instituições educacionais

Para compreendermos como as relações de disciplinas se dão hoje no meio educacional, faz-se necessário compreender sua inserção e ligação com as intuições educacionais. Abordaremos neste capítulo primeiramente o surgimento das escolas e a função da disciplina neste espaço, em seguida falaremos da criação do modelo disciplinar e sua importância para domesticação dos corpos em favorecimento da manutenção das relações de poder.

O império Romano ao derrotar os Gregos, herdou destes grandiosos traços da sua cultura que para Tardif (2010) se constituiu numa poderosa arma para manter a unidade

do povo juntamente com a força militar romana. Num período de decadência do Império Romano, o advento do cristianismo com a conversão de Constantino possibilitou a unificação política do império. A igreja em plena Idade Média tornou-se segundo Durkheim (1995a) a nova detentora da cultura, e se encarregou da educação dos cristãos através de pregações, algum tempo depois passou a reunir as pessoas para receberem instruções de forma coletiva nas catedrais.

Foi na idade média, e tendo como pano de fundo as transformações e tendências que produziram a modernidade, que a escola surge enquanto lugar específico para o saber, onde o Mestre agora encontrava os discípulos (alunos) em um lugar determinado e sem considerar qualquer tipo de divisão, seja por idade ou conhecimento (ALVES, 2006 apud VASCONCELOS, 2014). Durkheim (1995a) considerava que uma escola seria uma escola se fosse:

[...] um lugar onde um mestre ensina; é um ser moral, um meio moral, impregnado de certas ideias, de certos sentimentos, um meio que envolve tanto o mestre quanto os alunos. Ora, a Antiguidade não conheceu nada semelhante a isso. Ela teve mestres, mas não teve verdadeiras Escolas. A Idade Média foi, em matéria de Pedagogia, inovadora (p. 40).

Sabemos que a educação sempre existiu na Idade antiga e mesmo na Idade Média, sempre foram repassadas aos mais novos as crenças, modos de viver dos mais velhos, mas nada nunca se pareceu com a ideia de escola que temos hoje criada pela civilização moderna. No seu início ainda na Idade Média, a escola era baseada no mestre que se juntava com os discípulos e se reuniam em locais determinados, não havia divisão entre os discípulos fosse por idade ou conhecimento, porém esta escola se restringia a um número reduzido de pessoas, e era fortemente marcada pela influência da Igreja e do patriarcalismo. Durkheim (1995a) atribui à idade média a criação da escola por considerar esta enquanto responsável pela difusão e inscrição subjetiva das moralidades necessárias à vida social. Segundo esse pensamento, a escola teria surgido como um local para a adaptação das pessoas à vida em sociedade, funcionava como um molde para as pessoas se encaixarem. Percebemos aqui como a escola desde o seu início teve como premissa básica o ajustamento dos comportamentos humanos.

Como era de costume na época, aplicava-se aos desajustados a economia do castigo (FOUCAULT 2010) presente também nas escolas, por meio das palmatórias, dos castigos públicos, das punições impingidas sobre os corpos dos desordeiros, dos pecadores, a todos aqueles que infringiam as normas da escola que eram também as normas que regiam a sociedade, visto que a escola preparava para a vida em sociedade.

As instituições escolares, que até o século XV não existiam (ALVES, 2006), surgiram com a necessidade de instruir os cidadãos sobre seus deveres para a construção de uma unidade nacional uma vez que o século XVI foi marcado por um crescimento rápido e desordenado das cidades europeias. Influenciaram também para a constituição da escola como a conhecemos hoje, a Revolução Inglesa ocorrida no século XVII e a Revolução Francesa no século XVIII, esta última sendo responsável pela criação do Capitalismo. A expansão das escolas enquanto um lugar necessário para o avanço da

humanidade ocorreu para atender a demanda da revolução industrial (KUHMAN, 2007).

Com a queda das sociedades de soberania, e rápido desenvolvimento das sociedades burguesas, a economia do castigo foi substituída pela lógica disciplinar, direcionando os castigos menos para os corpos e mais para as almas. Por volta do século XIX a burguesia tentava instaurar o regime de democracia com um discurso de suposta igualdade entre os povos, porém os desentendimentos entre os povos estavam se tornando constantes, ocasionados pelo inchaço das cidades ou pelo fato de os países serem formados por etnias distintas e que não se consideravam parte do estado. Foi então que se chegou à conclusão de que para se alcançar essa igualdade entre os povos e instauração dos ideais burgueses, era preciso primeiro alcançar a unidade nacional.

Durkheim (1995b) diria que seria com instituições públicas fortes, que tivessem como foco o exercício de um poder moral de regulamentação das relações sociais que se poderia conseguir essa unidade entre os povos. Segundo a análise de Foucault (2010), estas instituições seriam as prisões (que substituíram diretamente os suplícios), os manicômios e também os asilos. Porém não se tardou a perceber que essas instituições disciplinares não conseguiriam manter a ordem e unidade nacional, é nesse contexto que a escola ressurgiu como aquela que para muitos poderia sanar o mal social da sociedade moderna e restituir a unidade nacional. A educação então teria como premissa básica instruir as pessoas quanto aos seus direitos e deveres, pois estando cientes de suas responsabilidades e das consequências punitivas a que estariam sujeitas, as pessoas evitariam o mau comportamento. É neste cenário que surge pela primeira vez o discurso sobre uma educação pública obrigatória para todos.

Esta escola seria capaz de fundir as “diferenças de credo e de raça, de classe e de origem” (VASCONCELOS, 1996, p. 11). A escola, segundo as perspectivas funcionalistas, trazia a possibilidade de ocupar o lugar daquelas instituições que haviam fracassado em sua função social de regulação das relações entre as partes, o que teria gerado um estado de anomia, fazendo com que a sociedade da época de Durkheim fosse qualificada como “fenômeno mórbido, estado de desregramento, estado de imoralidade coletiva, estado de anomia jurídica e moral” (PATTO, 1984, p. 21).

A escola durante algum tempo foi considerada como um local onde as pessoas buscariam a igualdade de oportunidades frente ao capitalismo, pois esta garantia o tão sonhado emprego, essencial para a suposta libertação do indivíduo. Este modelo educacional que surgiu na Europa logo chegou ao Brasil, uma vez que este sempre adotou os modelos educacionais estrangeiros europeus ou americanos. Foi aí que a escola passou a se organizar segundo as instituições disciplinares, modelo que será explicado logo abaixo.

Foucault (2010, p. 102), vai nos dizer que “nos séculos XVII e XVIII, o poder era, sobretudo, o direito de apreensão das coisas, do confisco do tempo, dos corpos e da vida, o qual tinha o privilégio de se apoderar da vida para suprimi-la”. Neste contexto, para manutenção do poder que era resguardado ao soberano, este aplicava a lei do confisco e da punição àqueles que viviam à margem da lei, inclusive, apreendendo os marginalizados.

Com o desenvolvimento da sociedade burguesa e deslocamento do poder do soberano para o corpo social, surge o poder disciplinar que ao invés de aplicar a lei de confisco terá como principal objetivo o adestramento dos indivíduos, ao invés de punir os corpos o poder disciplinar, dociliza-os para assim apropriar-se deles e usá-los a seu favor.

[...] O poder disciplinar é [...] um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior “adestrar”: ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor. Ele não amarra as forças para reduzi-las; procura ligá-las para multiplicá-las e utilizá-las num todo. [...] “Adestra” as multidões confusas [...] (FOUCAULT, 2010, p.143).

Nesta nova modalidade de poder, o tempo é quantificado, o corpo do operário, do aluno, do soldado é disciplinado, objetivando o bom funcionamento da sociedade e a criação de uma harmonia nacional. “A punição terá agora a função de corrigir os indivíduos para estabelecer relações de poder, como forma de controle para atender aos interesses da burguesia que necessita de corpos úteis, produtivos e disciplinados” (FOUCAULT, 2010, p. 112).

Para obter êxito, o poder disciplinador dispõe de variadas técnicas como a clausura e a fila que serão aplicados em instituições como quartéis, hospitais, fábricas e escolas. A clausura opera na organização do espaço físico, ordena um confinamento, com o intuito de controlar e a vigiar os indivíduos. Um exemplo da clausura em escolas são as salas determinadas para cada tipo de atividade e organizadas segundo grau de conhecimento, uma ficha de matrícula onde se localizam os dados do sujeito. Godinho (1995, p. 95) caracteriza a clausura como “princípio do enquadrulamento que permite controlar a presença/ausência da pessoa”. Também permite vigiar o comportamento de cada uma. Segundo o autor isso se daria em vistas de conhecer para dominar e dominar para utilizar. Dessa maneira o espaço institucional será organizado para facilitar as estratégias de vigilância inerentes a cada tipo de instituição, seja escola, hospital ou fábrica.

Na escola, a organização do espaço irá determinar o lugar de cada um, auxiliando o professor no funcionamento da aula em relação ao tempo. Para Foucault (2010) a organização de um espaço serial constituiu-se como uma das principais modificações do ensino elementar, se constituindo como uma das principais técnicas do poder disciplinar, uma vez que possibilitou controlar o indivíduo e o trabalho simultâneo de todos. A organização do tempo apresenta-se também como uma das condições para o sucesso do poder disciplinador, pois através dela foi possível construir um tempo integralmente útil, com horários rígidos de atividades constantes e repetitivas.

O funcionamento do poder disciplinar se dava a partir do controle do tempo e espaço por meio de técnicas disciplinares, o corpo submetido a essas regras, sendo vigiado e controlado foi aos poucos se tornando dócil e útil. Este modelo disciplinar teve principal êxito nas escolas, e suas marcas impregnam nossa educação até os dias atuais.

Ao realizarmos uma análise sobre os processos históricos que levaram à criação, manutenção e expansão da escola, percebemos que a relação entre escola e aluno sempre foi de subordinação, aquele que não estava na escola era imaturo, irracional,

marginalizado, e aqueles que a adentravam deveriam sujeitar-se a todas as regras, punições e informações vinculadas por ela, uma relação de superioridade.

A crise da disciplina no cenário educacional contemporâneo

Durante muito tempo a educação brasileira foi marcada pela disciplina rígida, as escolas eram tidas como único espaço onde poderia se obter o saber legítimo, o professor era a figura central no processo de ensino aprendizagem, aos alunos cabia a tarefa de receber passivamente todos os conhecimentos repassados pelo mestre, uma educação elitista acessível apenas à classe dominante, como enfatiza Saviani:

A educação brasileira limitou-se, ao longo de sua história, a atender aos interesses das elites, visando formar, entre elas, os dirigentes, e tendo-se voltado para o povo apenas nos limites da formação de mão-de-obra e de inculcação ideológica para direcionar a escolha dos governantes (SAVIANI, 1997, p.56).

O cenário educacional brasileiro durante um longo período foi marcado pelo domínio da classe dominante em detrimento da classe economicamente desfavorecida a qual se limitava a obter formação técnica para o trabalho manual. Através de muitas lutas ocorreu a tão esperada universalização do ensino público, a constituição de 1988 garantiu esse direito e instituiu ainda a gestão democrática do ensino.

Porém, quando analisamos a educação brasileira atualmente, percebemos uma falta de sentido para esta. Alguns acreditam que o papel essencial da escola seria transmitir aos seus sujeitos os conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade, há os que acreditam no poder socializador da escola como preparadora do jovem para o convívio em sociedade e há ainda os que confiam na dimensão profissionalizante da escola, como qualificadora para o mercado de trabalho.

Não há consenso no que seria a função da escola na atualidade e o que percebemos hoje é que este local onde teoricamente deveria se dar o desenvolvimento das potencialidades humanas, tornou-se num campo fecundo para pequenas batalhas civis, nos quais a indisciplina dos alunos é hoje um dos principais entraves segundo professores e gestores para o desenvolvimento do ensino.

Os relatos dos professores testemunham que a questão disciplinar é, atualmente, uma das dificuldades fundamentais quanto ao trabalho escolar. Segundo eles, o ensino teria como um de seus obstáculos centrais a conduta desordenada dos alunos, traduzida em termos como: bagunça, tumulto, falta de limite, maus comportamentos, desrespeito às figuras de autoridade, etc. (AQUINO, 1996, p.40).

Diante deste cenário desolador educacional, há os que acreditam que a educação perdeu sua excelência, já não possui mais a qualidade e rigidez da escola tradicional e que os professores perderam sua autoridade, mas vale ressaltar aqui que para manutenção desta escola, dita de qualidade, aplicava-se aos alunos a disciplina por meio do castigo,

do medo e obediência. Devemos lembrar que esta escola servia aos moldes do estado militar, que não corresponde mais à realidade política do nosso país, regido pela democracia.

Aquino (1996) nos remete à responsabilidade da escola enquanto instituição que não está preparada para receber o aluno que a procura hoje. O mundo mudou, mas continuamos ainda a pensar no aluno como alguém submisso, e o professor como o general, aquele que tudo sabe e o aluno como um ser inferior.

Outra diferença crucial entre a escola moderna e a tradicional é que esta última apresentava-se, com exceção da família, como um dos únicos meios socializadores do aluno, único local onde poderia se obter o conhecimento verdadeiro e de excelência, já a escola contemporânea precisa aceitar o fato de que ela é apenas um dos vários locais onde se pode buscar o conhecimento. Se o aluno percebe que existem outros locais mais atrativos onde pode se obter aprendizado, por que irá permanecer em uma instituição que não leva em consideração sua bagagem cultural, reprime suas ideologias e o obriga a permanecer calado diante das situações? A indisciplina ou a não-disciplina, ainda tão presente no contexto e cotidiano das escolas hoje, apresenta-se como um posicionamento contrário ao processo educativo, fortalecendo a heteronomia e a obediência pela obediência, fazendo com que o aluno não tem nenhuma vontade de estar na escola, não tem respeito pela escola e nem postura para frequentá-la.

Uma escola que se assume como democrática, mas que manifesta uma prática em que fomenta a presença de regra autoritária e *apriori*, e cuja relações entre aluno e professor não é construída a partir dos interesses de ambos, pode desencadear resistência, oposição e rebelião por parte dos alunos. As consequências da manutenção do paradigma da escola tradicional se traduzem em alunos que questionam as autoridades escolares, burlam as normas, recusam-se a fazer as tarefas, alunos que não veem sentido no propósito da escola.

A escola se recusa a aceitar a indisciplina como sendo sua responsabilidade, aos atos indisciplinados ela sempre atribui a causas externas como família, transtornos psicológicos. Segundo Patto (2000), a escola, com suas práticas morais rígidas e autoritárias, engendra os processos que culminam no fracasso escolar, bem como são originários da própria indisciplina, que só existe porque existe a disciplina, e esta, muitas vezes, não faz sentido para o contexto vivido ou sentido lógico. Para a autora, tanto os métodos pedagógicos, como o modo em que a escolar ainda está organizada, que acabam gerando as exclusões e as resistências, produz dificuldades de aprendizagem e de comportamento dos alunos.

A escola ao se recusar a aceitar as subjetividades de cada aluno também pode gerar a indisciplina, ao não levar em consideração a bagagem cultural do educando, modos de vida, a escola gera a exclusão que se reflete em indisciplina. O que vemos nessa resistência da escola em deixar que o contexto escolar seja permeado pelas mudanças do tempo presente e pela cultura de cada aluno, num movimento de abertura e flexibilidade, dá-se pelo fato de que, como nos diz Guimarães (1996), a escola ainda está comprometida com ideias que objetivam a produção de sujeitos não considerando suas singularidades, num

processo de homogeneização das pessoas. Isso se daria por acreditar-se que quanto mais iguais forem as pessoas, mais fáceis de dirigir.

Mas esse movimento homogeneizador regrado também encontra forças opostas, o que, segundo La Taille (1996) provoca rupturas com as regras impostas por dois motivos: a revolta contra as normas ou o desconhecimento delas. O autor aponta a falha da escola em muitas vezes não especificar ou mesmo não informar sobre suas próprias regras, ficando assim ainda mais difícil distinguir o certo e o errado dentro da instituição. Há ainda a aplicação de normas que não fazem sentido para o educando como a obrigatoriedade do uso do uniforme ou mesmo a proibição do uso de boné, o que acarreta muitas vezes em revolta por parte dos alunos, normas que são impostas coercitivamente e que não levam em consideração a opinião daqueles que são diretamente atingidos por elas.

Há que se considerar também aqueles professores que usam ainda de uma metodologia tradicionalista, na qual acreditam que o papel de ensinar se restringe à transmissão passiva dos conteúdos. Por não conseguirem a atenção desejada durante suas aulas, usam de castigos para punir seus alunos, atribuindo a culpa da indisciplina apenas no educando. Alves (2002) vai sugerir as debilidades no aspecto metodológico, os conteúdos abordados de modo desconectado com a vida e o cotidiano dos alunos e aspectos curriculares que não correspondem aos interesses dos alunos, acabam por gerar falta de interesse e, ao serem forçados a permanecerem nesse lugar de tutelado, a indisciplina aparece como possibilidade de existir.

O professor usa ainda do artifício da coerção para conseguir atenção dos alunos nas aulas, este professor por não conseguir adquirir a ordem necessária na sala usando de sua autoridade impõe o seu autoritarismo, o que acaba por muitas vezes revoltando ainda mais os alunos, revolta essa que pode ser expressa pela recusa em fazer as atividades, em fazer silêncio ou mesmo ficar sentado, como expressa Vasconcelos:

Há professores que geralmente fazem opção por impor uma disciplina a todo custo, valendo-se de instrumento de coerção como penalidades, em especial a nota, [...] assim, a indisciplina parece ser mais frequentemente gerada em duas situações: contra a autoridade autoritária do professor ou como expressão de sua falta de autoridade (VASCONCELOS 2008, apud SILVEIRA, 2011, p.7).

Percebeu-se até aqui como a escola e os educadores a todo o momento se esquivam da responsabilidade sob a indisciplina, atribuindo os atos indisciplinados sempre a fatores externos, sem perceber que o problema pode estar dentro da instituição, como exemplifica Sana e Vergés (2004, p. 28):

Podemos afirmar que a indisciplina de alguns alunos é a maneira pela qual eles conseguem expressar sua não satisfação com alguma coisa; por exemplo: a disposição das carteiras em sala de aula pode influenciar a indisciplina dos alunos, ou mesmo as aulas expositivas, porque somente copiam a matéria em silêncio.

A indisciplina é tratada na escola como um problema que interfere no processo de ensino e aprendizado, mas além de um problema, ela pode sinalizar que algo dentro da

instituição não está indo bem. A escola deve abandonar o papel de vítima da indisciplina e perceber as possibilidades que os atores educacionais têm de conseguirem juntamente com seus educandos superar este entrave educacional.

Pensamento crítico como alternativa para as questões disciplinares

Sabemos que as regras disciplinares existem há muito tempo e, de certo modo, contribuem para a estruturação da sociedade mais pacífica, como ressalta Dayan (2008), a expectativa de respeitar as regras existem em todos os contextos que envolvem a pluralidade das pessoas, e as regras são mediadoras das relações.

Mas até que ponto a disciplina funciona para o bem-estar de um grupo social? Vimos até agora como a imposição de regras disciplinares pode ter exatamente o efeito contrário ao que se busca, podendo esta provocar revolta e recusa de aceitação, a situação em que se encontra nossa educação atualmente revela muito da crise por que passa a disciplina no contexto escolar.

Mas será que a grande problemática da disciplina não seria a maneira como as regras são postas? Araújo (1996), partindo de uma perspectiva Piagetiana, considera que o enfrentamento da normal, e por vezes sua subversão, pode indicar, não necessariamente uma anomia ou um vandalismo, mas um movimento autônomo do indivíduo que deseja, não o descumprimento das regras, mas questiona sua validade e sentido lógico. Um ato muito mais próximo da autonomia que do desvio moral. Nesta perspectiva a indisciplina passa a exercer um ponto positivo por indicar que as relações dentro da escola se dão de forma desigual não possibilitando ao educando uma vivência democrática com os envolvidos na educação, reduzindo seu papel de ator dentro do sistema para um mero receptor de ideias.

Se a disciplina só existe pelo medo que o aluno tem de ser castigado ou quando o professor adota uma postura autoritária para estabelecê-la, ela se torna negativa porque, em vez de permitir que o aluno cresça e conquiste sua autonomia, ela o infantiliza e o mantém dependente (DAYAN, 2008, p.21).

A autora alerta para o perigo do exercício da disciplina autoritária, que reduz a capacidade que o educando tem de agir na sua realidade, a educação estaria assim exercendo papel contrário ao que se propõe, uma educação capaz de provocar a evolução do homem segundo Kant apud Vaz (1999). Daí concordarmos que a educação acaba por contribuir para o esclarecimento dos alunos e, conseqüentemente, por sua capacidade de agir autonomamente. Se isso faz sentido, e consideramos que faz, a indisciplina frente a regras autoritárias, desprovidas de sentido e que violentam as singularidades, deveriam ser celebradas pela escola, se esta não se constituísse, ainda, como um sistema disciplinar rígido.

Araújo (1996) ressalta que, embora a moralidade esteja relacionada com as regras, nem toda regra tem vínculo com a moralidade, o que nos aponta para o fato de que, a indisciplina não pode ser entendida como negação completa de regras. Na verdade, estas

muitas vezes são consideradas como importantes para a vida em sociedade, mas é preciso que cuidado com a criação e/ou manutenção de certas normas, porque se estas são simplesmente imposta e forçada, vão contra os princípios da moralidade, uma vez que as virtudes morais são desenvolvidas de forma ativa, e processualmente, durante a infância e a adolescência, e não meramente transmitidas verbalmente.

É urgente a necessidade que a escola tem de considerar a indisciplina como uma problemática de responsabilidade sua e visualizar nela a necessidade de mudar o seu currículo, a construção das regras coletivamente pode ser uma maneira de superar o problema da indisciplina.

Dayan (2008) sugere para a educação outro tipo de disciplina, algo dirigido para o autogoverno, onde o conceito de disciplina responde a um sistema de normas que uma organização, no caso a escola, estabelece a si própria e, também, à obrigatoriedade ou não de cada membro dessa organização cumprir com pautas que, para assumi-las, devem ter sido criadas democraticamente e com a participação de todos os envolvidos e revisadas criticamente por todos os indivíduos participantes.

A criação das regras coletivamente, sem imposições, é fundamental para a construção de seres humanos críticos, além de se constituir numa solução para questões disciplinares. Freire (2000, p.28) ressalta essa importância de crescer no exercício da cidadania:

As crianças precisam crescer no exercício da capacidade de pensar, de indagar-se e de indagar, de duvidar, de experimentar hipóteses de ação, de programar e de não apenas seguir os programas a elas, mais do que propostos, impostos. As crianças precisam de ter assegurado o direito de aprender a decidir o que se faz decidindo.

A escola deve assegurar o direito que os educandos têm de participarem de decisões que os envolve e isso inclui também as sanções que são aplicadas a quem não cumpre com as normas, a participação dos educandos pode ser benéfica ao ponto de facilitar o envolvimento destes nas aulas, Antunes (2005) ressalta que a aula pode ocorrer mais facilmente e a aprendizagem se concretizar de maneira mais saborosa quando os professores sentam-se com seus alunos e descontrolam e sabem reconstruir a plenitude da significação dos tipos de disciplina.

Mais cedo ou mais tarde, estudantes, na relação com seus professores, se darão conta de que a disciplina é fundamental para a convivência entre as pessoas nos mais diferentes espaços sociais, e também no interior das escolas. Assim, aprenderão pela autonomia e passam a estabelecer normas que façam sentido ao contexto em que vivem. Mas, para o professor conseguir ter esta consciência de que precisa tornar seus alunos participantes, é necessário reflexão e abandonar a ideia de que a indisciplina não é reflexo do contexto escolar, o professor deve deslocar-se do papel de vítima e assumir-se como responsável pelo fracasso ou sucesso de sua turma. Alarcão (1996) define como professor reflexivo aquele que também pauta suas ações a partir de processos autonomamente reflexivos, capazes de criticar e estabelecer as próprias opiniões.

Para Alves (2002) são elementos geradores da indisciplina os desenhos curriculares problemáticos, as deficiências metodologias que não consideram os alunos,

cobrança em coisas que operam mais sobre aspectos morais que cognitivos, tais como: postura de sentada, tempo exíguo para a realização de atividades, rigidez na organização do espaço físico, comer dentro da sala, sorrir, etc, etc. Também ainda há centralização na figura do professor, uma didática mais fundamentada na punição em busca de se obter silêncio, pouco incentivo à autonomia, impedimento de posturas de interações entre os alunos.

É necessário que a escola e os educadores observem a indisciplina de maneira positiva, usando-a como instrumento para analisar práticas pedagógicas que já não surtem mais efeito, regras que não fazem sentido e que ao contrário geram a própria indisciplina, perceber nela possibilidades de mudanças que levarão a sua superação. Como diz Vasconcellos (2006, p. 111) “O problema da indisciplina não é fruta que amadurece que se resolve com o passar do tempo”, com o tempo ela irá adquirir proporções superiores, é preciso fazer um bom uso do tempo, marcado pela intervenção, interação.

Metodologia

Segundo Gil a pesquisa é definida como o

[...] procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa desenvolve-se por um processo constituído de várias fases, desde a formulação do problema até a apresentação e discussão dos resultados. (2007, p. 17).

Esta pesquisa é de abordagem qualitativa, pois “[...] não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social” (GERHARDT e SILVEIRA, 2009, p. 31) e também é exploratória, uma vez que consideramos com fundamental o levantamento bibliográfico, as entrevistas e análise de exemplos que estimulem a compreensão (GIL, 2007).

A pesquisa em questão foi realizada em uma escola da Zona Rural da Cidade de Cariré/CE, tendo como foco de investigação a turma do 8º Ano da referida instituição. Os sujeitos investigados nesta pesquisa foram os quinze alunos da série supracitada. Para uma maior precisão dos dados coletados, usaram-se como sujeitos de investigação também os cinco professores ministrantes na turma e a diretora da escola alvo da pesquisa.

Para obtenção dos dados da pesquisa foram utilizados como métodos para a coleta, questionário aberto aplicado aos professores e aos alunos, com efeito:

O questionário é a forma mais usada para coletar dados, pois possibilita medir com melhor exatidão o que se deseja. Em geral, a palavra questionário se refere a um meio de obter respostas às questões, por uma fórmula que o próprio informante preenche. (CERVO e BERVIAN, 1975, p.148).

Com a diretora foi utilizado o método de entrevista semiestruturada, este recurso possibilita que o entrevistado fale livremente sobre assuntos que vão surgindo como desdobramentos do tema principal. (GERHARDT e SILVEIRA, 2009).

Para obter maior precisão do tema abordado optou-se também pela realização de observação não participante durante as aulas da turma pesquisada, com intuito de verificar a veracidade das informações prestadas pelos sujeitos pesquisados, “[...] nesta modalidade de coleta de dados o pesquisador não se integra ao grupo observado, permanecendo de fora. Presencia o fato, mas não participa dele, não se deixa envolver pelas situações, faz mais o papel de espectador” (GERHARDT e SILVEIRA, 2009, p.74).

As concepções disciplinares na visão dos professores

Apresentaremos a seguir as manifestações indisciplinadas mais comuns entre os alunos na concepção dos professores. Entre as demonstrações de indisciplina mais frequentes, os professores citam as conversas paralelas e o esquecimento ou não cumprimento das tarefas escolares, as conversas chegaram a ser citadas em todos os questionários dos professores, sendo presentes até mesmo no questionário do professor de Português que deveria instigar a oralidade dos alunos. Os professores possuem ainda a visão tradicional de que o silêncio é primordial para o desenrolamento da aula, contrariando a visão de educação segundo Paulo Freire (2005), que tem como objetivo promover a ampliação da visão de mundo, só sendo possível quando a relação entre educador e educando for mediada pelo diálogo. “A atitude dialógica é, antes de tudo, uma atitude de amor, humildade e fé nos homens, no seu poder de fazer e de refazer, de criar e de recriar” (FREIRE, 2005, p.81). Estes professores incomodados com as conversas deveriam usá-las em benefício de aulas mais dinâmicas que chamasse o educando à participação ativa por meio da fala, da opinião.

Com relação ao não cumprimento das atividades de classe e extraclasse foi presenciado em observações um professor advertindo três alunos que não haviam feito a tarefa de casa. Como sanção, os alunos só compareceriam no dia seguinte à escola na presença dos pais ou responsáveis, sem nem ao menos questioná-los sobre os motivos para o não cumprimento das tarefas. Em conversas pessoais, um dos alunos justificou que a tarefa havia sido pedida no dia anterior e que não havia feito por que teve que ajudar o pai na plantação. Quando perguntado o motivo pelo qual ele não falou para o professor sobre os motivos que o levaram a não realizar a atividade, ele ficou em silêncio.

O silêncio do aluno sinaliza para o modo como a escola recebe a negativa no que toca o fazer de uma atividade. Silencia opera como uma esquivada para a sanção, ou ao menos uma tentativa de fuga. No entanto ele será visto como indisciplina, seja por não ter feito a atividade, seja por não responder à indagação que o “incriminaria”. É nesse contexto que Aquino (1996) diz acerca do quanto a escola enquanto instituição, não está preparada lidar com as configurações sociais que despontam nos dias de hoje, o que acaba por gerar indisciplina.

Foi citado ainda como casos de indisciplina o esquecimento de material escolar e falta de interesse em relação à aula. Em relação ao professor que citou a falta de interesse como um exemplo de indisciplina, foi possível perceber que a metodologia de ensino limitava-se à exposição oral do conteúdo do livro, exigindo silêncio absoluto dos alunos,

uma prática pedagógica arcaica herdada de uma educação tradicionalista que já não deveria mais vigorar em nossas escolas.

Foi fácil então compreender a falta de interesse dos alunos em assistir a aula, o professor acredita ainda que sua figura é central para o desenvolvimento das aulas, os alunos cansados de ficarem sentados e calados feito estátuas, manifestam-se com o pouco interesse em assistir as aulas. Não podemos negar que o professor e a escola devem ter por objetivo central a transmissão e recriação do conhecimento construído socialmente, o grande problema, segundo Aquino (1996) é que o professor mantém-se rígido em seu lugar de autoridade. O professor ao invés de admitir que o problema pode estar na metodologia tradicionalista da aula, caracteriza a falta de interesse como uma forma de indisciplina.

A respeito de como as regras são criadas, todos os professores afirmaram que estas são construídas entre professores e núcleo gestor, em nenhuma resposta foi comentado sobre a possível participação dos alunos na construção das regras da escola, dado bastante preocupante, já que a escola se declara democrática legalmente. Não há nem sequer representação estudantil, não há diálogo de mediação entre os profissionais da escola e seus alunos, as regras são apenas informadas, cabendo aos alunos, concordando ou não, acatarem as normas impostas.

A participação dos alunos é um elemento importante, pois favorece o sentimento de pertença e implica o exercício de algum grau de poder sobre as disposições coletivas, bases na criação de um senso de responsabilidade comum e um elemento de motivação (GARCIA, 1999, p. 105).

Quando o objetivo da educação é o de formar para a autonomia, tal instituição deve proporcionar um ambiente onde prevaleça o diálogo, a cooperação e liberdade para ser diferente e pensar diferente.

Como medidas de punição para o descumprimento das normas foi citado a presença dos pais na escola em todos os questionários dos professores, vejamos a fala de um Professor: “No dia seguinte o aluno indisciplinado só entra na escola com a presença dos pais”, mas uma vez a escola demonstra que há pouco diálogo entre ela e seus educandos, em se tratando de jovens com faixa etária de 13 anos, a escola deveria instigá-los a obter mais autonomia e responsabilidades sob seus atos, mostrando-lhes que já podem ter consciência e discernimento para o certo ou errado. A presença dos pais é solicitada até mesmo quando há o esquecimento de tarefas escolares, mostrando assim que a escola pouco valoriza o que o jovem pensa ou diz.

Ao serem questionados sobre a possibilidade das regras não fazerem sentido para os educandos todos, os professores afirmaram que as regras fazem sentido sim, pois os alunos obedecem às regras, vejamos a fala de um professor: “Sim. Porque os mesmos têm medo de sofrerem punições”. Sob a ótica dos professores se os alunos obedecem é por que as regras fazem sentido. Para os professores, não importa se o aluno concorda ou não com a regra imposta, o importante é a obediência a esta, um modelo de educação no qual não se instiga o pensamento crítico e a reflexão sobre a realidade posta.

Quando perguntados se os alunos temem as punições da escola, novamente todos os professores responderam que sim, e o motivo a que eles atribuíram essa obediência é pelo medo que os alunos têm de precisarem comparecer à escola com os pais, um professor disse: “Sim, muitas vezes por que ficam com medo de estar trazendo sempre o pai para escola”. Dayan alerta para o lado negativo da disciplina:

Se a disciplina só existe pelo medo que o aluno tem de ser castigado ou quando o professor adota uma postura autoritária para estabelecê-la, ela se torna negativa porque, em vez de permitir que o aluno cresça e conquiste sua autonomia, ela o infantiliza e o mantém dependente (2008, p. 21).

É perceptível que a disciplina que a escola aplica em seus alunos é uma disciplina pautada no medo, na obediência, na submissão, o aluno por sua vez é impedido de opinar, é infantilizado na sua capacidade de pensar e agir autonomamente. Embora entendamos que há certa razão e pertinência de os professores se preocuparem com o comportamento do aluno, entendemos que isso deva perpassar as dimensões da confiança, de uma consideração positiva no processo do outro e na liberdade de ser, que permite a existência de regras consensuadas e menos vazias de sentido.

Gestão pedagógica e disciplina escolar: para onde aponta o diretor

Em relação a como as regras são criadas e as punições aplicadas para os comportamentos indisciplinados, a diretora reafirma as respostas dadas pelos professores. Em sua fala a diretora confirma que a criação das regras se dá entre os gestores e os professores, a punição mais comum é a solicitação da presença dos pais ou responsáveis, em sua fala a diretora deixa claro que a escola mesmo se intitulando democrática não exerce a democracia no seu espaço, um perigo como afirma Dayan “Uma escola que se assume como democrática e que manifesta uma ausência desses valores, pode desencadear resistência, oposição e rebelião por parte dos alunos” (2008, p.22). Para a autora a resistência que poderia ser considerada como indisciplinada, encontra neste contexto de falta de democracia legitimidade e pertinência.

Sobre os motivos que levam os alunos a serem indisciplinados, a diretora atribui esses comportamentos à idade dos alunos, à família e citou também a aversão que os alunos têm a determinados tipos de professores: “São muitos fatores, da idade, das famílias às vezes até de não gostar do professor, quanto menos afinidade ele tem com o professor, tipo aquele que bota moral mesmo na turma eles querem mais se danar, mais eles se revoltam”. Em sua resposta a diretora atesta que a postura do professor em sala, a maneira como este estabelece as relações com seus alunos pode influenciar o mau comportamento em sala. Aquino (1999) defende a necessidade de um trabalho entre professor e aluno pautado na reciprocidade e, conseqüentemente, na cooperação, na colaboração. Para o autor, a relação professor e aluno é tomada por ambigüidade, pois, apesar de ser uma relação assimétrica, deve ser permeado pela reciprocidade. Esta relação recíproca para a diretora pode auxiliar na melhora dos comportamentos indisciplinados.

A diretora afirma que os alunos em geral respeitam as regras, alguns muito poucos os “que não querem nada mesmo” é que acabam desobedecendo. Sobre como os professores fazem para diminuir a indisciplina dos alunos a diretora alegou a metodologia varia de professor para professor, “Acho que vai muito de professor, tem professor que se adapta a realidade do aluno, ele procura saber como é o dia a dia pra poder chegar nele porque já teve caso de muitos alunos que são muitos ruins, mas que respeitam determinados professores porque têm mais afinidade com ele”. Novamente a diretora reitera que o professor pode influenciar e muito no comportamento do aluno e afirma que o respeito advém da afinidade do aluno para com o professor, não é algo imposto, e sim conquistado.

Sobre como a diretora percebe os alunos que não se interessam pelas aulas, esta respondeu: “Eu acho que eles não tem perspectiva, eu acho que às vezes o meio que eles vivem influencia muito as vezes eles veem problemas em casa e aí, não tem um estímulo também, aí pronto, a gente aqui não consegue fazer com que eles se interessem o tanto que é pra ser.” Em sua resposta, além de desresponsabilizar a escola como a possível causadora do desinteresse dos alunos, a diretora admite ainda que a instituição pouco consegue fazer para estimular os educandos ao aprendizado.

Quando perguntado se a punição resolve o problema da indisciplina, a diretora garante que na maioria dos casos sim, porque os pais levam muito a sério serem chamados à escola por problemas de indisciplina dos filhos, então “descontam nos filhos”. Sobre outras possíveis alternativas para diminuir a indisciplina, a diretora cita conversas com os familiares.

A diretora atesta o que já foi comprovado nos questionários dos professores, há pouco diálogo entre escola e alunos, a escola pouco se responsabiliza pela indisciplina de seus alunos, e não leva a opinião dos educandos em consideração. Uma educação marcada pelo tradicionalismo continua, segundo Aquino (1996) marcada por práticas intimidatórias, punitivas e baseados na obediência pela obediência, embora essa escola seja uma escola do século XXI. Por um tempo essa educação pareceu segura e eficaz na formação da personalidade dos indivíduos e correção da indisciplina. Porém, não é mais isso que se espera da educação da atualidade, o jovem precisa ser percebido enquanto um ser responsável por suas atitudes, e atuante na realidade, é necessário que a escola considere o educando como alguém que pode e deve participar das decisões, inclusive das que dizem respeito aos comportamentos de indisciplina, esta parceria recíproca defendida por Aquino (1999) poderia constituir-se numa ferramenta importantíssima para a superação da indisciplina e resistência dos alunos.

Chutando o balde, rasgando o verbo: alunos também falam de indisciplina

Serão apresentadas a seguir as observações e respostas dos alunos em relação aos seus anseios, frustrações, medos que acabam por afetar seus comportamentos, visão de vida e discernimento da realidade posta. Para compreensão desta gama de fatores que afetam os alunos no ambiente escolar, usou-se como pano de fundo também as considerações dos professores e diretora acerca do comportamento dos alunos.

Em relação às normas da escola que não fazem sentido para os alunos, estes citaram regras como não mascar chiclete, não poder levar telefone celular para a escola, não ter autonomia para escolher o local onde vai se sentar, a obrigatoriedade do uso da farda e principalmente do uso de calça comprida, não poder levar comida para a escola, a punição para quem esquece o material escolar, não poder correr no momento do recreio, proibição das conversas durante a aula.

A respeito da obrigatoriedade do uso da farda e da calça comprida, é necessário pontuar o quanto os alunos repudiam esta norma, as aulas funcionam no horário da tarde e a sala localiza-se de frente para o sol. Todos os alunos apontaram o calor como um dos principais fatores para perda de concentração na aula, os ventiladores que funcionam na sala são desligados no momento da exposição de conteúdo, aumentando ainda mais o calor.

Em relação à proibição de comidas levadas de casa, os alunos reclamam que a merenda da escola nem sempre é suficiente para satisfazer a fome. Para os alunos, o chiclete não atrapalha em nada sua concentração na aula como alegam seus professores, um aluno respondeu: “Acho que essa regra é besteira porque o aluno não vai deixar de fazer seus deveres só por que tá ‘chupando’ chiclete”. Em relação à proibição dos alunos de correrem durante o recreio, há que se considerar que o movimento é uma importante dimensão do desenvolvimento e da cultura humana (NEIRA, 2003). Considerando uma escola onde as aulas de educação física ainda se dão com os alunos sentados em suas cadeiras, esta movimentação torna-se ainda mais essencial.

Em relação à participação dos alunos na criação das regras e das sanções disciplinares, eles confirmaram o que já havia sido comprovado pelos professores, nenhum aluno participa da criação de regras, e não há nenhum mecanismo que possibilite a participação dos alunos em decisões referentes à escola. Os alunos são tão passivos a esta não participação nas decisões e quando perguntados se gostariam de participar da criação de regras, a maioria afirmou que sim, porém alegaram não ter capacidade para criar nenhuma regra.

Quando questionados se gostariam que houvesse mais momentos nos quais pudessem falar durante a aula, a maioria dos alunos também afirmou que sim, um aluno respondeu: “Acho que sim por que assim a gente poderia tá desenvolvendo o que tem sentido, mas só a gente que é aluno sabe o que passamos na escola” este aluno ao mesmo tempo que considera importante que houvesse mais momentos nos quais pudessem dar suas opiniões, também desabafa que estes momentos são impossíveis de existir. Freire (1980, p. 39) enfatiza:

É preciso que a educação esteja - em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos - adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história.

Sobre a fala de Freire é clara a compreensão de que a maneira como esta escola está organizada impossibilita a sonhada ideia da formação do homem enquanto sujeito, capaz de fazer cultura e história, pois para isto seria necessário que houvesse a

participação efetiva dos alunos, só assim se tornariam sujeitos capazes de agir, de intervir na realidade.

Quando perguntados sobre quais regras criariam caso pudessem participar da criação, as respostas dos alunos variaram entre: “Não precisar pedir para ir ao banheiro” “Vir de short para a escola” “Queria que a nossa merenda fosse melhor” “Poder chupar bala na hora da aula” “poder trazer celular pra escola.” Compreende-se que não há diálogo de mediação entre alunos e escola, Freire enfatiza que o diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo para designá-lo. “Se, ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens, o diálogo é, pois, uma necessidade existencial” (FREIRE, 1980, p. 82).

Até este momento pontuou-se o que alunos não gostam no espaço escolar, das regras que não fazem sentido de como essas regras os prejudicam no dia a dia, da sua impossibilidade de ser atuante no espaço escolar, de não poder dar opinião, não participar, ficar calado e sentado. A seguir será relatado o que consideramos serem alunos alienados a um sistema de tal forma que acabam deixando de lado seus próprios pensamentos de julgamento da realidade.

Ao serem questionados se consideram que os professores são severos no momento de aplicar as regras, todos os alunos afirmaram que não, entre as respostas responderam: “os professores é que sabem o que é melhor para os alunos”, “para os alunos saberem que não podem fazer o que quer”, “Porque quando a gente erra tem que ter uma punição”, “Porque o aluno tem que obedecer o que o professor mandar”.

Em relação às punições que os alunos criariam caso pudessem participar da criação, houve respostas como: “Colocava pra fazer várias cópias” “Dava uma suspensão de uma semana” “eu mandava ele pra secretaria, passaria um dever bem grande e só deixava ele sair de lá quando acabasse” “Mandar chamar os pais”.

Ao depararmos com tais respostas surgiu o questionamento, como mesmo não respeitando as regras, considerando-as sem muito sentido, ainda assim os alunos acabam concordando com o sistema de punição aplicado por professores e gestores? Houve então a seguinte reflexão, o discurso emitido pelos profissionais da escola de que só querem o bem, que pra aprender tem que ficar calado, acaba gerando no aluno o sentimento de aceitação, mesmo sofrendo com regras que não oferecem sentido para eles, mesmo em muitos momentos não conseguindo obedecer a estas regras, os alunos ainda assim consideram as punições justas, pois o discurso de quem as valida gera a submissão.

Nas observações foi possível perceber em aulas onde o professor “brigava mais” alunos distribuindo chicletes aos colegas enquanto o professor estava de costas, os alunos ficavam sentados fingindo estar escrevendo. Em aulas onde os professores ignoravam os alunos indisciplinados, estes não ouviam a aula, não se sentavam, havia pessoas dormindo durante a aula. Todos os professores são contundentes ao afirmar que o aprendizado nas aulas é mínimo seja na aula dos professores “chatos” ou dos que não se “importam”.

Podemos afirmar que a indisciplina de alguns alunos é a maneira pela qual eles conseguem expressar sua não satisfação com alguma coisa; por exemplo: a

disposição das carteiras em sala de aula pode influenciar a indisciplina dos alunos, ou mesmo as aulas expositivas, porque somente copiam a matéria em silêncio (SANA e VERGÉS, 2004, p. 28).

Assim, concordamos com Alves (2002) ao concluir que a indisciplina dos alunos, em sala de aula, está interligada e é, ao mesmo tempo, gerada e retroalimentada por práticas morais estereis e não atualizadas que acabam tornado a prática pedagógica ineficaz tanto no que se refere à aprendizagem de conteúdos escolares, quanto no desenvolvimento de atitude morais.

Considerações finais

Para os professores, são tidas como ocorrência indisciplinares mais comuns na escola conversas paralelas e o esquecimento ou não cumprimento das tarefas escolares, atestando que os professores não conseguem ainda lidar com o novo perfil de aluno presente nas escolas hoje que diferentemente do aluno submisso da escola tradicional não se contenta em estar sentado e calado, o aluno da atualidade ensaja pelo diálogo pela necessidade de ser ouvido.

Em relação à maneira como as regras são criadas, pôde-se constatar que aluno nenhum participa do momento de criação das regras, nem são consultados para opinarem sobre quais regras poderiam favorecer o aprendizado destes e quais regras podem acabar prejudicando esse processo. O diálogo não se faz presente entre escola e alunos, o que acaba por levar aos casos de indisciplina que se apresenta como uma maneira de expressar que algo na escola não vai bem, que as relações entre aluno, professor e gestor se dão de forma desigual.

Para os professores, o fato de os alunos obedecerem às regras significa que estas fazem sentido para eles, os alunos em suas falas vêm demonstrar exatamente o contrário, para os alunos não fazem sentido algumas regras como, não mascar chiclete, não poder escolher o lugar onde vai se sentar na sala, a obrigatoriedade do uso de fardamento e principalmente de calça comprida, a proibição de levar comida para a escola, punição para esquecimento de material escolar. Mais uma vez verifica-se a ausência de diálogo entre os atores escolares, os alunos reclamam que o calor excessivo atrapalha a concentração em aula, mas para os professores o que atrapalha mesmo é mascar chiclete durante a aula o que para os alunos não apresenta problema algum, talvez a participação dos alunos em decisões que os afetam poderia contribuir e muito para a melhora significativa nos casos de indisciplina e constituir-se numa poderosa arma para melhorar o aprendizado destes.

A respeito das regras que criariam caso pudessem fazer parte da criação, os alunos citaram regras como não precisar pedir para ir ao banheiro, poder ir de short para a escola, não precisar punir o aluno que mascasse chiclete durante a aula e poder levar lanche para a escola. Atesta-se que as regras que os alunos criariam não são difíceis de serem executadas nem prejudicam o desenvolvimento das aulas. Com ações simples como autorizar os alunos a irem de short para a escola, os gestores poderiam melhorar o

rendimento escolar dos alunos e ainda exercer a tão almejada democracia no ambiente escolar, tornando os alunos participantes no processo de decisões.

Com relação às sanções existentes na aplicação das normas, a principal apontada por alunos, professores e gestora foi a solicitação da presença dos pais na escola no dia seguinte ao ato indisciplinado. Consta-se mais uma vez a ineficiência da escola em dialogar com seus educandos, responsabiliza-se os pais pelos atos indisciplinados dos alunos, a escola recusa-se a aceitar que o problema da indisciplina pode ter suas causas a fatores internos ligados à maneira como a escola está organizada.

Já quando questionados sobre as sanções da escola, os alunos as consideraram justas, usando frases como “O aluno precisa pagar pelo erro que cometeu”, o discurso de professores e gestores de que estão fazendo o que é justo e necessário gera no aluno a submissão em acreditar que estes estão mesmo sendo justos na aplicação das regras, mas mesmo concordando com as punições, os alunos ainda assim não conseguem obedecer. Os movimentos de resistência traduzem-se em atos como a distribuição de chicletes enquanto o professor cópia no quadro, a recusa em fazer as atividades, alunos dormindo durante as aulas expositivas sem contextualização com a realidade.

É evidente que algo está errado, a escola não consegue desenvolver seu principal objetivo que é gerar o conhecimento, é notória a subversão, a revolta a rebeldia, porém os alunos não possuem a maturidade para compreender que esta recusa em não obedecer às regras é reflexo de uma autonomia disfarçada de indisciplina, oriunda de um currículo escolar tradicional, ultrapassado, que pouco instiga a criatividade e pensamento crítico, na qual os alunos não podem ser ouvidos.

A escola precisa compreender esta indisciplina não como um problema a ser superado, mas como uma possibilidade de rever o currículo, tornando seu ambiente mais democrático, possibilitando aos seus alunos intervir na realidade gerando neles o pensamento crítico.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. (org.). **Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão**. Portugal: Porto Editora, 1996.
- ALVES, C. M. S. D. (In) disciplina na escola: cenas da complexidade de um cotidiano escolar. 2002. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.
- ALVES, G. L. **Em busca da historicidade das práticas escolares**. Secretaria de Estado de Educação, Mato Grosso, MS, 2005. Disponível em: http://sed/index.php?templat=vis&site=98&id_comp=284&id_reg=186&voltar=lista&site_reg=98&id_comp_orig=284 > Acessado em 13 de Abril de 2016.
- ANTUNES, C. **A linguagem do afeto: como ensinar e transmitir valores**. Campinas: Papirus, 2005.
- AQUINO, J. G. (org.). **Autoridade docente, autonomia discente uma equação possível e necessária**. São Paulo: Summus, 1999.
- _____. **Indisciplina na escola: alternativas teóricas práticas**. São Paulo, SP: Summus. 1996.
- ARAÚJO, U. F. de. **Moralidade e indisciplina: uma leitura possível a partir do referencial Piagetiano**. São Paulo: Summus, 1996.
- CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia Científica**. São Paulo: Pearson Education, 2007.
- DAYAN, S. P. **Como enfrentar a indisciplina na escola**. São Paulo: Contexto, 2008.
- _____. **A evolução pedagógica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995a.
- _____. **Educação e Sociologia**. São Paulo: Melhoramento, 1995b.

- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. Nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 2010.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- _____. **Pedagogia da Indignação**: Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Unesp, 2000.
- _____. **Conscientização**: teoria e prática da libertação. São Paulo: Moraes, 1980.
- GARCIA, J. Indisciplina na Escola: uma reflexão sobre a dimensão preventiva. **Revista Paranaense de Desenvolvimento**. Curitiba, v. 95, p. 101-108, 1999.
- GAUTHIER, C.; TARDIF, M. **A Pedagogia: teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias**. Petrópolis: Vozes, 2010.
- GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2007.
- GODINHO, E. M. **Educação e Disciplina**. Rio de Janeiro: Diadorim, 1995.
- GUIMARÃES, A. **Indisciplina e violência**: a ambiguidade dos conflitos na escola. São Paulo: Summus, 1996.
- KUHLMANN J. M. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- LA TAILLE, Y. de. **A indisciplina e o sentimento de vergonha**. São Paulo: Summus, 1996.
- NEIRA, M. G., **Educação física**: desenvolvendo competências, São Paulo: Phorte, 2003.
- NOVAIS, E. L. É possível ter autoridade em sala de aula sem ser autoritário? **Revista Linguagem e Ensino**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 15-51, 2004.
- PATTO, M. H. S. **A produção do Fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.
- _____. **Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar**. São Paulo: Queiroz, 1984.
- SANA, M. A.; VERGÉS, M. R. M. **Limites e indisciplina na educação infantil**. Campinas: Átomo, 2004.
- SAVIANI, D. **A resistência ativa contra a nova lei de diretrizes bases da educação nacional**. São Paulo: Anita Garibaldi, 1997.
- VASCONCELLOS, C. dos S. **Coordenação do trabalho pedagógico**. São Paulo: Libertad, 2008.
- _____. **(In)Disciplina: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola**. São Paulo: Libertad, 2006.
- VASCONCELOS, F. U. P. e. Heteronormatividade e Educação Infantil: Uma Análise a partir da Feminização do Ensino. 2014. 121f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Universidade de Fortaleza, Ceará, 2014.
- VASCONCELOS, M. S. **A difusão das ideias de Piaget no Brasil**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.
- VAZ, H. C. de L. **Ética kantiana. Escritos de Filosofia IV**: Introdução à ética Filosófica I. São Paulo: Loyola, 1999.



**GOVERNO DO
ESTADO DO CEARÁ**
*Secretaria da Ciência, Tecnologia
e Educação Superior*