


Lucas Rodrigues de Oliveira
(Organizador)



EDUCAÇÃO
DILEMAS CONTEMPORÂNEOS
Volume II



Pantanal Editora

2020

Lucas Rodrigues de Oliveira
(Organizador)

EDUCAÇÃO
DILEMAS CONTEMPORÂNEOS
VOLUME II



Pantanal Editora

2020

Copyright© Pantanal Editora
Copyright do Texto© 2020 Os Autores
Copyright da Edição© 2020 Pantanal Editora
Editor Chefe: Prof. Dr. Alan Mario Zuffo
Editores Executivos: Prof. Dr. Jorge González Aguilera
Prof. Dr. Bruno Rodrigues de Oliveira

Diagramação: A editora
Edição de Arte: A editora
Revisão: Os autor(es), organizador(es) e a editora

Conselho Editorial

- Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – OAB/PB
- Profa. Msc. Adriana Flávia Neu – Mun. Faxinal Soturno e Tupanciretã
- Profa. Dra. Albys Ferrer Dubois – UO (Cuba)
- Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – IF SUDESTE MG
- Profa. Msc. Aris Verdecia Peña – Facultad de Medicina (Cuba)
- Profa. Arisleidis Chapman Verdecia – ISCM (Cuba)
- Prof. Dr. Bruno Gomes de Araújo - UEA
- Prof. Dr. Caio Cesar Enside de Abreu – UNEMAT
- Prof. Dr. Carlos Nick – UFV
- Prof. Dr. Claudio Silveira Maia – AJES
- Prof. Dr. Cleberton Correia Santos – UFGD
- Prof. Dr. Cristiano Pereira da Silva – UEMS
- Profa. Ma. Dayse Rodrigues dos Santos – IFPA
- Prof. Msc. David Chacon Alvarez – UNICENTRO
- Prof. Dr. Denis Silva Nogueira – IFMT
- Profa. Dra. Denise Silva Nogueira – UFMG
- Profa. Dra. Dennyura Oliveira Galvão – URCA
- Prof. Dr. Elias Rocha Gonçalves – ISEPAM-FAETEC
- Prof. Dr. Fábio Steiner – UEMS
- Prof. Dr. Gabriel Andres Tafur Gomez (Colômbia)
- Prof. Dr. Hebert Hernán Soto Gonzáles – UNAM (Peru)
- Prof. Dr. Hudson do Vale de Oliveira – IFRR
- Prof. Msc. Javier Revilla Armesto – UCG (México)
- Prof. Msc. João Camilo Sevilla – Mun. Rio de Janeiro
- Prof. Dr. José Luis Soto Gonzales – UNMSM (Peru)
- Prof. Dr. Julio Cezar Uzinski – UFMT
- Prof. Msc. Lucas R. Oliveira – Mun. de Chap. do Sul
- Prof. Dr. Leandro Argente-Martínez – ITSON (México)
- Profa. Msc. Lidiene Jaqueline de Souza Costa Marchesan – Consultório em Santa Maria
- Prof. Msc. Marcos Pisarski Júnior – UEG
- Prof. Dr. Mario Rodrigo Esparza Mantilla – UNAM (Peru)
- Profa. Msc. Mary Jose Almeida Pereira – SEDUC/PA
- Profa. Msc. Nila Luciana Vilhena Madureira – IFPA
- Profa. Msc. Queila Pahim da Silva – IFB
- Prof. Dr. Rafael Chapman Auty – UO (Cuba)
- Prof. Dr. Rafael Felipe Ratke – UFMS
- Prof. Dr. Raphael Reis da Silva – UFPI
- Prof. Dr. Ricardo Alves de Araújo – UEMA
- Prof. Dr. Wéverson Lima Fonseca – UFPI

- Prof. Msc. Wesclen Vilar Nogueira – FURG
- Profa. Dra. Yilan Fung Boix – UO (Cuba)
- Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – UFT

Conselho Técnico Científico

- Esp. Joacir Mário Zuffo Júnior
- Esp. Maurício Amormino Júnior
- Esp. Tayronne de Almeida Rodrigues
- Esp. Camila Alves Pereira
- Lda. Rosalina Eufrausino Lustosa Zuffo

Ficha Catalográfica

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
E24	<p>Educação [recurso eletrônico] : dilemas contemporâneos: volume II / Organizador Lucas Rodrigues de Oliveira. – Nova Xavantina, MT: Pantanal, 2020. 91p.</p> <p>Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-65-991208-5-5 DOI https://doi.org/10.46420/9786599120855</p> <p>1. Educação. 2. Políticas educacionais. 3. Planejamento educacional. I. Oliveira, Lucas Rodrigues de.</p> <p style="text-align: right;">CDD 370.71</p>
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

O conteúdo dos livros e capítulos, seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva do(s) autor (es). O download da obra é permitido e o compartilhamento desde que sejam citadas as referências dos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Pantanal Editora

Rua Abaete, 83, Sala B, Centro. CEP: 78690-000.
Nova Xavantina – Mato Grosso – Brasil.
Telefone (66) 99682-4165 (Whatsapp).
<https://www.editorapantanal.com.br>
contato@editorapantanal.com.br

APRESENTAÇÃO

Essa obra tem o objetivo de contribuir para a democratização do ensino no Brasil, pois, por mais que avanços nesse sentido já sejam notados, ainda é visível o abismo que separa uma parte dos estudantes brasileiros de outra parte menos privilegiada. Em tempos de pandemia, esse abismo é ainda mais palpável: enquanto há alunos que podem participar de aulas remotas, por meio de plataformas bem estruturadas e direcionadas, há alunos em cima de árvores procurando sinal de internet para conseguirem assistir às aulas.

Esse segundo volume do livro “Educação: Dilemas Contemporâneos”, que prossegue com seus objetivos de reflexão sobre a educação, acolhe ainda mais discussões relativas às situações que envolvem os processos educativos, em especial aos que acontecem no ambiente escolar. Assim, focalizam-se, em primeiro lugar, as figuras dos alunos e dos professores.

No primeiro capítulo, será discutida a atuação do professor na Educação Infantil, etapa crucial para a formação do indivíduo. Nesse mesmo sentido, ainda na primeira etapa da educação básica, há um capítulo destinado à análise e reflexão sobre a figura da criança na Educação Infantil, a fim de se perceber como ela é concebida pelos agentes educativos.

Mais adiante, há um capítulo que trata da questão da Educação de Jovens e Adultos (EJA), no Brasil. Além de se debater questões relativas à essa modalidade de ensino, discute-se também a relevância da Educação Ambiental.

Os últimos capítulos, não menos importantes, tratam do discurso filosófico (em especial o discurso que estabelece o elo entre aluno e professor) no ambiente escolar e da Maiêutica socrática como metodologia de ensino.

Lucas Rodrigues Oliveira


SUMÁRIO

Apresentação	5
Capítulo I	6
Educação infantil: possibilidades e desafios na atuação docente na Pré-escola I da rede pública municipal de Cascavel PR	6
Capítulo II	24
Educação ambiental na modalidade da educação de jovens e adultos: um estudo das práticas adotadas em escolas de nível fundamental e médio em Cajazeiras–PB.....	24
Capítulo III	38
Invisibilidade de crianças na instituição escolar de educação infantil	38
Capítulo IV	53
Discurso filosófico em sala de aula: Entre o Logos, o Ethos e o Pathos.....	53
Capítulo V	62
Maiêutica socrática como metodologia de ensino: A imprescindibilidade da linguagem, da vontade e das representações simbólicas.....	62
Capítulo VI	73
Percepção acadêmica sobre o estágio supervisionado no curso de formação de professores em Educação Física.....	73
Índice Remissivo	91


Educação infantil: possibilidades e desafios na atuação docente na Pré-escola I da rede pública municipal de Cascavel PR

Recebido em: 01/06/2020

Aceito em: 10/06/2020

 10.46420/9786599120855cap1

Géssica Larissa Carvalho Ribeiro¹ 

Gislaine Buraki de Andrade^{2*} 

INTRODUÇÃO

A história da educação no Brasil mostra como as influências políticas, econômicas e do modelo de sociedade vigente interferem na organização, em âmbito educacional, influenciando diretamente a atuação docente. Dessa forma, faz-se necessário refletir sobre sua atuação, metodologias utilizadas, pois existe a necessidade de mediação do professor sobre os conteúdos curriculares, científicos e sistematizados.

A Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica; nela, existe a relação intrínseca entre cuidar e educar, com a finalidade do desenvolvimento integral do aluno, conforme preconiza a LDB nº 9.394/1996. A atuação do Professor na Educação Infantil é importante para o aprendizado e desenvolvimento dos alunos, uma vez que ele atua como mediador, promovendo experiências e aprendizado. Dessa forma, questiona-se: como a atuação docente influencia no desenvolvimento do aluno da pré-escola I? Quais metodologias utilizadas contribuem significativamente para o aprendizado científico da criança da pré-escola I?

O presente artigo busca proporcionar a compreensão da importância da atuação do Professor na Educação Infantil, voltado para o desenvolvimento integral do aluno nas turmas de pré-escola I; as metodologias utilizadas, que mais contribuem para o desenvolvimento do aluno, analisando o trabalho

¹ Pedagoga formada pelo Centro Universitário Univel. Cascavel – PR, Brasil.

² Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá. Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Professora do Curso Superior de Pedagogia do Centro Universitário Univel. Cascavel – PR, Brasil.

* Autor de correspondência e-mail: gislaine.andrade@univel.br.

docente a partir dos pressupostos da legislação vigente e pesquisadores da educação, buscando identificar quais as dificuldades na atuação do Professor na Educação Infantil.

Para realização do estudo, alcance e análise dos resultados, foram utilizadas, por meio de uma abordagem qualitativa, as pesquisas bibliográficas, documental e de campo. Como instrumento de coleta de dados, foi aplicada uma entrevista com dez questões abertas, com duas professoras que atuam na Rede Municipal de Ensino de Cascavel, nas turmas de pré-escola I. Para analisar as respostas dos participantes, a pesquisadora identificou a frequência dos conceitos abordados, relacionou com os problemas e objetivos da pesquisa e confrontou as informações com as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, Currículo de Cascavel e pesquisadores da área.

Para compreender a importância deste estudo, destaca-se que, para o Professor que atua na Educação Infantil, existe a preocupação entre o cuidar e educar, já que, além desse profissional realizar cuidados de higiene, alimentação, entre outros, também efetiva a mediação dos conteúdos científicos, contribuindo para o desenvolvimento integral da criança. Então, pode-se considerar esta pesquisa importante, pois pode servir de base para professores e acadêmicos, a fim de que possam compreender as atribuições e funções do cargo. Também contribuirá para que pais, responsáveis, a sociedade em geral, conheçam o trabalho realizado pelo Professor e sua importância no processo de ensino e aprendizagem.

A organização do presente artigo está dividida em oito seções. Na primeira, apresentamos o contexto histórico da Educação Infantil no Brasil; na segunda, é abordado sobre o planejamento educacional na educação infantil e a ludicidade como metodologia; na sequência, é tratado sobre a atuação do professor na pré-escola I, seu planejamento, possibilidades e desafios. Em seguida, apresentamos a metodologia, que informa os procedimentos, tipos de pesquisa e instrumentos de coleta de dados que foram utilizados. Para finalizar, são apresentados os resultados da análise e as considerações finais.

CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Devido a grandes mudanças que ocorreram na sociedade, a concepção de criança e infância também passou a ter uma nova finalidade e reflexões. A criança foi, por muito tempo, vista como um adulto em miniatura, tornando-se ativa socialmente somente quando pudesse ser incorporada como força do trabalho.

Para chegar à concepção mais atual, houve a participação de vários estudiosos; segundo a autora Muniz (1999), um deles foi Rousseau, que colocou a infância como um tempo à parte, em que a natureza

humana ainda não foi corrompida pela sociedade, de maneira que guarda toda a sua pureza e inocência; por isso, deve ser preservada, cultivada por meio da educação (Muniz, 1999).

De acordo com Oliveira (2011), até meados do século XIX praticamente não existiam creches ou parques infantis no Brasil; a situação mudou a partir da segunda metade do século XIX, quando houve a abolição da escravatura, a mudança da zona rural para a urbana e a proclamação da República. Com a abolição da escravatura, tornou-se comum o abandono de crianças, que culminou na criação de creches, asilos e internatos, sendo que o atendimento era voltado para crianças pobres.

Oliveira (2011) aponta que, no final do século XIX, o Movimento da Escola Nova passou a influenciar a concepção de educação no Brasil, sendo o jardim de infância recebido por alguns setores sociais para atendimento da educação infantil, a partir da finalidade de desenvolver as linguagens infantis. Em 1875, no Rio de Janeiro, foi criado o primeiro jardim de infância, que era privado; anos depois, os primeiros jardins de infância públicos atendiam crianças mais afortunadas. A partir desse momento, iniciaram-se várias discussões sobre o jardim de infância, que era confundido com salas de asilos francesas, ora entendido como início da escolaridade precoce e prejudicial à família, pelo fato de a criança sair muito cedo de seu ambiente doméstico - sendo aceitável apenas em casos de filhos de mães trabalhadoras.

Após a Proclamação da República (1889), houve mudanças no entendimento de questões sociais, causando a abertura de instituições que tinham como objetivo a assistência à infância. Ao lado disso, uma série de escolas infantis e jardins de infância foram criados; alguns deles por imigrantes europeus para atendimento de seus filhos (Oliveira, 2011). Ainda, de acordo com a autora: “[...] a urbanização e a industrialização nos centros urbanos [...] produziram um conjunto de efeitos que modificaram a estrutura familiar tradicional no que se refere ao cuidado dos filhos pequenos” (Oliveira, 2011).

Segundo Cartaxo (2013), em 1923, foi criada a primeira regulamentação sobre o trabalho da mulher; as reivindicações das operárias foram atendidas pelo Estado, então, passou-se a criar creches, escolas maternais e parques infantis. Nesse sentido, de acordo com o autor:

Ao serem constituídas para às pessoas de baixa renda, as instituições de educação infantil começaram a ser vistas de forma estigmatizada: as creches passaram a ser consideradas depósitos de crianças. Essas instituições assumiram, naquele momento, um caráter compensatório para sanar as possíveis faltas e carências das famílias. A rotina de trabalho dessas instituições ficou centrada na guarda e nos cuidados físicos da criança (Cartaxo, 2013).

Para Belther (2017): “[...] a existência de creches e demais instituições educacionais está pautada principalmente no caráter assistencialista, uma espécie de favor prestado as famílias sem boas condições econômicas”; compreendemos a conotação no assistencialismo de prover um local para guarda das crianças das famílias menos afortunadas. Para o autor Andrade (2010), o atendimento nas creches foi

vinculado à esfera médica e sanitária; tinha como objetivo nutrir as crianças, promover a saúde e difundir normas rígidas de higiene.

Em 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde (Andrade, 2010); em 1932, surgiu o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que defendia a educação como função pública, uma escola única e a coeducação de meninos e meninas, a necessidade de um ensino ativo nas salas de aula e de o ensino ser laico, gratuito e obrigatório (Oliveira, 2011).

É oportuno destacar que, em 1961, foi aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024/61), apontando, no art. 23, que: “A educação pré-primária destina-se aos menores de até 7 anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins de infância” (Brasil, 1961).

Em 1964, teve início o Governo Militar; nesse período, ocorreram embates entre programas federais de convênio com entidades privadas de finalidade assistencial, além da defesa, em nível municipal, da creche e pré-escola com função educativa (Oliveira, 2011).

Na década de 1980, o Brasil passou por uma redemocratização, sendo promulgada, em 1988, a Constituição da República Federativa do Brasil, que apresentou um novo olhar para a criança: “[...] reconhece o seu direito de ser atendida em creches e pré-escolas, vinculando o atendimento à área educacional e não só à assistencialista” (Cartaxo, 2013). A conquista do reconhecimento da educação como direito da criança e dever do Estado, na Constituição de 1988, foi possível por pressão dos movimentos sociais e feministas (Oliveira, 2011).

Em 1990, houve a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei nº 8.069/1990 - e da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/1996 -, a qual estabelece formas de atendimento às crianças de até 6 anos, o que, atualmente, está dividido em atendimento de crianças de 0 a 3 anos, em creches, e de 4 a 6 anos, em pré-escolas; esse documento considera a criança como um sujeito integral, havendo o compartilhamento das responsabilidades familiares, comunitárias e do poder público (Cartaxo, 2013).

Nesse sentido, a Educação Infantil é constituída como educação, pontuando a importância de profissionais que contribuam para o desenvolvimento integral do aluno. De acordo com a LDB nº 9.394/1996, em seu Art. 29, normatiza-se que:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Brasil, 1996).

Em 1998, foi apresentado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), dividido em três volumes, com objetivo de orientar o trabalho pedagógico das creches e pré-escolas sobre os conteúdos que devem ser explorados com as crianças, sugerindo brincadeiras em espaços abertos e fechados; além disso, propõe a atuação intencional e planejada, observando a faixa etária.

Nesse documento, é destacada a importância da roda de histórias; oficinas de pintura e música; atividades que ensinem cuidados com o corpo e atividades variadas, de acordo com a escolha das crianças (Belther, 2017).

Em 2002, foram implantadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica; esse documento representa um processo de construção da educação pautada na qualidade, no sentido de “[...] reforçar a exigência de uma formação mínima para a docência na educação infantil” (Belther, 2017).

As mudanças no cenário político, interesses capitalistas e lutas sociais, que ocorreram até o presente momento, possibilitaram à Educação Infantil alcançar a regulamentação, obrigatoriedade e organização vigente atualmente. Tais mudanças sobre o conceito de educar as crianças proporcionaram alterações na concepção de criança, visto que, como foi citado anteriormente, as crianças eram vistas como adultos em miniatura; atualmente, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a criança é um: “Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva [...]” (Brasil, 2010).

Nesse contexto, considera-se a criança como um sujeito histórico, sendo que, por meio da interação, ocorre o processo de aprendizagem; é necessário que o Professor de Educação Infantil tenha a formação necessária e que, em seu planejamento, estejam inclusas metodologias direcionadas para a faixa etária do aluno, cuja intencionalidade seja a formação integral da criança.

O PLANEJAMENTO EDUCACIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A LUDICIDADE COMO METODOLOGIA

Na infância, inicia-se o processo de socialização, sendo a ludicidade utilizada para garantir sua efetivação. Porém, o lúdico não é presente somente na infância, uma vez que se estende até a vida adulta, sendo essencial no processo de socialização em diferentes lugares e situações. Assim:

[...] ao tratar da forma lúdica da sociabilidade, por mais sério que seja o conteúdo, seja ele aprendizagem, trabalho ou religiosidade, a forma da sociabilidade é sempre lúdica, o que garante a socialização das crianças em quaisquer circunstâncias por meio das brincadeiras (Simmel, 1983 *apud* Oliveira e Sousa, 2008).

Relacionando o lúdico com a prática pedagógica, o conceito de atividade lúdica é ser uma atuação ou animação que tem como finalidade proporcionar prazer em quem a pratica. Ela pode ser uma brincadeira, um jogo ou qualquer outra atividade que proporcione interação. As atividades lúdicas apresentam contribuições, tais como: assimilação de valores, aquisição de comportamentos, desenvolvimento de diversas áreas do conhecimento, aprimoramento de habilidades e socialização.

Alguns exemplos de atividades lúdicas são os jogos, brincadeiras, dança, canto, dramatização, teatro de fantoches, entre outros (Maluf, 2014).

Contudo, muitas vezes, o brincar é utilizado como recreação e não como um processo de aprendizagem, deixando de refletir e atuar com ferramentas lúdicas planejadas e intencionais. De acordo com Lima (2005), o Professor deve conhecer as concepções de criança e educação, além do potencial de desenvolvimento e aprendizagem que está nas brincadeiras. Para ela, o papel do Professor é: “[...] estruturar o espaço, o tempo, os conteúdos e os argumentos da atividade lúdica, intervindo intencionalmente, oferecendo material adequado, ampliando a cultura lúdica e enriquecendo as competências imaginativas do educando” (Lima, 2005). Assim, compreendemos a intencionalidade e sua importância no papel do Professor.

A importância da ludicidade não é reconhecida somente por pesquisadores da educação; documentos oficiais também citam sua importância na Educação Infantil. Segundo as DCNEIs (2010), a brincadeira é uma prática pedagógica que compõe a proposta curricular da Educação Infantil, de maneira que a destacam como atividade importante no desenvolvimento dessa fase da vida humana.

No Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel (2008), é especificado, no tópico 1.3-Concepção e periodização do desenvolvimento infantil (0 a 5 anos), sobre o desenvolvimento infantil, ressaltando que, durante a fase entre 3 e 6 anos, a brincadeira de papéis sociais é a atividade principal que mais desenvolve a criança. Como respaldo para o trabalho do Professor, o documento sugere que os jogos e brincadeiras devem ser utilizados em todas disciplinas, sob mediação do Professor, integrando os conceitos científicos das disciplinas à atividade principal da brincadeira de papéis sociais.

A ATUAÇÃO DO PROFESSOR NA PRÉ-ESCOLA I: PLANEJAMENTO, POSSIBILIDADES E DESAFIOS

A Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica; sua finalidade é o desenvolvimento integral da criança. É oportuno destacar que Professor e aluno são sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, cabendo ao docente a responsabilidade pela orientação, organização, sistematização do ensino e aprendizagem, além de partir da definição dos objetivos e ações pedagógicas (Garms, 2005).

O Manual dos Cargos (Cascavel, 2012) apresenta o descritivo das atribuições do cargo do Professor de Educação Infantil, descrevendo que deve promover atividades e práticas pedagógicas, visando ao desenvolvimento cognitivo, entretenimento, interação social e desenvolvimento pessoal das crianças; também deve executar atividades recreativas, promover atividades lúdicas, estimulantes à participação e integração interpessoal do aluno.

São muitas as atividades desenvolvidas no cargo de Professor de Educação Infantil, sendo necessário evidenciar que esse profissional deve, ao longo de sua atuação, planejar, executar e avaliar o seu plano de trabalho (Cascavel, 2012). Segundo Jesus e Germano (2013), o planejamento na Educação Infantil é uma atividade contínua, pois o Professor não só escolhe os conteúdos a serem trabalhados, mas também faz um processo de acompanhamento e diagnóstico dos avanços e dificuldades da turma, considerando as especificidades de cada criança.

Ao executar o seu planejamento, o Professor de Educação Infantil precisa compreender a organização da Proposta Pedagógica Curricular, ou seja, direcionar a organização do planejamento educacional sobre os conteúdos, objetivos, avaliação, método e concepção teórica da Rede Escolar.

Dessa forma, destacamos que o trabalho do Professor de Educação Infantil na Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel deve compreender os descritivos na Lei Municipal nº 6.445/2015 – Plano de Cargos, Carreira e Salários, os documentos nacionais (DCNEIs e RCNEIs), o Currículo para a Rede Pública Municipal (2008), além de alinhar e estudar a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017)³.

Segundo Belther (2017), a BNCC apresenta três princípios básicos para possibilitar a didática na Educação Infantil: a ludicidade; continuidade, que trata a realidade fragmentada da criança; por último, a significatividade, que deve surgir das experiências do sujeito e não de alguma forma de transmissão a ele, apresentando a importância do Professor e de sua mediação sobre o planejamento; deve contemplar, em especial, novas experiências e oportunidades de aprendizagem.

Os desafios enfrentados pelo Professor que atua na Educação Infantil podem ser muitos, conforme evidencia Santos (2005), pois a sociedade, muitas vezes, espera que o desempenho desse profissional seja parecido com o da mãe no espaço familiar, gerando uma grande dificuldade para compreensão da finalidade e do papel desse profissional; é essencial desvelar o caráter profissional que reveste o trabalho do Professor de Educação Infantil.

Nesse sentido, buscando compreender a prática docente dos Professores da turma de Pré I, será apresentada a metodologia de abordagem e procedimento da pesquisa de campo, além da análise dos resultados referentes aos profissionais da Educação Infantil.

³ A Base Nacional Comum Curricular é um documento nacional promulgado em 2017, que descreve e orienta as propostas pedagógicas curriculares, em relação à organização dos conteúdos, por meio de áreas e campos de conhecimento. Atualmente, a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel encontra-se em processo de estudo, análise e alinhamento do Currículo do Município com a BNCC, estando prevista sua finalização e aprovação em 2020.

METODOLOGIA

METODOLOGIA DE ABORDAGEM E PROCEDIMENTO

A pesquisa apresentada foi realizada na abordagem qualitativa, que é utilizada para descrever com profundidade o objeto de estudo. Sua principal característica é a organização dos dados, que são levantados e analisados a partir da fundamentação teórica sobre a temática pesquisada. Assim, os estudos buscam a compreensão do objeto e a influência do pesquisador, de forma a se considerar fundamental na organização do trabalho (Mascarenhas, 2012).

Também, foram utilizadas as pesquisas exploratória e descritiva. A exploratória se restringe a definir objetivos e buscar mais informações sobre o objeto de estudo, buscando familiarizar-se com o objeto ou obter uma nova percepção e descobrir novas ideias. No que se refere à pesquisa descritiva, os autores apontam que: “Em síntese, a pesquisa descritiva, em suas diversas formas, trabalha sobre dados ou fatos colhidos da própria realidade” (Cervo; Bervian e da Silva, 2007).

Para realização do estudo, foram utilizados três procedimentos técnicos, sendo: a pesquisa bibliográfica, que se concentra na análise de livros, artigos, entre outros; a pesquisa documental, a partir da análise de legislações e do Projeto Político Pedagógico da instituição de ensino, e a pesquisa de campo, com a realização de entrevista com Professoras da Rede Pública Municipal de Ensino.

É importante destacar que a pesquisa documental utilizou documentos que registraram informações sobre o tema (Mascarenhas, 2012) e a pesquisa de campo trouxe contribuições qualitativas referentes à temática, pois: “O investigador [...] assume o papel de observador e explorador, coletando diretamente os dados no local (campo) em que se deram ou surgiram os fenômenos. O trabalho de campo se caracteriza pelo contato direto com o fenômeno de estudo” (Barros; Lehfeld, 2007).

A pesquisa de campo foi realizada em uma Escola Municipal de Cascavel, que atende a Educação Infantil (Pré I e II) e Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), sendo realizada com duas Professoras regentes das turmas de pré-escola I. De acordo com Marconi e Lakatos (2010), precisa ser evidenciada a participação na coleta de dados da pesquisa de campo, oportunizando o diálogo sobre a temática abordada por meio da fundamentação teórica. Assim, a pesquisa de campo: “[...] servirá, como primeiro passo, para se saber em que estado se encontra o problema, que trabalhos já foram realizados a respeito e quais são as opiniões reinantes sobre o assunto” (Marconi; Lakatos, 2010).

É oportuno destacar que a coleta de dados foi realizada após a aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Univel, sob Parecer nº 020/2019, além de autorização da Secretaria Municipal de Educação de Cascavel (SEMED); a pesquisadora realizou entrevista com duas professoras que atuam nas turmas de Pré I da Rede Municipal de Ensino, repassando todas as informações referentes à pesquisa de campo, riscos, benefícios e medidas de

proteção. Além disso, os questionamentos previstos no roteiro sobre o papel do Professor na pré-escola I; a pesquisadora destacou que o objetivo da pesquisa é compreender a importância da atuação docente na Educação Infantil, voltado para o desenvolvimento integral do alunos nas turmas de pré-escola I.

INSTRUMENTOS PARA COLETA DE DADOS DA PESQUISA

Para resolução dos problemas de pesquisa e concretização dos objetivos propostos, foi realizada uma entrevista como meio de obter os dados necessários para a pesquisa de campo e oportunizar a evidência de dados atualizados, que dialoguem sobre a temática abordada.

Segundo as autoras Marconi e Lakatos (2010), a entrevista é um encontro de duas pessoas, com a finalidade de que uma delas consiga informações sobre determinado assunto, mediante uma conversa de natureza profissional. O objetivo principal da entrevista é: “[...] obtenção de informações do entrevistado, sobre determinado assunto ou problema” (Marconi; Lakatos, 2010).

A entrevista possui 10 questões abertas, que contribuíram para a análise do tema, compreensão da atuação docente e a utilização do lúdico. Para analisar os dados, a pesquisadora transcreveu as respostas das participantes, identificou a frequência dos conceitos abordados, buscando relacionar os dados obtidos com os problemas e objetivos da pesquisa. Posteriormente, as respostas foram confrontadas com as orientações das DCNEIs, Currículo da Rede Municipal de Cascavel e as orientações de pesquisadores da área.

RESULTADOS

A presente seção aborda a análise dos dados coletados por meio de uma entrevista com dez questões abertas, cujo objetivo era compreender a atuação do Professor na Educação Infantil, as metodologias utilizadas, desafios, entre outros temas. Foram entrevistadas duas Professoras regentes de turmas de pré-escola I, que atuam na rede municipal de ensino de Cascavel/PR, sendo realizada a pesquisa no dia 11 de setembro de 2019, no ambiente da escola, durante a hora-atividade das profissionais.

Para não identificar as participantes da entrevista, foram utilizados os pseudônimos P1 e P2, com objetivo de manter a identidade das participantes em sigilo, conforme Termo de Consentimento Livre Esclarecimento – TCLE (Tabela 1).

No primeiro questionamento, foram observadas as formações das professoras, sendo caracterizado que ambas possuem especializações na área da educação, mas apenas uma possui o curso de graduação em Pedagogia, conforme apresentamos no quadro abaixo:

Tabela 1. Qual sua formação?

P1	Pedagogia, Matemática, Pós-Graduada em Educação Especial e Neuropedagogia
P2	História e Pós-Graduada em História e Geografia

Fonte: Dados obtidos na pesquisa de campo, 2019.

A formação apresentada pelas Professoras é direcionada à licenciatura; conforme está disposto na LDB n° 9.394/96, verificamos que se preconiza a formação em Pedagogia para atuar nessa etapa da Educação Básica. Entretanto, na Rede Municipal de Cascavel, isso foi a partir de 2014 regulamentado, de maneira que, anteriormente, se admitiam profissionais apenas com Formação Docente – Nível médio.

Em relação à experiência profissional na Educação Infantil, verificamos que as Professoras entrevistadas possuem dois anos de experiência na turma de pré-escola, porém, o tempo de atuação de ambas na Educação é superior a 2 anos. Isso é apresentado no Tabela 2, abaixo:

Tabela 2. Qual o tempo de experiência profissional na Educação Infantil?

P1	Dois anos, primeiro como regente de turma.
P2	Dois anos, um com o pré II e agora com o pré I.

Fonte: Dados obtidos na pesquisa de campo, 2019.

Sobre os documentos utilizados para organização de sua prática pedagógica, as professoras responderam como principal o Currículo e o planejamento educacional, não descrevendo outras legislações ou documentos nacionais, conforme evidenciamos no Tabela 3:

TABELA 3. Quais documentos que orientam sua práxis na Educação Infantil?

P1	Currículo de Cascavel, pois direciona práxis referente aos objetivos.
P2	Currículo de Cascavel e o planejamento.

Fonte: Dados obtidos na pesquisa de campo, 2019.

Assim, é importante destacar que, na pesquisa bibliográfica, apresentamos outros documentos que normatizam e orientam a prática pedagógica dos Professores de Educação Infantil, tais como: RCNEIs (1998), DCNEIs (2010), além das legislações, como a LDB n° 9.394/96 e Lei Municipal n° 6.445/2015 – Plano de Cargos, Carreiras e Salários.

Em relação à metodologia, foi questionado: “Quais metodologias você utiliza com maior frequência em suas aulas?” Conforme as respostas do Tabela 4, analisamos que utilizam metodologias variadas, que integrem a teoria e a prática, por meio de contação de histórias, músicas, oralidade, utilizando recursos, como quadro e massinha de modelar.

Tabela 4. Quais metodologias você utiliza com maior frequência em suas aulas?

P1	Músicas, histórias para dar introdução ao conteúdo, questões relacionadas ao desenvolvimento com a coordenação motora dos alunos.
P2	Várias metodologias, a prática, teoria. Como as crianças não escrevem ainda, o conteúdo é geralmente passado por meio da oralidade, por forma de histórias, escrevendo o nome, algumas palavras no quadro ou com a massinha.

Fonte: Dados obtidos na pesquisa de campo, 2019.

Dessa forma, compreendemos que o trabalho, desenvolvido a partir do Currículo de Cascavel (2008), possibilita, no planejamento, o uso de diferentes metodologias, pois, de acordo com esse documento, o Professor de Educação Infantil deve planejar encaminhamentos pedagógicos adequados ao conteúdo e ao contexto, organizando sua ação de forma articulada com os conhecimentos acumulados pelos alunos com novos conceitos científicos.

Lima (2005) abordou sobre o papel do Professor de Educação Infantil, evidenciando como tal profissional deve organizar o espaço e tempo, planejando suas aulas com o uso de metodologias lúdicas, as quais, por meio de uma atuação intencional do Professor, contribuirão à aprendizagem e desenvolvimento do aluno.

Tabela 5. Considera a ludicidade importante no processo de ensino aprendizagem? Justifique.

P1	Extremamente importante, ainda mais nessa etapa, pois quando se parte do abstrato dificilmente eles conseguiriam entender, então sempre tem que ser a partir do lúdico, as vezes tento levar para a abstração, mas para o desenvolvimento tem que ser com o lúdico mesmo.
P2	Muito importante, pois com o lúdico a criança grava melhor, utilizando músicas, cantigas de roda, até na organização da fila, estou ensinando. Com o lúdico eles vão fixar melhor, do que se fosse só a teoria.

Fonte: Dados obtidos na pesquisa de campo.

Em relação à metodologia, questionamos sobre a ludicidade no desenvolvimento das aulas. Conforme Tabela 5, a P1 apresentou que é essencial para o aluno realizar a abstração dos conteúdos e a P2 pontuou que é muito importante, salientando que, com o lúdico, “vão fixar melhor”. De acordo com Lima (2005), a espécie humana não fixa biologicamente as aquisições sociais historicamente

construídas; é necessária a mediação. O ser humano adquire capacidades humanas no interior das práticas sociais, em estreita relação e comunicação com as outras pessoas, o que permite a internalização da produção cultural e social.

O autor também destaca que a brincadeira é uma forma de expressão e apropriação do mundo das relações, das atividades e dos papéis dos adultos. A criança, por meio de atividades lúdicas, atua nas diferentes esferas humanas, reelaborando sentimentos, conhecimentos, significados e atitudes. Isso, pois, quando brinca, segundo Vygotsky, a criança parece mais madura do que é; ela se infiltra no mundo adulto, que se abre, e lida com os mais diversos temas (Lima, 2005).

Ao relacionar a fala da P1 e P2 com Currículo (2008), constatamos que a prática pedagógica, referente ao lúdico, está de acordo com o documento, já que:

[...] o professor deverá estimular, propor e ensinar a representar através do trabalho com exploração de fotos ou outras imagens, massinha de modelar, maquetes, entre outros. Pode também, com os próprios alunos, desenvolver atividades lúdicas como teatro, literatura infantil, cantigas de roda, por meio das quais a brincadeira de papéis sociais favorecerá a percepção, apropriação e representação do seu espaço e daqueles de outros grupos sociais (Cascavel, 2008).

Sobre a utilização da ludicidade na metodologia em sala de aula, verificamos que as Professoras entrevistadas utilizam diferentes recursos para viabilizar uma aprendizagem significativa sobre os conteúdos e conceitos científicos. Para salientar se o trabalho das Professoras apresenta o uso da ludicidade, foram questionadas quais formas de encaminhamentos metodológicos são utilizadas, conforme evidenciamos no Tabela 6, abaixo:

Tabela 6. Utiliza a ludicidade em suas aulas? Descreva a forma de utilização no processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil.

P1	Sim, sempre tento ter um tema semanal, inicia com a música ou história e a partir disso vai desenvolvendo atividades, usando jogos, quebra-cabeças, peças, pintura, fazer o registro. Também utiliza vídeos que tenham relação com o conteúdo, como o show da Luna.
P2	Cantigas, músicas, organização da sala, atividades, filas e com a rotina.

Fonte: Dados obtidos na pesquisa de campo.

Para analisarmos as principais dificuldades encontradas na atuação do Professor de Educação Infantil, realizamos o questionamento: “Quais as dificuldades encontradas em sua atuação como professora regente de uma turma de Pré I?” (Tabela 7) Foram citados, como principais, a ausência de atenção dos alunos, os resultados que são demorados, a necessidade de aquisição de alguns materiais, para o trabalho pedagógico; a P2 apresentou que é a atenção e a compreensão do papel da escola pelos alunos.

Tabela 7. Quais as dificuldades encontradas em sua atuação como Professora regente de uma turma de Pré I?

P1	Na idade dos alunos, eles querem brincar muito, em momentos que o professor quer atenção, muitas vezes não tem. Os resultados não são imediatos, demora mais para vê-los. Mesmo a escola tendo materiais disponíveis, sempre é necessário comprar algum item para usar na aula.
P2	Manter a ordem, o silêncio, pois eles são muito agitados, é difícil conseguir a atenção deles. Pela idade deles, alguns deles ainda não entendem o porquê estão na escola.

Fonte: Dados obtidos na pesquisa de campo.

Assim, salientamos que a função social da escola deve ser construída coletivamente entre a família e a escola, de modo a contribuir ao processo de ensino aprendizagem e à compreensão do trabalho educacional, desenvolvido pelo Professor de Educação Infantil.

Ressaltamos que a função psicológica superior, denominada atenção, é essencial para oferecer prosseguimento e desenvolvimento às crianças; como são alunos de 3 a 4 anos, o Professor deve ter cuidado e acompanhar, em suas atividades pedagógicas, o processo para a disciplina, sem fragmentar ou reproduzir apenas práticas tradicionais⁴, conforme Arce (2007) *apud* Cascavel (2008):

Para isso existirá sim um processo de controle do corpo, ou um processo de disciplina, demandado pelo próprio trabalho intelectual que exige: atenção, concentração, silêncio, capacidade de ficar sentado”. Não queremos afirmar que a criança não poderá correr pular, rolar, uma vez que essas atividades, assim como o brincar são fundamentais, todavia, a atividade intelectual exigirá dela o controle progressivo sobre seus movimentos. E isso também terá que ser produzido pelo professor de forma intencional em seus alunos. O conhecimento aqui não é apenas resultado das ressignificações, construções infantis, ele é algo selecionado e trazido pelo professor com a finalidade de transmissão. A ciência balizará a escolha do que se ensinar ou não, mas um ponto é imprescindível deixar claro: “a escola deve trazer ao aluno aquilo que ele não tem em seu cotidiano. A escola deve ser um ponto de aumento do capital cultural da criança, assim, torna-se desafiadora, traz o novo e a ajuda na compreensão do dia-a-dia em sua essência” (Arce, 2007).

Sobre a importância de sua atuação e contribuições para o desenvolvimento do aluno, observamos as respostas no Tabela 8, abaixo:

Segundo Lima (2005), a atuação pedagógica e intencional do Professor, na Educação Infantil, possui uma importância decisiva para o desenvolvimento psíquico da criança. As interferências adequadas, significativas e diversificadas produzem aprendizagens, ampliam conhecimentos e desenvolvem capacidades, possibilitando à criança a tomada de consciência de si, dos outros e do mundo.

⁴ Práticas tradicionais referem-se apenas ao ato de manter a disciplina, sem considerar o desenvolvimento do aluno e suas especificidades no processo de ensino-aprendizagem.

Tabela 8. Você considera que sua atuação interfere no desenvolvimento do aluno? Qual o seu papel na Educação Infantil?

P1	Sim, pois seu somente der uma peça e não orientá-lo, ele pode desenvolver a coordenação motora, a psicomotricidade, mas não desenvolverá outra área, então a minha interferência pode desenvolver alguma área específica, aprender determinado conteúdo, então esse direcionamento faz a diferença.
P2	Sim, principalmente a atuação do Professor regente, por causa da rotina estabelecida com a turma.

Fonte: Dados obtidos na pesquisa de campo.

Em sua prática, o Professor deve ter a intencionalidade de socializar o conhecimento; de acordo com o Currículo (2008): “O professor da escola de educação infantil objetiva, assim, em sua prática pedagógica, a garantia da socialização dos conhecimentos científicos, artísticos, culturais e filosóficos constituintes do patrimônio humano” (Cascavel, 2008).

Assim, percebemos a importância de o Professor possuir formação e atuar em consonância com a faixa etária, compreendendo o planejamento de sua prática pedagógica e da mediação para desenvolver integralmente os alunos.

Na questão número 9, verificamos as principais características para atuar como Professor na Pré-escola I:

Tabela 9. Quais características considera indispensáveis à atuação do Professor na Pré-escola I?

P1	Tempo, pois nem sempre é possível fazer tudo que deseja; paciência, pois o resultado não é imediato e sempre buscar coisas diferentes, pois é difícil prender atenção dos alunos, eles querem brincar e como eles tem acesso a muita coisa, se não trazer coisas diferentes, não consegue prender atenção deles.
P2	Paciência, pois tem crianças que ainda vem de fralda, usam chupeta, então muitas vezes é necessário fazer papel de mãe. O domínio do conteúdo também é importante, pois atrai a atenção da criança.

Fonte: Dados obtidos na pesquisa de campo.

Percebemos que o Professor precisa de inúmeras características para a atuação na Educação Infantil, compreendendo que o conhecimento é essencial, mas a didática, paciência e dedicação fazem parte, para oportunizar aos alunos a aquisição e domínio dos conhecimentos e conceitos trabalhados.

Na questão número 10, foi questionado: “Como as famílias compreendem a sua atuação na Educação Infantil?”; a P1 respondeu que:

Na minha turma, as famílias acham muito importante, sempre falam que estão vendo o desenvolvimento das crianças na escola, percebem o papel da escola, do Professor. Com a família participando, a criança desenvolve melhor, então a presença deles também é importante. Em relação ao cuidar e educar, no início do ano os pais cobravam muitas coisas, porém com decorrer do semestre, as reuniões, eles entenderam que existe o cuidar, mas que o papel primordial da escola é o ensinar. A criança da educação infantil necessita desse cuidado, mas nem tudo é responsabilidade da escola e aos poucos os pais entenderam o que cabe a escola o que não cabe (P1, dados coletados pela pesquisadora, 2019).

Percebemos que, conforme apontou a Professora P1, o cuidar e educar devem estar intrínsecos à sua atuação profissional. Segundo Belther (2017):

Assim, o fato de que as crianças pequenas ainda carecem de alguns cuidados por si só já exige uma prática pedagógica diferenciada, que supra essa necessidade e ao mesmo tempo seja capaz de explorar a significativa diversidade de tarefas, começando nos cuidados e indo até o nível da educação propriamente dita, isto é, o nível da socialização e do desenvolvimento por meio de práticas lúdicas e que promovam as possíveis interações (Belther, 2017).

Belther (2017) salienta a importância das práticas lúdicas e das interações, relacionando que o trabalho do educar e cuidar deve estar sempre aliado ao trabalho na Educação Infantil. A P2, em relação ao mesmo questionamento, apontou que:

Algumas famílias acham que o Professor tem que ser babá, exigem apenas o cuidado, alguns pais dizem que nós temos que cuidar do filho deles, e não, nós temos que ensinar e no ensinar nós já estamos cuidando, não temos que fazer assistencialismo. Muitos pais acham que a escola tem que ensinar até os modos, como “por favor, com licença”, coisas que devem ser ensinadas em casa, mas as crianças não veem com esse aprendizado, estão vindo bem difíceis e agora como professores temos que ensinar até os modos básicos, que deveriam ser ensinados pelos pais (P2, dados coletados pela pesquisadora, 2019).

Dessa forma, analisamos a resposta da professora P2; observamos que ela apresenta que a família, muitas vezes, compreende o trabalho do Professor como uma extensão da casa, atribuindo a função apenas ao cuidar, sem respaldar os ensinamentos dos conteúdos e atribuindo ao professor o papel assistencialista e do ensinamento de valores. Isso, de acordo com o pensamento da entrevistada, deve ser ensinado em casa, para, na escola, promoverem a atuação intencional sobre os conteúdos e conceitos científicos, a partir de metodologias lúdicas e que promovam o desenvolvimento integral da criança.

Para Santos (2005), existe: “[...] uma dificuldade de compreensão, no âmbito da instituição de Educação Infantil na sociedade em geral, do caráter profissional que reveste o trabalho da educadora infantil”. Como meio de melhorar a relação entre Professor da Educação Infantil e família, Oliveira (2011) diz que: “Os pais precisam conhecer e discutir os objetivos da proposta pedagógica e os meios organizados para atingi-los, além de trocar opiniões sobre como o cotidiano escolar se liga a esse plano”. A autora também cita a importância dos pais e outros familiares participarem de conselhos escolares e organização de festas, pois serve para agregar experiências e saberes, aproximando-se dos contextos de desenvolvimento das crianças e articulando suas experiências.

Como meio de aplicação do Trabalho de Conclusão de Curso e exposição dos resultados, a pesquisadora apresentou, aos participantes da XVII Jornada Científica da Univel, no dia 23 de outubro de 2019, o presente artigo, cujo tema é Educação Infantil: Possibilidades e desafios na atuação docente na pré-escola I da Rede Pública Municipal de Cascavel/PR. O objetivo da aplicação foi de apresentar a

pesquisa e seus resultados, buscando proporcionar informações sobre a atuação do Professor nas turmas de pré-escola I, sua prática, metodologias utilizadas e as dificuldades enfrentadas nessa etapa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo proporcionou à pesquisadora conhecer a prática pedagógica do Professor de Educação Infantil, que atua na pré-escola I, destacando que, por meio de uma atuação intencionada, organizada e sistematizada, as práticas pedagógicas, utilizadas pelo Professor, nessa etapa, promovem a aprendizagem e desenvolvimento da criança.

A atuação do Professor de pré-escola I tem como objetivo a formação integral da criança, buscando desenvolver habilidades e ensino de conteúdos científicos. No processo de ensino-aprendizagem, nessa etapa, é necessário o uso de metodologias lúdicas, como as cantigas, músicas, contos, jogos e brincadeiras. A ludicidade é essencial no processo de ensino-aprendizagem, tendo sua importância reconhecida em documentos, como as DCNEIs (2010) e Currículo de Cascavel (2008).

Além da preocupação do ensino dos conteúdos científicos, o Professor de Educação Infantil possui como atribuição o cuidar, de maneira que realiza cuidados de higiene, alimentação, entre outros, os quais são necessários nessa etapa, pois a criança está desenvolvendo sua autonomia. Porém, a entrevista realizada com as Professoras evidenciou que, muitas vezes, a família não compreende o trabalho do Professor nas turmas de pré-escola I, preocupando-se e cobrando, com maior ênfase, os cuidados com a criança durante o período em que está no espaço escolar. Sendo assim, a sugestão, para a conscientização das famílias sobre o papel do Professor e melhora do relacionamento entre escola e família, é que, por meio de reuniões e palestras sobre o papel da Escola e da Educação Infantil, os pais possam compreender a atuação do profissional que atua nessa etapa.

Este trabalho oportunizou conhecer a atuação do Professor na Educação Infantil, destacando a importância de profissionais qualificados e com formação adequada, uma vez que iniciar o processo de escolarização da criança na pré-escola vai além do ensino tradicional; não se resume simplesmente ao cuidar e educar, mas à atuação de um profissional que reconhece essa relação. Além do mais, há a necessidade de utilização de metodologias lúdicas em sua prática pedagógica, visando à aprendizagem e desenvolvimento da criança.

Sendo assim, o presente artigo destaca a importância do Professor de Educação Infantil, pois realiza, em sua atuação, o papel de mediador no processo de ensino-aprendizagem, estabelecendo a assimilação de conteúdos científicos, além de estimular o processo de socialização e autonomia, com a finalidade da formação integral da criança.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS


- Andrade LBp (2010). Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais [online]. São Paulo: Editora Unesp; São Paulo: Cultura Acadêmica.
- Barros AJS, Lehfeld NAS (2007). Fundamentos Da Metodologia Científica. 3. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall. 158p.
- Belther JM (2017). Educação Infantil: Formação e Responsabilidade. In: Belther (Org.). São Paulo, Pearson Prentice Hall.
- Brasil (1961). Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Lei De Diretrizes E Bases Da Educação Nacional. Brasília, DF.
- Brasil (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei De Diretrizes E Bases Da Educação Nacional. Brasília, DF.
- Brasil (2010). Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF.
- Cartaxo SRM (2013). Pressupostos Da Educação Infantil. Curitiba: Intersaberes.
- Cascavel (2008). Secretaria Municipal De Educação. Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel da Educação: Educação Infantil. Cascavel, PR: Ed. Progressiva, 2008.
- Cascavel (2012). Manual dos Cargos. Decreto nº 10.521, promulgado em 23 de abril de 2012.
- Cervo AL, Bervian PA, Da Silva R (2007). Metodologia Científica. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall.
- Garms GMZ (2005). Trabalho Diversificado No Cotidiano Da Educação Infantil: algumas reflexões teóricas necessárias à sua aplicação. In: Guimarães CM (Org.). Perspectiva Para Educação Infantil. Araraquara: Junqueira&Marin, 181-204.
- jesus DAD, germano j (2013). a importância do planejamento educacional na educação infantil. In: II JORNADA DE DIDÁTICA E I SEMINÁRIO DE PESQUISA DO CEMAD, 2., 2013, Londrina. Anais...Londrina: UEL. 29-40.
- Lima JM (2005). A Brincadeira Na Teoria Histórico-Cultural: De Prescindível A Exigência Na Educação Infantil. In: Guimarães CM (Org.). Perspectivas Para Educação Infantil. Araraquara: Junqueira&Marin. 157-180.
- Maluf ACM (2014). Atividades Lúdicas Para Educação Infantil: conceitos, orientações e práticas. 4. ed. Petrópolis: Vozes. 72p.
- Marconi MA, Lakatos EM (2010). Fundamentos Da Metodologia Científica. 7. ed. São Paulo: Atlas. 296p.
- Mascarenhas SA (2012). Metodologia Científica. São Paulo: Pearson Education Do Brasil.

- Muniz L (1999). Naturalmente Criança: A Educação Infantil de uma perspectiva sociocultural. In: Kramer S. et al (org.). Infância E Educação Infantil. 11. ed. Campinas: Papyrus. 243-268.
- Oliveira L, Sousa E (2008). Brincar Para Comunicar: A ludicidade como forma de socialização das crianças. In: X Congresso De Ciências Da Comunicação Na Região Nordeste, 10., 2008, São Luis, MA – 12 a 14 de junho de 2008.
- Oliveira ZM (2011). Educação Infantil: fundamentos e métodos. 7. ed. São Paulo: Cortez. 263p.
- Santos MOV (2005). A identidade da Profissional de Educação Infantil. In: Guimarães CM (Org.). Perspectiva Para Educação Infantil. Araraquara: Junqueira&Marin. 87-104


Educação ambiental na modalidade da educação de jovens e adultos: um estudo das práticas adotadas em escolas de nível fundamental e médio em Cajazeiras–PB


Recebido em: 30/06/2020

Aceito em: 07/07/2020

 10.46420/9786599120855cap2

Andréia Conrado Figueiredo¹ 

Marcos Macri Oliveira² 

Virginia Tomaz Machado^{3*} 

Yuri Charllub Pereira Bezerra⁴ 

Fernando Antônio Portela da Cunha⁵ 

Ricardo Ricelli Pereira de Almeida⁶ 

Luiz Carlos Machado de Souza Filho⁷ 

INTRODUÇÃO

A educação enfrenta sérios problemas, tais como: disciplinas demais para tempo de menos; baixa remuneração dos professores; ausência de um programa de ensino técnico integrado; e, fundamentalmente, inadequação do aprendizado à vida, aos sonhos, às expectativas e necessidades dos indivíduos (Molina; Prette, 2006), diante disto, inserir uma Educação ambiental (EA) na Educação de Jovens e Adultos (EJA) torna-se um enorme desafio no seu âmbito escolar.

A EA configura-se enquanto uma educação inter-relacionada em valores preconizando no desenvolvimento e consolidação de uma nova sociedade, que deve transpor ao discurso apaziguador

¹ Professora contratada da rede municipal, com licenciatura em Ciências e habilitação em Biologia, Cajazeiras, Paraíba, Brasil.

² Mestre em Engenharia de Produção, Bacharel em Administração e Professor do curso de Administração da Universidade Federal de Campina Grande campus Sousa, Sousa, Paraíba, Brasil.

³ Mestre em Sistemas Agroindustriais, Bacharel em Ciências Economia e professora do curso de Administração da Faculdade Santa Maria, Cajazeiras, Paraíba, Brasil.

⁴ Mestre em Saúde Coletiva, Enfermeiro e professor do curso de Enfermagem da Faculdade Santa Maria, Cajazeira, Paraíba, Brasil.

⁵ Doutor em Química e professor do curso de Química da Universidade Federal de Campina Grande campus Cajazeiras, Cajazeiras, Paraíba, Brasil.

⁶ Mestre em Sistema Agroindustriais, Engenheiro Ambiental e professor do curso de Engenharia Civil da Faculdade Santa Marai, Cajazeiras, Paraíba, Brasil.

⁷ Reitor e professor Mestre de Teologia do Seminário Arquidiocesano da Paraíba, Brasil.

* Autor de correspondência: vtmachado@hotmail.com

que reverencia as ações ecologicamente corretas, cuja tentativa é a de responder aos sinais de morte de todo um modo de vida (Farias; Claro, 2012).

Neste sentido o presente trabalho tem como enfoque principal a Educação Ambiental na Educação de Jovens e Adultos: um estudo das práticas adotadas em escolas estaduais de nível fundamental e médio instaladas no município de Cajazeiras na Paraíba.

Norteados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o seguimento da Educação de Jovens e Adultos, como os demais seguimentos, abordam a Educação Ambiental como uma temática transversal.

Diante disto, é relevante para o atendimento aos PCN sobre os saberes do aluno da EJA e o Meio Ambiente. Isso permitirá a inclusão de uma proposta mais adequada de Educação Ambiental, vivenciada ao currículo da escola e multiplicada em outras instituições que pratiquem essa modalidade de ensino. Podendo levar a uma conscientização mais ampla sobre este tema transversal na modalidade regular (Freitas et al., 2009).

Segundo Barros; Resende e Marinho (2014), a Educação Ambiental valoriza a convivência harmoniosa e consciente do homem com o ambiente natural, transcendendo para as várias espécies que habitam nele, levando ao aluno a raciocinar criticamente o princípio antropocêntrico, levando a minimizar os impactos de falcia inconsequente dos recursos naturais e de diversas espécies existentes nos ecossistemas.

A escola é um local social, um espaço que permite ao aluno a continuidade do processo de socialização. Espaço este, propício para expressar o que se faz, o que se diz e o que se valoriza, representando um exemplo de uma sociedade que deseja e tem sonhos a vivenciar, com isto hábitos e comportamentos ambientalmente corretos devem ser entendidos na prática, no dia-a-dia da vida escolar, contribuindo para a formação do sujeito responsável (Sousa et al., 2011).

Visto que a escola é um excelente lugar para aprender, não apenas a ler e escrever, mas aprender a lidar com a vida e situações existentes nela. A escola pode ajudar no processo de modificação equilibrada da vida, com o envolvimento da participação ativa da comunidade estudantil e, posteriormente, com a participação de outras parcelas da sociedade, de forma a incrementar melhorias na infraestrutura comunitária, nos serviços públicos e, conseqüentemente, na valorização da qualidade da vida (Reis Junior, 2003).

A Educação Ambiental surge então como um processo educativo de formação da cidadania ecológica. É prioritária na mudança de postura, de hábitos e de costumes, sendo necessário conservar e preservar, mas, principalmente, educar (Guimarães et al., 2008).

Com isto, o presente trabalho teve a necessidade de indagar a seguinte problemática: como a educação ambiental é abordada nas salas de aula de nível fundamental e médio da educação de jovens de adultos (EJA)?

Nas últimas décadas a temática da questão ambiental tem sido trazida a tona com maior ênfase no meio acadêmico, porém, não temos como mensurar se isto tem acontecido de forma eficiente. Desse modo pretende-se investigar se a educação ambiental, enquanto tema transversal é trabalhado de forma constante e interdisciplinar na educação de jovens e adultos, focando na importância da educação ambiental na EJA, voltada para o bioma do semiárido nordestino.

MATERIAL E MÉTODOS

Há intensos desafios a serem enfrentados na Educação brasileira. Posicionado no rinqe entre os dez países de maior desigualdade do mundo, o Brasil possui em 2018 quase 12 milhões de analfabetos, com mais da metade dos sujeitos adultos entre 25 e 64 anos que não finalizaram o Ensino Médio, nisto se dar o empenho em entender a realidade do contexto da EJA como tentativa de minimizar tal realidade (Brasil, 2002).

A presente pesquisa tratou-se de um estudo de campo, quali-quantitativo com procedimento exploratório e descritivo. Esta pesquisa foi realizada em cinco escolas estaduais de nível fundamental e médio no Nordeste da Paraíba, ambas localizadas no município de Cajazeiras, todas as escolas abordadas trabalham com a modalidade de ensino de Jovens e Adultos (EJA). Desenvolveu-se nessas escolas uma pesquisa sobre o estudo das práticas adotadas na EJA voltadas para a educação ambiental. A pesquisa foi realizada no período noturno, com a concordância e aceitação dos sujeitos envolvidos e autorização das instituições de ensino.

O universo da pesquisa é composto pela população dos professores da EJA, no município de Cajazeiras – PB. Segundo dados fornecidos pela secretária do Estado da Paraíba, a 9ª Gerência Regional de Educação a Educação de Jovens e Adultos é composta pela totalidade de oitenta professores que lecionam nas escolas de rede pública da cidade, a amostra da pesquisa se deu com dezesseis professores, pois, muitos se negaram em participar da pesquisa, os critérios de inclusão na escolha dos entrevistados foram docentes da Educação de Jovens e Adultos e estar em plena atividade docente, sendo professores de diversas disciplinas como inglês, português, matemática, ciências, geografia entre outra.

Como instrumento de coleta de dados, utilizou-se o tipo questionário semiestruturado, na obtenção dos dados que respondam aos objetivos propostos. Foi apresentado o mesmo questionário para todos os docentes, garantindo o anonimato aos sujeitos que aceitaram de livre e espontânea vontade participar da pesquisa.

O questionário foi semiestruturado contendo nove questões, sendo: sete questões de múltipla escolha; e duas questões subjetivas, ficando assim os sujeitos livres para expor seus anseios. Os questionários foram aplicados durante o mês de fevereiro a março de 2019.

Sendo assim, a compilação dos dados e análise dos questionários possibilitou observar se a EA é de fato vivenciada na EJA, em seu cotidiano como tema transversal. Para organização dos dados optou-se pelo uso da estatística descritiva, de modo a organizar, descrever e analisar dados oriundos da pesquisa, que obteve a coleta e construção de planilhas e figuras de tabelas de dados no Excel, onde foi realizada uma tabulação dos dados da pesquisa, para maior compreensão dos resultados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao analisarmos o ponto de vista dos professores, em seus processos de ensino, que lecionam na Educação de Jovens e Adultos em relação à educação ambiental, observou-se como cada professor aborda questões ambientais de maneira interdisciplinar na EJA, aplicou-se um questionário, no qual, foi preservada a identificação dos dezesseis professores que se dispuseram em respondê-lo.

ASPECTO SÓCIO DEMOFIGURA

Os questionários foram aplicados em cinco escolas públicas de nível fundamental e médio na cidade de Cajazeiras- PB, no turno noturno, cujo cuidado se deu em aplicar a pesquisa em docentes nas mais diversas áreas de atuação, conforme a descrição da Tabela 1.

Tabela 1. Instituições de ensino com suas áreas profissionais e o quantitativo de participantes da pesquisa.

Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio (EEEFM)	Área de atuação do professor	Quantidade dos professores
EEEFM Cristiano Cartaxo	Português	01
EEEFM Monsenhor Constantino Vieira	Português, ciências, história e geografia	04
EEEFM Manoel Mangueira	Biologia, química e matemática	03
EEEFM Dom Moisés Coelho	Ciências, português, inglês e matemática	04
EEEFM Professor Crispim Coelho	Química, física, educação física e geografia	04

Fonte: dados elaborados pelos pesquisadores, 2019.

Os participantes aceitaram participar da pesquisa de livre e espontânea vontade por acreditar na proposta e relevância da pesquisa.

ASPECTOS REFERENTES À TEMÁTICA DO ESTUDO

Resultado estarrecedor para uma realidade tão importante como a problemática do meio ambiente. Com a colocação de 56% dos entrevistados, cujo material didático usado em sala de aula raramente apresentar relatos abobadando a temática, e que os mesmos não agregando em seus conteúdos este tema transversal, apenas 12% afirmaram que o livro de ciências aborda esta temática e 6% na de geografia, contrapondo-se 32% dos pesquisadores descreverem que o material didático utilizado contém muitos trechos sobre os problemas ambientais e que eles intensificam na sala de aula (Figura 1).

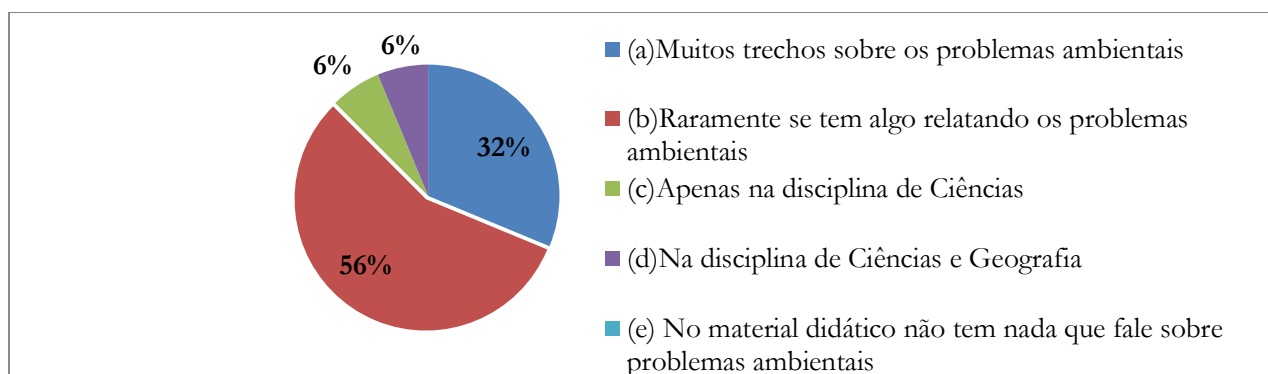


Figura 1. Distribuição dos entrevistados quanto ao material didático utilizado em sala de aula abordando a temática em estudo sobre a importância dos problemas ambientais. Fonte: dados elaborados pelos pesquisadores, 2019.

Como a temática merece uma atenção direcionada é relevante afirmar que a maioria dos entrevistados afirma que parte do material didático não possui trechos sobre os problemas ambientais, ficando a critério de cada um trazer o tema para o contexto abordado com representação do cotidiano de forma prática e real, dificultando assim para o alguns decente que tem uma formação base engessada, trabalhar esta temática (Almeida, 2010).

Na Figura 2 foi argumentado como um docente pode contribuir na conscientização dos discentes sobre os problemas ambientais na contemporaneidade. Dos docentes entrevistados, apenas 31% abordam a temática com metodologias ativas, como: de estudo in loco; estudos de caso; práticas vivenciadas pela comunidade em seu dia a dia para a construção do saber ficando uma laguna no desenvolvimento do senso criticam reflexivo deste aluno, quanto à importância sobre a temática do

meio ambiente. Já 63% dos docentes relatam trabalhar estas problemáticas ambientais criando projetos nas escolas, contemplado a importância da conservação do meio ambiente, um fato bastante crucial para a conscientização na minimização os problemas ambientais, pois, a educação ambiental deve ser dada de forma interdisciplinar, envolvendo o aluno em todos os contextos apresentados de forma coerente e dinâmica, e apenas 6% trabalha com palestras e minicurso.

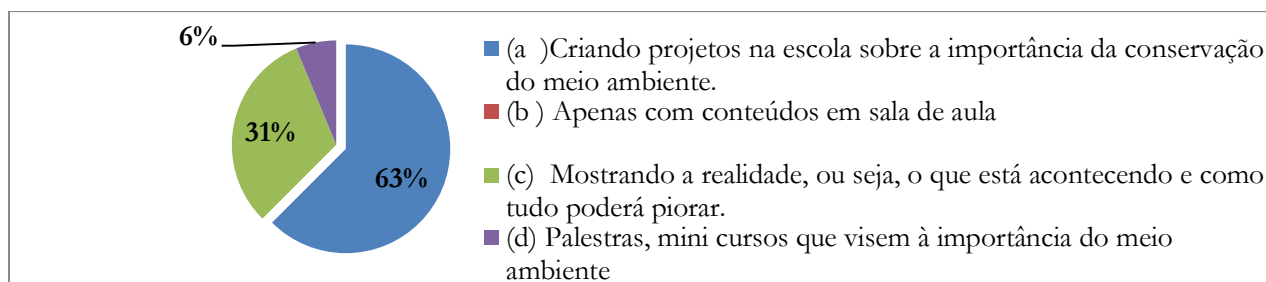


Figura 2. Distribuição dos entrevistados quanto a melhor forma de contribuir para a conscientização dos alunos sobre os problemas ambientais. Fonte: dados elaborados pelos pesquisadores, 2019.

Na educação acontece envolvendo vários tipos de saberes e valores, integrando várias áreas de conhecimento; *blended* de metodologias, com desafios, atividades, projetos, games grupais e individuais, colaborativos e personalizados, levando o aluno a formular seu próprio entendimento a cerca o tema abordado, dando ao mesmo a oportunidade de desenvolver seu senso reflexivo e crítico no contexto no qual o mesmo se encontra (Christensen et al., 2013).

Foi questionado como os docentes avaliam a Educação Ambiental praticada nas escolas que leciona, os resultados encontram- se na Figura 3.

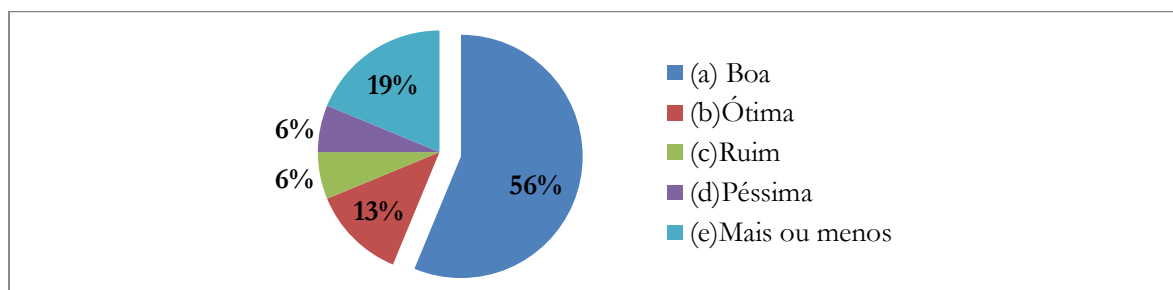


Figura 3. Distribuição dos entrevistados quanto a análise da Educação Ambiental praticada na escola de atuação. Fonte: dados elaborados pelos pesquisadores, 2019.

Dos docentes pesquisados 56% mais 13% consideram que a Educação Ambiental é prática de forma eficiente na escola que leciona, envolvendo o aluno nas mais diversas esferas na construção do conhecimento, pontuando ótimo e bom, dados positivos para a AE, pois, retrata um envolvimento e conscientização de toda a comunidade com a preocupação com o meio ambiente, porem 19% afirmaram que é mais ou menos, compreendendo melhor o “mais ou menos”, isto é, enquanto docente nem seu trabalho de conscientização, nas mais diversas formas do aprendizado, este “fica a desejar”, quando tratamos a temática do meio ambiente, tem-se muito a melhorar em ação e práticas docentes para o desenvolvimento na EA. Um resultado negativo para a educação das EEEFM foi que 12% dos docentes afirmaram que a AE esta sendo trabalhada em seus ambientes de forma péssima e ou ruim, só retratando, são diversos autores que faz o ensino fluí, porem o papel do educador é crucial para a construção dos diversos saberes (Nogueira; Oliveira, 2011).

Visto que a EA impõe às comunidades a buscar de novas formas de pensar e agir, individual e coletivamente, novas metodologias e modelos de produção de bens, que supram as necessidades humanas, e as relações sociais, com menos desigualdades e exclusão social, e, ao mesmo tempo, que garantam um desenvolvimento sustentável e ecologicamente viável. Isso implica o surgimento de novos valores no qual a educação tem relevante papel a desempenhar (Brasil, 1992).

Nos resultados obtidos na pesquisa de Effting (2007) com relação à Educação Ambiental, afirma que há muito a ser feito, tanto nos ambientes escolares, quanto na comunidade estudada. O trabalho desenvolvido até o presente momento serviu para tornar visíveis, muitos aspectos que devem ser aprofundado, quanto à deficiência na formação continuada deste docente, isto é, prepara-lo para uma nova realidade do ensino, enquanto perspectiva prática, levando ao aluno a uma reflexão crítica dos atos culturais, sociais e econômicos.

Na figura 4, foi questionado se na escola de atuação dos docentes possuem projetos com a temática do meio ambiente e/ou Educação Ambiental. Observou-se que 7% das escolas não possuem projetos sobre o meio ambiente, cerca de 80% disseram que estão em fase de implantação, e 13% estão papel, mas que não foram ainda colocados em prática.

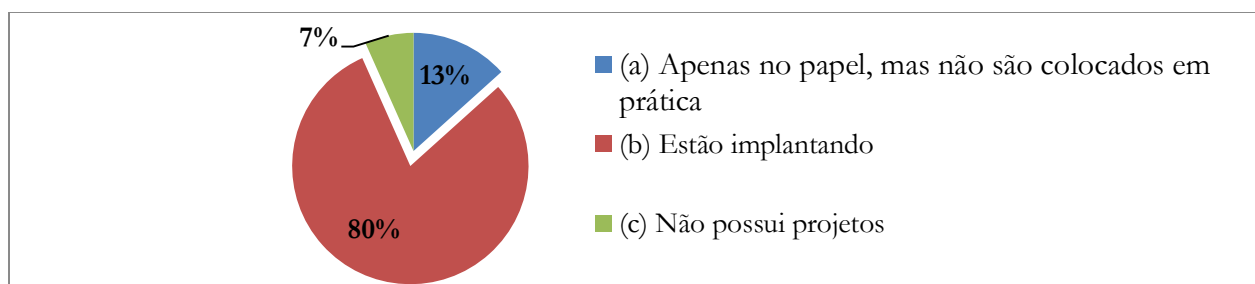


Figura 4. Distribuição dos entrevistados quanto a existência de projetos relacionados ao meio ambiente ou Educação Ambiental na escola de atuação. Fonte: dados elaborados pelos pesquisadores, 2019.

Dados estes contradizem o já apresentado na Figura 2, no qual os docentes pesquisados apontaram que a forma mais eficiente para trabalhar a temática da problematização do meio ambiente, seria a implantação de projetos envolvendo os alunos e levando-os a uma conscientização. Visualizamos com a compilação dos dados na Figura 4, que mesmo conscientes da importância dos projetos para o desenvolvimento do aluno, não existem projetos em andamento nas escolas, a grande maioria esta em face de implantação ou apenas em papel.

Conforme Candau (1991) projetos nas escolas são fundamentais, pois proporciona um ambiente favorável ao saber, onde leva o aluno a perceber que este ambiente não é o lugar no qual se devem apenas degustar conteúdos transmitidos pelos professores, mas um espaço aberto nas trocas dos saberes. Tornando os temas da atualidade mais interessantes, temas como aquecimento global; preservação do meio ambiente; poluição; biocombustível; dentre vários outros. Já os conteúdos tradicionais, podem ser resgatados e inseridos de forma comparativa ao mundo moderno, com suas práticas vivenciadas no cotidiano.

Colaborando no trabalho de Reis (2003) os dados obtidos constataram a deficiência do conceito de Educação Ambiental e meio ambiente por parte de professores e alunos. A escola não possui projetos que envolvam o tema Educação Ambiental e meio ambiente. Abordado somente nos componentes curriculares de ciências e geografia.

Questionou-se ainda como cada professor visualiza o entendimento e preocupação de seus alunos no quesito meio ambiente, ou seja, relacionado com a preservação do meio ambiente, os resultados obtidos estão presentes na Figura 5:

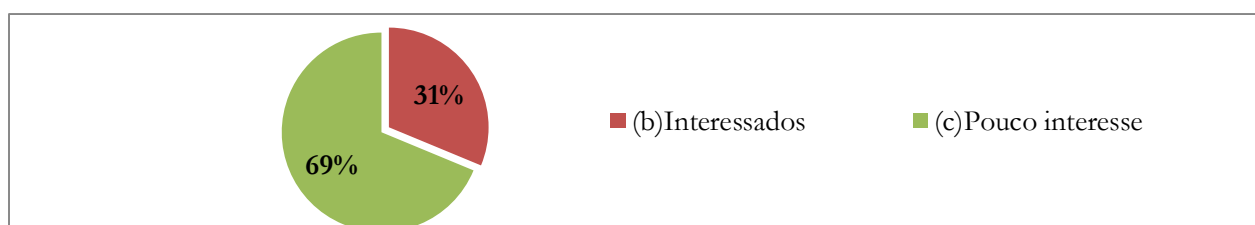


Figura 5. Distribuição dos entrevistados quanto a maior preocupação de seus alunos no quesito preservação do meio ambiente. Fonte: dados elaborados pelos pesquisadores, 2019.

Verificou-se apenas duas categorias, 69% dos alunos demonstram pouco interesse com a preservação do nosso meio ambiente, uma triste realidade que reflete no compromisso da comunidade com os espaços a sua volta, contrapondo a 31% que demonstram algum tipo interesse.

A maioria dos alunos não demonstra interesses pelos problemas ambientais, simplesmente leigos na temática, é preciso que haja um trabalho mais intenso dos docentes envolvendo todos da sociedade escolar de forma interdisciplinar, estimulando-os, isto é, instigando a conscientização para que estes alunos se interessem mais pela preservação e conservação do meio ambiente. Mesmo resultado

se deu ao trabalho de Malafaia e Rodrigues (2009) que ao realizarem a pesquisa sobre o EA, viu-se a predominância da conscientização ambiental pouco elaborada nos alunos investigados, resultados este que reforça ainda mais a necessidade de desenvolver mais intensamente a EA na educação de jovens e adultos.

Adentrando de forma específica na EA no que tange a coleta seletiva, observam-se na Figura 6 os seguintes resultados.

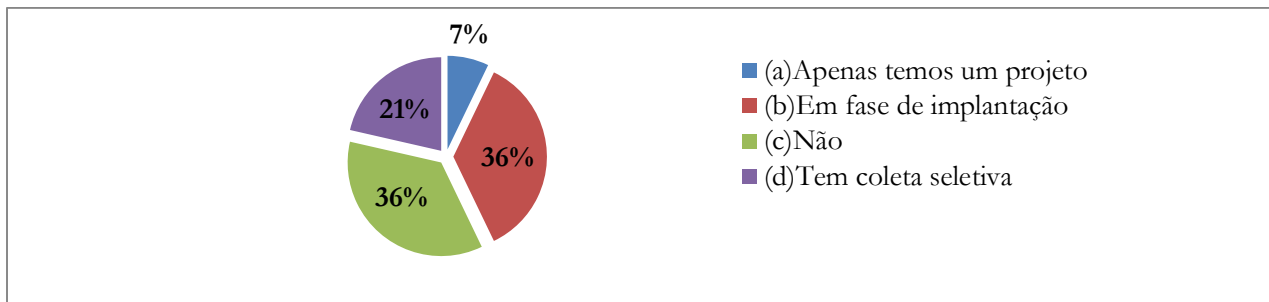


Figura 6. Escolas que utilizam em seus espaços a coleta seletiva. Fonte: dados elaborados pelos pesquisadores, 2019.

Neste contexto verificou-se que 36% dos entrevistados relataram que a coleta seletiva está em fase de implantação, para 36% que afirmaram não existe a coleta seletiva em sua escola de atuação, contra 21% das escolas que atua com a coleta seletiva e apenas 7% tem um projeto sobre a temática, entendendo que a escola é o lugar mais propício para se estudar e educar, é preciso conscientizar cada aluno sobre a relevância da coleta seletiva, que essa coleta seletiva seja efetiva e envolva a participação de todos, seja professor, diretor, aluno enfim toda a sociedade escolar.

Conforme Waite (1995) são vantagens da coleta seletiva: economia dos recursos naturais renováveis; redução da disposição de lixo nos aterros sanitários; redução do uso de matéria-prima virgem e dos impactos ambientais decorrentes, entre outras.

Quando questionado com os participantes da pesquisa se os mesmos consideram-se aptos para o desenvolvimento da Educação Ambiental, como tema transversal na comunidade, obtiveram-se os seguintes resultados apresentados na Figura 7.

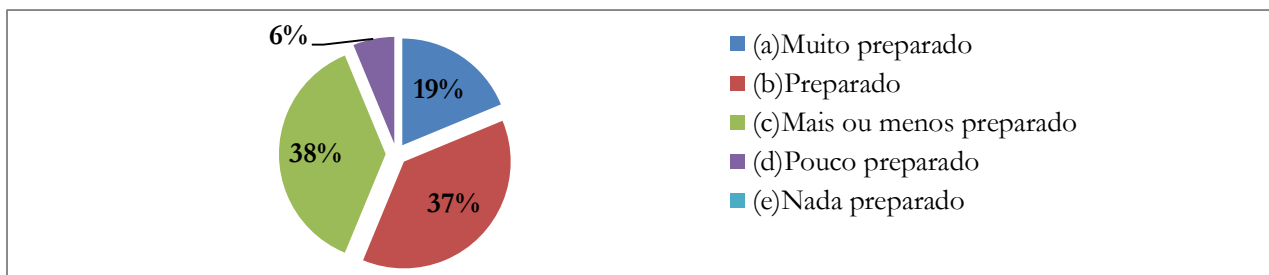


Figura 7. Distribuição dos entrevistados quanto o preparo para desenvolver temáticas da Educação Ambiental. Fonte: dados elaborados pelos pesquisadores, 2019.

Os dados revelam um retrato da realidade da educação complexo e deficiente, no qual 38%, mais 6% dos docentes afirmam não estarem preparados, e ou tão bem preparados no exercício do ensino transversal da EA, contrapondo-se apenas com 37% e 19% que responderam estarem preparados, e ou bem preparados nesta nova realidade do contexto prático da EA para o EJA.

Como qualquer outra área de conhecimento, a Educação Ambiental possui particularidades conceituais que devem ser entendidas com clareza para um melhor desempenho de suas atividades. Soma-se a isto, ainda, uma problemática maior, por não apresentar-se inseridas as disciplinas tradicionais.

Quando a proposta é inserir inovações educativas nas escolas, tal como apresenta na definição das novas diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais e, em particular, com os temas transversais de importante interesse social, que busca a atualização e adequação dos currículos, às complexas, dinâmicas e flexíveis condições do mundo global, a capacitação continuada dos responsáveis pela execução dessas inovações é imprescindível (Brasil, 2001).

Percebe-se que 37% dos professores afirmaram estar preparados, contrapondo-se a 38%, porcentagens esta bem elevada, notoriamente demonstra uma falta de capacitação dos profissionais, por falta de cursos de especializações voltadas a temática Ambiental.

Ao serem questionados sobre conteúdo específico, como o Semiárido Nordestino. Apenas 10 docentes afirmaram abordar este tema e suas anuências em sala de aula, ou seja, um percentual de 63. Os demais docentes afirmaram não abordar este tema em sala de aula (37%), conforme dados presentes no Figura 8.

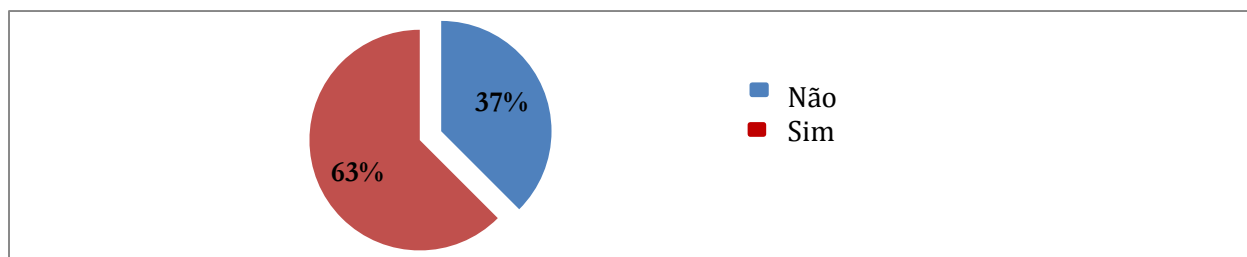


Figura 8. Abordagem de conteúdo específicos da EA, como o Semiárido Nordestino. Fonte: dados elaborados pelos pesquisadores, 2019.

As especificidades abordadas em sala de aula pelos 63% dos docentes foram listadas como os seguintes: Ética ambiental; Preservação do nosso bioma; Meio ambiente; Biomas e ecologia; problemática da água; da seca e bioma caatinga; adentrando no uso racional da água; Desertificação e Poluição do solo. Um dos 10 docentes afirmou abordar vários assuntos, sem especificar quais seriam. Percebe-se a preocupação desses professores em atender a lacuna sobre a importância do tema transversal da EA e principalmente sobre o semiárido nordestino, região de vivência comunitária.

Na pesquisa realizada por Nascimento e Mesquita (2009), a implementação da abordagem do semiárido deve apresentar como o individuo interage com o meio ambiente e todo o ecossistema nele existente, não apenas na compreensão de como são formados nos aspectos geomorfológicos, nos hidrofiguras ou climáticos da região, mas, entendendo como os habitantes de tal região podem lidar com a natureza do clima, do relevo, dos rios, da água, do solo.

Destes 63% dos docentes utilizam-se da metodologia dos recursos didáticos como: pesquisas de materiais informativos; palestras; filmes; imagens e experiências locais; visitas in loco.

Já na pesquisa de Florentino (2013) os docentes apresentaram domínio conceitual sobre os fatores que caracterizam o semiárido, seus impactos e problemas, e concebem o Bioma Caatinga como vegetação especialmente, isto, após a realização de uma formação continuada, no qual, conclui-se que os docentes conseguiram construir ou reconstruir sua forma de “perceber” e “ver” a região da qual estão inseridos.

Nota-se que os entrevistados esforçam-se em debater assuntos que envolvem a nossa região, o bioma, ou seja, o sertão nordestino, pela importância, pois grande parte do bioma esta em degradação e se o ser humano não tomar medidas preventivas para minimizar esse grave problema, o bioma irá desaparecer, um desastre para a sociedade mundial, já que o Bioma da Caatinga só existe no Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender a realidade do ensino oferecido para os Jovens e adultos abordando a Educação Ambiental como um tema transversal interdisciplinar nas escolas da rede pública de ensino fundamental e médio de Cajazeiras – PB, faz-se necessário para entender a realidade do contexto do ensino destinado a tal publico.

Perceber que a Educação Ambiental sobrevive na atuação consciente dos cidadãos, visa portanto o aumento de práticas sustentáveis, bem como a minimização dos impactos ambientais, desenvolvendo nos cidadãos a consciência crítica, fortalecendo práticas, no promovendo um espírito cooperativo, responsável e comprometido com o futuro do planeta, reside à importância na formação EA na Educação de Jovens e Adultos, no qual, observou-se uma preocupação dos professores participantes da pesquisa com o meio ambiente no desenvolvimento de práticas de ensino que leve ao aluno um entendimento maior da temática.

Existe um interesse sobre os problemas ambientais, mas o livro didático não disponibiliza de conteúdos sobre esta questão, no qual a maioria dos entrevistados 56% relataram que, diante disto, raramente fala sobre a Educação Ambiental, dessa forma o docente precisa desenvolver outros métodos para que seja abordada esta temática como assunto transversal em seus conteúdos dificultando no processo.

Cerca 56% dos docentes consideram que a inserção da EA é satisfatória na escola que lecionam, contudo, 80% dos docentes afirmarem que a melhor metodologia de ensino para o desenvolvimento de uma temática é a utilização de projetos de pesquisa e extensão, porém, contrapondo-se a esta colocação, apenas 7% das escolas desenvolvem projetos de extensão com seus alunos, na conscientização de tal realidade, existindo planejamentos para projetos futuros a serem implantados com o interesse de minimizar os problemas ambientais, no qual 13% dos projetos estão ainda no papel, sem perspectiva de prática.

Diante dos resultados apresentado tem-se o reflexo nos alunos, com o agravante de que 69% deles demonstram pouco interesse em relação à preservação do meio ambiente, apenas 31% demonstrou preocupação com a sua preservação. Para isso é importante articular todos da sociedade, como intuito coletivo de aprimorar o processo ensino aprendizagem, agregando sua qualidade educacional e incentivando cidadãos críticos, detentores do conhecimento holístico e conhecedores de suas responsabilidades sociais para o meio ambiente ao seu entorno.

Vale ressaltar a importância da aproximação do aluno com a realidade, possibilitando uma melhor aprendizagem e entendimento, facilitando assim o modo de compreensão com os problemas ambientais, visto que, a escola é uma porta de conhecimentos e descobertas para os alunos. Nota-se que 27% dos docentes entrevistados não discutem assuntos sobre o bioma sua preservação e conservação e 73% dos professores debatem esta temática introduzindo-a de forma transversal.

Conclui-se que todos os professores entrevistados possuem interesses no desenvolvimento das temáticas sobre a Educação Ambiental para a Educação de Jovens e Adultos, porém, tem-se como dificuldade a falta de capacitação contínua aos mesmos e o fato dos livros didáticos não oferecem suportes adequados para que os docentes de forma interdisciplinar e dinâmica com métodos inovadores introduzir aos alunos, e que 63% dos entrevistados, a grande totalidade, responderam que em sala de aula abordam sobre os problemas ambientais exemplificando com a nossa realidade.

Os resultados expressos com a pesquisa não muito diferentes dos apresentados em outras pesquisas no decorrer deste trabalho, ficando clara a deficiência do ensino da EJA quanto à contemplação do tema transversal da Educação Ambiental.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almeida MEB (2010). *Integração de currículo e tecnologias: a emergência de web currículo*. Anais do XV Endipe – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Belo Horizonte: 1 ed. Editora: Looris Comunicação, Minas Gerais. 57-82p.

- Barros NCL, Resende PO, Marinho MPSO (2014). *Educação Ambiental: Uma forma de despertar a consciência para a preservação do meio ambiente com alunos do 6º ano da Escola Municipal Eliza Nunes em Imperatriz, Maranhão*. Webartigos.com. 21p.
- Brasil (1992). Ministério do Meio Ambiente. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)*. Senado Federal. Brasília: PCN. 27p.
- Brasil (2001). *Panorama da educação ambiental no ensino fundamental / Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF. 150p.*
- Brasil (2002). *Geografia da educação brasileira: 2001*. Brasília: MEC/INEP. 250p.
- Candau MV (1991). *A didática em questão*. 9 ed. Editora Vozes, Petrópolis. 114p.
- Christensen C, Horn M, Staker H (2013). *Ensino Híbrido: uma Inovação Disruptiva?*. Uma introdução à teoria dos híbridos. Fundação Iemann, Instituto Pennsula. 52p.
- Effting TR (2007). *Educação Ambiental nas Escolas Públicas: Realidade e Desafios*. Marechal Cândido Rondon. Monografia, Pós Graduação em “Latu Sensu” Planejamento Para o Desenvolvimento Sustentável – Centro de Ciências Agrárias, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus de Marechal Cândido Rondon. Paraná. 90p.
- Farias MRD, Claro PCG (2012). *Educação ambiental na educação de jovens e adultos (EJA): um diálogo em construção*. Revista saberes da UNIJIPA. 2(5): 1-13p.
- Freitas ACS, Santos JEO, Barreto LV (2009). *Educação ambiental no ensino de jovens e adultos*. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB Curso de Especialização em Meio Ambiente e Desenvolvimento. Centro Científico Conhecer - Enciclopédia Biosfera, Goiânia. 5(8): 45p.
- Florentino HS (2013). *Educação ambiental no bioma caatinga: por uma formação continuada e professores no município de Sumé-PB*. Dissertação de Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 260p.
- Guimarães J, Pereira LA, Branco R de F, Alves RT (2008). *Educação Ambiental na Educação de Jovens e Adultos (EJA)*. *Synergismuss científica* UTFPR, Pato Branco, 3(23): 1-5p.
- Malafaia G, Rodrigues ASL (2009). Percepção ambiental de jovens e adultos de uma escola municipal de ensino fundamental. *Revista Brasileira de Biociências*, 7(3): 9p.
- Molina R, Prette Z (2006). *Funcionalidade da relação entre habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem*. São Carlos-SP: Ática. Psico-USF, 11(1): 53-63p.
- Nogueira R da S, Oliveira EB (2011). *A importância da Didática no Ensino Superior*. 29p.
- Nascimento HHD, Mesquita TPN (2009). *O Semiárido Nordestino na sala de aula: uma proposta de transversalidade para os anos finais do Ensino Fundamental*. Sociedade e Território, (Edição Especial), Natal, 21(1): 95 – 109p.

Reis Júnior AM dos (2003). *A formação do professor e a Educação Ambiental*. Dissertação para a obtenção do título de Mestre em Engenharia. Campinas, São Paulo. 194p.


Sousa MRP, Santos TMB, Bezerra AAC (2011). *Conscientização ambiental e educação de jovens e adultos (EJA): um estudo de caso no Eja médio na escola estadual monsenhor Carlos Camélio Costa da rede pública de Aracaju gt 1 – espaços educativos saberes e práticas*. Aracaju. 58p.

Waite R (1995). *Household waste recycling*. London: Earthscan Publications. Editora: Taylor & Francis Group, Londres. 194p.

Invisibilidade de crianças na instituição escolar de educação infantil

Recebido em: 02/07/2020


Aceito em: 07/07/2020

 10.46420/9786599120855cap3

Ivani Coelho Andrade^{1*} 

Déborah Buril Rocha Ribeiro¹ 

Maria Catarina Alves Mazuco¹ 

Suziléa Silva de Souza¹ 

Zulmira Luiza Menezes de Barros¹ 

INTRODUÇÃO

A questão da violência existe desde a história da humanidade (Faleiros, 2006), porém, a cada dia, vem tomando proporções imensuráveis. É uma das principais causas de morbidade e mortalidade em pessoas jovens (Blake et al., 2014). Segundo Engels o papel da violência na história é bastante claro. Num primeiro momento a violência política, repousada primitivamente sobre uma função econômica de caráter social (Gomes, 1997). Assim, seu aumento ocorre devido ao crescimento econômico, pois amplia a vulnerabilidade, a desigualdade e a exclusão (Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture, 2015). Tornando-se uma questão social resultante da ordem burguesa e das contrações do modo de produção capitalista, entendida como problemática para o desenvolvimento econômico-social (Faleiros, 1997; Lara, 2009). Assim, a violência é uma consequência natural diante do colapso social (Dimenstein, 2000) e constitui por si mesma um fenômeno (Arendt, 1985).

Nesse sentido, requer preocupação com os modos como nos relacionamos com os sujeitos e com a necessidade de produzirmos políticas públicas nos âmbitos social e educacional que promovam práticas inventivas produtoras de vida saudável. Sobretudo, que possibilitem o equilíbrio necessário ao desenvolvimento físico, emocional e intelectual, bem como o desenvolvimento sadio e criativo das crianças no contexto educacional.

¹ Secretaria Municipal de Educação de Vila Velha, Rua Castelo Branco, 1.801, CEP: 29.100-190, Centro, Vila Velha – ES, Brasil.

* Autor de correspondência: ivani.andrade@edu.vilavelha.es.gov.br

A escolha da temática da violência, sobretudo da invisibilidade de crianças em espaço institucional da educação infantil, se dá devido às pesquisadoras serem profissionais da Educação que estão em permanente acompanhamento pedagógico e intervenções junto às unidades escolares.

Nessa busca, apresentam-se concepções a respeito da visibilidade das crianças, principalmente quando elas são tidas como invisíveis, mesmo num espaço que é de direito, ou seja, a instituição escolar. E, também, como melhorar a práxis para manter as crianças um pouco mais interessadas nas aulas.

Isso leva a pensar e refletir em formas de contribuir com os estudos na seara pública e educacional relacionados à violência social na infância. Desse modo, faz-se necessário compreender as novas formas violentas com as quais os seres humanos se relacionam no cotidiano, onde segundo Gentili, Mongim e Gomes (2009) agentes e vítimas são envolvidas nas mesmas relações sociais e se incorporam aos processos que reproduzem a vida, o lucro, a competitividade, assim como a ambição e sonhos por dias melhores. E, ao mesmo tempo, enfrentar a violência da invisibilidade de crianças (Dimenstein, 2006; Gallego-Henao, 2015), pois, ainda, são invisibilizadas nos diferentes campos da atividade humana (Araújo, 2015; Unicef do Brasil, 2016; Sarmiento, 2007); segundo Sarmiento (2000), isso ocorre porque não são consideradas como seres sociais de pleno direito.

A questão da violência sob todas as formas, sobretudo contra crianças, que produz exclusão, conduz às possíveis intervenções no que tange aos processos de visibilidade da criança junto à ampliação de conhecimento e à produção de saúde física e emocional, por meio da apropriação das questões sociais, bem como da violência social que ocorre no interior da instituição escolar. Considerando que, historicamente, as crianças têm sido invisíveis na sociedade (Gallego-Henao, 2015). E, também, segundo Sarmiento (2000), devido haver uma crescente importância e visibilidade das crianças na sociedade contemporânea. Além do Estado se constituir em um instrumento de violência a partir do controle das classes dominantes conforme Marx segundo análises de Arendt (1985).

Essa realidade, também, instiga a busca de mais conhecimentos a respeito das legislações, conceitos, formas de jogar luz sobre as crianças tidas como invisíveis no espaço da educação infantil, considerando que as experiências vividas na infância refletem na vida adulta. E, também, devidos às marcas física, emocionais e de negligência relacionadas à violência podem trazer sérias complicações no desenvolvimento da criança, no que tange aos aspectos da saúde e da capacidade de aprendizagem (Raposo; Coelho, 2015). E, assim, aponta algumas indagações: Quais conceitos de violência têm permeado a sociedade? Como se desenvolvem os processos de ensino-aprendizagem das crianças que vivenciaram situações de invisibilidade escolar? Como a escola pode contribuir para a visibilidade da criança na qualificação do processo ensino-aprendizagem?

O presente artigo tem como objetivo geral compreender os processos de invisibilidade de crianças que vivenciaram situações de violência nas relações sociais. E, como objetivos específicos:

buscar aprofundamento a respeito da invisibilidade infantil em espaço institucional de educação; compreender como a escola pode contribuir para a visibilidade da criança na qualificação do processo ensino-aprendizagem; pesquisar a existência de práticas inventivas que promovam o envolvimento sadio e criativo das crianças nos contextos social e educacional.

MATERIAL E MÉTODOS

Na busca por esse conhecimento, recorreu-se à pesquisa social para explicar a realidade social com caráter exploratório, tendo como metodologia da pesquisa a revisão bibliográfica (Gil, 2010), tendo em vista que as pesquisas em educação, assim como as pesquisas nas áreas das ciências humanas e sociais, são essencialmente qualitativas. Segundo Arendt (1985), ninguém que se dedique à meditação sobre a história e a política consegue se manter ignorante do enorme papel que a violência desempenhou sempre nas atividades humanas.

Assim, a preocupação está focada nos processos de invisibilidade das crianças no espaço escolar da educação infantil, pois se faz necessário conhecer como esse fenômeno, enquanto uma questão social manifesta.

A temática da violência social, especificamente, a da invisibilidade infantil no espaço institucional da educação infantil tem mobilizado fortemente os profissionais da educação. Concretamente está presente na vida de muitas crianças na sociedade e no interior de milhares instituições de educação infantil. Cotidianamente, vemos anúncios em jornais de práticas de todas as formas de agressões e conflitos, seja no campo da educação ou na sociedade, segundo Gentili, Mongim e Gomes (2009) parece que, de repente, todo tecido social se esgarça e a articulação da ordem se rompe.

Assim, o olhar, também, incidirá sobre o arcabouço legal que garante à criança os cuidados, proteção e formação para o seu crescimento e bem estar, como: a Declaração dos Direitos Humanos (1948); a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989); a Constituição Brasileira (1988); o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990).

Além dos documentos supracitados, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010) afirma em seu título de Proposta Pedagógica e Diversidade que as instituições infantis devem prever condições que assegurem a dignidade da criança como pessoa humana e a proteção contra qualquer forma de violência e negligência no interior da instituição ou praticadas pela família, prevendo os encaminhamentos de violações para instâncias competentes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apresenta-se enquanto resultados e discussões conceitos sobre alguns tipos de violência, principalmente as que mais atingem as crianças na educação infantil. Na sequência discute-se sobre a invisibilidade da criança enquanto sujeito histórico que tem sido segregado e invisibilizada por algumas instituições, enquanto violência social, inclusive na escola. Ao mesmo tempo aponta algumas possibilidades pedagógicas e jogar foco de luz enquanto sujeito de direitos.

VIOLÊNCIA

A violência é como um estado de fratura nas relações de solidariedade social tendo em vista à relação das normas sociais e jurídicas vigentes (Durkheim, 1999). Segundo Gentili (2015), a barbárie do fenômeno da violência – em suas diversas formas – substituiu as normas e as condutas que podem ser expressas em palavras e em discursos articulados das diferentes ideologias e visões de mundo.

Nessa perspectiva, a violência contra criança é uma violação de direitos (Brasil, 2010). Existem várias formas de violência contra criança, dentre elas: a estrutural, a simbólica, a institucional, a negligência e abandono, a física, a psicológica, a sexual e a exploração econômica (Faleiros, 2006).

A violência estrutural diz respeito às condições adversas e injustas da sociedade para com a população mais desfavorecida economicamente (Faleiros, 2006; Minayo, 1993). Nessa direção, segundo Monteiro (2010) a violência é um fenômeno social e histórico de grande relevância na atualidade. Essa violência tem várias formas de manifestação (Minayo, 2001). A violência estrutural incide diretamente sobre as condições de vida, devido decisões histórico-econômicas, políticas e sociais que ampliam a exclusão social de um importante contingente populacional (Faleiros, 1997; Minayo, 2001; Minayo-Gomes; Thedim-Costa, 1999).

A violência estrutural é uma importante dimensão da vulnerabilidade enquanto questão social, diz respeito aos aspectos políticos, culturais e ideológicos (Faleiros, 1997). Ocorre nas relações sociais por meio de violência simbólica ao estabelecer a ordem hierárquica sendo produzido por meio da dominação e exploração sobre as categorias sociais, impondo-lhes um modo de ser sujeito (Saffioti, 2001).

A violência institucional indica o local onde ela é praticada como, por exemplo, instituições de saúde, escolas e abrigos. Essas instituições são compostas por estruturas cujas leis e valores regem a sociedade (Houaiss, 2010). Esse tipo de violência ocorre pela falta de cuidados de quem deveria proteger, ou seja, por órgãos e agentes públicos, inclusive deixa distante a ideia de um Estado democrático, já que crianças, ainda, não são vistas como sujeitos de direitos (Instituto Latino-Americano

das Nações Unidas Para Prevenção do Delito e Tratamento do Delinquente, 2016) em sua plenitude. Esse tipo de violência manifesta-se na forma física, psicológica e sexual (Faleiros, 2006).

Negligência e abandono é um tipo de violência que ocorre na relação entre adultos e crianças, que segundo Faleiros (2006) é baseada na omissão, rejeição, no descaso, na indiferença, no descompromisso, desinteresse, na negação da existência. Representa uma omissão em relação às obrigações da sociedade, expressando-se na falta de alimentos, de vestimenta, de cuidados escolares e com a saúde (Minayo, 2001).

Segundo Faleiros (2006) a violência física é considerada uma relação social de poder manifesta nas marcas que ficam principalmente no corpo, machucando-o, causando-lhe lesões, ferimentos, fratura, queimaduras, traumatismos, hemorragias e até a morte. E, também, segundo Waiselfisz (2012) constitui se em atos violentos com uso da força física de forma intencional.

A violência psicológica ocorre quando os adultos depreciam as crianças sistematicamente, bloqueando seus esforços de autoestima e realização. E, também, ameaçam de abandono e crueldade; podendo ocorrer, também, entre crianças (Faleiros, 2006; Minayo, 2001).

Segundo Felizardo, Zürcher e Melo (2006 *apud* Andrade; Borges, 2015) a violência sexual é uma das faces mais perversas da violência praticada, na maioria das vezes, por pessoas com quem a vítima mantém relação de proximidade e confiança. Constitui-se uma violação de direitos, uma transgressão e uma relação de poder, pois é abuso delituoso da sexualidade, no caso, da criança (Faleiros, 2006). E também em uma restrição extrema do sexual e autonomia reprodutiva (Blake et al., 2014). Ocorre numa relação cujo vínculo pode ser caracterizado intra ou extrafamiliar (Azambuja, 2011; Faleiros, 2006). Segundo Saffioti (1992 *apud* Azambuja 2011) a violência sexual intrafamiliar é caracterizada como uma violência de gênero. No Brasil, os registros oficiais da segurança pública indicam 15,9 casos de violência sexual por 100 mil habitantes; sua prevalência é sujeito a variações regionais, com um impacto maior em populações com baixos níveis de desenvolvimento social e econômico (Blake et al., 2014).

Já, Segundo Faleiros (2006) a exploração econômica ocorre quando crianças e adolescentes são constrangidos, convencidos ou obrigados a exercer funções e a assumir responsabilidades de adulto, inapropriadas à etapa de desenvolvimento e, também, são explorados economicamente (Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture, 2015).

Como a violência perpassa todo meio social, sua manifestação, produção ou reprodução, na escola não seria diferente, pois está intimamente interligada ao convívio social, principalmente pelo fato da criança apresentar um determinado comportamento, socialmente e culturalmente, corporificado em qualquer lugar. Infelizmente, muitas vezes, a escola apresenta-se num contexto institucional segregatório (Connell, 1997 *apud* Terigi, 2004). Dessa forma, a violência no cenário escolar é um dos mais antigos e vem se transformando em um problema social, ou seja, em uma questão social. A escola

transformou-se em cenário de agressão, autoritarismo e desrespeito mútuo, sobre perspectiva que expressam a globalização e a exclusão social (Abramovay; Avancini; Oliveira, 2016).

De acordo com Abramovay, Avancini e Oliveira (2016), o especialista Bernard Charlot amplia o conceito de violência na escola, classificando-o em três níveis: violência que inclui golpes, ferimentos, roubos, crimes, vandalismos e sexual; incivildades consideradas humilhações, palavras grosseiras e falta de respeito; e violência simbólica no âmbito institucional compreendida como desprazer no ensino, por parte dos alunos, e negação da identidade e da satisfação, pelos profissionais.

INVISIBILIDADE DE CRIANÇAS E O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

Gallego-Henao (2015), em estudo sobre a participação infantil, tece sobre a história da infância na Europa registrando que, inicialmente, as crianças eram vistas como seres *cosificados* numa concepção de pequeno adulto (Sánchez, 2008) ou adulto em miniatura (Ariès, 2011). E, em seguida, sob o ponto de vista da participação infantil como democracia, protagonismo infantil e cidadania, no qual as crianças eram consideradas como seres mínimos, imperfeitos e inferiores (De Mause, 1994). Já, Delgado (1998), também, as considerava inferiores e projeto de homem. Badinter (1991) como criatura sem personalidade. Enquanto que Galvis (2009) considerava ser objeto de misericórdia e assistência. Segundo Juárez (2008), a infância é uma etapa crucial para o desenvolvimento humano e uma construção social que em cada tempo opta por características específicas. Nesse estudo Juárez (2008) traz a Política Pública de Primeira Infância da Colômbia (2006) que considerava a criança como um ser humano que se encontra em processo de formação e que requer um tratamento particular.

Del Priore (2007) ao analisar a história da criança, no Brasil, põe uma nova ética para a infância, considerando que no processo sócio-histórico as crianças passaram de reis a ditadores. Afirma a existência de uma enorme distância entre o mundo infantil internacional e o brasileiro, principalmente na barbárie materializada nos índices sobre trabalho infantil, sobre a exploração sexual, no uso que o tráfico de drogas faz dos menores carentes. Na sociedade escravista a criança mandava e o adulto escravo obedecia. Mesmo com a abolição da escravidão as crianças e adolescentes moradoras das senzalas continuaram trabalhando. O que não foi diferente na República, pois labutava na lavoura, sob a alegação de que era o melhor integrante.

Com a entrada de imigrantes para alavancar a industrialização trouxe a imagem de crianças no trabalho fabril. Dessa forma, a criança era vista como gente grande; à sombra, à margem da sociedade, num passado e presente cheio de tragédias anônimas como, por exemplo, a venda de crianças escravas, a sobrevida nas instituições, as violências sexuais, a exploração de sua mão de obra (Del Priore, 2007).

Na década de 90 a infância passa ser considerada como categoria social e objeto de estudo da sociologia. A partir desse fato, a infância passa ser vista como categoria social e as crianças como atores sociais. Sendo a infância como categoria social do tipo geracional numa posição subalterna face à geração adulta; invisibilizada enquanto atores políticos (Sarmiento, 2000).

No século XX, a criança passa a ser colocada como pauta de sujeito de direitos, principalmente no que diz respeito à educação e concepções sobre desenvolvimento infantil com interesse em estudá-la voltada para o cuidado e à proteção. No século XXI os estudos e políticas discorrem sobre o reconhecimento da criança como seres humanos titulares de direitos, merecedores de respeito, proteção e amor, não esquecendo seu papel de protagonista (Gallego-Henao, 2015).

Diante do exposto, a criança nem sempre foi vista como um sujeito de direitos, ora como ser inferior, com mão de obra, ora como sujeito de direitos, porém, ainda, sujeito em desenvolvimento posto pelos parâmetros legais (Brasil, 2009); e não um ser numa fase própria do desenvolvimento humano (Sarmiento, 2007). Dessa forma, infelizmente, ainda, é vista como objeto, pois na maioria das vezes é considerada propriedade privada pelos pais e ou responsáveis, seja para fins educativos ou econômicos (Saffioti, 2001). Ou, também, para proteção (Sarmiento, 2007). Diante do exposto, a criança é invisibilizada socialmente ao longo de seu processo sócio-histórico (Dimenstein, 2006).

Segundo, Scheinkman (2006 *apud* Dimenstein, 2006), ao argumentar sobre capital social, o processo de invisibilidade começa de forma aguda dentro de casa. A violência constitui-se num comportamento que se torna uma linguagem. Esse modo de linguagem, também, é citado por Foucault (1996) ao tratar da ordem do discurso e por Arendt (2010), na retórica quando explica que a pura violência é muda.

Para o Fundo das Nações Unidas para a Infância do Brasil (Unicef do Brasil, 2016), a violência manifesta-se em todos os lugares, pode ser na comunidade, na escola, nas instituições socioeducativas e, inclusive, na família; a invisibilidade é considerada uma faceta cruel dessas agressões.

Nessa perspectiva, Houaiss (2010), define que o invisível é o que não se pode ser visto, por isso é conceituado como invisibilidade. Essa invisibilidade vem ampliando devido às mudanças profundas da sociedade. Segundo Sarmiento (2007) a invisibilidade é, no caso, homóloga da exclusão: as crianças são o grupo geracional mais afetado pelas desigualdades sociais e pelas carências das políticas públicas.

Diante disso, a educação deve elaborar novas formas para ajudar a desenvolver habilidades. Isso significa ir além da leitura, da escrita e do cálculo, focando em ambientes de aprendizagem, bem como sobre novos métodos de aprendizagens voltados para o reforço da justiça, da equidade social e da solidariedade global. Abordando a alfabetização cultural tendo como base o respeito e dignidade igual para todos, numa visão humanística com desenvolvimento sustentável (Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture, 2015).

Nessa visão humanística, o cuidar e o educar devem ser vislumbrados como funções complementares e indissociáveis trazendo a concepção de criança como um ser humano completo (Filho, 2001; Ramos; Alegre, 2003). Assim, segundo o documento curricular de Vitória (2006) cuidar e educar, na perspectiva do reconhecimento da criança como sujeito de direitos, implica garantir a ela o direito de ampliar as suas experiências de maneira prazerosa, implica garantir atenção e afeto, sobretudo nas situações que geram medo, insegurança e conflito.

Ou, segundo Alencar (2001), educar é operar na recuperação do público, do social, do espaço da política. Nesse sentido, vale lembrar que segundo a Constituição da República Federativa do Brasil (1988), em seu Título II que trata dos Direitos e Garantias Fundamentais, no Capítulo II dos Direitos Sociais, no artigo 6º, constituem direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados.

Apesar da existência do Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 2009), dentre outras legislações, a Vara da Infância e da Juventude, o Ministério Público, os Conselhos Tutelares, as escolas estão entre os principais órgãos de proteção à criança e ao adolescente, porém fazem-se necessário que outras práticas se instituem diante da invisibilidade da criança.

A sociedade da informação pode interferir positivamente para que as pessoas constituem-se cidadãos (Alarcão, 2005), pois aborda o conhecimento em rede como uma condição de vida, de existência das relações entre esses indivíduos, sujeitos cotidianos complexos e encarnados (Najmanovich, 2001 *apud* Ferraço, 2007). Muitas vezes, em uma turma, alguma questão passa como invisível aos olhos de quem está no seu cotidiano, principalmente, do professor e da família. A capacidade de decifrar esses sinais revela a existência de novas formas de inteligência prática. Segundo Pino (1991) é preciso nos aproximar e procurar compreender os sinais evidenciados pelas pessoas no seu modo de ser e estar no mundo. Nessa relação, o conceito de mediação semiótica permite explicar os processos de internalização e objetivação, as relações entre pensamento e linguagem ou a interação entre sujeito e objeto do conhecimento, questão fundamental da teoria do conhecimento, por isso a apropriação implica um processo de interiorização das funções psíquicas desenvolvidas ao longo da história social dos homens.

Segundo Leontiev (1978 *apud* Pino, 1991) a corrente sócio-histórica concebe o psiquismo humano como uma construção social. Daí a importância da forma do procedimento e da linguagem utilizada no momento da mediação (Luria, 2008). Para isso, a formação do professor é primordial para que haja diagnóstico, análise e mediação pedagógica, de acordo com a necessidade de cada sujeito; vislumbrando a singularidade única (Arendt, 2010). Considerando que segundo Hart (1993 *apud* Gallego-Henao, 2015) *los adultos necesitan aprender a escuchar, apoyar y a orientar, y a saber cuándo deben hablar y cuándo no deben hacerlo*. Em uma perspectiva de professor mediador que reinventa seu trabalho numa

dimensão coletiva, sendo que sua formação deve incluir a dimensão da profissionalização (Kramer, 2005).

Assim, a visibilidade do conhecimento deve ser perceptível para o profissional por meio da avaliação diagnóstica e de seu caráter formativo. Para isso, o planejamento é essencial considerando a faixa etária e a etapa da educação. Entretanto, o planejamento é pobre em conhecimento no que diz respeito às formas concretas em que a educação se converte em experiência dos sujeitos, devido ao desconhecimento por parte do professor (Terigi, 2004). Dessa forma, o currículo prescrito nem sempre é cumprido, fazendo com que surja o currículo real; o que possibilita a diversidade de ações, interações, superações e ressignificações, produzidas e compartilhadas nos cotidianos escolares possibilitando processos de formação continuada aos sujeitos envolvidos (Barros, 2005).

Nessas relações, nem sempre, as crianças estão sendo percebidas pelos professores as marcas tidas como invisíveis seja psicológica ou cognitiva decorrentes de um ato de violência física, psíquica ou social.

A criança quando vivencia processos de violência passa a se comportar de maneira diferente de antes, muitas vezes, apresenta apatia, agitação, irritabilidade, desconcentração, alheio ao que está posto, regressão cognitiva, dores, depressão, agressividade, sonolência (como fuga), mudança na linguagem oral, mudança de peso, dentre outros comportamentos, que, muitas vezes, podem ser considerados pistas segundo Faleiros (2006) acabam sendo invisibilizadas nas relações cotidianas.

Diante do exposto, a formação do professor com vista para esse diagnóstico, encaminhamento e mediação pedagógica para conseguir avanços significativos no processo ensino-aprendizagem da criança, produzindo uma pessoa com formação de conceitos humanísticos e sociáveis, se constitui elemento muito relevante, por influenciar no desenvolvimento cognitivo, psíquico e produção de conhecimento.

Assim, Rangel e Soares (2002) que descrevem o professor reflexivo como uma alternativa às dificuldades encontradas na formação inicial e continuada, defendida por Schön (2000), que centra sua teoria da reflexão-na-ação, pensar o que fazem enquanto fazem, que os profissionais desenvolvem em situações de incerteza, singularidade e conflito. Já Helenise Antunes e Faria (2012) acrescentam a essa formação o caráter de formação permanente numa perspectiva crítico-reflexiva; considerando o trabalho como finalidades humanas (Antunes, 2000).

Para isso, é preciso considerar que a Religião, a política e a ideologia marcam presença na concepção de mundo (Fonaper, 2000); tendo em vista que se constitui de um momento em que ocorre a interação dialógica entre professor e aluno (Holmes; Palheta, 2015). O que inclui aspectos significados de tolerância, que segundo Walzer (1999) é a coexistência pacífica de grupos de pessoas com histórias, culturas e identidades diferentes, podendo assumir formas políticas muito diferentes, com diferentes

implicações para a vida moral cotidiana – isto é, para as interações concretas e envolvimento mútuos de homens e mulheres.

Segundo Habermas (2009), a tolerância preserva uma comunidade política pluralista de se dilacerar em meio a conflitos oriundos de visões de mundos diferentes, entendendo que a garantia à liberdade religiosa expressa que é possível ser tolerante com as diferenças e eliminar preconceitos sociais. Assim, segundo Walzer (1999) deve permitir a coexistência pacífica de grupos ou indivíduos diferentes não é argumentar que se devem tolerar todas as diferenças concretar ou imagináveis, mas os diferentes arranjos sociais. Argumenta que a experiência é sempre mediada pela cultura na perspectiva de construção da paz, que segundo Neto (2017) designa a atitude que as nações devem tomar para manter a paz. Da mesma forma, os cidadãos devem conviver com as diferenças sociais para garantia dos direitos individuais.

Segundo Walzer (1999), nos Estados-nações e sociedades imigrantes, a tolerância da diferença é substituída por uma pressão no sentido da unidade e singularidade, um uma concepção de tolerância moderna e pós-moderna; mas às vezes conseguem apagar diferenças culturais e religiosas, estigmatizando minorias e forjando solidariedade.

Contudo, reconhecer a formação docente como prática social e reflexiva é uma atitude importante para a transformação (Esteban, 2001; Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture, 2015). Assim, a escola além de ser inclusiva deve incluir, também, os professores e estudantes com suas histórias de vidas e suas marcas (Linhares, 2002).

Em estudos realizados por Bolzan (2005 *apud* Helenise Antunes; Faria, 2012), constata-se que ensinar exige tomada de decisões conscientes, comprometimento, apreensão da realidade, criticidade, reconhecimento e valorização da identidade cultural de professores e estudantes, respeitando seus saberes, disponibilidade para o diálogo, acreditando que a mudança é possível, curiosidade, reconhecimento de que a educação é ideológica, rigorosidade metódica e pesquisa. Em que o ensino assegure a todos os direitos educativos que os correspondem (Terigi, 2004).

Para essa resignificação, basta crer que é possível mudar o que está posto por meio do conhecimento na busca do saber com sabor do prazer (Linhares, 2002), a formação continuada de professores com vistas à visibilidade da criança enquanto sujeito de direitos é essencial, para uma prática inclusiva e menos violenta. Numa abordagem humanística e holística da educação preocupada com a paz, a inclusão e a justiça social. Tendo como pressupostos os princípios éticos e morais integrando múltiplas dimensões da existência humana. De forma a repensar os princípios normativos que regem a educação, em particular o direito à educação e a noção de educação como um bem público (Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture, 2015). Vislumbrando a

educação como um problema político e didático requer um nível de reflexão e proposta de um plano político (Terigi, 2004).

Portanto, segundo Vives (1537 *apud* Gallego-Henao, 2015) *la educación brindara una atención diferenciada atendiendo la edad, los procesos y los ritmos de cada sujeto*. Considerando que os processos de aprendizagem devem atender às especificidades das crianças, possibilitando que a educação possa gerar formas de trabalho pedagógico capaz de intermediar a relação das crianças com o saber e de habilitá-las para dominá-lo e construir poder intelectual (Terigi, 2004). Nesse sentido, dar à criança um lugar ao sol, jogando um foco de luz sobre ela, sobre sua forma de ser e pensar é uma forma de amá-la melhor (Del Priore, 2007).

A apropriação de conceitos de violência pelos professores, com vistas à proteção e visibilidade das crianças no processo ensino-aprendizagem, é de suma importância para que se tenha um olhar voltado para o cuidar e educar de forma indissociável. Nessa intenção política e pedagógica, vale ressaltar, o processo formativo desse profissional enquanto programa que faz parte de seus direitos e deveres, vislumbrando uma educação de qualidade socialmente referenciada. Assim, no processo educativo, deve jogar luz sobre a criança e, de fato, trazer a tona o papel da educação na sociedade, bem como na vida da criança e de seus grupos sociais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abramovay M, Avancini M, Oliveira H (2016). Violência nas escolas. In: *Direitos Negados*. Disponível em: http://www.unicef.org/brazil/pt/Cap_02.pdf Acesso em: 11 fevereiro 2020. Acesso em: 11 janeiro 2016.
- Alarcão I (2005). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. Editora: Cortez, São Paulo. (Coleção Questões da Nossa Época)
- Alencar C (2001). Educar é humanizar. In: Gentili P; Alencar, C. *Educar na Esperança em tempo de desencanto - Com um epílogo do subcomandante Marcos sobre as crianças zapatistas*. Editora: Vozes, Petrópolis.
- Andrade IC, Borges LH (2015). Violência sexual contra crianças. In: Gentili RML, Coelho MCR. (Orgs.). *Investigações sobre violência e sociabilidade: desafios transdisciplinares*. Editora: Veras, São Paulo. (Pesquisa) 5(9): 93-111.
- Antunes R (2000). *Os Sentidos do Trabalho: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. 3 ed. Editora: Boitempo, São Paulo.
- Araújo VC (2015). Estatuto faz 25 anos e enfrenta desafios. *A Gazeta*. Caderno Cidades. Vitória, 13 jul. 3p.

- Arendt R (2010). *A condição humana*. Tradução: Roberto Raposo. Revisão Técnica: Adriano Correia. 11 ed. Editora: Florense Universitária, Rio de Janeiro.
- Arendt R (1985). *Da violência*. Título original On violence. Tradução de Maria Cláudia Drummond. Editora: Publicação da Editora, Rio de Janeiro.
- Ariès P (2011). *História social da criança e da família*. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Editora LTC, Rio de Janeiro.
- Azambuja MRF (2011). *Inquirição da criança vítima de violência sexual: proteção ou violação de direito?* Editora: Livraria do Advogado, Porto Alegre.
- Badinter E (1991). *L'amour en plus*. Histoire. Paidós Ibérica, Barcelona.
- Barros MEB (2005). Formação de professores/as e os desafios para a (re)invenção da escola. In: Ferrazo CE. *Cotidiano escolar, formação de professores(as) e o currículo*. Editora: Cortez, São Paulo.
- Blake MT, Drezett J, Vertamatti MA, Adami F, Valenti V, Paiva AC, Viana JM, Pedroso D, Abreu LC (2014). *Characteristics of sexual violence against adolescent girls and adult women*. Disponível em: <http://www.biomedcentral.com/1472-6874/14/15>. Acesso em: 24 janeiro 2020.
- Brasil (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988. Obra coletiva de autoria Pinto ALT, Windt MCVS, Siqueira LEA. 26. ed. Editora Saraiva, São Paulo. (Coleção Saraiva de legislações).
- Brasil (2010). *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Editora: MEC/SEB, Brasília.
- Brasil (1990). *Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)*. Lei Federal n.º 8.069, de 13 de julho de 1990 e legislação correlata. 9. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 2012.
- Brasil (1990). *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Editora: Ministério Público do Estado do Espírito Santo, Vitória.
- Dimenstein G (2000). *O cidadão de papel: a infância, a adolescência e os direitos humanos no Brasil*. Editora: Ática, São Paulo.
- Dimenstein G (2006). *O mistério das bolas de gude: histórias de humanos quase invisíveis*. Editora: Papirus, Campinas. 51p.
- De Mause L (1994). *História de la infancia*. Companhia de publicidade Alianza Universid, Madri.
- Delgado B (1998). *História de la infancia*. Editora Ariel, Barcelona.
- Del Priore M (Org.) (2007). *História das crianças no Brasil*. 6. ed. Editora: Contexto, São Paulo.
- Durkheim E (1999). *Da divisão do trabalho social*. Editora: Martins Fontes, São Paulo.
- Esteban MT (2001). *O que sabe quem erra?* Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. Editora: DP&A, Rio de Janeiro.
- Faleiros VP (1997). *A violência sexual contra crianças e adolescentes e a construção de indicadores: a crítica do poder, da desigualdade e do imaginário*. Editora: CECRIA, Brasília.

- Faleiros VP (2006). *Formação de educadores (as): subsídios para atuar no enfrentamento à violência contra crianças e adolescentes*. Editora: MEC/SECAD/UFSC/SEaD, Brasília; Florianópolis.
- Ferraço CE (2007). Pesquisa com o cotidiano. *Educação e Sociedade*, 28(98): 73-95.
- Filho AL (2001). Proposições para uma educação infantil cidadã. In: Garcia RL, Filho AL (Orgs.). *Em defesa da Educação Infantil*. Editora: DP&A, Rio de Janeiro.
- Fonaper - *Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso*. Ensino Religioso (2000) Capacitação para um novo milênio: ensino religioso e o conhecimento religioso. Caderno n. 3.
- Foucault M (1996). *A ordem do discurso: Aula inaugural no College de France, 197*. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. Editora: Loyola, São Paulo.
- Gallego-Henao AM (2015). Participación infantil. História de una relación de invisibilidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(1): 151-165.
- Galvis L (2009). La convención de los derechos del niño veinte años después. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2(7): 587-619.
- Gentili RML, Mongim A, Gomes A (2009). Repercussões da nova ordem na eclosão da violência. *Emancipação*. 4(1):35-59, 2004.
- Gentili RML, Mongim A, Gomes, A (2015). Transformações societárias recentes e as raízes da violência atual. In: Gentili RML, Coelho MCR (Orgs.). *Investigações sobre violência e sociabilidade: desafios transdisciplinares*. Editora: Veras, São Paulo. (Pesquisa) 19-40p.
- Gil AC (2010). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. Editora: Atlas, São Paulo.
- Gomes R (1997). A violência social em questão: referenciais para um debate em saúde pública. *Rev.latinoam.enfermagem*, Ribeirão Preto, v. 5, n. 2, abril. 93-100p.
- Helenise AS, Farias GF (2012). A constituição de grupos de pesquisa: projeções sociais e atuação do grupo de estudos e pesquisa sobre formação inicial, continuada e alfabetização (GEPFICA). In: Coria A, Reguera A (Compiladoras). *Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Educativas (VEIPE)*. Córdoba: Comisión Científica Del V Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Educativas - Universidad Nacional de Córdoba y Asociación de Universidades Grupo Montevideo.
- Habermas J (2009). *Entre naturalismo e religião: estudos filosóficos*. Editora: Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro. 286p.
- Holmes MJT, Palheta F (2015). Ensino Religioso no currículo da Educação Básica. In: Pozzer A [et al]. (Orgs.). *Ensino Religioso na Educação Básica: fundamentos epistemológicos e curriculares*. Editora: Saberes em Diálogo, Florianópolis.
- Houaiss A (2010). *Minidicionário Houaiss da língua portuguesa*. Editora: Objetiva, Rio do Janeiro.


- Instituto Latino-Americano das Nações Unidas para Prevenção do Delito e Tratamento do Delinquente (Ilanud) (2016). Violência institucional: Quando o Estado agride a criança. In: *Direitos Negados*. Disponível em: http://www.unicef.org/brazil/pt/Cap_06.pdf Acesso em: 11 janeiro 2020.
- Juárez L (2008). La infancia de nuestro tiempo: demandas en la formación Docente. X Congreso Nacional y II Congreso Internacional: Repensar la niñez en el siglo XXI. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina, 25-27 de septiembre. Disponible: <http://www.feeye.uncu.edu.ar/web/X-CNREDUEI/eje3/Juarez.pdf> Recuperado el: 21 de enero 2012.
- Kramer S (2005). Aprendendo com a criança a mudar a realidade. *Revista Criança*, 5-8.
- Lara R (2009). A incidência da teoria social crítica no serviço social. *Serviço Social & Realidade*, 18(1): 43-59.
- Linhares CF (2002). O direito de saber com sabor: supervisão e formação de professores na escola pública. In: Sllva JC, Rangel M (Org.). *Nove Olhares sobre a Supervisão*. Editora Papirus, São Paulo. 59-90p.
- Luria AR (2008). *Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais*. Tradução: Fernando Limongeli Gurgueira. Editora: Ícone, São Paulo.
- Minayo MCS (1993). A violência social sob a perspectiva da saúde pública. *Cadernos de saúde pública*, Rio de Janeiro, n. 10 (Suplemento I). 07-18p.
- Minayo MC (2001). Violência contra crianças e adolescentes: questão social, questão de saúde. *Revista Brasileira Saúde Materno Infantil*, 1(2): 91-102.
- Minayo-Gomes C, Thedim-Costa SMF (1999). Precarização do trabalho e desproteção social: desafio para a saúde coletiva. *Ciências & Saúde Coletiva*, 4(2): 411-421.
- Monteiro CRT (2010). *Teoria social e o projeto ético-político do serviço social*. Disponível em: <https://www.yumpu.com/pt/document/read/12513849/teoria-social-e-o-projeto-etico-politico-do-uff>. Acesso em: 09 junho 2020.
- UNIC (1948). Declaração Universal Dos Direiros Humanos. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>. Acesso em 13 julho 2020.
- Neto AP (2017). A tolerância religiosa como princípio jurídico-político. In: Perondi I, Neto AP (Orgs.). *Intolerância e tolerância religiosa: análise e perspectiva*. Editora: Fons Sapientiae, São Paulo: 133p.
- Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture (2015). *Repenser l'Éducation: Vers un bien commun mondial?* Maison d'édition: Place de Fontenoy/UNESCO, Paris.
- Pino A (1991). *Pensamento e linguagem: estudos na perspectiva da psicologia soviética*. Editora: Papirus: Centro de Estudos Educação de Educação e sociedade (CEDES), São Paulo.

- Ramos AJL, Alegre AMP (2003). Cuidar e educar no berçário: a superação de um paradoxo na educação infantil. *Pátio Educação Infantil*. Ano I. n. 1.
- Rangel IS, Soares MCS (2002). O Professor Reflexivo. In: Carvalho JM (Org.). *Diferentes perspectivas da profissão docente na atualidade*. Editora: EDUFES, Vitória.
- Raposo FAG, Coelho MCR (2015). Violência doméstica contra crianças. In: Gentili R.ML, Coelho MCR (Orgs.). *Investigações sobre violência e sociabilidade: desafios transdisciplinares*. Editora: Veras, São Paulo.
- Saffioti HIB (2001). Contribuições feministas para o estudo da violência de gênero. *Cadernos Pagu*. São Paulo: [s.l.]. p. 115-136.
- Sarmiento MJ (2000). Sociologia da Infância: correntes, problemas e controvérsias. In: *Sociedade e Cultura* 2. Cadernos do Noroeste, série sociologia, 13(2), 145-164.
- Sarmiento MJ (2007). Visibilidade social e estudo da infância. In: Sarmiento MJ, Vasconcellos VM (Org.). *Infância invisível*. Editora: Junqueira & Martins, Araraquara. 25-49.
- Schön DA (2000). *Educando o Profissional Reflexivo: um novo designe para o ensino e a aprendizagem*. Trad. Roberto Cataldo Costa. Editora: Artmed, Porto Alegre.
- Terigi F (2004). La enseñanza como problema político. In: Diker G, Frigerio G. *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos: un concepto de La educación em acción*. Editora: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, Buenos Aires.
- Unicef do Brasil (2016). *Crescer sem violência*. Disponível em: http://www.unicef.org/brazil/pt/activities_9410.htm Acesso em: 20 março 2020. Acesso em: 11 janeiro 2016.
- Vitória (2006). *Educação Infantil: um outro olhar*. Editora: Multiplicidade/Secretaria Municipal de Educação/Gerência de Educação Infantil, Vitória-ES.
- Waiselfisz JJ (2012). *Mapa da Violência 2012: crianças e adolescentes do Brasil*. Editora: Centro Brasileiro de Estudos Latino-Americanos, Rio de Janeiro.
- Walzer M (1999). *Da tolerância*. Tradução Almiro Pisetta. Editora: Martins Fontes, São Paulo. 4-10p.

Discurso filosófico em sala de aula: Entre o Logos, o Ethos e o Pathos

Recebido em: 03/07/2020

Aceito em: 07/07/2020

 10.46420/9786599120855cap4

Josegley Andrade de Lucena^{1*} 

INTRODUÇÃO

No Ensino Médio, se considerarmos o conhecimento como fruto das interações ocorridas entre o sujeito e o objeto no contexto de uma sala de aula, o professor oportuniza o acesso às informações para que os estudantes, em conjunto, se apropriem do conhecimento, de maneira que o compartilham no ambiente de aprendizagem. Isso nos lembra a célebre frase do filósofo Aristóteles (1999): “O homem é por natureza um animal político”.

Baseado no pensamento aristotélico, o ensino se fundamenta com a prática das virtudes tanto no processo de ensino aprendizagem como também na própria prática social como um todo. Assim, o conhecimento precede a informação, ou seja, o conhecimento é formado por estruturas que sustentam o pensamento criador fazendo com que o indivíduo adquira a faculdade do juízo. Esse procedimento pode ser mais aguçado a partir do diálogo entre professor e aluno, uma vez que essa prática educativa traz consigo o processo pelo qual se origina o próprio conhecimento. Mais além disso, a educação também propicia a ação daquele conhecimento adquirido para colocá-lo em prática diante das situações da vida e utilizá-las mediante o serviço da sabedoria. Por isso, o fundamento do ensino como prática social seria a sua utilização objetiva na vida humana, tendo em vista que a educação propiciaria o desenvolvimento dos valores éticos inerentes à sociedade e as relações humanas de um modo geral.

Diante desse contexto em que professor e aluno se interconectam numa rede de conhecimentos, dispomos aqui de uma ligação direta entre os dois através do discurso. O que vemos na ação de discursar é um processo interacional entre indivíduos que compartilham saberes social e historicamente. É na sala de aula onde o professor interage com os alunos e com esse procedimento pode propiciar o alcance

¹ Mestrado Profissional em Filosofia (PROFILO), Núcleo Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Av. Aprígio Veloso, 882, Sala 409, Bloco BA – Hall das Placas, Bairro Universitário, CEP: 58429-900 - Campina Grande, Paraíba, Brasil.

* Autor correspondente: josegleyal@gmail.com

dos conceitos filosóficos por via do diálogo e do discurso. Nesse evento particular que sempre pode variar, a aula, os estudantes e o professor, que é o sujeito do discurso, realiza, com seus atos de fala, o exercício filosófico por natureza, o diálogo, cujas conseqüências de sentido pode passar a fazer parte dos saberes dos alunos.

Assim, o discurso passa a ser visto como a linguagem em ação, uma vez que tem o poder de evocar a natureza interativa da aula. Visto do ponto de vista retórico, o discurso permeia os dados contextuais de um ato de fala cumprido em determinada situação. E em tal situação, empresta-se relevância aos interlocutores do evento discursivo fazendo com que todos se envolvam e eclodam entendimento nivelado de saberes filosóficos.

Nesse âmbito, podemos dizer que o professor pode se subsidiar da arte retórica, na forma como foi concebida pelo filósofo Aristóteles, para se utilizar de ferramentas úteis dessa arte afim de aperfeiçoar o discurso proferido na sala de aula de Filosofia. É claro que o professor de filosofia deve estar ciente do seu poder de oratória e, mais ainda, do poder de argumentação imprescindível à sua fala. Para tanto, esta última necessariamente deve condizer com as características do seu público-alvo, os seus alunos, para que ao menos os saberes a serem transmitidos sejam garantidos. Com respeito a tais exigências, temos que:

Todo o movimento da argumentação consiste em transpor a adesão inicial que o auditório tem relativamente a uma opinião que lhe é comum para uma outra de que o orador o quer convencer. Daí a importância do *kairós* e do conhecimento que o orador deve possuir do seu auditório, das suas opiniões, das suas crenças, enfim de tudo aquilo que ele tem por admitido (Cunha, 2010).

Ou seja, o poder de convencimento do professor em tal ou qual conceito ou ideia filosófica pode ser muito bem compreendida caso ele conduza o discurso com argumentos válidos. E a retórica com suas técnicas persuasivas entraria aqui não apenas como subsídio principal para o professor orador dispor seus argumentos válidos, senão também como meio de inserção da cultura filosófica em sala de aula, no sentido de investigar paulatinamente, os processos racionais concebidos pelos pensadores da história da filosofia.

Mas, infelizmente, o que vemos nos dias de hoje e se bem que até na antiguidade, é uma visão da retórica no sentido vulgar da palavra e do discurso, isto é, como se esta fosse uma arte sofisticada, no sentido pejorativo do termo, que serviria aos interesses pura e exclusivamente daquele que apenas quer convencer sobre sua opinião independentemente da verdade a ser buscada. Colocamos neste trabalho uma visão positiva da arte retórica, estabelecida como um conjunto de técnicas que permitam um diálogo claro, honesto e proveitoso de ideias e argumentos com o objetivo de uma melhoria no discurso filosófico em sala de aula. Ou seja, façamos da retórica um método da filosofia, um caminho para que o professor de filosofia se aproxime dos seus estudantes sem se distanciar da própria Filosofia.

SOBRE RETÓRICA E DIALÉTICA

Nos tempos antigos, especificamente na Grécia Antiga, a Escola Sofística surge como nova forma de pensamento no processo de transição entre o *Mythos* e o *Logos*, ou seja, a nova maneira de pensar e interpretar o mundo pela sociedade grega deixava de ser explicada e justificada pela influência religiosa e passava desde então a dar espaço para a forma de ver os fenômenos da natureza e da ação humana a partir de um viés racional. Com essa nova visão de mundo, os gregos, em especial os sofistas, buscavam compreender as manifestações humanas sobre o ponto de partida da política e, para tanto, se utilizavam do discurso retórico como ponto de apoio para defesa de suas teses.

Com o processo de formação da educação do povo grego, muito conhecido com o termo *Paideia* e difundido bem antes da sofística nos tempos homéricos, a Escola Sofística tem sua importância no sentido de ser um movimento que surge de origens sociais também conhecidos como filósofos da experiência, uma vez que se lançavam na investigação dos fenômenos sociais e políticos nos momentos de crise da sociedade grega, à qual, como se sabe, pelo processo de educação/formação englobando várias áreas do conhecimento com base numa instrução formal e que priorizava, dentre outras, a retórica e a dialética. Dessa forma, além de serem considerados os iniciadores da revolução política na Antiga Grécia, os sofistas são responsáveis por levar para a educação daquele tempo uma preparação dos jovens na vida prática e política e, para tanto, seria necessário que na base do ensino se instaurasse a prática da boa argumentação e conseqüentemente da própria retórica.

Os sofistas aparecem como os primeiros educadores para a política através da retórica, aqui entendida como a arte de falar bem. Conforme preconiza o grande sofista Protágoras, o Estado seria a fonte da moral e da lei, onde o cidadão tem direito à opinião e, portanto, direito de falar na *Ágora*. Com isso, surge como consequência a persuasão (*Peithô*), que envolve as questões políticas e que tem por fundamento a arte retórica, à qual se tornará a técnica do discurso por excelência entre os sofistas.

A título de exemplo, temos o grande sofista Górgias, que em sua obra *Elogio de Helena* defende o discurso como remédio para o equilíbrio das emoções alheias:

O discurso é um grande e soberano senhor, o qual, com um corpo pequeníssimo e invisibilíssimo, divínissimas ações opera. É possível, pois, pelas palavras, tanto o medo acalmar e a dor afastar quanto a alegria engendrar e a compaixão intensificar (Dinucci, 2009).

Nesse trecho há, portanto, inerente ao ser humano a qualidade de persuadir os outros a sua volta. Assim, o discurso passa a ser louvado por algo que ele revela ao indivíduo. No entanto, o que ficou presente no discurso persuasivo dos sofistas foi o *Dissoi Logoi*, isto é, o discurso duplo, conflitantes entre si na medida em que seu objetivo não teria por finalidade a busca pela verdade, como farão o filósofos Sócrates, Platão e Aristóteles, senão a persuasão que envolve as questões políticas dos sofistas

que se ligavam ao comércio e a aristocracia para manutenção do *status quo*. Surge, portanto, a ideia de retórica como discurso duplo, que se perdura desde então, uma vez que seu objetivo principal é a persuasão por ela mesma.

A retórica está em evidência na atualidade, porque o discurso duplo está presente em todos os âmbitos políticos dos países do mundo. Em se tratando da filosofia no ensino médio, vemos que os professores de filosofia devem ter bastante cuidado para não se deixar levar por esse lado negativo da retórica, o *Díssoi Logoi*, pois uma vez subscritos no ambiente de sala de aula, onde muitos estudantes podem verificar certas nuances nos conteúdos transmitidos e mais ainda nos conceitos filosóficos apresentados, em meio a tudo isto, o docente pode cair no erro de se contrariar em seu discurso, sem nem mesmo perceber, sobrepondo a este último outro discurso contrário.

Isto nos faz lembrar também a crítica que Platão remonta aos sofistas quando ao defini-los como sendo refutadores demonstra a importância da compreensão dos aspectos negativos do homem, pois estão de certa forma enrijecidos na forma de vícios adquiridos em consequência de um desvio da verdade. Para se combater estes vícios é proposto a purificação da alma, isto é, será preciso, primeiramente, uma separação desses aspectos negativos dos positivos, para depois combater os males com os devidos “remédios” compatíveis à sua cura, esta última obtida através da educação. “Ora, ignorar é precisamente o fato de uma alma atirar-se a verdade, e neste próprio impulso para a razão, desviar-se...” (Platão, 1979). E “creio, pelo menos, distinguir uma forma especial de ignorância, tão grande e tão rebelde que equivale a todas as demais espécies (...) Nada saber e crer que se sabe...” (Platão, 1979).

Deste ponto de vista, não cairemos no erro de conectar a ideia de que a retórica dos sofistas se assemelha a retórica dos políticos atualmente disseminada nos ditos estados democráticos de direito, uma vez que todos se utilizam do discurso duplo.

Mas voltemos a examinar o aspecto da retórica em seu lado positivo, mais conhecida na teoria aristotélica como retórica dialética. Esta última defendida por Platão como aquele método de divisão, técnica da pesquisa associada que se efetua através do diálogo entre duas pessoas. A ciência que reconduz o homem a uma única ideia (Platão, 2000).

Já no que se refere a Aristóteles, a dialética se mostra como a lógica do provável, pois é um processo racional não demonstrativo. Provável porque é o que seria aceitável a todos. Não é à toa que o estagirita critica a retórica sofística pelo fato de terem dado ênfase na emoção em seus discursos e com isso terem deixado de lado os chamados entimemas, aquilo que se afirma como argumento principal no discurso.

Desse modo, para o estagirita, retórica e dialética são entendidas como duas disciplinas que têm algo em comum, pois as duas partem do verossímil. Assim, segundo Aristóteles:

A retórica é a outra face da dialética; pois ambas se ocupam de questões mais ou menos ligadas ao conhecimento comum e não correspondem a nenhuma ciência em particular. De fato, todas as pessoas de alguma maneira participam de uma e de outra, pois todas elas tentam em certa medida questionar e sustentar um argumento, defender-se ou acusar (Aristóteles, 2005).

Porém, tanto a retórica quanto a dialética distinguem-se na forma como são empregadas, ou seja, a retórica preocupa-se com a persuasão e a dialética se preocupa em produzir conhecimentos gerais.

Desse modo, o principal objetivo da Retórica é o de obter uma comunicação mais eficaz para o Saber que é pressuposto como adquirido, ou seja, a arte de falar de modo a persuadir e a convencer diversos auditórios quando determinada opinião é preferível à sua outra oposta. Para Aristóteles, a retórica se baseia em critérios dialéticos, tornando-se a técnica de argumentação do verossímil, uma vez que as teses se colocam como discutível no seio dos debates públicos. Qualquer pessoa, pode apresentar contra-argumentos à tese do orador, que é forçado a apresentar novos argumentos a fim de mantê-la credível.

Da mesma maneira, os professores de filosofia em sala de aula também utilizam muito do discurso retórico da forma como colocado pelo estagirita, uma vez que a habilidade da argumentação é sempre necessária para explicar alguns questionamentos que os estudantes fazem em sala. Além disso, o professor que utiliza retórica precisa ser firme naquilo que defende, pois ele vai além da oratória. Pela maneira como constrói seu discurso, ele transforma seus alunos em aliados ou inimigos, argumentando e convencendo ou afastando-os, se não fizer bom uso da retórica.

ENTRE O LOGOS, O ETHOS E O PATHOS

Mas para que esse método se efetive é necessário o domínio do discurso pelo professor em sua aula de filosofia. Assim, para persuadir ele deve recorrer ao que Aristóteles denomina de provas técnicas, isto é, aquelas que podem ser preparadas pelo orador e que podem ser de três espécies, quais sejam, as que residem no carácter moral de quem profere o discurso (*ethos*); as que se manifestam no estado de disposição do público alvo (*pathos*); e as que estão no próprio discurso, pelo que este demonstra ou aparenta demonstrar (*logos*).

No caso do *ethos*, a persuasão do professor é obtida quando o discurso é proferido de maneira a deixar nos alunos a impressão de que o carácter do docente o torna digno de fé. No *pathos*, a persuasão se mantém na medida em que os estudantes são levados pelo discurso de modo a sentirem emoções. Já no *logos*, a persuasão se mostra pelo discurso à verdade.

Consideramos aqui o método mais utilizado pelo professor de filosofia aquele que se mantém a partir da prova técnica por meio do *logos*, embora sabemos que existem outras formas de convencer os

estudantes no que se refere à explicação de determinado assunto. Nesse caso, segundo Aristóteles, o método apropriado seria a argumentação retórica, porque é constituída de entimemas e exemplos.

Entimema é um argumento dedutivo que possibilita nos discursos públicos oferecer indícios para uma proposição por meio de premissas prováveis. Um entimema é igual a um argumento, pois também possui premissas e conclusão. Porém, difere de tipos alguns argumentos, por exemplo os dedutivos, pois são utilizados em ocasiões diferenciadas.

Ainda segundo Aristóteles, existem duas espécies de entimemas, quais sejam, os demonstrativos, que demonstram que algo é ou não é; e os refutativos, que refutam que algo seja ou não seja. Tanto num quanto noutro, a conclusão é obtida a partir de premissas com as quais quer o aluno quer o seu professor estão de acordo, mas o entimema refutativo conduz a conclusões com que o professor está em desacordo.

No que diz respeito ao exemplo, Aristóteles afirma ser semelhante à indução do particular para o particular e pode basear-se em factos passados ou em histórias inventadas pelo próprio orador. Neste caso, os exemplos podem ser parábolas ou fábulas. Vejamos as palavras do próprio estagirita:

Quando os dois termos são do mesmo género, mas um é mais conhecido do que o outro, então há um exemplo; como quando se afirma que Dionísio tenta a tirania porque pede uma guarda; pois também antes Pisístrato, ao intentá-la, pediu uma guarda e se converteu em tirano mal a conseguiu, e Teágenes fez o mesmo em Mégara; estes e outros que se conhecem, todos eles servem de exemplo para Dionísio, de quem ainda se não sabe se é essa a razão por que a pede (Aristóteles, 2005).

Ainda com relação aos entimemas e aos exemplos, Aristóteles fala das máximas que são afirmações gerais que podem ser aceites ou rejeitadas e que dizem respeito a ações. Porém, caso a máxima se junte a causa e o porquê, transforma-se num entimema. Assim, a máxima é uma espécie de entimema cortado, quer dizer, uma afirmação em que sua justificativa é omitida.

Desse modo, o *logos* aparece como forma ideal do discurso filosófico em sala de aula, mantido, é claro, a referência a boa argumentação do professor em meio às perguntas proferidas por seus estudantes.

Já com relação ao *ethos*, outro tipo de prova técnica referente ao carácter, a postura do professor influencia muitas vezes os alunos a aderirem à sua fala devido persuasão que influenciada pela imagem que faz do professor. Está incluso nesse *ethos* o modo como o professor lida com o próprio comportamento dos alunos, ao buscar ordenar as regras de conduta deles através dos atos de fala onde se atribui um imperativo. Por isso, aquele que fala persuade por meio do carácter moral, do *ethos*, quando é visto pelos seus ouvintes como alguém que inspira confiança. Para tanto, é necessário que o discurso, mesmo sem provas pelo *logos*, desperte nos alunos uma imagem do docente como pessoa prudente, virtuosa e benevolente. Tal imagem deve ser, para Aristóteles, a consequência do discurso e não de

aspectos anteriores e exteriores a esse discurso. E isso justifica o porquê do *ethos* ser uma prova técnica.

Ou seja:

Três são as causas que tornam persuasivos os oradores e a sua importância é tal que por elas nos persuadimos, sem necessidade de demonstrações. São elas a prudência, a virtude e a benevolência. Quando os oradores recorrem à mentira nas coisas que dizem ou sobre aquelas que dão conselhos, fazem-no por todas essas causas ou por algumas delas. Ou é por falta de prudência que emitem opiniões erradas ou então, embora dando uma opinião correta, não dizem o que pensam por maldade; ou sendo prudentes e honestos não são benevolentes; por isso, é admissível que embora sabendo eles o que é melhor, não o aconselhem. Além destas não há outra causa. Forçoso é, pois, que aquele que aparenta ter todas estas qualidades inspire confiança nos que o ouvem. (Aristóteles, 2005).

Enfim, no que se refere ao *pathos*, temos que a persuasão do professor frente aos alunos deve procurar suscitar nestes últimos sentimentos e emoções que os predisponham de forma favorável para a tese que se afirma. Nesses termos, conforme afirmamos anteriormente, embora se critique os sofistas no estudo da retórica por terem dado mais importância a esta prova e por terem desvirtuado o *logos*, que seria a prova retórica por excelência, Aristóteles reconhece a importância de emoções como a ira, a compaixão e o medo para a persuasão.

O discurso será emocional se, relativamente a uma ofensa, o estilo for o de um indivíduo encolerizado; se relativo a assuntos ímpios e vergonhosos, for o de um homem indignado e reverente; se sobre algo que deve ser louvado, o for de forma a suscitar admiração; com humildade, se sobre coisas que suscitam compaixão. E de forma semelhante nos restantes casos. O estilo apropriado torna o assunto convincente, pois, por paralogismo, o espírito do ouvinte é levado a pensar que aquele que está a falar diz a verdade. Com efeito, neste tipo de circunstâncias, os ouvintes estão em tal estado que pensam que as coisas são assim, mesmo que não sejam como o orador diz; e o ouvinte compartilha sempre as mesmas emoções que o orador, mesmo que ele não fale. É por esta razão que muitos impressionam os ouvintes com altos brados (Aristóteles, 2005).

Realmente, o que se percebe em sala de aula são os estudantes ouvintes se deixarem levar facilmente por discursos emotivos que se manifestam de forma esporádica da parte do docente quando, vez ou outra, se expõe no que diz respeito à sua afinidade e até afetividade explicitadas pelos pensadores de sua preferência.

Assim sendo, existe uma relação estreita entre o *logos*, o *ethos* e o *pathos*, uma vez que as emoções (*pathos*) que o discurso (*logos*) do professor suscita nos estudantes tem um papel importante na construção da imagem que este faz do carácter (*ethos*) do docente e, desse modo, da sua capacidade de persuasão e, o mais importante, na busca pela inserção da cultura filosófica em sala de aula.

CONCLUSÕES

O ponto chave que serviu de principal argumento para essa exposição sucinta foi a importância do professor de Filosofia saber lidar com as adversidades dos discursos proferidos em sua aula. Para tanto, considerou-se aqui que o poder de persuasão do professor se estabeleceria entre um discurso que pode está carregado de razão (*logos*), emoção (*pathos*) ou caráter (*ethos*).

É no ambiente escolar que encontramos um referencial prático para a percepção de como estão sendo elaborados os discursos filosóficos dos indivíduos que criam um vínculo comum nas aulas deste componente curricular e até podemos dizer que o desenvolvimento do pensamento reflexivo nesse ambientes possibilita trazer à tona valores e princípios éticos inerentes à dignidade humana. Os educadores tomam para si o desafio de mediar o conflito inquestionável existente na sociedade contemporânea caracterizada pela impessoalidade e individualidade e que geram consequências negativas, como por exemplo a intolerância, em vários sentidos.

A importância do uso da retórica no Ensino de Filosofia nos remete a um questionamento que remonta não só a disciplina de Filosofia em si, uma vez que esta última sozinha não tem condições de resolver o problema dos atos de fala produzidos na escola; tal questionamento se refere a saber qual a amplitude e a profundidade dos discursos dos estudantes em sala de aula, isto é, será que frequentemente pode-se vivenciar a constância das reflexões filosóficas no ambiente escolar, especificamente na aula de filosofia? O que apenas foi apontado neste breve trabalho, foi que tais reflexões podem se estabelecer por meio do discurso filosófico do professor da disciplina e este, por sua vez, permeia as três dimensões da prova técnica, quais sejam a emoção, o caráter e a razão, sendo esta última a que mais se destaca na busca pela coerência da própria racionalidade. Afinal de contas, se pressupomos que o conteúdo filosófico está sempre “carregado” de razão, e com isto afirmamos aquilo que Heidegger dizia, “a Filosofia não é apenas algo racional, mas a própria guarda da *Ratio*” (Heidegger, 1956), então, chegaremos à conclusão de que o ato de filosofar é, por assim dizer, o ato de transmissão do conhecimento racional. Por causa disto, há que se buscar uma função específica para a filosofia na escola, “a de dar ferramentas aos jovens para adaptarem-se ao mundo de hoje, mas antes mostrar diversos recursos teóricos que possam ser utilizados para pensá-lo e eventualmente transformá-lo” (Cerletti, 2009).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS


- Aristóteles (1999). *A Política*. In: Coleção Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 3(4): 141-251.
- Aristóteles (2005). *Retórica*. Tradução Manuel Alexandre Júnior, Paulo Farmhouse Alberto e Abel do Nascimento Pena. Lisboa. 320p.

- Cerletti A (2009). *O Ensino de Filosofia como Problema Filosófico*. Tradução Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 101p.
- Cunha TC (2010). *A Nova Retórica de Perelman*. Universidade da Beira Interior. Covilhã, Portugal. 33p.
- Dinucci A (2009). *Apresentação e Tradução do Elogio de Helena de Górgias de Leontinos*. Rio de Janeiro: Ethica, 16(2): 201-212.
- Heidegger M (1956). *Que é isto – Filosofia?* Trad. Ernildo Stein. Disponível em: <http://www.livrosgratis.com.br/arquivos_livros/cv000037.pdf>. Acesso em: 13/05/2020.
- Platão (2000). *Fedro ou Da Beleza*. Tradução e Notas Pinharanda Gomes. 6ª Ed. Lisboa: Guimarães Editores. 136p.
- Platão (1979). *O Sofista*. In: Diálogos. Tradução de Jorge Paleikat e João Cruz Costa. São Paulo: Abril Cultural, 3(4): 135-204.

Maiêutica socrática como metodologia de ensino: A imprescindibilidade da linguagem, da vontade e das representações simbólicas


Recebido em: 01/06/2020


Aceito em: 10/06/2020


 10.46420/9786599120855cap5

Cleidison da Silva Santos^{1*} 

Alessandra Lopes Cardoso² 

Edevaldo Máximo da Silva³ 

José Luiz de Jesus Egues de Oliveira⁴ 

Arlon Francisco Carvalho Martins⁵ 

INTRODUÇÃO

A definição de maiêutica para Chauí (2002) “Arte de realizar um parto. A palavra *maieúia* significa parto; *maieútria*, parteira; o verbo *maieúo* significa realizar o parto auxiliando a parturiente”. O problema que nasce e se configura, nos diálogos platônicos, recebeu a sua expressão sistemática na Teoria do conhecimento. Esse momento é visto no diálogo entre Sócrates e Teeteto; o velho filósofo ao questionar ao amigo e aprendiz “o que é o conhecimento”? Vislumbra como resposta de Teeteto o que Ele, Sócrates entende como particularidades do conhecimento. A definição de Teeteto é derivada das sensações. (Platão, 1973). Ao enumerar, conhecimentos como artes, geometria e outras disciplinas, Teeteto buscou sua definição nas teses de Protágoras (o homem como medida de todas as coisas) então vinculada por Sócrates à mobilidade universal cujas consequências discutidas e examinadas até o extremo limite das *aporias* o que o relativismo absoluto conduz, levam os interlocutores a admitir que, nada sendo idênticas e estáveis, as coisas se reduzem a um conjunto de correlações. Conforme disposto no diálogo, “a natureza, teremos de dizer que as coisas devêm, formam se, destoem se ou alteram” (Platão, 1973).

¹ Instituto Federal de Educação do Pará – IFPA Av. Mal. Castelo Branco, 621 - Interventória, Santarém - PA, 68020-570 / Universidade Nacional de Rosario UNR, Entre Rios 758 - 2000EKF Rosario - Santa Fe Argentina.

² Faculdade Integrada do Tapajós - FIT, R. Rosa Vermelha, 335 - Aeroporto Velho, Santarém - PA, 68010-200

³ Universidade Nacional de Rosario UNR, Entre Rios 758 - 2000EKF Rosario - Santa Fe Argentina.

⁴ Universidade Nacional de Rosario UNR, Entre Rios 758 - 2000EKF Rosario - Santa Fe Argentina.

⁵ Instituto Federal de Educação do Pará – IFPA. Av. Prof. Nelson Souza, Óbidos - PA, 68250-000/ Universidade Federal do Ceará. Av. da Universidade, 2853 - Benfica, Fortaleza - CE, 60020-181

* Autor de correspondência: santoscleidison@yahoo.com.br

A maiêutica era o método que Sócrates utilizava para afastar as *doxas* e alcançar a episteme; não como a gene das ideias, mas como parteiro de outras, ensejava aos discípulos a transcender do mundo sensível ao inteligível. A inteligibilidade para Platão, quem fala pela boca de Sócrates, é a ascensão do filósofo, do imutável, onde as verdades das coisas repousam. Logo, entendemos como objetivo central das teses de Platão, essa busca infinita do conhecimento como uno. Isso nos conduz a refletir entre as tensões que implicam a maiêutica como metodologia em sala de aula, assim como fatores antinômicos que sucedem no termo “conhecimento”.

Portanto, ao que se aplica em sala de aula, conhecimento conformado derivante de um contexto histórico e formal, decompõem se em conjunturas simbólicas. Descrevemos como o método, maiêutico, e os signos e símbolos derivantes da própria experiência, por assim dizer realidades, são imprescindíveis a própria substancialidade dos diálogos. Formas como Linguagem, ao escopo de nossa inferência apresenta como veículo conduz a interação do sujeito como o mundo. Para mais, o princípio de “vontade” nos apresenta como impulso as tendências simbólicas nos diálogos e no próprio método maiêutico. São tendências naturais que subsidiam o que explicitamos como bases do conhecimento. Por fim, percebemos que quando afastarmos a linguagem, a vontade e as representações simbólicas, o vazio que se instala não é derivante de um estado de reflexão aporética, mas de inconcludência formal do próprio entendimento humano.

A MAIÊUTICA E AS FORMAS SIMBÓLICAS: PROBLEMAS EM TORNO DAS REPRESENTAÇÕES

O método, maiêutico, ensejado nos diálogos, tem por finalidade afastar as sombras dos discursos sofistas. A ideia de reminiscência fixada por Platão nos diálogos pressupõe que há dois mundos: inteligível e o sensível. O primeiro nada mais é que o objetivo a ser atingido pela rememoração, quanto ao segundo o conhecimento derivados das sensações. Logo, nossa alma imortal no plano inteligível teria acesso a todas as verdades. Por meio de perguntas o personagem Teeteto é submetido às leis da dialética ao mesmo instante que é conduzindo a uma realidade objetiva, também é afastado das sensações do mundo sensível descrita como pseudoconhecimento. Quanto a isso, em seu trabalho Gottschalk (2010), ao analisar no diálogo, Mênon; lembra-nos que Platão demonstra um método que conduza à rememoração de saberes já contemplado pela alma do escravo. O escravo mencionado pelo pela autora é o próprio Mênon que, *a priori*, desconhece os princípios da matemática e, por meio da maiêutica, o personagem Sócrates o ensina acessar esse conhecimento já contemplado pela alma do próprio escravo no plano inteligível. Gottschalk (2010), ainda em seu turno, conclui neste diálogo que “ignorar é ter esquecido” (indivíduo perdido nas sensações do mundo sensível), e “aprender é recordar” essências existentes, *a priori*, em um lugar celestial (contemplar a verdade absoluta no mundo inteligível

por meio da maiêutica). Nestes casos, o que fica evidente é que a maiêutica não somente se figura como método a acessar a plenitude do conhecimento para Platão, mas o veículo que somente por ele pode se atingir a inteligibilidade das coisas. Dessa forma, o desdobrar da eficácia do método maiêutico para o ensino, pressupõe ao discípulo (aluno) a dependência basilar: princípio de vontade e representações simbólicas. O primeiro, trataremos em seção conseqüente; no segundo não encontramos óbice que fizesse subtrair a ideia de que essas conjunturas simbólicas não estão representadas nos diálogos de Platão como formas sensíveis e mutáveis, uma vez que os diálogos são conduzidos por linguagem. Essa forma simbólica, a linguagem, uma das mais relevantes para Cassirer (1951) que constitui - a com uma maneira específica do espírito na sua atividade de *criar e formar*, para Wittgenstein (1984), em sua maturidade, essa maneira de pensar, são interações mediadas em um processo chamado de “jogos de linguagem”. Seja uma modalidade do espírito ou uma forma de interação, ambas pressupõe a internalização e externalização de símbolos e signos que representa a conjuntura estrutural do processo da maiêutica; e, é no mesmo espaço e tempo desse processo que o indivíduo se encontra no estado de aporia, se ver sem nenhuma forma de apego a representação da constituição que vincula sua realidade ao objeto pensado. É neste momento que angústia é translúcida pelo ápice de questões exauridas de recursos dialéticos que todas as conjunturas que representa um juízo de julgamento são suspensas. É o momento que Kant (2017) menciona que “a razão só tem de lidar consigo mesma”. Assim, a ascensão do aluno a autorreflexão é uma das características da aporética que se vincula ao princípio da vontade individual, movida a respostas não positivadas no diálogo. É o que Wolff (1985) questiona como "Ignorância fingida, falsa modéstia, artimanha pedagógica de todo o mestre pensador?". Portanto, ensejado nos discursos vale questionar: Poder haver conhecimento sem representação simbólica? Podemos encontrar na maiêutica um caminho seguro para o ensino? Teria o professor apenas um efeito exterior não no processo de aprendizagem, mas de rememoração do aluno? Quais seriam os objetivos do professor, que trabalha com o método da maiêutica em sala de aula?

Um dos desafios do professor, em sala de aula, é lidar com as diferentes conjunturas que envolvem a base de cada aluno. Isto é, são formas simbólicas constituídas a partir do princípio cultural que envolve o meio que o cada indivíduo vive. O modo operante de cada conjuntura é por representações, a externalização que viabiliza as interações por meio de imbricações desses mesmos símbolos e signos que tende a colidirem. Para Kant (2017) essas imbricações, inevitáveis, “é do próprio hábito (uma necessidade meramente subjetiva) de conectar representações”. Esses mesmos anseios, dos personagens, de imbricar representações é visto nos diálogos platônico, conforme demonstraremos em sessão, a posterior, de análise. O apêndice da tocante em que a metodologia maiêutica como método de ensino é que se os diálogos que consistem em levar o aluno a autorreflexão sobre o objeto de análise, afasta a ideia de informar, distancia os sujeitos cada vez mais das formas aparentes que constituem o

mundo a sua volta; sendo professor, um sujeito ativo neste processo, como ele pode negar a si próprio como representatividade a própria conjuntura dos diálogos (formas simbólicas) que vão se construindo frente a diversas imbricações e representações, para assim conduzir o indivíduo a angústia aporética sem cair no fascismo pedagógico?

A relação entre conhecimento, signo, símbolo e as formas simbólicas (força cultural) uma relação estreita ao que se remete a representação como expressão humana. A definição de Cassirer (1973) do homem como “animal simbólico” se constitui na própria capacidade do homem de gerar expressões (símbolos) e na necessidade deste apropriar-se delas. De certa forma, por mais que Kant (2017) atribui a existência de um conhecimento *a priori* que configura-se como algo imutável, na sua análise da própria consciência, admite que “Não há dúvida de que o conhecimento começa com a experiência”. Não há que fazer muito esforço para inferir que essas experiências são expressões moldadas e carregadas pelo indivíduo. O contexto escolar não foge a regra, formas simbólicas como religião, mito, linguagem, arte e a própria ciência preenchem o campo curricular dos saberes que norteiam a formação do aluno. Para Kant (2017) ainda em seu turno, dar credibilidade a experiência é natural, “pois uma vez que abandonado o solo da experiência, não se construa de imediato um edifício, com o conhecimento que se possui sem saber de onde vieram”. As premissas de certa forma justificam a questão que envolve o princípio da maiêutica como método de ensino. É na própria lógica que o professor ao dar início à metodologia, assim como a título de exemplo comparativo o diálogo entre Teeteto e Sócrates, parte da realidade presente; assim como devem partir de um princípio vivo e latente que advém das multiplicidades que envolvem o contexto em sala de aula. A exemplo, um problema matemático em uma abordagem que utilize o método da maiêutica, em sala de aula, deve considerar que parte desses conhecimentos possui uma antiga credibilidade e, assim, fornece uma expectativa auspiciosa também para os demais, mesmo que estes sejam de uma natureza inteiramente diversa. Essas expectativas, no que se infere o exemplo anterior, repousam nos moldes da experiência da qual é constituída e representada por símbolos e signos. Inversamente, teríamos formas vazias sem nem uma conclusão representativa ao que configura o escopo do diálogo ou do próprio método em sala de aula.

As representações simbólicas se constituem como um híbrida da própria experiência. Não apenas a matemática, mas todas as disciplinas, todos os conhecimentos aspirados pelo homem sobre caem na representatividade das coisas. Ao próprio instinto algoz da investigação (maiêutica como forma de ensino), transpõe a questão: É necessária que a utilidade da ação não egoísta seja a origem do fato para que seja elogiada e é necessário que essa origem tenha sido esquecida – mas como esse esquecimento é, contudo, possível? É devastador, imaginarmos a rememoração platônica, tendo como principal ferramenta a maiêutica, guiar-nos a tão concebida imutabilidade, a verdade no que se assenta

no inteligível sem cairmos na armadilha no vazio da nossa própria razão. A luz das angústias genealógica da Moral de Nietzsche (2013) é visto que essa utilidade na verdade constitui desde sempre verdades cotidianas, portanto, algo que não deixou de ser constantemente sublinhado e, por conseguinte, uma vez de se apagar da consciência, em vez de cair no esquecimento, deveríamos grava na consciência. Tal entendimento é observado na autodefinição e Sócrates como “parteiro de ideias”. A definição sobre cai em uma analogia do personagem Sócrates, no diálogo com Teeteto, da profissão de sua mãe, parteira. A mensagem que Platão, pela boca de Sócrates, incursa de forma geral a ideia de que ele próprio não concebe ideias, mas ajudar, com perguntas certas, o interlocutor, florescer suas próprias concepções. Mas ao buscar uma referência para sua autodenominação, Sócrates não teria buscado uma imagem representativa da própria experiência do que é uma parteira e quais são seu atributo e papel na sociedade? O questionamento não é derivante de tanto esforço, pelo contrário o maior esforço cognitivo aponta a análise da inviabilidade da construção do conhecimento pela suspensão de bases que compões e rege todas as interações humana. Ao mesmo, é o fato que é incomodo pensar a maiêutica como método de ensino no que figura a objetividade de chegar imutabilidade platônica como fim.

A VONTADE E AS REPRESENTAÇÕES SIMBÓLICAS NA MAIÊUTICA

O mundo de Vontade e representativo de Schopenhauer (2005), evidentemente recorre a distinção de Kant (2017) entre a coisa em si e fenômeno. Ambos são ímpares quando evidencia que nos não conhecemos a realidade em si, tudo que conhecemos são impressões que nossos sentidos nos permitem interagir. Essas impressões, multifaces latadas movidas pelo princípio de “vontade”, são formas simbólicas que além de compor nossa realidade, aparecem como assinaturas nos diálogos Platônicos.

Até aqui, é espantoso e ao mesmo tempo confortante pensar que a linha que circunda as ideias platônicas do sensível e inteligível sérvio como base a Kant e Schopenhauer. Confortante, no cerne do entendimento, pensar como as teorias figuram se em proximidade central ideológica, é espantoso como a velha filosofia ganha novos molde pelos jogos de linguagem. Não havemos de se opor as categorias apresentadas: Mundo das ideias, O Conhecimento *a priori* e o Nosso mundo como Vontade e Representação. De certa forma, enquadramos o nosso mundo da intuição de tempo e espaço kantiniano; as imagens, tudo que representamos como forma *a posteriori* que para Schopenhauer (2005) constitui na representação do mundo movido por um fator que, até então apresenta se novo no contexto, a “Vontade”. Essas representações ou impressões que nos permite a sensibilidade do mundo são representadas por símbolos e signos. Portanto, são formas simbólicas que se configuram em uma dada representação/imagem. Não há nenhuma tendência de nossa parte se afastar do conceito, derivante de um exaustivo esforço, dos autores. Ao contrário, afirmamos e suspendemos a linha ideológica que

sustenta a inteligibilidade do conhecimento como fim último; e, nos alicerçamos de construções que representam o mundo como ele é, no seu espaço e tempo representativo.

A “Vontade” de Schopenhauer (2005) tem um lugar muito específico na compreensão da finalidade metodológica da maiêutica; que sem ela, subentende que as imbricações simbólicas não seriam possíveis. Assim, mais uma vez, pela própria necessidade de esclarecer as premissas fixadas até então, retomamos a luz de Nietzsche (2013) ao sentido de “puro” e “impuro”. Ao afirmar que esses conceitos se nos opõem atenta quanto devemos ser criteriosos porque são conceitos demasiadamente amplos. A crítica do autor se refere a própria relatividade que advém das inerentes imbricações simbólicas. A posição do julgamento é inerte entre ambos os conceitos frente a um texto, contexto, enredo e personagem que compõe a estrutura social em espaço e tempo diferentes. É inconcebível, um pouco insosso, imaginamos as validades simbólicas dos diálogos entre Teeteto e Sócrates como instrumento normativo. É por esse aspecto que entendemos a transcendentalidade, nos diálogos de Platão, nas árduas teorias de Kant e da Vontade de Schopenhauer.

Ao que se refere aos diálogos, como instrumento da própria maiêutica, detemos nas premissas de Cassirer (1951), onde refere se que todos os conceitos da ciência empírica da natureza tendem a realizar se na observação de padrões e é no próprio estante que a própria natureza oferece um único padrão distinto que vemos a anomia como algo que nos salta como novo. Assim, a “Vontade” de Schopenhauer nos apresenta como essa linha que transgrede as relações ímpares nos diálogos de Platão. A vontade, sendo o motor que impulsiona as relações por meio internalizações e externalizações na maiêutica, seria a chave para a compreensão de como essas formas simbólicas tendem a ser imbricar?

A vontade para o autor é caracterizada como um impulso inevitável e inconsciente. Logo, se afastarmos dos diálogos platônicos a ideia de inteligibilidade (essa figura sem representação), vemos apenas as conjunturas que envolvem as interações regidas por uma vontade que impulsiona as tendências naturais do indivíduo a tomar como conceitos e suas representações os signos e símbolo. A condição de Vontade para Schopenhauer (2005), também se apresenta como insaciável. É a mesma condição que, na própria fugacidade da satisfação, alimenta o desejo que implica em felicidade momentânea. O próprio personagem Sócrates, impõe a condição do querer para Teeteto, e neste mesmo princípio que vemos que ao afastá-lo não haveria princípio ativo do que regesse Sócrates e Teeteto. Posterior ao *input* da vontade, o sujeito ao adentrar a incessantes questionamentos na busca da verdade, insere se em círculo de movimentos, pela dialética, que assim como no *Castigo de Sísifo*, se traduz em infrutíferos trabalhos. Ao que se aplica a maiêutica como método de ensino, seguiria a mesmo linear filosófico que sempre se ocupou, do inconsciente?

Para Freud (1959), essas atitudes são oriundas de terem os filósofos julgado o inconsciente sem conhecer antes “os fenômenos das atividades anímicas inconscientes, e em consequência sem suspeitar

da sua extraordinária afinidade com os fenômenos conscientes, nem dos caracteres que deles os diferenciam”. O autor trata da personalidade dos indivíduos que se manifesta em Schopenhauer como vontade, um movimento inevitável e inconsciente do ser humano. Em consonância, Freud (1959) ainda em seu turno mostra que a personalidade é constituída por três instâncias: Id, Ego e Superego. Cunha (2000) vem revelar que “[...] o id não é socializado, não respeita convenções, e as energias que o constituem buscam a satisfação incondicional do organismo.” O Ego, por sua vez é o resultado das interações socioambientais do indivíduo, algo que é construído e moldado a partir das relações com o outro. Portanto, não poderia ser muito distinto ao seguimento que repousa as nossas preocupações, no princípio de conjunturas simbólicas que constitui o método maiêutico com método de ensino.

Não é infortúnio, explanarmos o exemplo da primeira sessão: uma sala de aula com 30 alunos (o número é apenas especulativo, sem valor de juízo ao exemplo) e o professor decidir usar a maiêutica para explanar algo simples como a soma de elementos numéricos. A princípio da aplicabilidade metodológica, o professor deve entender que há “[...] uma atuação recíproca entre a vontade e o intelecto” (Asdurian, 2010). Essa condição que move os sujeitos do processo, vontade, se manifesta como impulso a externalização das formas simbólicas que constitui a conjuntura de cada individualidade. Ao inserir a primeira questão aos alunos, $2+2=?$ Por uma necessidade de representar ou ter uma forma (símbolo e signo) que se apegue, o aluno busca no próprio intelecto mecanismo de associação. Ao induzir a relação dos símbolos matemáticos / 2 / com dois objetos advindos das experiências (simbólica) do aluno, seja construída pelo seu Ego ou outra categoria que represente; os símbolos e signos dos objetos já tem um sentido que ao ser associado ao símbolo representativo matemático / 2 / são internalizados e moldados. Todo processo, o professor no papel de “parceiro de ideias”, leva ao aluno as suas próprias conclusões. A reflexão ensejada acima é que sem a vontade e a representações simbólicas que para Freud se traduz na força do Ego; a primeira para dar o *start* necessário e a segunda sendo uma fonte referencial advindas das experiências, todo processo, dialético, cairia em meio ao vazio representativo que transformaria o método de ensino em um desserviço da própria filosofia.

A LINGUAGEM NO MÉTODO MAIÊUTICO

Todos os esforços até aqui, em demonstrar a relação de dependência simbólica, do processo maiêutico como método de ensino, resume se na analogia Cassirer (1973) em *"que ningún proceso mental puede capturar su propia realidad, sino representarla, hasta el final de alguna manera, ir o firmar o simbolizar"*. Tanto Wittgenstein (1984) e Cassirer (1973) denotam que em todo simbolismo esconde em si o estigma da espontaneidade imediata, seja nos “jogos de Linguagem” ou na linguagem com forma simbólica, que de certa forma obriga onde pretende se manifestar. Em ambos os pontos de vistas, a linguagem se

caracteriza como impressão da vontade interna ao desejo de se expressar, na subjetividade e objetividade das coisas. Desta forma a significação de palavras dependerá do seu contexto. A vontade interna estabelece a ligação por meio do mecanismo de conceito, estabelecido através da prática linguística. Essa compreensão é vista em Cassirer (1973) como dependência da realidade concreta e múltipla; onde toda a denotação que pretende as palavras, devem refletir as experienciais reais, ao contrário não teriam sentido e relação, seria apenas alusões mesquinhas e vazias.

Para Wittgenstein, em sua maturidade, atribui a analogia da relação entre o mundo (inteligível) e a linguagem como falsa. Ao sustentar a premissa “Não pense, apenas veja” pelo princípio óptico da linguagem, afasta a ideia que é o fulcro central da maiêutica, a busca reflexiva pela verdade una (inteligível). Toda reflexão ensejada pelo método, no cerne de Wittgenstein não passa de jogos de linguagem, que o autor define como uma atividade guiada pelas regras. O que rege essas regras para Cassirer são os símbolos e signos presentes derivantes das experiências. Portanto, não há uma ideia inteligível que guia os jogos, mas o próprio processo de interação incube se significar e construir; ao mesmo tempo, os diferentes sujeitos tomam para si os símbolos e signos, conforme os diferentes contextos. Então não há um princípio uno ou autônomo no que implica a linguagem como “forma simbólica” ou nos “jogos de linguagem”, são apenas imbricações que ganham sentido e significado pelo mecanismo linguístico. É pelo, e no próprio questionamento de Cassirer (1973) que podemos violar as leis que regem os diálogos na maiêutica, *“qué son los conceptos sino formulaciones y creaciones del pensar, las que, em vez de proporcionarnos las verdaderas formulas del objetos, nos muestran más bien las propias formas del pensamiento”?*

Chomsky (2005) ao apresentar a linguagem como resultada da inter-relação do “o estado inicial e o curso de experiência” nos constrói o caminho para o entender o papel da linguagem nos diálogos Platônicos ou na própria maiêutica como método de ensino. Esse estado inicial é o sistema de aquisição da linguagem, que toma a experiência como *input* (processo de internalização) e fornece a linguagem como *output*. No processo maiêutico, os símbolos e signos, por meio da linguagem, são internalizados e moldados. Ao que se constitui o processo é que para internalizar (*input*) o sujeito já tem que ter referencia de representações fragmentadas no próprio cérebro/mente; esses fragmentos são imagens, advindas da relação entre sujeito e mundo, que passam a ser conectar e formar conceito, frases e, por conseguinte pensamentos representativos mais complexos. Quanto ao *output*, é o externalização das conjunturas simbólicas, formadas a partir das imbricações guiadas por questões direcionais, que novamente toma a linguagem como veículo para se manifestar. Dessa forma, aquilo que é apreendido é sempre parte do meio, da realidade que constitui cada indivíduo. São as experiências que fornecem o material necessário, veiculado pela linguagem, para a construção do conhecimento. Logo, a própria linguagem não seria capaz de se apropriar da própria objetividade do método maiêutico, a ineligibilidade

(imutabilidade das coisas), uma vez que no estado aporética, a linguagem não alcançaria representação, portanto, em consequência, não figuraria como conhecimento, mas como um estado vazio inatingível pela própria dialética que compõe o método. Por fim, ao questionarmos qual é papel da linguagem no método maiêutico? Para além do veículo que possibilita as interações com o mundo é a forma de apreensão das coisas; é o fato que possibilita a cristalização e a vivacidade de elementos que até então não se manifestaram como substância a nossa compreensão (sentidos). Essas esse processo somente só é possível, nos diálogos, se considerarmos os elementos que são veiculados (representações simbólicas) pela linguagem. Essas representações estabelecem fortes condições empíricas necessárias à manutenção do próprio fluxo do diálogo.

ANÁLISES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

As representações simbólicas até aqui se apresentaram como elementos indispensáveis nos diálogos platônicos; assim como também na maiêutica como princípio metodológico de ensino, os símbolos e signos tendem formar uma conjuntura que usa a linguagem como veículo no processo de internalização e externalização nos diálogos. A vontade, como já explicitado em sessão posterior, tem a ser um o motor que move todas as tendências humana. Essas tendências são guiadas por fatores externos adjacentes da realidade. São conjunturas da própria experiência que do externo ao interno, conforme Chomsky (2005) mostra que a perspectiva cognitiva toma o comportamento e seus produtos, não como objeto de pesquisa, mas como um dado que pode fornecer evidências sobre os mecanismos internos da mente e sobre os modos como esses mecanismos operam ao executar as ações e ao interpretar a realidade. Como exemplo, vemos os fragmentos do livro de Platão: Diálogos, Personagens como Sócrates e Teeteto introduzem as propriedades e os modelos que constituem o foco de atenção a linguística como fenômeno (da linguagem) a ser aplicados junto com outros inumeráveis fenômenos (das representações simbólicas), têm como base o mecanismo interno que gera outras expressões:

Sócrates — Isso mesmo, Teeteto, para que eu próprio me contemple e veja como tenho o rosto. Diz Teodoro que é parecido com o teu. Porém, se cada um de nós tivesse uma lira e ele declarasse que ambas estavam com igual afinação, dar-lhe-íamos crédito de imediato, ou primeiro procuraríamos certificar-nos se ele entende de música, para falar com autoridade? (Platão, 1973).

Ao referi se “para que eu próprio me contemple e veja como tenho o rosto”, Sócrates busca representação de Teeteto com a sua própria semelhança. Porém, só é possível a comparação se o próprio Sócrates já tiver consigo o que representa um rosto; assim como a ideia que consiste na palavra “parecido”. Não é muito diferente, ao termo “lira”, Platão incurso a palavra, contudo para isso foi necessário que a retirasse de sua própria experiência, caso contrário como poderia representar lá. Logo,

se subtrair a conjuntura simbólica que representa “lira”, música e rosto as palavras de Platão fariam sentido?

“Teeteto — Sim, primeiro nos certificáramos disso” (Platão, 1973). Ao responder a questão guia de Sócrates, Teeteto introduz o princípio dos fatos, o crivo científico que figura não a proposição como verdadeira ou falsa, mas a materialidade representativa, essencial a própria existência da questão socrática. Então, vale questionarmos: para certificar se, não seria necessário buscar na própria experiência a referência? As faculdades mentais analíticas que permitiram que chegássemos à deusas conclusões, da indissolubilidade das representações simbólicas, linguagem e vontade da maiêutica, nos apresentam tensões que rege o princípio do conhecimento. A objetividade metodológica é a inteligibilidade, um estado “*uno*”, tido como verdadeiro. Para contemplar este estado puro imutável é necessário abandonar o princípio representativo, as formas que compõe as múltiplas realidades. Contudo, ao buscarmos uma explicação que adequasse, vimos que há uma inviabilidade de uma possível transcendência pela própria lógica da linguagem. Logo, o método maiêutico como ensino, figura se na reflexão de conjunturas simbólicas advindas da experiência (realidade) para a própria realidade. Retomemos a outro fragmento dos diálogos:

Sócrates — Ouvistes, Teeteto, o que disse Teodoro? Creio que não pensas em desobedecer-me, além de não ficar bem a um jovem, em assuntos dessa natureza, não acatar as prescrições de um sábio. Cria coragem, pois, e responde à minha pergunta: No teu modo de pensar, que é conhecimento? (Platão, 1973).

Teeteto — Então, a meu parecer, tudo o que se aprende com Teodoro é conhecimento, geometria e as disciplinas que enumeraste há pouco, como também a arte dos sapateiros e a dos demais artesãos: todas elas e cada uma em particular nada mais são do que conhecimento (Platão, 1973).

Sócrates — És muito generoso, amigo, e extremamente liberal; pedem-te um, e dás um bando; em vez de algo simples, tamanha variedade (Platão, 1973).

O personagem Sócrates tenta induzir Teeteto ao estado aporético da questão. A resposta do aprendiz tem como princípio a experiência que mostra o conhecimento multifacetado. Contudo,

Sócrates — responde: Mas o que te perguntei Teeteto, não foi isso: do que é que há conhecimento, nem quantos conhecimentos particulares pode haver; minha pergunta não visava a enumerá-los um por um; o que desejo saber é o que seja o conhecimento em si mesmo (Platão, 1973).

Logo, levou Teeteto a um estado de reflexão vazia, sem representatividade simbólica. Então, no que se refere ao princípio de ensino como esse estado vazio poderia se transformar em conhecimento?

Em termo conclusivo, ao considerarmos o processo da maiêutica como método de ensino, devemos afastar a objetividade central descrita por Platão, à inteligibilidade. É pelos elementos como vontade, linguagem e representações simbólicas que todo processo metodológico se desenvolve, e, não por uma condição que transcende o círculo onde os signos e símbolos colidem se. Ainda vale ressaltar

o que Chomsky (2005) chama de “rede conectada e fixa”. O Autor exemplifica que a linguagem é essa rede ligada a um quadro de interruptores. Os interruptores são as opções a ser determinadas pela experiência. E é pela própria experiência que compreendemos o mundo. Logo, seja no “princípio da linguística” de Chomsky, nos “Jogos de Linguagem” de Wittgenstein ou na Vontade como Representação de Schopenhauer; o método maiêutico com ensino, ao que se refere a “construção do conhecimento”, é dependente de formulações simbólicas advindas da própria realidade.


REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS


- Asdurian V (2010). A dicotomia da vontade para a vida em Arthur Schopenhauer. Revista inquietude: Goiânia, 1(1): 4-9.
- Chauí MS (2002). Introdução à história da filosofia: dos pré-socráticos a Aristóteles. 1ª Ed. Editora: Cia. Das Letras, São Paulo. 505p.
- Cassier E (1951). Las Ciencias de la Cultura. 2ª ed. Editora: Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires. 62p
- Cassier E (1973). Mito y Lenguaje. 2º ed. Editora: Nueva Visión, Buenos Aires. 12-43p.
- Chomsky N (2005). Novos Horizontes no estudo da linguagem e da mente. Trad. marco Antônio Sant’Anna. Editora: Unesp, São Paulo. 31-37p.
- Cunha JA (2000). Psicodiagnóstico. 1ªed. Editora: Artes Médicas do Sul, Porto Alegre. 14p.
- Freud S (1959). Estudos Sobre Histeria. 3ªEd. Standard Brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Vol. II. Editora: Imago, Rio de Janeiro. 208p.
- Gottschalk C (2010). O papel do método no ensino: da maiêutica socrática à terapia wittgensteiniana. ETD – Educação Temática Digital. 64-81
- Nietzsche F (2013). A Genealogia da Moral. Trad. Antônio Carlos Braga. Editora: Escala São Paulo. 22-68p
- Platão (1973). Crátilo e Teeteto, [Tradução Carlos Alberto Nunes]. Editora: EDUFPA, Belém –PA. 10-33p
- Kant I (2017). Crítica da Razão Pura. Trad. Fernando Costa Mattos. 3ª ed. Editora: Vozes, Petrópolis, RJ27-48p.
- Schopenhauer A (2005). O mundo como vontade e representação, tomo I. [Tradução de Jair Barboza] Editora: UNESP, São Paulo. 35-62p.
- Wittgenstein (1984). Investigações Filosóficas. [Trad. José Carlos Bruni.]. 3ª ed. Editora: Cultura, São Paulo. 34-75.
- Wolff F (1985). Sócrates. 4ªed. Editora: Brasiliense, São Paulo. 21p.

Percepção acadêmica sobre o estágio supervisionado no curso de formação de professores em Educação Física

Recebido em: 21/07/2020

Aceito em: 24/07/2020

 10.46420/9786599120855cap6

Fabio da Penha Coelho^{1*} 

Creuza Ferreira de Matos² 

INTRODUÇÃO

Ao buscarmos reflexão na questão da formação do professor, evidenciamos a reflexão sobre a relação fragilizada que se encontra entre ensino e práticas pedagógicas que historicamente se configuram como um dos grandes eixos da formação profissional na universidade.

Por esta razão a necessidade da consolidação da universidade na produção e democratização do conhecimento, buscando refletir sobre sua relação com a escola pública na formação profissional, através da disciplina Estágio Supervisionado, onde existem possibilidades concretas de superação dos problemas enfrentados por ambas no cumprimento de transformações reais no “chão da escola e da universidade”.

Considerando que produzir/sistematizar conhecimentos ainda se apresenta como uma atitude pouco consolidada no processo de formação profissional do professor. A dissociação da teoria/prática vem favorecendo, dentre outros aspectos, a descaracterização da função político-social da universidade e por consequência o comprometimento da prática dos profissionais formados por essa instituição.

Conforme a presente contextualização, vislumbramos a possibilidade de compreender que na disciplina Estágio Supervisionado deve - se buscar a ruptura com a divisão e distanciamentos tratados acima, o que quer dizer que nesse espaço/tempo pedagógico se problematiza, ensina, pesquisa e produz conhecimento em conjunto, como princípio da formação profissional.

O presente artigo tem a proposição e objetiva sistematizar algumas reflexões sobre o Estágio Supervisionado na formação de professores no Curso de Educação Física do Campus Universitário

¹Docente do Curso de Educação Física Campus de Jane Vanini de Cáceres – UNEMAT. Diretor de Gestão de Esportes e Lazer – PROEC – Pro Reitoria de Extensão e Cultura – UNEMAT. Membro do Projeto de Pesquisa: “Educação Inclusiva: Uma análise sobre Trabalho Colaborativo” – CEF/FACIS – UNEMAT.

² Egressa do Curso de Educação Física Campus de Jane Vanini de Cáceres.

* Autor da correspondência: fabiocoelho@unemat.br

Jane Vanini de Cáceres – Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), os dados coletados ocorreram através de um subprojeto de pesquisa:

“Percepção dos Acadêmicos sobre o Estágio Supervisionado no Curso de Licenciatura Plena em Educação Física: Planejamentos, Ações e Projeções dos Alunos da UNEMAT”, com vinculação ao Projeto de Pesquisa - DA FORMAÇÃO AO INÍCIO DA DOCÊNCIA: CONTRADIÇÕES, DILEMAS E PERSPECTIVAS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA – Portaria – 2721/Reitoria/PRRPG³/FACIS⁴/CEF⁵.

A contextualização histórica da Educação Física apresenta muitos processos e concepções de ensino, esta evolução dos processos metodológicos e de novas concepções da Educação Física pôde-se comprovar a existência com o tempo, essas tendências misturam-se atualmente e seus objetivos, apesar de distintos continuam ainda como proposta curricular nos curso de formação de professores em educação física, sendo ainda desenvolvidos diferentes projetos de desenvolvimento profissional na Educação Física com modelos técnicos desportivos ou tecnicistas.

Sendo o estágio supervisionado em educação física momento singular de preparação para investigação/intervenções pedagógicas na formação inicial de professores, acreditamos que este momento transcende os limites enquanto simples disciplina curricular na formação inicial, para ser entendida como um eixo norteador dos cursos de formação profissional. Nesta perspectiva objetivamos responder às seguintes questões:

Quais as concepções que os Acadêmicos do oitavo semestre do Curso de Licenciatura em Educação Física da UNEMAT do município de Cáceres/MT têm a respeito do Estágio Supervisionado? O que é Estágio Supervisionado e de que ensino se fala na formação inicial do acadêmico/professor? Que significados têm as práticas pedagógicas no Estágio Supervisionado?

A necessidade de compreender e enfrentar o desafio de qualificar a formação do professor pela associação da teoria/prática tem sua base em uma teia de indagações e problemáticas, acerca da formação do professor no Brasil onde resgata a partir de críticas aos currículos de formação inicial num sentido mais amplo, a ação docente como elemento catalisador do processo de qualificação profissional.

A especificidade da ação docente, a compreensão histórica dos processos de formação humana, a organização do trabalho pedagógico e a produção de conhecimentos devem representar como, importantes eixos articuladores das propostas curriculares dos cursos de formação de professores na perspectiva de transformação.

³Pró Reitora de Pós Graduação e Pesquisa - UNEMAT

⁴Faculdade de Ciências da Saúde

⁵Curso de Educação Física

Contudo esta formação do professor de Educação Física historicamente esteve centrada em saberes disciplinares, cuja função principal é a obtenção de informações sobre as atividades esportivas, técnicas e práticas nos campos da racionalidade.

Perante a tantas indagações deve-se buscar superar a relação utilitarista entre a universidade e a escola, na qual a última é colocada na condição de um mero laboratório para a formação de professores. A universidade pública na produção e democratização do conhecimento deve buscar refletir sobre a sua relação com a escola pública, buscando possibilidades concretas de superação dos problemas enfrentados nas práticas pedagógicas de orientação do estágio supervisionado. Ressaltamos a importância dos sujeitos envolvidos *docente/discente* e *universidade/escola*, na constituição e desenvolvimento de novas práticas pedagógicas não como experimentação mais como trabalho pedagógico realizado em ambiente educacional como fenômenos histórico-culturais.

FORMAÇÃO, FORMAÇÃO INICIAL E ESTÁGIO SUPERVISIONADO

A perspectiva de responder concretamente aos desafios das teorizações/práticas sobre a formação do professor no Brasil é colocada significativamente para a instituição universidade, especialmente no que se refere à revisão dos modelos e programas curriculares existentes. Os cursos de formação de professores devem se integrar na perspectiva da qualificação docente com vistas à formação teórica e prática dos professores para o enfrentamento dos desafios do trabalho pedagógico no interior das escolas.

A perspectiva de formação de professores que orienta este estudo se identifica na compreensão por esses autores, Garcia (1999), Nóvoa (1991), Tardif (2002), Piconez (1994), têm que apontado à importância que se reveste o campo da docência e indicado à necessidade de se valorizar práticas formativas que contribuam para a construção de professores de profissão que sejam autônomos e capazes de refletir criticamente sobre sua prática e a realidade social. Nesta compreensão que está o paradigma emancipador e transformador.

Portanto formar o professor como um profissional, mas um profissional com perspectiva de transformação.

[...] postulado de que os professores são atores competentes, sujeitos ativos, deveremos admitir que a prática deles não é somente um lugar de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também um espaço de produção de saberes específicos oriundos da mesma prática [...] essa perspectiva equivale a fazer do professor - tal qual ao professor universitário ou o pesquisador da educação - um sujeito do conhecimento, um ator que desenvolve sempre teorias, conhecimentos e saberes de sua própria ação (Tardif, 2002).

Nesta perspectiva situa-se a possibilidade de compreender que, na formação inicial, deve-se buscar a ruptura com a divisão e o distanciamento de práticas pedagógicas nos campos das racionalidades prática e técnicas, o que quer dizer que nesse espaço/tempo pedagógico se problematiza,

ensina, pesquisa e se produz conhecimento, ou seja, a prática como objeto de problematizar e investigação sistemática.

Nesse contexto, a universidade/escola deve ser vista também como espaço/tempo de investigação e intervenção e o professor, portanto, como pesquisador da sua própria prática, na medida em que a articulação entre ensino/pesquisa e teoria/prática, entendida como produção de conhecimento e intervenção na prática social.

As experiências propostas nesta formação inicial não se desenvolvem no vazio, elas ocorrem em determinado contexto social, físico e pessoal; logo, as experiências podem ocorrer individualmente ou em grupo. Ao discutir esta perspectiva, de formação Gomez (1992), compreende duas abordagens: abordagem tradicional e abordagem reflexiva na prática. Sendo:

▷ Abordagem tradicional: as práticas pedagógicas de aprendizagem sendo um processo que é realizado fundamentalmente, por tentativas de acertos e erros por parte do docente em formação; nesta abordagem existe uma clara separação entre a teoria e a prática, na qual a prática é o elemento condutor desta formação;

▷ Reflexiva sobre a prática: compreende esta formação de professores como uma reflexão dos professores sobre a sua prática docente em que lhes permite repensar a teoria implícita de ensino, os seus esquemas, modelos, atitudes, bem como todo o funcionamento.

Para Garcia (1999), a proposta de reflexão, busca configurar um professor flexível, aberto à mudança, capaz de analisar seu ensino, autocrítico, com amplo domínio de competências cognitivas e racionais.

A formação inicial conforme Mizukami (2008) deve proporcionar uma base inicial de conhecimento para a docência que deverá desenvolvida, construída, ampliada, e flexibilizada ao longo do desenvolvimento profissional, através de proposições, referencias, em diferentes momentos e contextos: teorias, experiências nos processos reflexivos que envolvam relação teoria- prática.

[...] o ensino superior em termos de formação inicial não garante por si só, o domínio satisfatório dos conceitos envolvidos com diferentes áreas de conhecimento e tampouco o conhecimento de como ensinar tais conceitos de forma que os alunos aprendam, mas poderia ser diferencial caso fosse assumida uma política de professores envolvida de fato, com a natureza dos processos de aprendizagem da docência em diferentes contextos (Mizukami, 2008).

É nessa perspectiva que surge a necessidade de investigar a formação do professor na problemática da relação ensino/pesquisa, teoria/prática como princípio metodológico para o desenvolvimento da disciplina Estágio supervisionado do Curso de Formação de Professores em Educação Física.

Para tanto, buscamos referências para formação inicial e estágio supervisionado, autores nessa área indicam uma concepção de Estágio Supervisionado como eixo articulador da formação inicial do

professor, no sentido da unificação das ações de todos os componentes curriculares, assim, deve ser desenvolvido ao longo dos cursos de formação de professores. Ao proporcionar o exercício da prática pedagógica, na escola, por meio da mediação entre conhecimento produzido na universidade e o conhecimento produzido na escola, o Estágio Supervisionado se caracteriza pela própria práxis pedagógica.

Compreendendo, o estágio ocorrido na formação profissional do professor

[...] é uma atividade teórica de conhecimento da práxis dos professores que já estão atuando como profissionais nas escolas, assim como ocorre e é determinado pela práxis dos professores do curso de formação e pela práxis dos alunos enquanto alunos que se preparam para exercer a sua práxis enquanto professores (Pimenta, 1997).

Isso corresponde como uma premissa fundamental onde a práxis pedagógica (inicial/estágio) é um contínuo processo de construção, criação e recriação coletiva tanto no interior do curso de formação como no contexto de atuação profissional em que a própria prática de ensino do professor em formação e do professor acontece.

Piconez (1994) retrata essa questão pressupondo o estágio como espaço de articulação entre teoria e prática e de produção de conhecimento, já que esse conhecimento não se limita a á pura aplicação de teoria ou de conteúdos. Ao ser considerado como fonte geradora de problema e de produção de conhecimento, como outras disciplinas e momentos de formação o Estágio Supervisionado se constitui em espaço/tempo de apropriação e construção de propostas de ensino a partir do enfrentamento das questões concretas da escola, ou seja, é nela que se pode observar analisar, e pesquisar a realidade e nela intervir.

Piconez (1994) orienta a essa questão quando entende que,

[...] a prática de Ensino sob a forma de Estágio Supervisionado é, na verdade, um componente teórico-prático, isto é, possui uma dimensão ideal, teórica, subjetiva, articulada com diferentes posturas educacionais, e uma dimensão real, material, social e prática, própria do contexto da escola brasileira.

O estágio, portanto, assume importância primordial na formação do professor, por se constituir num espaço intermediário entre o mundo da prática e o mundo acadêmico.

Para Stefane e Mizukami (2002) os estágios deveriam ser mais longos e diversificados, para que fossem possibilitados tempos e espaços hábeis para a construção de um arcabouço de saberes, teóricos e práticos durante a formação inicial. O estágio é importante na, para e durante a formação inicial, porque o estagiário desenvolve experiências, aprendizagens e constrói o conhecimento durante a intervenção pedagógica na escola. Compreendem que as disciplinas que compõem um projeto curricular que antecede os estágios na maioria das vezes não conseguem desenvolver práticas pedagógicas e metodologias que correlacione com os campos dos estágios.

Conforme Borges (2005), na sua pesquisa com estagiários durante sua formação inicial em educação física compreendem e relatam que:

[...] durante a supervisão dos estágios nas escolas públicas e privadas, observamos também que os docentes de profissão, responsáveis pelo acolhimento e pela inserção dos estagiários nas suas salas, não se reconheciam dentro da formação inicial adquirida. Em geral, eles a consideravam distante da realidade escolar e estimavam ter aprendido a ensinar dentro de suas práticas profissionais. Nos dois casos, o sentimento compartilhado pelos docentes e pelos estagiários significa que os conhecimentos aprendidos na formação inicial não servem, ou servem muito pouco, para o exercício da profissão (Borges, 2005).

Para Borges (2005) no âmbito dos cursos de licenciatura, observa-se que o debate sobre o distanciamento entre a formação acadêmica e a prática pedagógica que se realiza no interior da escola não é recente. Várias críticas já foram apontadas sobre formação docente e a falta de instrumentalização e de competência técnica e política dos professores para atuar no interior das escolas.

Partindo desse princípio podemos projetar as ações que serão aplicadas nesse contexto. É através dessa prática que começam as primeiras intervenções e mudanças no contexto escolar, pois só dessa forma conseguiremos unir teoria e prática e melhorar a estrutura dos saberes desenvolvido e transformá-los em verdadeiros ensinamentos reflexivos, assim para que no futuro atinjamos uma verdadeira mudança.

Nesse sentido, para que haja uma mudança significativa entre a teoria (conhecimentos aprendidos) e a prática (pedagógica), faz se necessária que nos coloquemos em frente, e nos comprometamos com esse processo de transformação, os quais nos darão suporte para a elaboração dos diferentes práticas, e, assim, poderemos melhorá-las ou até mesmo mudá-las chegando o mais próximo possível de cada indivíduo.

Segundo Taffarel (2006), a docência, enquanto trabalho pedagógico pode ser compreendido como a construção da identidade profissional do professor de Educação Física. A consolidação desta identidade do professor de Educação Física para o exercício profissional requer, durante a formação inicial uma formação teórica de base multidisciplinar e interdisciplinar nesta perspectiva de formação, que significa assumir uma postura em relação à construção do conhecimento científico que impregna a organização curricular dos cursos, tomando o trabalho como princípio educativo e como práxis social.

ABORDAGEM METODOLÓGICA

A presente pesquisa caracterizou-se como abordagem qualitativa, pois, neste caso, o pesquisador busca desenvolver conceitos, atitudes, entendimentos e principalmente reflexões através dos dados coletados, evidenciados e analisados dentro dos critérios científicos.

Buscando analisar dos fenômenos sociais, que costuma ser direcionada, ao longo de seu desenvolvimento buscamos nos referendar em Neves (1996), Gil (2002). Nesta perspectiva Minayo

(1994), a metodologia é o caminho por qual perpassa a pesquisa para chegar ao resultado real, fazendo uma junção da teoria, instrumentos de execução e a criatividade pessoal do pesquisador. Fazem parte da pesquisa qualitativa os dados descritivos, diante do contato direto e interativo do pesquisador com a situação objeto de estudo.

Conforme Neves (1996), “[...] na pesquisa qualitativa é frequente que o pesquisador procure entender os fenômenos, segundo a perspectiva dos participantes da situação estudada e, a partir daí situe sua interpretação dos fenômenos estudados [...]”, portanto, a pesquisa qualitativa compreende um conjunto de diferentes olhares interpretativos visando descrever, analisar e interpretar os sentidos, significados e principalmente desvelando olhares referentes ao tema pesquisado.

Instrumento de coleta de dados - Optou-se no momento da elaboração da pesquisa a construção de um instrumento de coleta de dados que contribuiu, portanto elaborou-se um questionário com perguntas abertas, por acreditar ser a melhor forma para alcançar o objetivo principal da pesquisa, sendo que suas respostas não são dependentes de alternativas. Contudo Gil (2008), define “questionário como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, interesses, expectativas, etc.”.

Sendo um questionário composto de 04 (quatro) questões fechadas referentes aos dados pessoais e assim definir o perfil dos sujeitos pesquisados e mais 05 (cinco) questões abertas relacionadas.

Lócus da pesquisa - Esta pesquisa foi realizada no Curso de Licenciatura em Educação Física da UNEMAT (Universidade do Estado de Mato Grosso) do Campus Jane Vanini de Cáceres/MT.

Sujeitos participantes - No primeiro momento foi selecionado aleatoriamente no total de 08 sujeitos/as do 8º semestre para serem entrevistados para coleta de dados para pesquisa, como critério principal que tivesse cursado a disciplina Estágio Supervisionado I, II e III. Contudo no decorrer da coleta de dados ocorreram situações (desistência da vida acadêmica e a não entrega do questionário), ocorrendo à exclusão de 03 (três) sujeitos/as da pesquisa.

Portanto os sujeitos participantes da pesquisa 05 (cinco) acadêmicos/as do 8º semestre no Curso de Licenciatura em Educação Física da UNEMAT, com idade que variava entre 20 e 40 anos de idade sendo: 03 (três) do sexo feminino; 02 (dois) do sexo masculino.

Neste momento ressaltamos que os sujeitos participantes da pesquisa realizaram os seus estágios nas escolas da Rede Básica de Ensino da Cidade de Cáceres – Mato Grosso. Sendo que 04 (quatro) sujeitos estagiaram em escolas públicas (municipal e estadual) e apenas 01 (um) sujeito realizou em uma escola particular.

DESVELAR DOS DADOS

Neste momento evidenciamos o primeiro questionamento que realizamos aos sujeitos da pesquisa na intenção que contemplassem com suas narrativas, desvelando como ocorreu o planejamento (elaboração de aulas, metodologia, avaliação e carga horária) referente à organização das suas práticas pedagógicas de intervenções conforme os docentes regentes nas escolas campo e docentes/supervisores do estágio Supervisionado IV compreendo que estas etapas de aprendizagens na formação inicial são formativos e reflexivos e primordial nesta formação inicial. Os sujeitos pesquisados evidenciaram que:

Não, eu planejava de acordo com as necessidades de cada turma. A1

Não, pois os mesmos nunca tiveram uma aula de Educação Física com um professor específico da área. A3

Compreendemos que compartilhar a prática pedagógica como é trabalhada, e desenvolvida, são ações e sugestões que buscam e contribuir para a experiência acadêmica neste processo formativo inicial principalmente no seu desempenho pedagógico.

Conforme Imbernón (2002), ter acesso às informações necessárias, com a necessidade de conhecer os alunos, a comunidade/sociedade interna e externa da e na escola são objetivos e pontos importantes que contribuem no desenvolvimento no trabalho do docente. Neste momento do estágio o acadêmico e futuro docente conhece a realidade da sua futura profissão e nestas experiências docentes começa elaborar e construir práticas pedagógicas que possa contribuir para seu início de docência.

Nesta perspectiva, a prática pedagógica docente precisa contribuir para uma ação reflexiva que possa evoluir ajudar e cooperar para que o acadêmico possa elaborar um embasamento teórico/prático necessário para enfrentamentos na sua futura carreira docente, elaborando/reelaborando e constituindo-se como professor.

Nem da escola, nem do professor. Fiquei livre na hora da escolha de conteúdo. A4

A escola não oferecia planejamento [...]. A5

De acordo com os entrevistados, dos cinco sujeitos 02 (dois) deles **A4, A5** revelam que não seguiram planejamentos advindos da escola e ou dos professores regentes responsáveis pelas turmas. Conforme Santos e Perin (2013), é necessário que o professor conheça a realidade e peculiaridades dos seus alunos, partindo para um diagnóstico que favoreça compreender e conhecer algumas das dificuldades apresentadas neste processo. A partir daí, promover as intervenções necessárias no momento de trabalhar os conteúdos na sua prática pedagógica, para que possa atingir os objetivos esperados.

Ressaltamos neste momento conforme o narrar dos sujeitos que devemos pensar o estágio supervisionado como um momento de aproximação efetiva da docência de ensino/aprendizagem e mudanças no contexto escolar.

Entretanto **A2** evidencia que: *[...] seguia sim um planejamento, havia conversado com a professora e a partir daí busquei um planejamento em cima do planejamento da mesma.* Nesta perspectiva o planejamento do professor se tornará um instrumento ou uma referência na garantia da aprendizagem dos acadêmicos na medida em que revela uma relação entre os objetivos da aula, conteúdos, metodologia e avaliação da aprendizagem.

Conforme Pimenta (1997) neste momento o estágio supervisionado é a oportunidade que o acadêmico/a começar a refletir sobre sua ação pedagógica de construção e reconstrução, significação e resignificação da experiência/aprendizagem nesta formação inicial, transformando o seu estágio em uma atividade reflexiva e construtora da transformação social.

Solicitamos aos sujeitos da pesquisa no segundo questionamento que, evidenciassem nas suas narrativas as práticas pedagógicas que não ocorreram conforme o planejamento elaborado nesta ação pedagógica, e que os mesmos evidenciassem como conseguiram desenvolver este planejamento com as turmas (objetivo geral, objetivos específicos, conteúdos e avaliações).

Os sujeitos entrevistados evidenciaram que:

*Sim, as atividades eram demoradas e às vezes não dava tempo. E outro momento os alunos não gostavam e acabavam não realizando. **A1***

*Sim, teve dias que as turmas estavam bem agitadas, e isso às vezes atrapalhava o andamento da aula, e até mesmo o desenvolvimento das atividades. **A2***

*Sim. **A4***

*Sim, sempre a dificuldade para eles entenderem, aos poucos ia se encaixando. **A5***

Fica evidente que os entrevistados tiveram alguma dificuldade para aplicar as atividades propostas, por motivos diversos, como atividades demoradas, e até mesmo com a não aceitação por parte dos alunos. Almeida (2012) apresenta que o ambiente escolar e, principalmente, as aulas de educação física possuem muitos vícios e resistências por parte dos próprios alunos, que possuem a ideia de que o momento da aula é um tempo livre para caminhar pelo pátio ou de apenas praticar jogos esportivos com bola, como o vôlei para as meninas e o futebol para os meninos.

Ressaltamos neste momento que existem etapas antes do desenvolvimento do estágio pelo acadêmico, há um momento de observação das turmas, que serve para observar, analisar e investigar as turmas para desenvolver as melhores práticas e abordagens a serem desenvolvidas na regência delas.

Para Canestraro et al. (2008) é comum, no cotidiano escolar, o professor de Educação Física se deparar com certas situações, que eventualmente representam dificuldades no processo de ensino-aprendizagem de seus alunos, principalmente em escolas públicas. Com frequência, essas dificuldades acabam desmotivando esse profissional, sendo que, a aula de educação física costuma-se ser vista meramente como um momento de diversão e prática de esporte.

Conforme o narrar do sujeito A3,

Não. A3

Compreendemos que o estágio é uma prática de experiências propositivas, contraditórias e desenvolvidas nas funções cotidianas dos estagiários que será exercida no futuro e contribuindo na construção de conhecimentos através das atividades teórico-práticas nos cursos de formação inicial.

Para Somariva et. al. (2013) o professor de Educação Física deve estar preparado para superar as dificuldades existentes na sua prática docente, portanto este aprendizado é muito mais eficiente quando é obtido através da experiência; na prática o conhecimento é assimilado com muito mais eficácia, tanto é que se torna muito mais comum ao estagiário lembrar-se de atividades durante o percurso do seu estágio do que das atividades que realizou em sala de aula enquanto aluno.

Instigamos para que os sujeitos da pesquisa descrevessem através de uma narrativa suas reflexões formativas, evidenciando como as indicações/informações do professor regente da turma ajudaram na elaboração do planejamento das aulas. Todos os sujeitos narraram conforme suas experiências e significados.

Conforme P1, P2 e P3 narraram que:

Sim, pois demonstrava o que os alunos gostavam de fazer nas aulas de recreação. E por outro lado observava as aulas e planejava de acordo com as necessidades dos alunos. A1

Sim, pois as professoras me passaram informações que contribuiu nos planejamentos das aulas. Ou seja, a mesma conhece cada aluno e essas informações auxiliou para a elaboração e também execução das atividades. A2

Sim, através da ótica dos professores polivalentes pude elaborar aulas em consonância com a turma. A3

Sobre o questionamento das indicações/ informações para o planejamento das aulas, podemos perceber que 03 (três) sujeitos entrevistados seguiram as orientações dos professores titulares, por se tratar dos conhecimentos que os mesmos tinham a respeito de cada turma, de cada aluno individualmente. Essas orientações que referendam o estágio e facilitam na elaboração das aulas e na execução das atividades propostas.

Magalhães e Arantes (2009), afirmam que é papel do docente de Educação Física, trabalhar através dos conteúdos da sua área do conhecimento proporcionando e facilitando a formação do aluno sem deixar de lado os aspectos críticos, educacionais e construtores de conhecimentos. Os acadêmicos

no e pelo desenvolvimento do estágio poderá através destas experiências desenvolverem um excelente material de estudo, através de bibliografia pertinente e relacionando-a com as diversas práticas narradas, planejando ações de intervenções pedagógicas buscando compreender e as conhecer as teorias da aprendizagem.

Não muito, tive que conhecer e interpretar os interesses de cada turma. A4

Não, pois os professores desses ciclos são todos pedagogos, pois na hora da recreação deixa eles livres para brincar sem nenhuma atividade específica, por que tinha que ser nós professores de educação física a da essa aula. A5

Os entrevistados A4 e A5 não utilizaram as orientações dos professores, planejaram as aulas de acordo com conhecimentos que adquiriram através das observações no estágio, contudo destacaram nas suas respostas que, os professores pedagogos, na maioria das vezes, deixam os alunos livres na hora da recreação, sem nenhum planejamento ou atividade específica. Cabe ressaltar neste momento que uma reflexão importante que acontece ao estagiário, é a capacidade de se encontrar com a realidade social da educação que irá trabalhar na sua docência pós- formação inicial, contribuindo para sua preparação e preparação para o futuro profissional da educação.

O conhecimento profissional consolidado mediante a formação permanente apoia-se tanto na aquisição de conhecimentos teóricos e de competências de processamento da informação, análise e reflexão crítica em, sobre e durante a ação, o diagnóstico, a decisão racional, a avaliação de processos conforme Imbernón (2002).

Buscamos através do quarto questionamento uma reflexão crítica/reflexiva que evidenciassem como as metodologias do ensino de Educação Física estudadas/discutidas em variadas disciplinas do curso nesta formação inicial contribuíram para o desenvolvimento das práticas pedagógicas no desenvolvimento do estágio supervisionado com intervenção nos anos iniciais do ensino fundamental Neste momento pedimos as suas justificativas na elaboração das suas narrativas.

Segue as narrativas evidencias pelos sujeitos:

Sim, principalmente as disciplinas que eram teóricas e práticas. Várias atividades nos ajudavam nas turmas. A1

Sim, contribuiu até mesmo nos planejamento das aulas e também para a execução das aulas de educação física e também em modificações das atividades. A2

Ressalto a importância de um professor específico de Educação Física no Ensino fundamental I, pois percebo que os mesmos estão sendo levados a uma prática totalmente desorientada e não estão sendo assistidos nos aspectos cognitivos e na linguagem corporal nas aulas de “Recreação”. A3

Observamos que os entrevistados concordam que as metodologias de ensino estudadas no curso de formação de professores em Educação Física contribuíram para as práticas do Estágio

Supervisionado de várias proposições, desde a elaboração dos planos de aula até mesmo na hora da regência em sala, mediando uma interação entre teoria e prática e construindo um caminho efetivo para o processo pedagógico de aprendizagem.

Corte e Lemke (2015) afirmam que o estágio supervisionado permite ao futuro profissional docente conhecer, analisar e refletir sobre seu ambiente de trabalho. Para tanto, o aluno de estágio precisa enfrentar a realidade munido das teorias que aprende ao longo do curso, das reflexões que faz a partir da prática que observa, de experiências que viveu e que vive enquanto aluno, das concepções que carrega sobre o que é ensinar e aprender, além das habilidades que aprendeu a desenvolver ao longo do curso de licenciatura que escolheu.

Não muito, tive que conhecer e interpretar os interesses de cada turma. A4

Durante a formação inicial começam a serem construídos os saberes, as habilidades, conhecimentos, experiências e desenvolvimento profissional. Em períodos de estágio, esses conhecimentos são ressignificados, reconstruídos e significados pelo acadêmico/estagiário a partir de suas experiências pessoais em contato direto com o campo de trabalho que, ao longo da vida profissional, vão sendo reconstruídos no exercício da profissão.

Sim, contribuíram a educação física escolar nos ensina as práticas lúdicas, práticas esportivas, dinâmicas e também o processo pedagógico. A5

Conforme A5 este conhecimento envolve o estudo, a análise, a problematização, a reflexão e a proposição de soluções às situações de ensinar e aprender, envolvendo experimentações e situações da prática de ensinar, aprender a elaborar/reelaborar, desenvolver, executar e avaliar práticas pedagógicas de ensino não apenas nas salas de aula, mas também nos diferentes espaços na, da e para a escola, conforme Pimenta e Lima (2012) evidenciam.

O professor em processo de formação pode estabelecer e redimensionar a relação que se tem entre a sua prática, o campo teórico e os aspectos que permeiam a constituição do seu trabalho, como a escola, os alunos, as políticas educacionais, etc. “Refletir sobre a prática educacional, mediante a análise da realidade do ensino, da leitura pausada, da troca de experiências. Estruturas que tornem possível a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a prática” (Imbernón, 2010).

Os sujeitos pesquisados receberam a proposição para uma reflexão crítica e propositiva buscando compreender quais foram os aspectos (dificuldades e dilemas) que facilitaram e/ou dificultaram o desenvolvimento das experiências docentes no Estágio Supervisionado em contexto escola.

O que mais houve dificuldade era a falta de materiais para o Ensino Fundamental (1 ao 5 ano), na execução das aulas eu levava e produzia meus materiais; assim como durante as aulas o espaço era disputado, pois sempre havia outras turmas na quadra. A1

Os aspectos que facilitam o trabalho é a disponibilidade de materiais para as aulas, data show, material esportivo e etc [...] A4.

O que Facilitava as aulas era o interesse dos alunos em fazer as atividades apresentada para eles, por que como sabemos eles não tem educação física é só uma recreação, pois tudo era novidade. A dificuldade era a falta de materiais. A5

Percebe-se nas narrativas evidenciadas pelos sujeitos A1, A4 e A5 que a falta de material é uma realidade relatada pelos 03 (três) sujeitos/as entrevistados, conforme as narrativas para conseguir reverter esta realidade é necessário que professor(a) precise de: habilidades, conhecimentos, criatividade e principalmente a compressão de práticas pedagógicas que contribua para a realização das suas aulas neste contexto escolar e social.

Nunes e Cartier (2010) observam que o professor deve agir como mediador do conhecimento e estimulador de reflexões, dando subsídios e possibilidades para que os educandos possam ressignificar os conhecimentos através das práticas permanentemente, construindo reflexões a partir da dialética, desta maneira, os conteúdos não devem ser ofertados de forma pré-determinada e fragmentada. Portanto compreendemos que, através da dialética teoria e prática ocorra a reconstrução diariamente dos atos pedagógicos de forma formativa/reflexiva sobre a prática, considerando o contexto social em que os educandos/acadêmicos/as e a instituição ao qual estão inseridos, desenvolvendo experiências relacionadas ao seu contexto social.

Contudo, percebe-se que os sujeitos/as A2 e A3 evidenciam olhares diferentes com as problemáticas questionadas, conforme suas narrativas. Segue:

Os materiais utilizados para o ensino das aulas, a escola não tem, pois era necessário pegar emprestado do projeto da escola, ora era necessário trazer materiais e ou comprar para o ensino. Outro fator que atrapalha [...] espaço estavam sendo utilizados por projetos. A2

Um fator importante na facilitação das minhas aulas era o fato de ser tudo novo para as crianças, a escola não possui um pátio adequado para as crianças e quando chegava a hora das aulas de Educação física todos ficavam animados e participativos. A3

As principais dificuldades encontradas ao ministrar as aulas de Educação Física como ditas anteriormente é a falta de material pedagógico, de infraestrutura; roupas inadequadas para realizar a aula prática (calça jeans, sem tênis, e etc.); desinteresse dos (as) alunos (as) e até mesmo pelo fato das aulas acontecerem em outro período.

Conforme Tokuyochi et. al. (2008) as principais dificuldades encontradas e apontadas em alguns estudos destacam-se: a falta de material, de infraestrutura, a desmotivação por parte dos alunos, a avaliação e a definição metodológica.

Bracht (2003) afirma que a existência de materiais, equipamentos e instalações adequadas é importante e imprescindível para as aulas de Educação Física, a sua ausência ou insuficiência podem comprometer o alcance do trabalho pedagógico.

Neste momento cabe ressaltar as considerações evidenciadas pelo sujeito A4 que percebeu que as aulas de Educação Física como uma punição ou moeda de troca para alunos sobre os seus comportamentos sociais em outras disciplinas, ocasionando dificuldades no andamento das aulas de Educação Física [...] *que dificulta a maneira como alguns professores veem a Educação Física, muitas vezes alguns alunos não participavam da Educação Física como maneira de castigo por ter se comportado mal na aula anterior ou por não ter feito a tarefa [...]* **A4**.

Conforme Darido (2005), o aspecto legal desta medida adotada pelos professores na escola, contribui para que os alunos que não participem das aulas de Educação Física neste sentido perdendo belas oportunidades de conhecimento da cultura corporal.

Este segmento/professores que compõem a Educação Básica contribuem e interpretam de forma equivocada no que se refere a seus objetivos e finalidades da disciplina educação física, pois, em alguns casos, a disciplina chega a ser percebida como meros momentos de recreação, tempo livre ou de lazer, e não como uma disciplina que possui conteúdos a serem desenvolvidos na construção do conhecimentos.

Solicitamos aos sujeitos pesquisados que analisassem e descrevessem como ocorreu o desenvolvimento do estágio (organização, planejamento pedagógico, regência e avaliação) com a interferência do docente regente na sua intervenção pedagógica conforme os dilemas, dificuldades e contradições encontradas no seu planejamento e seu desenvolvimento das suas atividades acadêmicas. Neste momento os sujeitos pesquisados narram que:

Não. **A3**

Não. **A4**

Não. As turmas que trabalhei eram muito boas, de fácil compreensão. Para que as aulas alcancem os objetivos esperados, precisamos que os alunos tenham conosco uma boa aceitação, que as atividades propostas chamem a atenção de todos, que envolvam os alunos de forma a participar integralmente das aulas. **A5**

Mattos e Neira (2000) ressaltam que a função do Professor é de ser mediador de conhecimento, onde tem a responsabilidade de interceder às devidas informações que serão assimiladas pelos educandos, ou seja, proporcionar conhecimentos de forma que os tornem seres pensantes e críticos. Para o (a) Professor (a) de Educação Física, a relação Professor-Aluno pode interferir ou não na participação das aulas, cabe ao docente ter o objetivo de almejar a cumplicidade dos educandos para as aulas serem bem sucedidas.

Nota-se também que os Professores de Educação Física são incentivadores de novos conhecimentos nas aulas, valorizando a diversidade dos saberes adquiridos, que busca contornar as adversidades da rotina. Porém em alguns momentos, também nos deparamos com o famoso rola-bola, onde em alguns momentos o Professor ressalta alguns detalhes e logo libera para o jogo, atendendo ao pedido dos discentes.

A falta de estrutura nas aulas de educação física é algo que desmotiva a relação de professores e alunos, pois sem as quadras, pátios, campos ou espaços que possam desenvolver as práticas pedagógicas os alunos acabam desmotivados, desinteressados e principalmente alienados por práticas desqualificadas da cultura corporal.

Sim, alguns alunos não obedeciam meu chamado e saíam da sala a todo momento, então chamava a professora para ajudar. A1

Teve vezes que alguns alunos estavam bagunçando e foi necessário a ajuda da professora para ficar com eles e ou conversar com os mesmos. A2

Segundo os relatos dos A1 e A2, em alguns momentos foram necessários à intervenção do professor titular da sala, para conversar com os alunos ou até mesmo intervir no comportamento dos mesmos que pareciam desinteressados com a aula, alguns ainda eram indisciplinados e não aceitavam ordens, instabilizando as aulas.

O Estágio Supervisionado poderá contribuir na formação do professor, caracterizando-se como objeto de estudo e reflexão. Ao estagiar, o futuro professor passa a enxergar a educação com outro olhar, procurando entender a realidade da escola e o comportamento dos alunos, dos professores e dos profissionais que a compõem. Com isso faz uma nova leitura do ambiente (escola, sala de aula, comunidade), procurando meios para intervir positivamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base neste estudo identificamos as percepções dos acadêmicos do Curso de Educação Física do Campus de Jane Vanini de Cáceres da Universidade do Estado de Mato Grosso como compreendem compreende as práticas do Estágio Supervisionado e de como essa prática contribui para a formação docente, percebemos que nesta/fase de estágio possibilitou aos acadêmicos diversas realidades, enfrentamentos, contradições e reflexões.

O estágio curricular é compreendido como um processo de experiência prática, que aproxima o acadêmico da realidade de sua área de formação e o ajuda a compreender diversas teorias que conduzem ao exercício da sua profissão. É um elemento curricular essencial para o desenvolvimento dos alunos de graduação, sendo também, um lugar de aproximação verdadeira entre a universidade, contexto escolar e sociedade, permitindo uma integração à realidade social e assim também no processo

de desenvolvimento do meio como um todo, além de ter a possibilidade de evidenciar todo o conhecimento, aprendizagem, experiências, desenvolvimento profissional na formação inicial correlacionando com o contexto ao qual será inserido.

Neste sentido os estágios são importantes porque objetiva a efetivação da aprendizagem como processo pedagógico de construção de conhecimentos, desenvolvimento de competências e habilidades através da supervisão de professores atuantes, sendo a relação direta da teoria com a prática cotidiana.

Destacamos neste trabalho quais as dificuldades que os acadêmicos enfrentaram enquanto estagiários dentro do contexto escolar, percebemos que, há dificuldades com a preparação das aulas, dificuldades em controlar as turmas e dificuldades em relação ao papel da Educação Física como disciplina curricular, pois as aulas de educação física ainda são tratadas como um momento de lazer e brincadeiras. Percebemos que, as escolas passam por momentos de carência de materiais e de problemas estruturais.

O estágio supervisionado é um momento de construção de um futuro docente, momento de investigar a realidade escolar e desenvolver os conhecimentos adquiridos, construídos e principalmente as experiências em sala de aula, construindo dentro do processo de aprendizagem um ser crítico dentro da realidade pesquisada. Nesse contexto o docente regente deve ter consciência da importância do trabalho coletivo, de trocar experiências, de auxiliar o estagiário na sua formação, trabalhando com uma perspectiva dialética, como ponto de partida a discussão coletiva de um trabalho colaborativo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida ST (2012). *Explorando diferentes materiais nas aulas de educação física*. Rio Grande do Sul: EDIPUCRS.
- Borges CMF (2005). A Formação dos Docentes de Educação Física e seus Saberes Profissionais. In: Borges, C. M. F.; DESBIENS, Jean-François (Orgs.). *Saber, formar e intervir para uma educação física em mudança*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. (Coleção Educação Física e Esportes).
- Bracht V (2003). A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. *Cadernos CEDES*, ano XIX, 48: 69-89.
- Darido SC (2005). *Os Conteúdos da Educação Física Escolar*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Canestraro JF, Zulai LC, Kogut MC (2008). *Principais dificuldades que o professor de educação física Enfrenta no processo ensino-aprendizagem do ensino Fundamental e sua influência no trabalho escolar*. Área Temática: Educação: Teorias, Metodologias e Práticas. Pontifícia Universidade Católica – PR.
- Corte ACD, Lemke CK (2015). *O estágio supervisionado e sua importância para a formação docente frente aos novos desafios de ensinar*. Grupo de Trabalho – Práticas e Estágios nas Licenciaturas Pontifícia Universidade Católica – PR.

- Garcia CM (1999). *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Gil AC (2002). *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas.
- Gómez AP (1992). O pensamento prático do professor – a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Imbernón F (2002). *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 3ª Ed. São Paulo:SP, Cortez.
- Mattos MG, Neira MG (2000). *Educação Física na adolescência: construindo o conhecimento na escola*. São Paulo: Phorte.
- Magalhães É, Arantes AC (2009). A competência profissional e o professor de Educação Física. *EFDDesportes.com*, 13(128).
- Minayo MCS (1994). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes.
- Mizukami MGN (2008). Aprendizagem da docência: conhecimento específico, contextos e práticas pedagógicas. In: Nacarato AM. *A formação do professor que ensina matemática perspectivas e pesquisas*. Belo Horizonte: Autêntica. 213-231.
- Mizukami MGN, Reali AMMR (2002). *Formação de professores, práticas pedagógicas e escola*. São Carlos, SP: EdUFSCAR.
- Neves JL (1996). Pesquisa qualitativa – características, uso e possibilidades. *Cadernos de Pesquisa em Administração*, São Paulo, 1(3).
- Nóvoa A (1991). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora.
- Nunes CC, Cartier E (2010). O processo de ensino aprendizagem na educação física escolar. *FIEP BULLETIN* - Volume 80 - Special Edition - ARTICLE I.
- Piconez SB (1994). A prática de ensino e o estágio supervisionado; a aproximação da realidade escolar e a prática da reflexão. In: Piconez SB (Coord.) *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. 2. Ed. Campinas: Papirus. 15-38.
- Pimenta S (1997). *O Estágio na Formação de Professores: unidade teoria e prática*. São Paulo: Cortez.
- Pimenta SG, Lima MSL (2012). *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez.
- Santos ML, Perin CSB (2013). A importância do planejamento de ensino para o bom desempenho do professor em sala de **aula**. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE. *Cadernos PDE*.
- Somariva JFG, Vasconcelos DIC, Jesus TV (2013). *As dificuldades enfrentadas pelos professores de Educação Física das escolas públicas do Município de Braço do Norte*. Santa Catarina.
- Stefane CA, Mizukami MG (2002). A formação inicial vista a partir do exercício profissional da docência: contribuições de professores de Educação Física. In: Mizukami MG, Reali AM (Org.). *Formação de professores, práticas pedagógicas e escola*. São Carlos: EdUFSCar. 237-264.

- Taffarel CNZ (2006) Uma proposição de diretriz curricular para a formação de professores de Educação Física. *Presente: Revista de Educação*, 14(53): 40-47.
- Tardif M (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.
- Tokuyochi JH, Bigotti S, Antunes FH, Cerencio M, Dantas LEPBT, Leão Marcos H, Tani G (2008). Retrato dos professores de Educação Física das escolas estaduais do estado de São Paulo. *Revista Motriz*, 14(4): 418-428.

ÍNDICE REMISSIVO

A

aporia, 65
atuação docente, 7, 14, 15, 21
aula de Filosofia, 55

C

criança, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 17, 19, 20, 21,
22, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 51

D

dialética, 56
diálogo, 14, 48, 54, 55, 57, 63, 64, 66, 67, 71
discurso, 54

E

educação, 2, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17,
18, 19, 20, 21, 22, 25, 26, 27, 28, 30, 31, 32,
33, 34, 35, 36, 37, 39, 40, 41, 51, 63
ambiental, 25
de jovens e adultos, 25, 27, 33
infantil, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17,
18, 19, 20, 21, 22, 39, 40, 41, 42, 50
ensino, 8, 10, 12, 14, 15, 17, 18, 19, 22, 25, 26,
27, 28, 31, 34, 35, 36, 37, 40, 41, 44, 47, 48,
49, 54, 56, 57, 63, 65, 66, 68, 69, 70, 71, 72
de Filosofia, 61
Fundamental e Médio, 28
transversal, 34
-aprendizagem, 12, 18, 19, 22, 40, 41, 47, 49
ethos, 54

F

formas simbólicas, 64

I

input, 68, 70
interdisciplinar, 27, 28, 30, 33, 35, 37
invisibilidade, 39

L

linguagem, 45, 46, 47, 55, 63, 64, 65, 66, 67, 69,
70, 71, 72, 73
logos, 54, 56

M

maiêutica, 63
método, 13, 55, 57, 58, 64, 65, 66, 67, 68, 69,
70, 72

O

output, 70

P

pathos, 54
persuasão, 56, 58, 59, 60, 61
pré-escola I, 7, 8, 14, 15, 21, 22

R

razão, 57, 59, 60, 61, 65, 66
retórica, 45, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61

V

violência, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 49

**id LUCAS RODRIGUES
OLIVEIRA**



Mestre em Educação pela UEMS, Especialista em Literatura Brasileira. Graduado em Letras - Habilitação Português/Inglês pela UEMS. Atuou nos projetos de pesquisa: Imagens indígenas pelo “outro” na música brasileira, Ficção e História em Avante, soldados: para trás, e ENEM, Livro Didático e Legislação Educacional: A Questão da Literatura. Diretor das Escolas Municipais do Campo (2017-2018). Coordenador pedagógico do Projeto Música e Arte (2019). Atualmente é professor de Língua Portuguesa no município de Chapadão do Sul.

Contato:

lucasrodrigues_oliveira@hotmail.com.

ISBN 978-659912085-5



Pantanal Editora

Rua Abaete, 83, Sala B, Centro. CEP: 78690-000
Nova Xavantina – Mato Grosso – Brasil
Telefone (66) 99682-4165 (Whatsapp)
<https://www.editorapantanal.com.br>
contato@editorapantanal.com.br