

form@re

Revista do Programa de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR
Universidade Federal do Piauí - UFPI



v.7, n. 1, Jan. / Jul. 2019. ISSN: 2318-986X



EXPEDIENTE

Form@re. *Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.*
Universidade Federal do Piauí, v.7, n. 1, jan. / jul. 2019.

EDITORES

Bartira Araújo da Silva Viana
João Benvindo de Moura
Maria da Glória Duarte Ferro

CONSELHO EDITORIAL

Antonio Messias Nogueira da Silva (UFBA)
Angela Kleiman (UNICAMP)
Denilson Botelho (UNIFESP)
Júlio Emílio Diniz-Pereira (UFMG)
Margaret Finnegan (Flagler College – EUA)
Marineide de Oliveira Gomes (UNISANTOS)
Melliandro Mendes Galinari (UFOP)
Roberto Célio Valadão (UFMG)
Vilma Lúcia Macagnan Carvalho (UFMG)

NORMALIZAÇÃO – ABNT

Bartira Araújo da Silva Viana

CAPA

Mediação Acadêmica

EDITORAÇÃO

Francisco Antonio Machado Araújo

DIAGRAMAÇÃO

Editora Silva

Form@re. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica / Universidade Federal do Piauí [recurso eletrônico]. – v. 7, n. 1 (2019). – Teresina: PARFOR / UFPI, 2019-.

Domínio: <<http://www.ojs.ufpi.br/index.php/parfor/index>>.
Semestral.
ISSN: 2318-986X

1. Educação – Periódicos. 2. Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. 3. PARFOR. 4. Formação Docente. I. Título.

CDD 370.5

EDUCAÇÃO FÍSICA

- A DANÇA COMO CONTEÚDO PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA EM ESCOLAS DO PIAUÍ** 5
*Adriana Machado Lima
 Mara Jordana Magalhães Costa*
- PERCEPÇÃO DE PROFESSORES E ALUNOS SOBRE A PRÁTICA DO VOLEIBOL NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM ESCOLAS PÚBLICAS DE MIGUEL ALVES/PI** 12
*Francisco Alves dos Santos Filho
 Jerfferson Douglas Francisco Moreira Lira
 Maria Luci Esteves Santiago*
- REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS EDUCATIVAS VIVENCIADAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA: CORRELAÇÕES ENTRE AS PRÁTICAS EDUCATIVAS, PRÁTICA DOCENTE E INTERDISCIPLINARIDADE** 27
*Ahécio Kleber Araújo Brito
 Adriana Machado Lima*
- RELAÇÃO DA QUALIDADE DO SONO COM FATORES DE RISCO CARDIOVASCULAR EM UNIVERSITÁRIOS** 34
*João Paulo Rodrigues de Oliveira
 Jadson Henri Prado Gonçalves
 Fabrício Eduardo Rossi*

EDUCAÇÃO

- A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE DESSA RELAÇÃO NUMA ESCOLA NO MUNICÍPIO DE PICOS/PI** 47
*Maurício Pereira Barros
 Joselma Gomes dos Santos Silva*
- O RECREIO EM BRINCADEIRAS: A GESTÃO PARTICIPATIVA NO ENFRENTAMENTO ÀS INSTABILIDADES NO AMBIENTE ESCOLAR** 67
*Robson Guedes da Silva
 Diogo Pedro da Silva Fernandes
 Rafaela Soares Celestino*
- PESQUISA E FORMAÇÃO DOCENTE: AS LENTES DA OBSERVAÇÃO COLABORATIVA** 77
*Élieide do Nascimento Silva
 Hilda Maria Martins Bandeira
 Hostiza Machado Vieira*
- AValiação DO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM: UM ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA MUNICIPAL NA CIDADE DE PICOS – PI** 90
*Vanderlan Feitosa de Macedo
 Maurício Pereira Barros*

LETRAS

- O PROCESSO DE REFERENCIAÇÃO NA LIBRAS E SUA INFLUÊNCIA NA PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA EM LÍNGUA PORTUGUESA PELO ALUNO SURDO** 108
*Jacilene de Alencar Costa
 Ivan dos Santos Oliveira*

SOBREVIVEREMOS A 2019?

O ano de 2019 iniciou-se com a alegria da abertura de novas turmas do Parfor/UFPI, autorizadas ainda no ano anterior, e com a apreensão acerca dos destinos do programa. Passamos a ter seis novas turmas e um enorme desafio pela frente: convencer o atual governo federal sobre a importância da continuidade do Parfor como política primordial da formação de professores da educação básica no país. As novas turmas são: Geografia, História e Pedagogia (Luzilândia); Educação Física e Letras-Português (Uruçuí) e Educação Física (Currais).

De acordo com dados do Anuário Brasileiro da Educação Básica 2019, publicados no último dia 25/06/2019, cerca de quatro em cada dez professores que atuam nos anos finais do ensino fundamental (entre o 6º e o 9º ano) no Brasil em 2018 não possuem formação adequada para o que ensinam.

Segundo o levantamento, 37,8% dos docentes dos anos finais do ensino fundamental não possuem licenciatura ou complementação pedagógica na área da disciplina pela qual são responsáveis. No ensino médio, esse índice fica em 29,2% dos educadores. O indicador não foi considerado para os anos iniciais do ensino fundamental porque, nessa etapa, ainda não há uma divisão clara entre as disciplinas ensinadas para os alunos.

O anuário é resultado de uma parceria entre o movimento Todos pela Educação e a editora Moderna e tem como base os microdados do Censo e os dados da Pnad (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) realizados pelo IBGE. Tais estatísticas apenas ratificam a necessidade de ações imediatas que corrijam essa distorção catastrófica. O Parfor desde sua implantação, em 2010, já qualificou mais de 60 mil professores no Brasil.

A revista Form@re segue com o intuito de fortalecer as ações do programa, dando visibilidade às iniciativas transformadoras e que merecem ser compartilhadas. Nesta edição, apresentamos nove trabalhos que cumprem esse papel, sendo quatro da área de Educação Física, quatro da Educação e um no campo das Letras.

O primeiro artigo desta edição apresenta uma importante experiência sobre o uso da dança como conteúdo pedagógico da educação física em escolas do Piauí. A pesquisa foi realizada pela acadêmica em Educação Física pelo PARFOR/UFPI Adriana Machado Lima, orientada pela Profa. Dra. Mara Jordana Magalhães Costa.

Na sequência, os educadores físicos Francisco Alves dos Santos Filho e Jefferson Douglas Francisco Moreira Lira, orientados pela professora Maria Luci Esteves Santiago avaliam a

percepção de professores sobre a prática do voleibol nas aulas de Educação Física em escolas públicas de Miguel Alves-PI.

Ainda no campo da Educação Física, a acadêmica pelo Parfor/UFPI Adriana Machado Lima, orientada pelo professor Ahécio Kleber Araújo Brito apresentam reflexões sobre as práticas educativas vivenciadas no estágio supervisionado, estabelecendo correlações entre as práticas educativas, prática docente e interdisciplinaridade.

Por fim, os acadêmicos em Educação Física pela UFPI João Paulo Rodrigues Oliveira e Jadson Henri Prado Gonçalves, orientados pelo professor Fabrício Eduardo Rossi apresentam o resultado de uma importante pesquisa que relaciona a qualidade do sono com fatores de risco cardiovascular em universitários.

Passando para o campo da Educação, os pedagogos Maurício Pereira Barros e Joselma Gomes dos Santos Silva nos brindam com um trabalho que aborda a importância da afetividade na relação professor-aluno na educação infantil, através de um estudo de caso numa escola do município de Picos-PI.

Diretamente da UFPE, os mestrandos em Educação Robson Guedes da Silva e Diogo Pedro da Silva Fernandes, orientados pela professora Rafaela Soares Celestino nos presenteiam com o trabalho intitulado “Recreio em brincadeiras: a gestão participativa no enfrentamento às instabilidades no ambiente escolar”.

Abordando diretamente o foco principal do Parfor, as pesquisadoras Elieide do Nascimento Silva, Hilda Maria Martins Bandeira e Hostiza Machado Vieira apresentam o trabalho “Pesquisa e formação docente: as lentes da observação colaborativa”.

Finalizando os trabalhos no campo da Educação, os pedagogos Vanderlan Feitosa de Macêdo e Maurício Pereira Barros refletem sobre a avaliação do processo de ensino aprendizagem através de um estudo de caso no município de Picos-PI.

No mundo das Letras, fechando esta edição da Form@re, a discente do curso de Letras-Libras pelo Parfor/UFPI Jacilene de Alencar Costa, orientada pelo professor Ivan dos Santos Oliveira divulgam o trabalho intitulado “O processo de referência na Libras e sua influência na produção textual em língua portuguesa pelo aluno surdo”.

Esperamos que a leitura dos artigos desta edição, resultantes de pesquisas abnegadas realizadas em universidades brasileiras, contribua para um fazer científico cada vez mais abalizado e comprometido com a justiça e a ética social.

João Benvindo de Moura
Editor executivo da revista Form@re

A DANÇA COMO CONTEÚDO PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA EM ESCOLAS DO PIAUÍ

DANCE AS A PEDAGOGICAL CONTENT OF PHYSICAL EDUCATION IN SCHOOLS OF PIAUÍ

Adriana Machado Lima

Acadêmica de Educação Física pelo PARFOR/UFPI. Possui graduação em Administração pela Faculdade Ademar Rosado-FAR. Professora Substituta na SEDUC/PI.
E-mail:drikinhaamoreco@yahoo.com.br

Mara Jordana Magalhães Costa

Doutora em Saúde Pública FSP/USP. Professora do curso de Educação Física do curso regular e do PARFOR da Universidade Federal do Piauí.
Email:marajordanamcosta@gmail.com

RESUMO

A dança é um conteúdo importante dentro do contexto da Educação Física Escolar, pois por meio dela é possível trabalhar o ser humano de forma integral com enfoque nos aspectos sociais, cognitivos e afetivos. Dessa forma, o presente estudo teve como objetivo geral analisar a dança como conteúdo pedagógico da Educação Física em Escolas do Município de Teresina e de Alto Longá-PI. O estudo foi do tipo transversal, descritivo e com uma abordagem qualitativa. A amostra foi construída por quatro professoras, com idades entre 25 e 42 anos, sendo duas do Município de Teresina e duas do Município de Alto Longá. O instrumento utilizado foi um questionário com perguntas abertas e fechadas elaboradas pelas autoras. A análise dos dados foi realizada apresentando e discutindo as respostas das professoras e cada professora recebeu uma letra para que não houvesse identificação dos mesmos. Os resultados mostraram que as professoras avaliadas trabalham com a dança como conteúdo pedagógico das aulas de educação física; utilizam recursos como caixa de som, pen drive, livros, internet, dentre outros, para dinamizar

suas aulas que são teóricas e práticas. As professoras avaliadas também relataram planejar suas aulas e realizarem avaliações durante o processo de ensino aprendizagem dos alunos. Assim, nas escolas pesquisadas nos dois municípios do nosso estado, a dança é um conteúdo trabalhado nas aulas de educação física na escola.

Palavras-Chave: Dança. Escola. Educação Física.

ABSTRACT

Dance is an important content within the context of Physical School Education, because through it is possible to work the human being in an integral way with focus on social, cognitive and affective aspects. Thus, the present study aimed to analyze dance as a pedagogical content of Physical Education in Schools of the Municipality of Teresina and Alto Longá-PI. The study was of the transversal type, descriptive and with a qualitative approach. The sample was built by four teachers, aged between 25 and 42, two from the municipality of Teresina and two from the municipality of Alto Longá. The instrument used was a questionnaire with open and closed questions elaborated by the authors. Data analysis was performed by presenting and discussing the answers of the teachers and each teacher received a letter so that there was no identification of the same. The results showed that the evaluated teachers work with dance as pedagogical content of physical education classes; use resources such as sound box, pen drive, books, internet, among others, to streamline their classes that are theoretical and practical. The evaluated teachers also reported to plan their classes and carry out evaluations during the process of teaching students' learning. Thus, in the schools surveyed in the two municipalities of our state, dance is content worked in physical education classes in the school.

Keywords: Dance. School. Physics Education.

INTRODUÇÃO

O presente estudo aborda a dança como conteúdo pedagógico da Educação Física em escolas no município de Teresina. Nesse sentido isto nos faz refletir sobre como ela se insere no espaço escolar e como os profissionais pesquisados vêm assumindo esse conteúdo.

Considera-se dança uma expressão representativa de diversos aspectos na vida do homem e pode ser considerada como linguagem social que permite a transmissão de sentimentos, emoções da afetividade vivida nas esferas da religiosidade, do trabalho, dos costumes, hábitos, da saúde, da guerra, dentre outros (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Ainda segundo o Coletivo de Autores (1992) a expressão corporal é tomada como linguagem, conhecimento universal, um patrimônio cultural humano que deve ser transmitido aos alunos e por eles assimilado a fim de que possam compreender a realidade dentro de uma visão de totalidade, como algo dinâmico e carente de transformações.

Reforçando a ideia acima, Alves et al. (2015) relatam em seu trabalho que acreditam que a Dança contemplada na Educação Física Escolar, no Ensino Fundamental e Médio, vai oferecer possibilidades de aprimoramento e desenvolvimento de habilidades da corporeidade, emoções, sentimentos, acesso a diversidade cultural, saúde mental e qualidade de vida, dos estudantes, assim como também favorecer a coletividade, cooperação, autoimagem corporal, etc.

Apesar desta importância que a Dança tem no ambiente escolar, Sousa, Hunger e Caramaschi (2014) relatam em seu artigo que a dança é uma das mais antigas manifestações socioculturais e que apesar do avanço da Educação Física, ela ainda é pouco presente nas escolas. Ainda nesse contexto, Vieira (2007) diz que a dança escolar proporciona aos alunos uma vivência

A DANÇA COMO CONTEÚDO PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA EM ESCOLAS DO PIAUÍ

e conhecimento dessa manifestação artística e o mais importante que isso é sem privilegiar um único gênero em detrimento de outros.

Em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) da Educação Física descrevem que por meio da dança e das brincadeiras os alunos trabalham a expressividade, a técnica do movimento, assim como também são capazes de criar coreografias, adotar um estilo de maior valorização e aprimorar as manifestações expressivas. (PCN, 1997). O contexto de ensino de dança dos PCN era baseado em três eixos: o fazer artístico, a apreciação e a compreensão, no qual são articulados na prática e organizados em blocos articulados entre si. (SOUSA; HUNGER; CARAMASCHI, 2014).

No novo documento, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Fundamental, o conteúdo “dança” explora o conjunto das práticas corporativas e caracterizadas por movimentos rítmicos, organizados em passos e evoluções específicas muitas vezes também integrada a coreografias (BNCC, 2017). Na verdade, o que muito se observa nas escolas do nosso estado, é apenas a dança utilizada como coreografias em datas comemorativas e não como um conteúdo da aula de educação física.

A dança escolar vai muito além de uma simples classificação de estilos como jazz, dança moderna, ballet, danças urbanas, ou da preocupação com a execução da técnica correta dos passos. No contexto escolar, a prioridade está na formação do aluno, proporcionando a compreensão corporal. Acima de tudo, a escola e o professor devem levar em consideração os valores e as vivências corporais que o aluno traz consigo.

Segundo Claro (1995), outra contribuição que a dança escolar proporciona é o desenvolvimento da percepção corporal e musical, aumentando assim a qualidade de vida e o início ou resgate da consciência corporal. Dessa forma, o professor em sua prática pedagógica deve planejar suas aulas de dança respeitando os valores criativos e formativos da dança, levando assim o aluno a uma ampliação das suas ações corporais. (VIEIRA, 2007).

A escola enquanto instituição formal, de acordo com Marques (2007), sempre possuiu uma postura racionalista e dualista de ensino, valorizando as áreas do conhecimento intelectual em detrimento aos conhecimentos corporais, numa perspectiva de ensino tradicional, a qual reforça a exclusão da dança na escola. E neste contexto, ressalta-se que a dança é muito importante para o aprimoramento do intelecto, uma vez que a dança é um movimento cinestésico (SILVA; VIANA, 2016). Sabendo disso, as escolas deveriam valorizar ainda mais este conteúdo e não reduzi-lo a uma mera atividade, como muitas vezes ocorre.

Diante do exposto, ressalta-se como é importante compreender o corpo por meio da dança como possibilidade de estabelecer múltiplas relações com outras áreas do conhecimento analisando, discutindo, refletindo e contextualizando seu papel na contemporaneidade, e isto passa a ser condição para quem trabalha com seres humanos, principalmente para quem trabalha com educação, em que a multiplicidade de corpos está presente nas salas de aula.

Assim, o objetivo do presente trabalho foi analisar a dança como conteúdo pedagógico da Educação Física em Escolas do Município de Teresina e de Alto Longá - PI.

MATERIAIS E MÉTODOS

O presente estudo consistiu-se de uma pesquisa qualitativa baseada em entrevistas semiestruturadas no objetivo informações sobre o assunto, e teve como finalidade mostrar a atuação do profissional de Educação Física Escolar quanto ao ensino de dança como conteúdo pedagógico. O trabalho caracterizou-se ainda como sendo um estudo do tipo descritivo, transversal e com abordagem qualitativa.

A amostra foi construída por quatro professoras, com idades entre 25 e 42 anos, sendo duas do Município de Teresina e duas do Município de Alto Longá. Todas as professoras participaram como voluntários ao responder o questionário. O primeiro contato foi com as escolas, recebendo uma resposta positiva das mesmas por meio da autorização Institucional.

Como critério de inclusão destacou-se: apenas professores formados na área de Educação Física e que atuam no ambiente escolar há no mínimo um ano.

As avaliadas responderam um questionário com as seguintes indagações: Que conteúdos você trabalha em suas aulas? Você trabalha com a dança como conteúdo pedagógico da Educação Física Escolar? Como você trabalha a dança em suas aulas? Você utiliza que recursos para trabalhar com a dança? De que forma você planeja sua aula de dança? Que tipos de músicas você, em geral, utiliza em suas aulas de dança? Você acha a música um elemento importante para ser planejado? Em que material você se embasa para trabalhar com a dança? Livros, internet, revistas, redes sociais, etc. De que forma você avalia seus alunos, quanto à progressão da aprendizagem com a dança?

Os dados foram coletados no ambiente escolar, em um horário agendado previamente com a professora para que todos pudessem responder de forma confortável. Todas assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

A análise dos dados foi realizada apresentando e discutindo as respostas das professoras e cada professora recebeu uma letra para que não houvesse identificação dos mesmos. Assim, foram denominadas de A e B (Alto Longá); C e D (Teresina).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Quanto à caracterização dos professores avaliados no presente estudo, observou-se que todos eram do sexo feminino, e com idades ente 25 e 42 anos. Das quatro professoras, duas possuíam especialização na área (A e C) uma ainda não tinha (B) e a outra tinha em educação de jovens e adultos (D). Três das professoras trabalham na área escolar há no mínimo 10 anos (A, C e D).

As professoras foram questionadas quanto ao trabalho pedagógico com a Dança, em suas aulas de Educação Física Escolar. As perguntas elaboradas foram todas relacionadas ao tema, exceto a primeira questão, que indagava sobre os conteúdos abordados em suas aulas de forma geral. Dentro deste contexto, as quatro professoras relataram trabalhar conteúdo preconizados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997) no qual incluem os conteúdos: jogos, lutas, ginásticas, desportos, conhecimentos sobre o corpo, atividades rítmicas e expressivas, dança e ginástica.

Quando indagadas se trabalhavam com a Dança com conteúdo pedagógico em suas aulas, todas ressaltaram que “sim”. A professora A diz que trabalha com a dança “por meio de aulas práticas, respeitando os limites dos alunos”; a professora B, diz que trabalha “[...] de forma alternada, onde todos os alunos participam [...]”; a professora C diz trabalhar de forma teórica e prática e, por fim, a professora D diz que “leva em conta os limites físico dos alunos, valorizando e estimulando seus movimentos”.

Observou-se que as professoras pesquisadas trabalham com a dança como conteúdo pedagógico em suas aulas de Educação Física. Fernandes, Rocha e Alcades (2011) realizaram uma pesquisa bibliográfica com a temática da dança como conteúdo de ensino nas aulas de Educação Física escolar e mostraram que a dança é de suma importância ser trabalhada no âmbito escolar, pois além de ser uma vivência corporal prazerosa e saudável, ela promove uma interação e trabalha o ser humano em seus aspectos bio-psicossocial.

A DANÇA COMO CONTEÚDO PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA EM ESCOLAS DO PIAUÍ

Outro artigo de revisão, utilizando livros e artigos, realizado nos anos 1993 a 2011, os autores mostram que grande parte dos profissionais e estudantes de Educação Física Escolar acha importante o papel da dança em suas aulas, porém tem dificuldades em aplicá-la. E esta dificuldade, os estudos mostraram, que em razão de preconceitos, deficiência na formação da graduação, ausência de infraestrutura escolar, por não estar no planejamento curricular da sua escola ou por falta de afinidade com ela. (SILVA et al., 2012).

Desta forma, cabe ao professor ampliar seu conhecimento com o conteúdo dança, por meio da formação continuada, já que muitas vezes, esse conteúdo não é bem discutido ou bem aproveitado pelo graduando ainda na Universidade.

Com relação aos recursos que as professoras pesquisadas no presente estudo utilizam para o trabalho com a dança, variaram entre: caixa de som, pen drive, vídeos, livros didáticos sobre a dança, internet e data show. Desta forma, pode-se observar que são aulas dinâmicas que procuram mostrar a dança de forma teórico-prática para seus alunos. Os recursos utilizados pelas professoras são os mais variados. Isso torna a aula mais interessante para que os alunos participem de forma efetiva.

As professoras planejam suas aulas de dança de várias formas: as professoras A e D planejam por meio de alongamento, aquecimento e atividades; a B ressalta que é por meio primeiro de uma parte teórica, seguido da montagem do passo a passo da música; e a professora C relatou que as aulas são planejadas de acordo com a realidade dos alunos da escola. Isto se torna um grande aliado para que os alunos participem de forma efetiva nas aulas de dança.

Nesse contexto, o estudo de Corrêa, Silva e Santos (2017) analisou uma reflexão sobre três modelos pedagógicos e seus respectivos pressupostos epistemológicos, a partir dos estudos de Becker (2008) e pode observar após a análise desses modelos que a pedagogia relacional, por ter uma concepção dialética e construtivista, mostra-se satisfatória no que diz respeito a um ensino de dança processual e que respeite as individualidades em sala de aula. Isso vai de encontro ao que as professoras do presente estudo responderam quando relatam planejar de acordo com a realidade do aluno, o que torna o ensino e aprendizagem um projeto colaborativo e que só pode ser desenvolvido com o esforço de todos os envolvidos.

Quando questionadas sobre as músicas que utilizam em suas aulas de dança, a A e B destacaram o forró; a C relatou trabalhar diferentes ritmos musicais e a professora D além do forró, destacou o rock também dentre os ritmos musicais mais trabalhados.

Por fim, os professores foram questionados sobre a forma que avaliam seus alunos quanto à progressão da aprendizagem com a dança: as professoras A e C relataram que é por meio da participação dos alunos durante as aulas ministradas; a professora B além da participação destacou o desempenho e aprendizagem na dança. E a professora D relatou o seguinte: “A avaliação é processual e ocorre a cada discussão/reflexão realizada, valorizar a criação pessoal e o processo do grupo, apontando falhas que possam ocorrer e indicando caminhos possíveis”. Observa-se que todas as professoras realizam alguma forma de avaliação com seus alunos nas aulas de dança.

Segundo Darido (2012) avaliar é importante e por meio dela é possível verificar o aprendizado em um determinado período em diferentes dimensões do conteúdo. Mas, pra isso, ainda segundo a autora, para ter conhecimento do que será avaliado é importante considerar o contexto social, histórico e cultural dos alunos que daqui para o futuro irá traçar os procedimentos e os instrumentos para essa avaliação. (DARIDO, 2012).

As professoras aqui pesquisadas não relataram em sua fala qual instrumento utilizam para avaliar seus alunos nas aulas de dança. E segundo Pontes Junior e Trompieri Filho (2011), dependendo do contexto, é que se expõe a utilização de vários instrumentos de avaliação por

meios práticos de verificar se os objetivos educacionais foram atingidos. Eles consideram, ainda, que compreender esse contexto sócio-político das práticas avaliativas de ensino-aprendizagem na Educação Física na escola pode contribuir para a formulação de perspectivas de avaliação da disciplina e potencializar a compreensão de inter-relacionar os objetivos de ensino e avaliação.

Nascimento, Gouvea e Lopes (2018) realizaram um estudo de revisão literária entre 2009 e 2015 sobre o processo de avaliação da aprendizagem na educação física escolar e contataram que essa avaliação é complexa, haja vista que se apresenta, em maior parte, na interpretação de fenômenos subjetivos, permeados de representações, sendo suscetíveis às incoerências de critérios avaliativos. Nosso estudo observa também esse fato quando as professoras dizem ser avaliação importante, porém demonstram muita subjetividade ao relatar como avaliar na prática.

Além disso, o estudo de Nascimento, Gouvea e Lopes (2018) ainda aponta que existem a utilização de sistemas de avaliação tradicional e fechado que não privilegiam o pensamento crítico, a autonomia e a auto avaliação do aluno, deixando assim o aluno provado de compartilhar as suas experiências e os seus conhecimentos, indo desta forma, contra os objetivos da Educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, pode-se observar que nas escolas pesquisadas, a dança é trabalhada como conteúdo pedagógico nas aulas de Educação Física, tendo as quatro professoras trabalhando a dança tanto de forma teórica como prática, o que só vem a enriquecer as aulas e o aprendizado dos alunos.

A pesquisa também mostrou que as professoras se preocupam em planejar suas aulas de dança, assim como utilizar recursos diferenciados em suas aulas. Mostraram também que avaliam seus alunos de formas variadas.

O trabalho com a dança nas aulas de Educação Física é fundamental, porque juntamente com os demais conteúdos, ela forma e prepara o aluno de forma completa: física, psicológica e social.

Assim, sugere-se novos estudos com a temática a fim de investigar se a forma como a dança está sendo trabalhada nas escolas do estado.

REFERÊNCIAS

ALVES, M. S. et al. O Ensino Da Dança No Ensino Fundamental Ii E Ensino Médio Da Rede Estadual De Recife-Pe. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 18, n. 2, abr./jun. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. 1997.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017.

BECKER, Fernando. **Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos**. In: KARKOTLI, G (Org.). Metodologia: construção de uma proposta científica. Curitiba: Camões, 2008. p. 45-56.

CLARO, Edson. **Método dança educação física**: uma reflexão sobre consciência corporal e profissional. São Paulo: Robe Editorial, 1995.

A DANÇA COMO CONTEÚDO PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA EM ESCOLAS DO PIAUÍ

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: editora Cortez, 1992.

CORRÊA, J.F.; SILVA, I.M. da; SANTOS, V.L.B. dos. Concepções pedagógicas no ensino de dança: apontamentos. **Revista da FUNDARTE**, Montenegro, ano 17. n.34, p.31-44, 2017.

DARIDO, S. C. **A avaliação da educação física na escola**. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. Caderno de formação: formação de professores didáticos geral. São Paulo: Cultura Acadêmica. p. 127-140, v. 16., 2012.

FERNANDES, R de C.; ROCHA, A.J. de A.; ALCADES, T. R. A dança como conteúdo da Educação Física escolar e os desafios da prática pedagógica. **EFDeportes.com, Revista Digital**. Buenos Aires, Año 15, Nº 153, Febrero de 2011.

MARQUES, I.A. **Dançando na escola**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

NASCIMENTO, A. C. do; GOUVEA, J.; LOPES, R. P. O processo de avaliação da aprendizagem na educação física escolar: uma revisão literária entre o ano de 2009 e 2015. **Revista Kinesis**, Santa Maria v.36, n.2, p. 41-52, maio-ago. 2018.

PONTES JUNIOR, J. A. de F.; TROMPIERI FILHO, N. Avaliação do ensino-aprendizagem na Educação Física escolar. **EFDeportes.com, Revista Digital**. Buenos Aires, Año 16, Nº 161, Octubre de 2011.

SILVA, A.B. da; VIANA, J.B. dos R. Dança no contexto escolar: uma revisão bibliográfica sobre seus benefícios motores, sociais, culturais, cognitivos e artísticos. **Rev. Acta Brasileira do Movimento Humano**, v. 6, n.2., p.54-64 – Abril/Junho, 2016.

SILVA, M.C. de C. et al. A importância da dança nas aulas de Educação física – revisão sistemática. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 11, n. 2, p. 38-54, 2012.

SOUSA, Nilza Coqueiro Pires de; HUNGER, Dagmar Aparecida Cynthia França; CARAMASCHI, Sandro. O ensino da dança na escola na ótica dos professores de Educação Física e Arte. **Revista Brasileira da Educação Física e Esporte**, v. 28, n. 3, p. 505-20, 2014.

VIEIRA, Marcílio de Souza. O sentido da dança na escola. **Revista Educação em Questão**. Natal, v. 29, n. 15, p. 103-21, maio/ago. 2007.

PERCEPÇÃO DE PROFESSORES E ALUNOS SOBRE A PRÁTICA DO VOLEIBOL NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM ESCOLAS PÚBLICAS DE MIGUEL ALVES/PI

TEACHERS' AND STUDENTS' PERCEPTION ON VOLLEYBALL PRACTICE IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES IN PUBLIC SCHOOLS IN MIGUEL ALVES / PI

Francisco Alves dos Santos Filho

Graduado em Educação Física pela Universidade Federal do Piauí - UFPI.

E-mail: fran.sfilho@hotmail.com

Jerfferson Douglas Francisco Moreira Lira

Graduado em Educação Física pela Universidade Federal do Piauí - UFPI.

E-mail: jerfferson_moreira@hotmail.com

Maria Luci Esteves Santiago

Mestrado Universidade Federal do Piauí, Ciências e Saúde; prof. de EF na Penitenciária Feminina de Teresina.

E-mail: mles_@hotmail.com

RESUMO

O presente artigo objetivou analisar a percepção de professores e alunos sobre a prática do voleibol nas aulas de Educação Física em escolas públicas da cidade de Miguel Alves/PI, considerando a importância, metodologia, recursos materiais e estruturas físicas. Caracterizou-se como pesquisa de campo, descritiva, com abordagem qualitativa. A coleta de dados ocorreu no mês de setembro de 2017, com três professores e três alunos de Educação Física do ensino fundamental. Utilizou-se roteiro de entrevista para a coleta de dados, composto de 4 perguntas abertas aos professores e 6 perguntas aos alunos, que foram analisados a partir da Análise de Conteúdo de Bardin (2011).

PERCEPÇÃO DE PROFESSORES E ALUNOS SOBRE A PRÁTICA DO VOLEIBOL NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM ESCOLAS PÚBLICAS DE MIGUEL ALVES/PI

Os resultados possibilitaram a construção de 7 categorias analíticas: Visão do professor sobre a aceitação da prática de voleibol pelos alunos; Metodologia utilizada para ministrar as aulas; Importância da prática do voleibol; Materiais e estruturas físicas que a escola oferece; Como ocorrem as aulas; Interesse dos alunos e Importância do voleibol. Todos os sujeitos acreditam na importância da prática do voleibol, possibilitando a preparação do corpo e mente e a construção de valores humanos e sociais. Conclui-se que o voleibol é um esporte bem aceito e praticado, por alunos e professores nas escolas pesquisadas.

Palavras-chaves: Educação Física. Metodologia de ensino. Voleibol.

ABSTRACT

This article aims to analyze the perception of teachers and students about the practice of volleyball in Physical Education classes in public schools in the city of Miguel Alves / PI, considering the importance, methodology, material resources and physical structures. It was characterized as field research, descriptive, with a qualitative approach. Data collection took place in September 2017, with three teachers and three Physical Education students from elementary school. An interview script was used for the data collection, composed of 4 questions open to the teachers and 6 questions to the students, which were analyzed from the Content Analysis of Bardin (2011). The results allowed the construction of 7 analytical categories: Teacher's view on the students' acceptance of volleyball practice; Methodology used to teach classes; Importance of volleyball practice; Materials and physical structures that the school offers; How classes occur; Interest of students and Importance of volleyball. All subjects believe in the importance of practicing volleyball, enabling the preparation of body and mind and the construction of human and social values. It is concluded that volleyball is a well accepted sport practiced by students and teachers in the schools studied.

Keywords: Physical Education. Teaching methodology. Volleyball

INTRODUÇÃO

 Brasil, conhecido mundialmente como o país do futebol, visto que, é pentacampeão mundial e tem Pelé consagrado como o rei do futebol, atualmente também se destaca na modalidade de voleibol, fazendo com que as crianças, adolescentes e adultos despertem o interesse por essa prática do esporte. Daí a grande importância da inclusão desta modalidade esportiva nas aulas de Educação Física.

O voleibol enquanto conteúdo escolar pode proporcionar a interação social do aluno e fazer com que os alunos se sintam mais motivados a aprender. Dentre vários esportes escolares o voleibol apresenta, melhora no relacionamento entre os colegas e desenvolve várias capacidades físicas nos praticantes, como agilidade, coordenação motora, velocidade, tempo e reação. (BRASIL, 1998).

O voleibol é uma modalidade desportiva fundamental para o desenvolvimento de crianças e adolescentes, pois explora diversos movimentos corporais do aluno que poderá, por sua vez, imaginar e criar variados movimentos. Sendo este um meio de socialização entre meninos e meninas que poderão estar vivenciando essa prática juntos (CAMPOS, 2006; KUNZ, 2006). Diante disso, ao percebermos a importância desta modalidade nas redes de ensino durante as aulas de Educação Física que Mesquita (1998) traz uma proposta pedagógica para o ensino do voleibol, onde primordialmente faz sinalizações para a utilização do jogo, por interpretar que ele é um instrumento fundamental para a aprendizagem, devido a fatores como o prazer e motivação que proporciona. Assim, entende-se, que ao criar o hábito do trabalho em equipe, estimulando a

disciplina e a organização, para a formação da cidadania tornando um dos mais propícios meios para a construção do conhecimento.

Diante desse contexto traz-se como questão norteadora desta pesquisa, a seguinte indagação: Qual a percepção de professores e alunos sobre a importância, metodologia, recursos materiais e os espaços físicos (infraestrutura) acerca da prática do voleibol nas aulas de Educação Física das escolas do município de Miguel Alves/PI?

Diante da experiência dos pesquisadores como docentes, observou-se que em algumas matrizes curriculares de escolas, o voleibol é uma modalidade pouco trabalhada, sabendo que é um esporte importante para o desenvolvimento de crianças e adolescentes, pois explora diversos movimentos corporais do aluno além de proporcionar a socialização e o trabalho em equipe entre eles.

Desta forma, o presente estudo objetivou analisar a percepção de professores e alunos sobre a prática do voleibol nas aulas de Educação Física, considerando a importância, metodologia, recursos materiais e infraestrutura, buscando identificar a importância dada por professores e alunos para as aulas de voleibol; verificar a metodologia utilizada pelo professor nas aulas de voleibol aos alunos do ensino fundamental e identificar os recursos materiais e infraestrutura para o desenvolvimento das aulas de voleibol.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O voleibol

Sabe-se que o voleibol é um esporte coletivo que consiste em movimentar a bola de um lado para outro da quadra, sobre a rede, procurando fazer com que ela caia na quadra adversária, respeitando rigorosamente uma série de regras. Podendo ser praticado em ginásios, quadras cobertas ou ao ar livre.

De acordo com, o Coletivo de Autores (1992), no voleibol existem seis fundamentos, o significado de cada um é: saque: é a forma de iniciar a jogada ou “rally”; recepção: se constitui na ação de receber o saque do adversário; levantamento: é uma preparação para o ataque; ataque: se dá através do passe da bola para o campo contrário dificultando a defesa; bloqueio: visa a interceptação do ataque do adversário e defesa: procura evitar que a bola caia no próprio campo, e o adversário faça ponto.

O voleibol é um esporte fundamental para o desenvolvimento do aluno, pois explora diversos movimentos corporais, possibilitando ainda a criação de outros variados movimentos, auxiliando não só no desenvolvimento motor do aluno como também na sua socialização. Em relação ao tipo das ações que ocorrem no voleibol, Gallahue e Ozmun (2002) indicam que a ação de rebater é uma habilidade motora manipulativa e aberta, ou seja, que sofre influência de fatores ambientais, sofrendo por isso diversas variações e adaptações. Segundo Rocha (2000), essa característica exige uma seleção de respostas motoras adequadas à situação e que também devem variar de acordo com as mudanças ambientais e das ações. Já Bizzocchi (2000) denomina as ações de “não-naturais ou construídas”, ou seja, auxilia no desenvolvimento do repertório motor do aluno pela diversificação de opções.

Metodologia de ensino do voleibol

Através da competição ocorre o despertar do aluno para seu melhor desenvolvimento físico, emocional e intelectual, ou seja, passam a buscar o seu melhor desempenho com treinos,

PERCEPÇÃO DE PROFESSORES E ALUNOS SOBRE A PRÁTICA DO VOLEIBOL NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM ESCOLAS PÚBLICAS DE MIGUEL ALVES/PI

condicionamentos, habilidades, integração e sua atenção. Com o trabalho dos fundamentos do voleibol o aluno vivencia diferentes experiências que, de certa forma, ajudam no seu dia-a-dia. Sabendo atacar, defender, trabalhar em equipe no conceito de suas palavras. Demonstra serem atividades simples, mas quando vivenciadas no jogo demonstram a capacidade que cada pessoa tem de viver e de conviver com outras, revelando suas dificuldades e facilidades. (MOSCARDE; ALVES, 2013)

Segundo Bojikian (2003), o jogo tem que ter um sentido, pois de nada adianta uma atividade esportiva que não proporcione ao seu jogador um ganho ou mesmo uma aprendizagem, quanto mais interligado e integrado ao jogo, maiores serão os benefícios. No jogo há sempre um caráter de novidade, que é fundamental para despertar o interesse do aluno, tornando-se um dos mais propícios meios para a construção do conhecimento. Conhecer os motivos que impulsionam as crianças e adolescentes à prática de uma modalidade de desporto pode vir a aperfeiçoar as atividades a serem desenvolvidas durante o ensino, levando-as a melhorarem o seu desempenho e, com isso, sentirem-se mais motivadas. A motivação por sua vez pode gerar melhoria de desempenho, num círculo virtuoso absolutamente desejável.

Assim, uma organização coerente e dentro da realidade possibilitara a obtenção do sucesso dentro do processo de ensino e aprendizagem. Levando em consideração todos os aspectos que possam interferir para a obtenção do êxito devem ser minuciosamente estudados e explorados ao máximo. Ao pensarmos em um trabalho de iniciação desportiva devemos estar atentos aos preceitos técnicos, táticos, físicos e psicológicos da criança pois, a interação destes fatores é fundamental não só para quem está iniciando, como também para a futura vida esportiva do aluno.

Ao nos referirmos as propostas metodológicas de ensino do voleibol, nosso pensamento deve estar baseado na ideia de que as diferentes metodologias de ensino devem resultar no mesmo fim, que é o aprendizado do aluno. (BOJIKIAN,2003).

Recursos didáticos empregados nas aulas de voleibol

Nas escolas em que o voleibol é desenvolvido como um conteúdo da Educação Física Escolar, o recurso mínimo disponível sempre será o espaço (quadra), redes e bolas. Em alguns casos, o professor de Educação Física deverá criar o material para o jogo, por exemplo, improvisar uma quadra em um espaço qualquer da escola, improvisar uma rede usando, por exemplo, uma corda e usar uma bola qualquer, que não seja a bola de se jogar voleibol. Por outro lado, se houver interesse em competições esportivas a escola deverá adquirir outros itens tais como: medicine-ball, elásticos, aparelhos complementares para treinos técnicos, bolas, quadra, rede. (SOUZA, 2007)

Em relação aos recursos didáticos é do conhecimento geral que as escolas públicas têm mais dificuldades na aquisição de materiais do que as escolas particulares. Normalmente, o investimento das escolas públicas não ultrapassa os limites básicos (bola, rede, quadra e outros.). Nas escolas particulares há investimentos maiores, considerando que nas disputas escolares há a possibilidade de desenvolver um marketing escolar, para chamar mais alunos. (CAMPOS, 2006).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa realizada caracterizou-se como uma pesquisa de campo, descritiva com abordagem qualitativa. A pesquisa de campo Segundo Gonçalves (2001), é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador

um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas. Já a pesquisa descritiva se caracteriza, segundo Barros e Lehfeld (2007), por realizar o estudo, a análise, o registro e a interpretação dos fatos do mundo físico sem a interferência do pesquisador.

A abordagem qualitativa, segundo Chizzotti (1998), parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um hall de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro, está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações.

A pesquisa realizada contou com a participação de três professores e três alunos de ambos os sexos de escolas públicas de Ensino Fundamental, da zona urbana do município de Miguel Alves/PI. A região conta com oito escolas do ensino fundamental e um total de oito professores de ensino fundamental de Educação Física.

Para a realização das análises de dados foram feitas entrevistas com 3 professores efetivos de Educação Física de escolas públicas do município de Miguel Alves-PI, 1 homem e 2 mulheres. Esses professores têm idade entre 40 a 52 anos, 2 deles já tem mais de quatro anos de serviço e um tem menos de 2 anos de atuação. Foi realizada também pesquisa com 3 alunos do Ensino Fundamental, sendo 2 do sexo feminino e 1 do sexo masculino, com faixa etária de 14 a 16 anos.

Para a investigação, em relação aos professores, foram considerados como critérios de inclusão professores de Educação Física do 9º ano de ensino fundamental e sendo excluídos deste estudo professores não graduados em Educação Física e aqueles afastados das aulas por licença ou por estarem ocupando outros cargos na escola. Em relação aos alunos, foram utilizados como critério de inclusão alunos do 9º ano do ensino fundamental, sendo excluídos deste estudo, aqueles alunos que não frequentam as aulas de Educação Física e aqueles afastados das aulas por licença médica.

Para a obtenção dos dados foi realizada visita prévia nas escolas selecionadas, para obtenção da autorização da direção da escola e posteriormente dos professores e alunos. Após autorização, foi agendada data para realização da coleta de dados, sendo a qual foi realizada por meio de entrevista estruturada junto aos alunos e professores, aplicada pelos próprios pesquisadores. A coleta foi realizada nos meses de agosto e setembro de 2017. As entrevistas com professores e alunos foram realizadas em ambiente reservado dentro da escola e anotadas no próprio roteiro de entrevista.

Os dados coletados foram analisados a partir da Análise de Conteúdo Categorical (BARDIN, 2011) e discutidos com base no referencial teórico que tratam do assunto.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Os resultados da pesquisa possibilitaram a construção de sete categorias analíticas, sendo que as quatro primeiras categorias estão relacionadas as falas dos professores e as demais as falas dos alunos: 1- Visão do professor sobre a aceitação da prática de voleibol pelos alunos; 2- Metodologia utilizada para ministrar as aulas de voleibol; 3- Importância da prática do voleibol nas aulas de Educação Física; 4- Materiais e estruturas físicas que a escola oferece para a prática do voleibol; 5- Como ocorrem as aulas de voleibol; 6- Interesse dos alunos pelas aulas de voleibol; 7- Importância do voleibol nas aulas de Educação Física.

PERCEPÇÃO DE PROFESSORES E ALUNOS SOBRE A PRÁTICA DO VOLEIBOL NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM ESCOLAS PÚBLICAS DE MIGUEL ALVES/PI

Categorias analíticas dos professores

Na 1ª categoria, relacionada a Visão do professor sobre a aceitação da prática de voleibol pelos alunos, observou-se que os três sujeitos da pesquisa acreditam que os alunos gostam de praticar voleibol. Sendo que um dos sujeitos destaca que o esporte é bom de se praticar; um outro destaca que a prática do voleibol é uma forma de exercitar o corpo e, um terceiro, como um jogo cooperativo de valores.

Quadro 1- Visão do professor sobre a aceitação da prática de voleibol pelos alunos

SUJEITOS	RESPOSTAS
P1	Sim. Onde eles vão decidir que tipo de esporte eles gostam e é mais um esporte, bonito e bom de trabalhar, <u>muito bom de praticar</u> . Porque é jogado com as mãos.
P2	Sim, porque é a uma ótima forma <u>de exercitar o corpo por inteiro</u> , além de <u>aprender as regras</u> .
P3	Sim. Aprendem <u>além do conhecimento do jogo cooperativo, valores</u> como: respeito, cooperação, determinação.

Fonte: pesquisa direta (2017)

Quando falamos sobre a aceitação da prática do voleibol pelos alunos, é importante entender os benefícios que a prática de uma modalidade desportiva deve ser uma necessidade constante de um educador, pois assim como as demais, o voleibol permite o desenvolvimento do aluno, pois além de explorar os movimentos corporais, aguça sua desenvoltura na criação e variação de movimentos, que o colocará mais próximo na integração e socialização com seus companheiros sejam estes meninos ou meninas. No entanto, torna-se imprescindível que este mesmo educador faça uma separação entre o esporte de rendimento e o que deve ser aplicado às escolas, sendo que nesta deve estar bem clara a necessidade de buscar o esporte-educação, como conteúdo de Educação Física, pois só assim, através do jogo e do lúdico, despertaremos o prazer em movimentar-se (DARIDO; RANGEL, 2005; CAMPOS, 2006).

De acordo com a fala do P2 quando fala que com a prática do voleibol é possível estimular todo o corpo, além, de reconhecer que é um esporte prazeroso de se praticar, percebemos a importância de se trabalhar esta modalidade nas aulas de Educação Física, tanto pelos seus benefícios quanto pela sua aceitação. Todos os professores concordaram que os alunos gostam desta modalidade, por sua atratividade. Assim, pela participação e aceitação dos alunos, caberá ao professor a tarefa de identificar a melhor metodologia para aplicação dos fundamentos e regras da modalidade e serem usadas nas aulas.

De acordo com Souza, Ricardo e Simões (2009), dentre todos os esportes trabalhados na escola, o voleibol não é só mais um esporte, ele apresenta consideráveis vantagens, pois através dele podemos melhorar as relações sociais em geral entre os alunos e desenvolver várias capacidades físicas dos alunos, como: coordenação motora e viso-motora, velocidade e agilidade.

A respeito do aprendizado de valores citado por um dos professores, o Coletivo de Autores (1992) destaca que, na escola é preciso resgatar os valores que privilegiam o coletivo sobre o

individual, defender o compromisso da solidariedade e respeito humano, a compreensão de que jogo se faz a “dois” e de que é diferente jogar “com” o companheiro e jogar “contra” o adversário.

Na **2ª categoria** que aborda a Metodologia utilizada pelo professor para ministrar as aulas de voleibol, observou-se que a metodologia utilizada busca integrar a teoria acompanhada da prática e as metodologias são influenciadas de acordo com as condições da aula (espaço, recursos materiais e tempo disponíveis).

Quadro 2- Metodologia utilizada para ministrar as aulas de voleibol

SUJEITOS	RESPOSTAS
P1	Treino com exercício <u>dentro da sala de aula</u> ; mostrando passo-a-passo, até a aula prática <u>no ginásio</u> .
P2	É o espaço e o tempo, por que com o espaço e o tempo os alunos podem se interagir melhor, aprendem as regras melhor, etc. <u>É feita de acordo com o tempo da aula e o espaço da escola</u> .
P3	Utilizo a função de várias escolas (tendências) como a metodologia de acordo com a realidade da escola. <u>Uso de teoria acompanhada da prática e utilização do seu cotidiano</u> . Usa a <u>metodologia de acordo com a necessidade dos alunos</u> .

Fonte: pesquisa direta (2017)

Em relação a metodologia utilizada para aplicar as aulas de voleibol, Bojikian (2003) destaca que a escolha por uma ou outra metodologia deverá ser feita atendendo critérios inerentes à realidade de cada situação.

Segundo Darido (2008), em um de seus estudos, onde faz algumas abordagens sobre as estratégias utilizadas pelo professor nas aulas de Educação Física, menciona que as estratégias são elaboradas no sentido de permitir que a decisão sobre a organização das equipes fique a cargo dos próprios alunos. Mesmo quando há conflitos relativos às regras e às normas de funcionamento da aula, as tomadas de decisões devem ser conjuntas com os alunos.

Identificamos que mesmo se tratando de quadras convencionais, o professor pode e deve fazer uma triagem com os alunos criando situações que possibilite a execução de atividades de natureza diferenciada (BRASIL, 1997). Rangel et al (2005) sugere a sistematização do espaço escolar ou na falta do mesmo, que ocorra adaptações para que as aulas de Educação Física possam ser desenvolvidas nos mais variados espaços que houver na escola, através da busca do objetivo que o professor pretende atingir com a sua aula.

Segundo Damazio e Palma (2005; 2006), os espaços e as condições disponíveis merecem ser adaptadas, reinventadas e criadas no nosso entendimento. Dependendo da concepção de ensino e da perspectiva curricular adotado pelo professor, espaços alternativos e obstáculos podem se transformar em recursos para possibilitar a criatividade, a inovação e a construção de práticas diversificadas. Não defendemos a ideia de que o trabalho pedagógico só pode se processar mediante condições materiais idealizadas, mas que o descaso com a escola pública se reflete diretamente nas condições materiais para o trabalho docente.

Na **3ª categoria** sobre a Importância da prática do voleibol nas aulas de Educação Física, observa-se que todos os sujeitos acreditam na importância da prática do esporte e que a Educação Física possibilita o aluno conhecer mais tipos de desporto, aumentando seu leque de

PERCEPÇÃO DE PROFESSORES E ALUNOS SOBRE A PRÁTICA DO VOLEIBOL NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM ESCOLAS PÚBLICAS DE MIGUEL ALVES/PI

conhecimento e vivências. Possibilitando também, com o ensinamento do desporto, a construção de valores humanos e sociais.

Quadro 3- Importância da prática do voleibol nas aulas de Educação Física

SUJEITOS	RESPOSTAS
P1	Sim, muito onde podemos <u>ver que tipo de jogo o aluno pode gostar mais, e aí ele pode escolher.</u>
P2	Sim, porque é um tipo de esporte onde os alunos <u>se interagem com os outros.</u>
P3	É importante, pois no <u>aprendizado do esporte, além das táticas, regras.</u> O aluno adquire o <u>aprendizado dos valores humanos e sociais</u> que devemos realizar na vida. <u>Ajuda a formar cidadãos para a vida.</u>

Fonte: pesquisa direta (2017)

A prática do voleibol nas aulas de Educação Física é importante, pois o mesmo promove benefícios nos aspectos cognitivos, motor e afetivo. Cognitivo através do conhecimento de técnica, táticas e regras do jogo, descoberta e transmissão das noções elementares do voleibol; motor, em relação a capacidade de realizar os fundamentos, capacidade de realização do jogo propriamente dito; e afetivo, no respeitar os colegas, ter espírito de equipe, verbalizar sentimentos, demonstrar autoconfiança, ter atitudes cooperativas e solidárias.

O voleibol tem inúmeros benefícios, onde, segundo Weineck (2000), além das habilidades motoras, desenvolve noção espaço-temporal, determinando a coordenação precisa de uma ação externa para uma resposta motora satisfatória, fazendo com que o corpo responda e atenda a uma exigência externa. Essa complexidade de dominar o espaço-temporal só é possível com a construção de um espaço sensório-motor em conjunto aos progressos da percepção e da motricidade, ambas as características da aprendizagem.

Diante disso, percebe-se que o voleibol tem grande importância no desenvolvimento físico, afetivo, social e cognitivo, na aquisição de habilidades motoras, estimulando satisfação, alegria e motivação. Com isso, percebemos que parte dos professores classificam o voleibol como uma modalidade esportiva que promove a cooperação entre os alunos. Partindo desse princípio de que o voleibol é um esporte que apresenta a cooperação como uma de suas principais características, entendemos que este, é um ótimo conteúdo a ser trabalhado nas aulas de Educação Física, uma vez que aborda elementos de suma importância para a formação do indivíduo, apresentando as seguintes características: Segundo Brotto (1999), a cooperação é um processo de interação social, em que os objetivos são comuns, as ações são compartilhadas e os benefícios são distribuídos para todos. Ainda segundo autor, jogando cooperativamente podemos reconhecer que a verdadeira vitória não depende da derrota dos outros.

Venâncio (2005) salienta que para haver o desenvolvimento de um trabalho coletivo torna-se necessário que as pessoas envolvidas estipulem e percorram os mesmos caminhos, a fim de alcançarem os objetivos almejados.

Na **4ª categoria** que aborda os materiais e espaços que a escola oferece para a prática do voleibol, percebe-se que em relação aos espaços que a escola disponibiliza, dos 3 professores entrevistados, dois apontaram não possuir espaços adequados para realização das aulas de voleibol. Enquanto que, em relação aos materiais, dois professores apontaram possuir as condições materiais para ministrar aulas de voleibol, dispondo de bolas, redes e postes. Sendo que um deles

destacou que não são necessários muitos materiais para realização de aulas de voleibol, bastando bolas e redes.

Quadro 4- Materiais e estruturas físicas que a escola oferece para a prática do voleibol

SUJEITOS	RESPOSTAS
P1	<u>Não</u> . Mas mesmo assim as aulas acontecem de forma planejada, dentro da sala de aula e no ginásio. <u>O importante é ter a rede e a bola.</u>
P2	<u>Materiais sim</u> , redes, bolas, uniformes, etc. <u>Espaço não</u> , porque o lugar onde a gente pratica deixa a desejar. Não tem quadra.
P3	Quadra poliesportiva, rede, quadro acrílico, bola, cones. A escola <u>dispõe tanto dos recursos didáticos quanto os recursos de sua prática.</u>

Fonte: pesquisa direta (2017)

De acordo com Souza (2007), embora seja um jogo que exija grande precisão no movimento técnico, possibilita também uma grande diversidade de adaptações de pequenos jogos e muitos outros movimentos que podem ser criados pelos alunos, a partir do conceito de voleibol, tendo como obstáculo à rede e como implemento de jogo a bola. Outra questão favorável à adaptação do voleibol nas aulas Educação Física Escolar é a possibilidade de adaptação dos materiais necessários à sua prática, por exemplo, duas estacas fincadas em lados opostos e uma corda amarrada a elas, passando de um lado ao outro, caracteriza uma rede; uma bola de qualquer textura e tamanho possibilita jogadas semelhantes às do jogo; finalmente o espaço pode ser uma “terra batida”, como uma queda de piso de alta tecnologia, desde que seja plano.

Assim, o voleibol é um esporte perfeito para ser desenvolvido na escola, tanto como conteúdo de uma aula de Educação Física Escolar, como também uma modalidade esportiva com fins específicos de competição. Compete ao professor identificar seus objetivos e implantar o jogo no contexto escolar, se adequando as suas realidades. (CAMPOS, 2006 p. 33)

O voleibol é um esporte que possui uma facilidade para sua prática por não necessitar de grandes estruturas e materiais, diferentemente da prática da natação, que precisa de uma estrutura adequada e dificilmente encontramos uma escola que possua piscina. Partindo dessa afirmação, ainda segundo Campos (2006), entende-se que cabe ao professor de Educação Física que irá trabalhar com o voleibol na escola, observar as limitações do espaço pedagógico, as habilidades motoras e as potencialidades motoras dos alunos que irão praticá-lo, a interpretação que o grupo social dá ao voleibol como modalidade esportiva, o projeto pedagógico escolar para o esporte, e acima de tudo, todos os conhecimentos possíveis advindos desse esporte deverão vir a ser propriedade dos alunos para usufruírem na sua condição de cidadão.

Corroborando com essa vertente, Paes (2002) salienta que os profissionais da área ao desenvolverem o esporte devem inicialmente verificar em qual cenário ele ocorrerá, qual o público a ser contemplado, para então definir os objetivos a serem atingidos e estabelecer as estratégias de trabalho.

Daolio (1995) menciona a falta de material, espaço adequado e apoio da direção da escola como fatores que influenciam negativamente a prática pedagógica do professor de Educação Física. Daolio (1995), Betti (1995), Betti e Betti (1996) e Ayoub (2007), enfatizam que a falta de espaço físico e materiais adequados é um dos pontos que os professores apontam como fator limitante para o exercício de seu trabalho pedagógico. No entanto, mediante as dificuldades mencionadas pelos professores para a prática do voleibol em suas aulas, ainda assim, existem

PERCEPÇÃO DE PROFESSORES E ALUNOS SOBRE A PRÁTICA DO VOLEIBOL NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM ESCOLAS PÚBLICAS DE MIGUEL ALVES/PI

alternativas que parte dos professores utilizam para trabalharem o conteúdo, haja vista, que para trabalhar determinado conteúdo esportivo em uma aula, não precisa necessariamente, contar com o auxílio de materiais e local altamente sofisticados.

Categorias analíticas dos alunos

Na **5ª categoria** que aborda como ocorrem às aulas de voleibol, observou-se diante das falas dos alunos, que as aulas de voleibol são aplicadas as regras, fundamentos, aliando a teoria com a prática, com a inclusão de aulas teóricas e práticas.

Quadro 5- Como ocorrem as aulas de voleibol

SUJEITOS	RESPOSTAS
A1	Sempre, como todos os jogos <u>seguindo as regras</u> , e me posicionando sempre no lugar fazendo rodizio até chegar os saques.
A2	Bem praticar voleibol é bom cansa, fazer o saque defender a bola. Bom, ajuda no preparo físico, além de desenvolver as <u>habilidades como saque, manchete</u> .
A3	Ocorre 3 vezes – no primeiro momento – a professora <u>explica o jogo em sala de aula, depois ela leva agente para a quadra</u> . Uma aula teórica e outra prática.

Fonte: pesquisa direta (2017)

Segundo Campos (2006), no trabalho com movimentos do vôlei com fins educacionais, o desafio para o aluno é a possibilidade de explorar o maior número possível de movimentos a partir dos elementos desse esporte. Por elementos do vôlei há que se explicitar que são todos aqueles fundamentos que o compõem, da ludicidade de sua prática, valores morais e de esforço individual, a relação social que o jogo promove e a democratização por congregar pessoas de diferentes níveis, qualidades, gêneros, posições sociais diferentes num mesmo momento com um objetivo de superação de muitas situações do ambiente em que esse esporte acontece.

De acordo com o Coletivo de Autores (1992), com o trabalho dos fundamentos do voleibol o aluno se prepara para viver diferentes experiências que de certa forma ajuda no seu dia-a-dia. Sabendo atacar, defender, trabalhar em equipe no conceito de suas palavras. Demonstra serem atividades simples, mas quando vivenciadas no jogo demonstram a capacidade que cada pessoa tem de viver e de conviver com outras, revelando suas dificuldades e facilidades.

Na **6ª categoria** que fala do interesse dos alunos pelas aulas de voleibol, os alunos relatam que gostam das aulas de voleibol devido a sua importância para o desenvolvimento físico e cognitivo, além de considerarem um jogo bonito, e a importância do trabalho em equipe, cooperação.

Quadro 6- Interesse dos alunos pelas aulas de voleibol

SUJEITOS	RESPOSTAS
A1	Porque além de <u>desenvolver o corpo e mente</u> , ajuda no desenvolvimento <u>físico e no raciocínio</u> , e <u>agir com rapidez</u> , eu particularmente acho um dos jogos mais bonito, porque é <u>jogado com as mãos</u> .
A2	Sim. Por que é bom praticar esportes e também pode aprender jogar. Aprende a fazer o rodízio e o bloqueio.
A3	Aprendi nas aulas de vôlei. A <u>importância do trabalho em equipe, cooperação</u> .

Fonte: pesquisa direta (2017)

Ao se falar da importância do voleibol, no desenvolvimento físico e cognitivo, Franco (2002) afirma que é pelo movimento que a criança vivencia novas experiências, desenvolve suas habilidades motoras que podem ajudar na aprendizagem, na criatividade e na socialização.

Quando o A1 cita que seu interesse pelas aulas de voleibol se caracteriza por ser um esporte que desenvolve o corpo e a mente, e que ajuda no desenvolvimento físico, raciocínio e agilidade é que nos faz entender a grande importância deste desporto no currículo escolar pois, o mesmo apresenta características que são significativamente eficazes para o desenvolvimento nos aspectos sociais, motor, cognitivo e afetivo. E quando essas características são enfatizadas dentro do conteúdo voleibol fazem com que esta modalidade esportiva seja vista não apenas como um simples jogo, mas como uma atividade que se destaca entre as demais, contribuindo de forma satisfatória para o processo de formação motora, intelectual, social e afetiva dos educandos.

De acordo com Santini (2007), Melhem (2004), Bojikian (2005), o voleibol é fortemente caracterizado por alguns fatores, tais como aquisição de habilidades motoras e desenvolvimento da aptidão física; estimula o desenvolvimento cognitivo e afetivo; desenvolve o aspecto afetivo-social, capacidade de agir, interagir e reagir com o outro e consigo mesmo; entre outras características.

Darido (2005) entende que existem razões para os alunos constantemente solicitarem a prática do futebol, primeiro pela questão de a mídia destinar um tempo extremamente superior ao futebol em relação às demais práticas, e segundo pelo fato de haver uma cultura escolar na qual há predominância do ensino do futebol. Sendo assim, os alunos, de antemão, aguardam pela prática dessa modalidade esportiva. Com base nessa vertente podemos analisar que hoje o conteúdo voleibol também tem ganhado grande espaço não só na mídia como dentro das próprias escolas, e isso tem feito com que o conteúdo voleibol também tenha uma aceitação expressiva nas aulas de Educação Física.

Na **7ª categoria** que fala da importância do voleibol nas aulas de Educação Física, todos os alunos entrevistados acreditam que o voleibol é importante nas aulas de Educação Física. Acreditam que na Educação Física é possível conhecer não só a modalidade voleibol, mas, outros tipos de desportos, aumentando seu leque de conhecimento e vivência. Também, de acordo com o A2 a prática do mesmo é importante pois pode leva-los a tornarem um jogador profissional.

PERCEPÇÃO DE PROFESSORES E ALUNOS SOBRE A PRÁTICA DO VOLEIBOL NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM ESCOLAS PÚBLICAS DE MIGUEL ALVES/PI

Quadro 7- Importância do voleibol nas aulas de Educação Física

SUJEITOS	RESPOSTAS
A1	Sim. Porque <u>desenvolve o aluno em outros jogos</u> e envolve ele com outras atividades, na qual eles se identifiquem.
A2	Sim. Por que a gente <u>pode ser um jogador profissional</u> .
A3	Sim. Conhecer os vários tipos de jogos é importante, além de conhecermos a <u>história e suas regras</u> . É bom jogar nos divertimos bastante.

Fonte: pesquisa direta (2017)

Ao mencionar a importância do voleibol nas aulas de Educação Física, citado pelo A3, pois possibilita dentre outros conhecer vários desportos, sua história, regras é que percebemos uma evolução pedagógica do desporto ensinado na escola e a forma de colocá-lo com um fator de inclusão social e de debates sociológicos.

Segundo Souza (2007), seja para lazer, seja para manter a saúde, seja para competir de fato, o Voleibol é um dos esportes mais procurados. A televisão fez com que, independentemente de classe social, o brasileiro passasse a gostar de Voleibol, a entendê-lo e a praticá-lo.

Souza (2007, p. 3) diz que “o voleibol escolar tem por objetivo promover o desenvolvimento das capacidades motoras, físicas e psicológicas dos alunos. É na Escola que o praticante de voleibol tem uma das primeiras oportunidades de conhecer e praticar este esporte”. Diante dessa reflexão pudemos compreender que se a técnica de execução dos fundamentos e do jogo em si for apresentada de forma dinâmica e atraente, o aluno logo desenvolverá o gosto pela prática e despertará cada vez mais interesse pelo esporte e assim procurará ampliar cada vez mais seus conhecimentos. Na Escola, o Voleibol é um esporte que pode e deve ser praticado por todos os alunos, independente de sexo, faixa etária, altura, habilidade e desempenho. O objetivo principal do professor de Educação Física é, numa etapa inicial, promover a estimulação, onde todos têm oportunidade. Basta ter vontade e determinação para aprender. A maioria dos alunos possui o mesmo nível e todos passam pelas mesmas etapas de prática e aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O voleibol é sem dúvida um dos esportes que mais evoluiu, ou melhor, o que mais sofreu alterações em suas regras e sua estrutura, o que lhe torna um esporte altamente interessante. Assim, o profissional de Educação Física deve no caso de conteúdo esportivo e mais especificamente do voleibol, atender a expectativa de curiosidade, que é a habilidade mais aguçada durante a infância e adolescência, tornando o processo de aprendizagem prazeroso e motivador, levando o aluno a inserir-se voluntariamente na atividade e assim não se ausentar das aulas de Educação Física escolar. Quando o voleibol é visto pelo aluno apenas para apresentar resultados nos jogos escolares ele pode se desestimular, não gostar de voleibol. É por isso que acreditamos que o voleibol deve ser visto como conteúdo escolar.

Concluimos com este estudo diante da percepção dos professores e alunos, que a prática do voleibol é muito importante para o desenvolvimento físico, motor e cognitivo. E que uma boa metodologia de ensino dentro do tempo e espaço destinado para as aulas de Educação Física possibilitará uma eficácia no processo de ensino-aprendizagem, procurando sempre utilizar a parte teórica e prática da modalidade. E que a prática desta modalidade não requer de muitos recursos materiais assim, pode muito bem ser adaptada na escola e promove a interação e a construção de

valores entre os participantes. E que o voleibol é um esporte bem aceito e praticado, por alunos e professores nas escolas pesquisadas.

REFERÊNCIAS

AYOUB, E. **Ginástica geral e educação física escolar**. 2. Ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2007.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROS, A. J. S.; LEHFELD, N. A. S. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 3. Ed. São Paulo: Pretice – Hall, 2007.

BETTI, I. C. R. **Esporte na escola**: mas é só isso, professor? *Motriz*, vol. 1, n. 1, p. 25-31, 1995.

_____; BETTI, R. Novas perspectivas na formação profissional em Educação Física. *Motriz*, vol. 2, n. 1, p. 10-15, 1996.

BIZZOCCHI, C. **O voleibol de alto nível**: da iniciação à competição. São Paulo: Fazendo Arte, 2000.

BOJIKIAN, J. C. M. **A disciplina voleibol nos cursos de licenciatura em Educação Física**: uma proposta de conteúdo e avaliação. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte* – 2003, 2(2):115-124.

BOJIKIAN, J. C. M. **Ensinando voleibol** 3 ed. São Paulo: Ed. Phorte, 2007.

BOJIKIAN, J.C.M. **Ensinando voleibol**. 2.ed. São Paulo: Phorte, 2003.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretária de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos: Educação Física. Brasília: MEC/SEF, 1998

BRASIL, 1997. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Educação Física/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997

BROTTO, F. O. **Jogos Cooperativos**: O jogo e o esporte como exercício de convivência. Dissertação de Mestrado. UNICAMP. Campinas: 1999.

CAMPOS, L. A. S. **Voleibol “da” escola**. Jundiaí: Fontoura, 2006.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisas em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1998.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

DAMAZIO, M. S. e PAIVA, M. F. **O ensino da Educação Física e o espaço físico em questão**, revista pensar, UFG, v. 11; n. 2; 2005.

PERCEPÇÃO DE PROFESSORES E ALUNOS SOBRE A PRÁTICA DO VOLEIBOL NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM ESCOLAS PÚBLICAS DE MIGUEL ALVES/PI

DAOLIO, J. **Da cultura do corpo**. Campinas: Ed. Papirus, 1995.

DARIDO, S. C. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

FRANCO, V. O. **A influência da educação física escolar no desenvolvimento psicomotor de crianças de 6 a 8 anos**. Monografia, Efisc, 20002.

GALLAHUE, D.L.; OZMUM, J.C. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos**. São Paulo: Phorte, 2002.

GONÇALVES, C. **O jogo na Educação Física escolar: conteúdo ou estratégia**. São Paulo, Monografia (Bacharelado em Educação Física) – Escola de Educação Física e Esporte. Universidade de São Paulo, EEFUSP, 2002. 22p.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 2006.

MESQUITA, I. **O ensino do voleibol**. Proposta metodológica. In: GRAÇA, A; OLIVEIRA, J. (Ed.). O ensino dos jogos desportivos. 3ª edição. Universidade do Porto, 1998. p. 153-199.

MELHEM, A. **Brincando e aprendendo voleibol**. Rio de Janeiro: Sprint, 2004.

MOSCARDE, E.R. e ALVES, E. **Os benéficos do voleibol no âmbito escolar**. EFDesportes.com. Revista Digital. Buenos Aires – Ano 18 – Nº 181 – Junho de 2013.

PAES, R.R. **A pedagogia do esporte e os jogos coletivos**. In: De ROSE JUNIOR, D. et al. Esporte e atividade física na infância e na adolescência. Porto Alegre: Artmed, 2002. p.89-98. Pedagógica. 2ed. Campinas, Sp: Autores Associados, Chancela Editorial CBCE, 2005 – (Coleção Educação Física e Esporte). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

ROCHA, C. M. **Análise das ações de ataque no voleibol masculino de alto nível**. São Paulo: Escola de Educação Física e Esporte. 2000. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo.

SANTINI, J. **Voleibol escolar: da iniciação ao treinamento**. Canoas; Ed. Ulbra, 2007.

SOUZA, César A. F. de. **Reflexões sobre a prática do voleibol no cenário escolar – Voleibol na Escola**. Monografia (Especialização) – Universidade de Brasília. Centro de Ensino a Distância, 2007.

SOUZA, Sonia Maria Soares Barbosa de, RODRIGUES, Ana Maria da Silva. **O Voleibol como conteúdo escolar da Educação Física “Ter ou não ser”**. ANAIS do II Encontro de Educação Física e Áreas Afins - Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação Física (NEPEF) / Departamento de Educação Física / UFPI. 26 e 27 de Outubro de 2007

SOUZA, L.; RICARDO, J.; SIMÕES, K. **Voleibol, Mídia e Prática Pedagógica**, 2009. Disponível em: <http://artigos.netsaber.com.br/resumo-artigo-22383/artigo-sobre-voleibol,midia-e-pratica-pedagogica>

VENÂNCIO, L. **Projeto político-pedagógico e a Educação Física escolar**: uma prática pedagógica possível. In: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Coleção cotidiano escolar: a Educação Física no ensino fundamental (5ª a 8ª séries). Natal: Paidéia, 2005. P.114-27.

WEINICK, J. **Biologia do Esporte**. São Paulo: Manole, 2000.

**REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS EDUCATIVAS
VIVENCIADAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO
CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA: CORRELAÇÕES ENTRE
AS PRÁTICAS EDUCATIVAS, PRÁTICA DOCENTE E
INTERDISCIPLINARIDADE.**

***REFLECTIONS ON EDUCATIONAL PRACTICES LIVED
IN THE SUPERVISED STAGE OF THE PHYSICAL
EDUCATION COURSE: CORRELATIONS BETWEEN
EDUCATIONAL PRACTICES, TEACHING PRACTICE AND
INTERDISCIPLINARITY***

Ahécio Kleber Araújo Brito

Doutorem Educação Física. Professor Associado da Universidade Federal do Piauí. Professor de Estágio Supervisionado do Curso de Educação Física PARFOR/UFPI.
E-mail: ahecio@ig.com.br

Adriana Machado Lima

Acadêmica de Educação Física pelo PARFOR/UFPI. Possui graduação em Administração pela Faculdade Ademar Rosado-FAR. Pós-Graduada em Educação Especial e Inclusiva -IFPI.
E-mail: drikinhaamoreco@yahoo.com.br

RESUMO

Este referido trabalho é resultante das discussões e reflexões proporcionadas pela disciplina Estágio Supervisionado no Ensino Médio do curso de Educação Física da Universidade Federal do Piauí (UFPI) na qual vivenciamos variadas situações de ensinar, aprender a elaborar, planejar, executar e avaliar projetos de ensino para os alunos que são os sujeitos e atores no processo de ensino-aprendizagem. Discute os conceitos de práxis, prática docente e prática pedagógica (MELO, 2014; VÁZQUEZ, 1977), fazendo concomitantemente uma relação com a organização didática da aula (LIBÂNEO, 1994; LUCKESI, 2002; PERRENOUD, 1998; VEIGA,

2008, dentre outros)., utilizando tal arcabouço teórico como base para a elaboração e análise das regências realizadas na escola na qual o estágio foi desenvolvido. Nas regências de aula requeridas pela disciplina em questão, buscou-se articular os conteúdos na perspectiva da interdisciplinaridade escolar com a problemática da necessidade de promoção e valorização do ensino. Em suma, entende-se que é neste caminho investigativo e reflexivo que compreendemos o estudo da realidade do estágio supervisionado no Ensino Médio, processo este que ao interagir com a realidade do cotidiano da sala de aula, busca-se dialogicamente favorecer a construção de uma práxis reflexiva da ação docente, formando, assim uma concepção do estágio como espaço formativo para criação e reflexão do futuro professor.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado. Prática Educativa. Prática Docente. Interdisciplinaridade.

ABSTRACT

This work is the result of the discussions and reflections provided by the discipline Supervised Internship in the High School of Physical Education of the Federal University of Piauí (UFPI) in which we experience various situations of teaching, learning to elaborate, plan, execute and evaluate teaching projects for the students who are the subjects and actors in the teaching-learning process. It discusses the concepts of praxis, teaching practice and pedagogical practice (MELO, 2014; VÁZQUEZ, 1977), concomitantly making a relation with the didactic organization of the class (LIBÈNEO, 1994; LUCKESI, 2002; PERRENOUD, 1998; VEIGA, 2008, among others), using such a theoretical framework as the basis for the elaboration and analysis of the regencies carried out at the school in which the stage was developed. In the classroom regencies required by the discipline in question, we sought to articulate the contents in the perspective of school interdisciplinarity with the problem of the need to promote and value teaching. In short, it is understood that it is in this investigative and reflexive way that we understand the study of the reality of the supervised internship in High School, a process that, when interacting with the reality of the classroom everyday, seeks to dialogically favor the construction of a reflexive praxis of the teaching activity, thus forming a conception of the stage as a formative space for the creation and reflection of the future teacher.

Keywords: Supervised Internship. Educational Practice. Teaching Practice. Interdisciplinarity.

INTRODUÇÃO

O estágio supervisionado no Ensino Médio do curso de Licenciatura em Educação Física na Universidade Federal do Piauí (UFPI) pressupõe atividades pedagógicas efetivadas em um ambiente institucional de trabalho – um dentre os variados campos de atuação do professor – que se apresentam numa relação interinstitucional (Universidade/escola). Esta relação entre um professor experiente e o aluno estagiário, feito por interposto do docente acadêmico orientador, fomenta possibilidades para que o mesmo se forme também como autor de sua prática, de modo que correlacione os saberes da formação e os “problemas” profissionais gerados e explicitados nos espaços de formação e de exercício da profissão (SANTIAGO; BATISTA NETO, 2006).

O desenvolvimento dessa experiência formativa promove uma aproximação, por meio deste estudo, com a possibilidade de compreensão da realidade educacional local através do seu campo de estágio, algo que ocorrerá no desenvolvimento de atividades concernentes à docência (desenvolvimento/regências de aulas) em espaços escolares no ensino médio. Portanto, concebemos que o estágio propicia professores em formação conhecimentos e aprofundamentos

REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS EDUCATIVAS VIVENCIADAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA: CORRELAÇÕES ENTRE AS PRÁTICAS EDUCATIVAS, PRÁTICA DOCENTE E INTERDISCIPLINARIDADE

de um de seus campos de atuação, bem como, atenuar à relação teórico prático da realidade com os conhecimentos advindos dos diversos componentes curriculares estudados ao longo do curso.

Fazenda (1991 apud BARROS, SILVA, VASQUEZ, 2011) salienta que o estágio supervisionado é um momento primordial na formação do acadêmico, pois promove um “elo entre a teoria e a prática”, situando o estagiário em relação à realidade escolar e promovendo o desenvolvimento profissional do mesmo por meio de práticas educativas que favorecem reflexões críticas relacionadas à prática docente. Contudo, alguns obstáculos surgem no decorrer da realização do estágio supervisionado, em alguns casos, os estagiários apenas fazem observação das aulas, não realizam todas as fases do estágio conforme exigem as universidades, entre outras tantas situações que impossibilitam uma inserção satisfatória dos estagiários no contexto escolar (BRASIL, 2013).

Se faz necessário discutir este tema, pois de acordo com Bacon e Arruda (2010), durante as diversas fases que o estagiário vivencia em contato com a realidade escolar ele realiza uma reflexão em relação às expectativas do magistério e ser professor. Desta forma, pesquisas que aprofundem esta temática são relevantes para a área educacional, além do mais, é de interesse comum desvelar meios que contribuam, significativamente, para o processo de formação docente inicial.

É, portanto, neste caminho investigativo e reflexivo que compreendemos o estudo da realidade do estágio supervisionado no ensino médio. Processo esse que, ao interagir com a realidade do cotidiano da sala de aula, busca-se uma compreensão/reflexão dialógica entre o fazer e ser docente. Este percurso percorrido para favorecer a construção de uma práxis reflexiva da ação docente, formando, assim, a concepção do estágio como espaço formativo para criação e reflexão do futuro professor.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO

O estágio supervisionado é um componente curricular obrigatório em que o acadêmico é supervisionado por profissionais habilitados, sendo o estágio uma etapa da formação profissional e não uma atividade qualquer. O estágio tem como objetivo oferecer, ao licenciando, conhecimentos das reais situações de trabalho que acontecem nas escolas, o estagiário deve assumir o papel de professor, trocando experiências com os supervisores e desenvolvendo competências essenciais da profissão (RODRIGUES, 2013).

De acordo com Barros, Silva e Vasquez (2011) o estágio supervisionado deve promover a integração entre a teoria e a prática. Estes autores ainda salientam que o conhecimento da realidade escolar, adquirido por meio do estágio, possibilita inúmeras reflexões em relação a prática da profissão. Com estas reflexões existe a possibilidade do desenvolvimento de uma prática criativa e transformadora que sustentam a ação docente.

A experiência prática e um conhecimento aprofundado da realidade escolar na formação inicial dos professores é fundamental, sendo assim, o estágio supervisionado se torna primordial para a formação dos acadêmicos, projetos de iniciação à docência, também, se fazem relevantes neste processo de formação, pois inserem os acadêmicos no contexto escolar com o intuito de qualificá-los e prepará-los para o mercado de trabalho.

PRÁTICA PEDAGÓGICA

A relação teoria e prática são e estão indissociáveis ao passo que a compreensão da realidade, ancorada na reflexão teórica, é condição para a prática transformadora, ou seja, para a práxis. Desta forma, compreendemos que o estudo, correlacionando teoria/prática através do estágio supervisionado no ensino fundamental I, deve refletir uma intenção fundamental que é

a de atender e de despertar o desejo de aprofundamento, pois, “[...] estudar não é um ato de consumir ideias, mas de criá-las e recriá-las” (FREIRE, 1982, p. 03).

Concebemos, então, o estágio nos anos iniciais do ensino fundamental não como um instrumento responsável pela “salvação” do curso, mas como eixo curricular que perpassando toda a formação possibilita aos estudantes pesquisarem-se a si mesmos (MELO, 2014), e isto efetivamente contribui para uma prática docente comprometida com os sujeitos aprendentes.

[...] a prática docente é resultado desse movimento de reflexão sobre o ensino e a aprendizagem em diálogo constante com o conhecimento teórico, sendo, pois, nesse movimento entre reflexão do fazer e a teoria que ocorrem as mudanças [...] o fazer do professor se insere em um fazer educativo, na função de ensinar. Nesse sentido, a prática docente estaria circunscrita na prática educativa, compreendendo por prática educativa as práticas sociais que só se tornarão educativas pela explicitação/compreensão/tomada de consciência de seus objetivos, tarefa da investigação científica na educação (MELO, 2014, p. 42- 44).

Percebemos que a prática docente está inserida na prática educativa, e que esta última contida também na prática pedagógica, de modo que todas se interpenetram entre si. Portanto, a prática educativa – práticas sociais que se tornam educativas pela explicitação, compreensão, e tomada de consciência de seus objetivos, que é tarefa da investigação científica na educação – pode se dá em qualquer ambiente da sociedade, e é intencional e se encontra presente no trabalho do professor, ou seja, em sua prática docente da sociedade, e é intencional e se encontra presente no trabalho do professor, ou seja, em sua prática docente.

Os PCN’s do ensino médio trazem orientações sob a ótica de uma reflexão docente acerca do significado de educar para a Cidadania. Neste sentido, ele ressalta que a escola não é um local neutro como as pessoas acreditam ser, por isso, cada escola tem particularidades, valores e rituais próprio, portanto trabalhar a educação física neste contexto é sobretudo, a busca da compreensão dessas diferenças percebendo estes sujeitos como tal a partir de um contexto histórico, considerando também suas visões de mundo, valores, sentimentos, emoções e comportamentos. Neste aspecto, os PCN’s afirmam que:

O ensino médio deve ser entendido como uma etapa de formação básica especificamente pensada para alunos cujo perfil não se define tão-somente pelo recorte cronológico da juventude ou da vida adulta, mas também por características socioculturais que possam definir o sentido que esses mesmos dão às experiências vivenciadas na escola (BRASIL 2008, p. 221).

Desta forma, busca-se na prática docente um professor capaz de formar cidadãos de bom caráter, autônomos e capazes de interagir na sociedade, isto é, articulando os conhecimentos das aulas com o seu cotidiano. O professor deve trabalhar com enfoque nas vivências do aluno, bem como o seu contexto histórico, também não se deve deixar de respeitar acima de tudo as limitações de cada um. Igualmente, não se devem excluir os alunos das práticas pelo fato de não terem habilidades, por motivos religiosos e raciais entre outros, tão pouco privilegiar os que possuem afinidades.

Para tanto é necessário aulas dinâmicas e participativas sobre as quais os indivíduos tenham possibilidades de intervir e construir as suas vivências, não apenas reproduzindo o que lhes forem repassados. Cabe ao professor inovar as suas aulas, porque trabalhar somente os mesmos conteúdos pode causar desmotivação e evasão escolar.

AULA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: UM TRABALHO CRIATIVO, COLABORATIVO E RIGOROSO

REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS EDUCATIVAS VIVENCIADAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA: CORRELAÇÕES ENTRE AS PRÁTICAS EDUCATIVAS, PRÁTICA DOCENTE E INTERDISCIPLINARIDADE

A organização didática da aula e o seu desenvolvimento deve abarcar a compreensão da mesma como um projeto colaborativo de ação imediata, de modo que se interligam a participação dos diversos sujeitos envolvidos neste processo.

Um projeto colaborativo para a organização da aula procura dar conta de processo didático em toda sua abrangência. Objetiva orientar a reflexão com base na prática e para a prática, sendo um instrumento norteador da vida pedagógica que é gestada ao longo da aula. Nesta perspectiva:

[...] Destaco a organização da aula como projeto colaborativo para nossa reflexão, buscando abrir caminhos para [...] as contribuições deste estudo [...] para o campo da aula e, ao mesmo tempo, estes buscam compreender que a concretização do projeto colaborativo depende do envolvimento e da participação ativa de professores e alunos (VEIGA, 2008, p. 267- 268).

No projeto colaborativo apresentado entendemos que, sendo tão complexo como é o processo de organização da aula, a mesma não pode resultar de um movimento mecânico e simplista. Desta forma composta por situações complexas, a organização didática da aula requer um trabalho criativo, colaborativo e rigoroso.

Para cargo de definição, o projeto colaborativo de organização da aula é um projeto de ação imediata mais dinâmica, pois, nos remete à reflexão da aula em sua totalidade, no bojo da relação processo-produto, sendo este um meio para favorecer a unidade que se vai construindo no próprio processo de elaboração e em razão de princípios teórico-metodológicos que o fundamentam.

PLANEJAMENTO: INSTRUMENTO DE ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

O planejamento é um processo de sistematização e organização das ações do professor (LIBÂNEO, 1994), sendo assim, é um instrumento da racionalização do trabalho pedagógico que articula a atividade escolar com os conteúdos do contexto social. Desta forma o planejamento é um instrumento direcional de todo o processo educacional, visto que estabelece e determina as grandes urgências, indicando as prioridades básicas, ordenando e determinando todos os recursos e meios necessários para a consecução de grandes finalidades, metas e objetivos da educação (MENEGOLLA; SANT'ANNA, 2001).

Neste sentido, entendemos que é fundamental para o ato de planejar compreender que este não é um ato neutro, nele o professor expressa seu poder e intencionalidade de mudar os rumos do fazer pedagógico. Um rompimento do discurso do reconhecimento das mútuas relações entre planejamento educacional, institucional e de ensino nos parece fundamental para a construção de uma prática que possibilite a escola e aos seus professores atuarem com autonomia no delineamento de seu trabalho.

Com relação ao processo de planejamento específico para a educação física escolar, pode-se inferir que, a educação física escolar pode planejar formas de ensino e aprendizagem que conduzam os alunos à aquisição de conhecimentos práticos e conceituais. Para tanto, é imprescindível mudar o destaque dado à aptidão física e ao rendimento físico, elementos de identificação da disciplina por muitos anos, para uma concepção mais abrangente, capaz de contemplar todos os aspectos contidos em cada prática corporal. Isto não significa excluir a aptidão física desta matéria escolar, mas tão-somente eliminar a ideia de que o rendimento corporal que todos os alunos deveriam perseguir, independentemente de suas características, é a meta central e essencial da disciplina. Se o objetivo da educação é desenvolver o potencial da criança, na educação física, devem estar incluídas habilidades motoras, porque esta área também integra o currículo escolar.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS: ANÁLISE DOS ELEMENTOS QUE EMERGIRAM DA PARTICIPAÇÃO NO COTIDIANO DA SALA DE AULA

Nosso estágio supervisionado IV que foi desenvolvido no ensino médio, tivemos como campo de observação, participação e local de realização das regências de aulas uma escola estadual no município de Alto Longá - Piauí. A referida escola tem alunos do ensino médio e técnico profissionalizante, funcionando nos turnos da manhã e tarde tendo ao todo 14 turmas, contando com: uma equipe de 12 professores; um gestor; uma auxiliar administrativa; três secretárias; um coordenador pedagógico; uma supervisora de ensino; 4 merendeiras. A escola possui 10 salas de aula; uma secretária administrativa, sala da direção, uma cozinha e 3 banheiros. Não possui espaço para atividades esportivas e recreativas.

Como apresentado anteriormente, a sala de aula que observamos/participamos no desenvolvimento do estágio supervisionado foram as turmas do 1º, 2ª e 3ª ano do ensino médio no turno vespertino. A partir das vivências oriundas dos dias de observações nesta turma, buscamos elencar alguns elementos que emergiram da participação no cotidiano da sala de aula e fazer sempre que possível uma interlocução com os autores que foram estudados ao longo da disciplina de estágio supervisionado no Ensino Médio do curso de Licenciatura em Educação Física na Universidade Federal do Piauí.

A reflexão sobre a prática possibilita conseqüentemente uma superação da compreensão da mesma apenas como racionalidade técnica, esta que pode retirar do professor a capacidade criadora e criativa de sua função (MELO, 2014). Neste movimento de reflexão é restaurado o lugar do professor na relação de ensino-aprendizagem dando destaque às vivências cotidianas desse profissional.

Mais uma vez percebemos que de fato desenvolver um trabalho colaborativo e interativo entre os professores, caracterizado pelo fato de tomarem decisões em conjunto a respeito de determinado do projeto pedagógico, desempenha um papel importante na forma como se desenvolve o processo didático na aula, algo que favorece a inovação e a partilha das experiências profissionais (VEIGA, 2008). Portanto, tendo a prática educativa em seu bojo a intencionalidade e sendo desenvolvida de forma sistemática, a mesma precisa ser organizada previamente, sendo concretiza por meio do planejamento das ações didáticas e pedagógicas da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos que o estágio no ensino médio possibilitou uma reflexão na busca da construção de um sujeito/professor participativo e reflexivo, de modo que contribui para uma formação profissional problematizadora da realidade na qual atuará. Sendo também neste espaço formativo que é o estágio no qual o estagiário desperta o interesse pelo campo de atuação, que com a supervisão de um profissional/experiente e um processo de ensino/aprendizagem se tornará concreto, permitirá uma reflexão que auxiliará na construção de sua própria prática docente

Em suma, nossa experiência no campo de estágio do ensino médio foi por deveras significativa para nossa formação acadêmica e profissional. Partindo da premissa apresentada por Vásquez (1977), entendemos que a atividade humana despendida nos momentos de observação, participação e regência de aula, se desenvolveu de acordo com as finalidades e intencionalidades constituídas como práticas transformadoras da realidade. Portanto, é neste caminho investigativo e reflexivo que compreendemos o estudo da realidade do estágio supervisionado no Ensino Médio, processo este que, ao interagir com a realidade do cotidiano da sala de aula, busca-se uma compreensão/reflexão

**REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS EDUCATIVAS VIVENCIADAS NO ESTÁGIO
SUPERVISIONADO DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA: CORRELAÇÕES ENTRE AS PRÁTICAS
EDUCATIVAS, PRÁTICA DOCENTE E INTERDISCIPLINARIDADE**

dialógica para favorecer a construção de uma práxis reflexiva da ação docente, formando, assim, a concepção do estágio como espaço formativo para criação e reflexão do futuro professor.

REFERÊNCIAS

BACCON, Ana Lúcia Pereira; ARRUDA, Sergio de Mello. **Os Saberes Docentes na Formação Docente Inicial do Professor de Física: Elaborando Sentidos para o Estágio Supervisionado. Ciência & Educação.** v. 16, n. 3, p. 507-524, 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental Língua Portuguesa.** Brasília, v.2, 1998.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade na Formação de Professores. Revista do Centro de Educação e Letras da Unioeste - Campus de Foz do Iguaçu,** v. 10, n. 1, 1º semestre 2008

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade e Outros Escritos.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 5 ed., 1982.

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** São Paulo: Cortez Editora, 1994.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar: Estudos e Preposições.** 11. ed. São Paulo: Cortez, 2001

MELO, M. J. C. **Os Sentidos Partilhados Sobre Estágio Supervisionado e as Contribuições para a Prática Docente do Professor com Experiência Docente. 2014. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea, – Universidade Federal de Pernambuco,** Caruaru, 2014

MENEGOLLA, M.; SANT'ANNA, I. M. **Por Que Planejar? Como Planejar?.** 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

PERRENOUD, P. **Avaliação: Entre Duas Lógicas.** Porto Alegre, RS: Artes Médicas Sul, 1998.

RODRIGUES, Micaías Andrade. **Quatro Diferentes Visões Sobre o Estágio Supervisionado.** Revista Brasileira de Educação, v. 18, n. 55, p. 1009-1034, 2013.

SANTIAGO, E.; BATISTA NETO, J. **Formação de Professores e Práticas Pedagógicas.** Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Massangana, 2006.

VEIGA, I. P. A. **Aula: Gênese, Dimensões, Princípios e Práticas.** Campinas: Papirus, 2008.

RELAÇÃO DA QUALIDADE DO SONO COM FATORES DE RISCO CARDIOVASCULAR EM UNIVERSITÁRIOS

RELATIONSHIP BETWEEN SLEEP QUALITY AND CARDIOVASCULAR RISK FACTORS IN UNDERGRADUATE STUDENT

João Paulo Rodrigues de Oliveira

Laboratório do Desempenho Muscular e Grupo de estudo em Imunometabolismo do músculo esquelético e exercício. Departamento de Educação Física, Centro de Ciências da Saúde (CCS), Universidade Federal do Piauí (UFPI).
Email: jpaulorodrigues2010@gmail.com

Jadson Henri Prado Gonçalves

Graduando do curso de Licenciatura em Educação Física, Departamento de Educação Física, Centro de Ciências da Saúde (CCS), Universidade Federal do Piauí (UFPI).
Email: jadson_henri@hotmail.com

Fabício Eduardo Rossi

Doutor em Ciências da Motricidade pela Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho. Professor Associado ao Programa de Ciências da Saúde, Centro de Ciências da Saúde (CCS), Universidade Federal do Piauí (UFPI).
Email: fabriciorossi@ufpi.edu.br

RESUMO

O objetivo do presente estudo foi verificar a prevalência de fatores de risco cardiovascular (FRC) e alterações na qualidade de sono em universitários de uma instituição pública do estado do Piauí, bem como, comparar os FRC de acordo com a qualidade do sono e testar a relação entre estes parâmetros. A amostra foi composta por 209 discentes do Campus Ministro Petrônio Portella

RELAÇÃO DA QUALIDADE DO SONO COM FATORES DE RISCO CARDIOVASCULAR EM UNIVERSITÁRIOS

da Universidade Federal do Piauí, Teresina, Brasil. Foram avaliadas: massa corporal, estatura, circunferência de cintura (CC), índice de massa corporal (IMC), circunferência abdominal e a relação cintura/quadril foi calculada. A pressão arterial foi considerada normal quando PAS \leq 140 mmHg e PAD \leq 90 mmHg. A qualidade do sono foi avaliada pelo questionário *Mini-sleep Questionnaire*. Em relação ao sexo masculino, 30,1% apresentaram sobrepeso e 9,7% obesidade, 17,5% tiveram PAS alterada e 5,8% tiveram CC elevada. Já o sexo feminino, 17% apresentaram sobrepeso e 4,7% obesidade, 4,7% tiveram PAS alterada e 7,5% CC elevada, sendo que o sexo masculino apresentou fator de risco cardiovascular estatisticamente maior em relação às mulheres para todas as variáveis analisadas ($p < 0.001$). 47,6% do sexo masculino e 44,3% do feminino tiveram sono severamente alterado, sendo que estes alunos apresentaram maiores alterações em todos os FRC analisados em relação aos alunos com sono normal e houve correlação positiva entre a qualidade do sono e todos os FRC investigados. Os discentes apresentaram alta prevalência dos FRC e baixa qualidade do sono e os alunos com maiores alterações na qualidade do sono apresentaram maiores alterações nos FRC analisados.

Palavras chaves: obesidade; qualidade do sono; saúde.

ABSTRACT

The objective of the present study was to verify the prevalence of cardiovascular risk factors (CRF) and changes in sleep quality among undergraduate students of a public institution in the Piauí state, as well as, to compare CRF according to sleep quality and to test the relationship between these parameters. The sample was composed by 209 students of the Ministro Petronio Portella Campus at Federal University of Piauí, Teresina, Brazil. Body mass, height, waist circumference (WC), body mass index (BMI), waist circumference and waist circumference were calculated. Blood pressure was considered normal when SBP \leq 140 mmHg and DBP \leq 90 mmHg. Sleep quality was assessed using the Mini-sleep Questionnaire questionnaire. Regarding males, 30.1% were overweight and 9.7% were obese, 17.5% had higher SBP and 5.8% had higher WC. 17% of the women were overweight and 4.7% obese, 4.7% had higher SBP and 7.5% had higher BMI, and the male had a statistically higher cardiovascular risk factor compared to women for all variables analyzed ($p < 0.001$). 47.6% of males and 44.3% of females had severely impairing in sleep quality, and these students showed greater CRF in relation to students with normal sleep, furthermore, there was a positive correlation between sleep quality and all CRF investigated. The students had a high prevalence of CRF and low sleep quality. In addition, students with worse sleep quality presented worse CRF.

Keywords: obesity; sleep quality; health.

INTRODUÇÃO

O estilo de vida de universitários apresenta comportamentos não saudáveis como o consumo alimentar inapropriado, geralmente lanches rápidos e nutricionalmente inadequados (CARVALHO et al., 2015), inatividade física e alterações na qualidade do sono em decorrência da alta carga horária dispendida com as atividades acadêmicas, além de ser um período em que jovens tem maior propensão ao consumo de álcool e tabaco (MURPHY et al., 2005). Estes fatores de riscos se relacionam positivamente com as doenças crônicas degenerativas (DCNTs), como obesidade, hipertensão arterial, dislipidemias (PANDEY et al., 2013) e que, segundo estimativas da Organização Mundial da Saúde (OMS), foram responsáveis por 68% das mortes ocorridas no ano de 2012 (WHO, 2014). Assim como no cenário mundial,

as DCNTs no Brasil foram responsáveis por 68,3% das mortes ocorridas durante o ano de 2011, sendo as doenças cardiovasculares com maior ocorrência (MALTA et al., 2014). Carvalho et al., (2015) demonstraram que indicadores antropométricos como o Índice de massa corporal (IMC), circunferência de cintura (CC), relação cintura quadril (RCQ), relação cintura altura (RCA) se associaram positivamente com fatores de risco cardiovascular (hipertensão arterial, obesidade, resistência insulínica, sedentarismo) em universitários da cidade de São Luís/MA.

Além disso, jovens universitários podem apresentar alterações importantes na qualidade do sono, as quais podem influenciar a memória, visão binocular, termorregulação, na restauração e conservação da energia (REIMÃO 1996). Também, a duração do sono abaixo de sete horas apresenta relação com o desenvolvimento de doenças como obesidade, hipertensão, e aumenta o risco de mortalidade (CHEN et al., 2017).

A duração reduzida do sono pode ocasionar diversos distúrbios metabólicos (SPIEGEL et al., 2008; CRISPIM et al., 2007). Patel e Hu (2008) conduziram uma revisão sistemática e demonstraram forte relação entre a redução de horas de sono com a obesidade, sugerindo que indivíduos com redução do período de sono estariam mais propensos a problemas com o excesso de massa corporal. Além disso, pior qualidade do sono pode resultar também em prejuízos na aptidão física, como a diminuição da força muscular (CHEN et al., 2017), a qual é um indicador importante de saúde (CHEN et al., 2017; Laredo-Aguilera et al., 2019) e tem grande importância durante a realização das atividades da vida diária (AVDs), neste sentido, verificar a relação da qualidade do sono em universitários com a prevalência de fatores de risco cardiovascular torna-se de extrema importância em jovens universitários, na tentativa de diagnosticar precocemente possíveis alterações do padrão de sono de universitários, bem como, prevenir possíveis agravos à saúde destes jovens na velhice.

Sendo assim, o objetivo do presente estudo foi verificar a prevalência de fator de risco cardiovascular e alterações na qualidade de sono em universitários de uma instituição pública do estado do Piauí, bem como, comparar os fatores de risco cardiovascular de acordo com a qualidade do sono e por fim, verificar a relação entre estes parâmetros.

MATERIAIS E MÉTODOS

Considerando uma população finita de 28601 alunos de graduação matriculados, conforme dados estatísticos fornecidos no primeiro semestre de 2018 pelo Centro de Estatística da Universidade Federal do Piauí-Teresina, Brasil, foi estabelecida uma prevalência de 50%, uma vez que não tínhamos uma prevalência clara dos desfechos e, adotando um erro alpha de 5% e margem de erro de 7%, o cálculo amostral indicou a necessidade de 195 participantes. Neste sentido, foram avaliados 209 discentes, regularmente matriculados nos cursos presenciais do Campus Ministro Petrônio Portella, da Universidade Federal do Piauí, pertencentes a todos os Centros da presente instituição de ensino (Centro de Ciências da Saúde, Centro de Tecnologia, Centro de Ciências Agrárias, Centro de Ciências da Natureza, Centro de Ciências Humanas e Letras e Centro de Ciências da Educação), os quais foram avaliados de maneira aleatória.

As medidas antropométricas avaliadas foram: massa corporal, na qual utilizou-se uma balança digital da marca *Omron*, com precisão de 0,1 kg e capacidade máxima de 150 kg. A estatura foi medida em centímetros, com os participantes descalços e utilizou-se um estadiômetro *Caprice*, vertical, portátil da marca *Sanny* e posteriormente, o Índice de Massa Corporal (IMC) foi calculado [$\text{Peso}(\text{kg})/\text{Estatura}(\text{m})^2$] e a classificação do IMC foi realizada segundo os critérios da OMS (2009): baixo peso ($\leq 18,5 \text{ kg/m}^2$), peso normal (IMC $> 18,6$ a $24,9 \text{ kg/m}^2$), sobrepeso (IMC ≥ 25 a $29,9 \text{ kg/m}^2$) e obesidade (IMC $\geq 30 \text{ kg/m}^2$). A circunferência de cintura foi realizada na

RELAÇÃO DA QUALIDADE DO SONO COM FATORES DE RISCO CARDIOVASCULAR EM UNIVERSITÁRIOS

menor circunferência da cintura, no ponto médio entre a última costela e o bordo superior da crista ilíaca, com uma fita antropométrica da marca *Sanny*, sendo valores normais abaixo de 88 cm para mulheres (<88 cm) e para homens (<102 cm) (NCEP, 2000) e a circunferência abdominal foi realizada na cicatriz umbilical. A relação cintura/quadril foi calculada, segundo a OMS (2000) e foi considerada normal para homens (RCQ<0,90) e para mulheres (RCQ<0,85). A pressão arterial foi considerada normal (PAS ≤ 140 mmHg e PAD ≤ 90 mmHg), conforme proposto pela Sociedade Brasileira de Cardiologia (2016).

Para verificar a qualidade de sono, foi utilizado o questionário *Mini-sleep Questionnaire* (ZOMER et al., 1985), que previamente foi validado para o idioma português (FALAVIGNA et al., 2011), composto por 10 questões com sete possibilidades de respostas, sendo (nunca = 1, muito raramente = 2, raramente = 3, às vezes = 4, frequentemente = 5, muito frequentemente = 6 e sempre = 7). A soma das 10 respostas gera um escore numérico classificado em quatro categorias: sono normal (escore entre 10 e 24 pontos), sono levemente alterado (escore entre 25 e 27 pontos), sono moderadamente alterado (escore entre 28 e 30 pontos) e sono severamente alterado (escore acima de 30 pontos). Para o presente estudo, foi considerado o “sono alterado” os valores ≥ 25 pontos.

Análise Estatística

A análise descritiva foi realizada e a análise de frequência foi conduzida para verificar a prevalência de fatores de risco cardiovascular e qualidade do sono. Para identificar as possíveis diferenças entre os sexos recorreu-se ao teste T de *Student* para amostras Independentes e para comparar os fatores de risco de acordo com os scores da qualidade do sono (sono normal, levemente alterado, moderadamente alterado e severamente alterado) recorreu-se a *Anova-one-way*. Quando verificado diferença estatisticamente significativa foi utilizado o *Post-hoc* de *Tukey* para identificar as diferenças entre as categorias da qualidade de sono. A correlação de *Pearson* (*r*) foi utilizada para testar as possíveis correlações entre as variáveis investigadas. Todas as análises foram realizadas no software estatístico *BioEstat* (versão 5.0) e o nível de significância foi estabelecido em 5%.

RESULTADOS

A tabela 1 apresenta as características gerais da amostra.

Tabela 1: Características gerais da amostra.

Variáveis	Masculino (n=103)	Feminino (n=109)
Idade (anos)	22,1±5,23	24,3±13,6
Peso (kg)	74,4±14,0	58,1±11,1
Estatura (m)	1,74±0,06	1,61±0,06

Segundo os critérios da OMS, em relação ao sexo masculino, 30,1% apresentaram sobrepeso e 9,7% obesidade, já em relação ao sexo feminino, 17% apresentaram sobrepeso e 4,7% obesidade. A pressão arterial sistólica mostrou-se alterada em 17,5% do sexo masculino e 4,7% do sexo feminino. A variável circunferência da cintura encontrou-se acima do valor de referência em 5,8% do sexo masculino e 7,5% do sexo feminino. A relação cintura/quadril esteve acima do ponto de corte em 11,7% dos homens e 4,7% das mulheres (Tabela 2).

Tabela 2: Prevalência de fatores de risco cardiovascular em universitários, de acordo com o sexo.

Variáveis		Masculino (n= 103)	Feminino (n= 106)	Total (n=209)
IMC (kg/m ²)	Eutrófico	61(59,2%)	83 (78,3%)	144 (68,9%)
	Sobrepeso	31 (30,1%)	18 (17%)	49 (23,4%)
	Obeso	10 (9,7%)	5 (4,7%)	15 (7,2%)
PAS (mmHg)	Normal	83 (80,6%)	100 (94,3%)	183 (87,6%)
	Alterado	18 (17,5%)	5 (4,7%)	23 (11,0%)
PAD (mmHg)	Normal	99 (96,1%)	104 (98,1%)	203 (97,1)
	Alterado	2 (1,9%)	1 (0,9%)	3 (1,4%)
CC (cm)	Normal	97 (94,2%)	98 (92,5%)	195 (93,3%)
	Alterado	6 (5,8%)	8 (7,5%)	14 (6,7%)
RCQ (cm)	Normal	91 (88,3%)	101 (95,3%)	192 (91,9%)
	Alterado	12 (11,7%)	5 (4,7%)	17 (8,1%)

Legenda: IMC= índice de massa corporal (kg/m²); PAS= pressão arterial sistólica (mmHg), PAD= pressão arterial diastólica (mmHg), CC= circunferência de cintura (cm), RCQ= relação cintura pelo quadril (cm).

Ao realizar a comparação entre sexos, o sexo masculino apresentou fator de risco cardiovascular estatisticamente maior em relação às mulheres para todas as variáveis analisadas ($p < 0,001$).

Tabela 3: Comparação dos fatores de risco cardiovascular de acordo com o sexo.

Variáveis	HOMENS (n=103)	MULHERES (n=106)	P
IMC (kg/m ²)	24,4±4,3	22,3±4,1	<0,001
PAS (mmHg)	126,3±11,9	115,4±15,8	<0,001
PAD (mmHg)	68,8±8,4	68,1±7,8	0,518
CC(cm)	80,9±11,0	71,6±8,7	<0,001
Circunf. Abominal (cm)	84,9±12,2	76,7±9,7	<0,001
RCQ (cm)	0,82±0,08	0,75±0,05	<0,001

Legenda: IMC= índice de massa corporal (kg/m²); PAS= pressão arterial sistólica (mmHg), PAD= pressão arterial diastólica (mmHg), CC= circunferência de cintura (cm), RCQ= relação cintura pelo quadril (cm).

A tabela 4 a seguir mostra a qualidade do sono de homens e mulheres do Campus Ministro Petrônio Portela da Universidade Federal do Piauí, e a tabela 5 apresenta a comparação dos escores obtidos na avaliação da qualidade do sono.

**RELAÇÃO DA QUALIDADE DO SONO COM FATORES DE RISCO
CARDIOVASCULAR EM UNIVERSITÁRIOS**

Tabela 4: Número de indivíduos com alterações no sono, baseado nos resultados do *Mini-sleep Questionnaire*.

Categorias	HOMENS (n=103)		MULHERES (n=106)		Total	
	N	%	N	%	N	%
Sono Normal	26	25,2	26	24,5	52	24,9
Sono levemente alterado	11	10,7	12	11,3	23	11,0
Sono moderadamente alterado	16	15,5	20	18,9	36	17,2
Sono Severamente alterado	49	47,6	47	44,3	96	45,9

Tabela 5: Comparação da qualidade do sono de acordo com o sexo.

Qualidade do Sono	HOMENS (n=103)	MULHERES (n=106)	P
	30,8±9,6	29,5±8,7	0,309

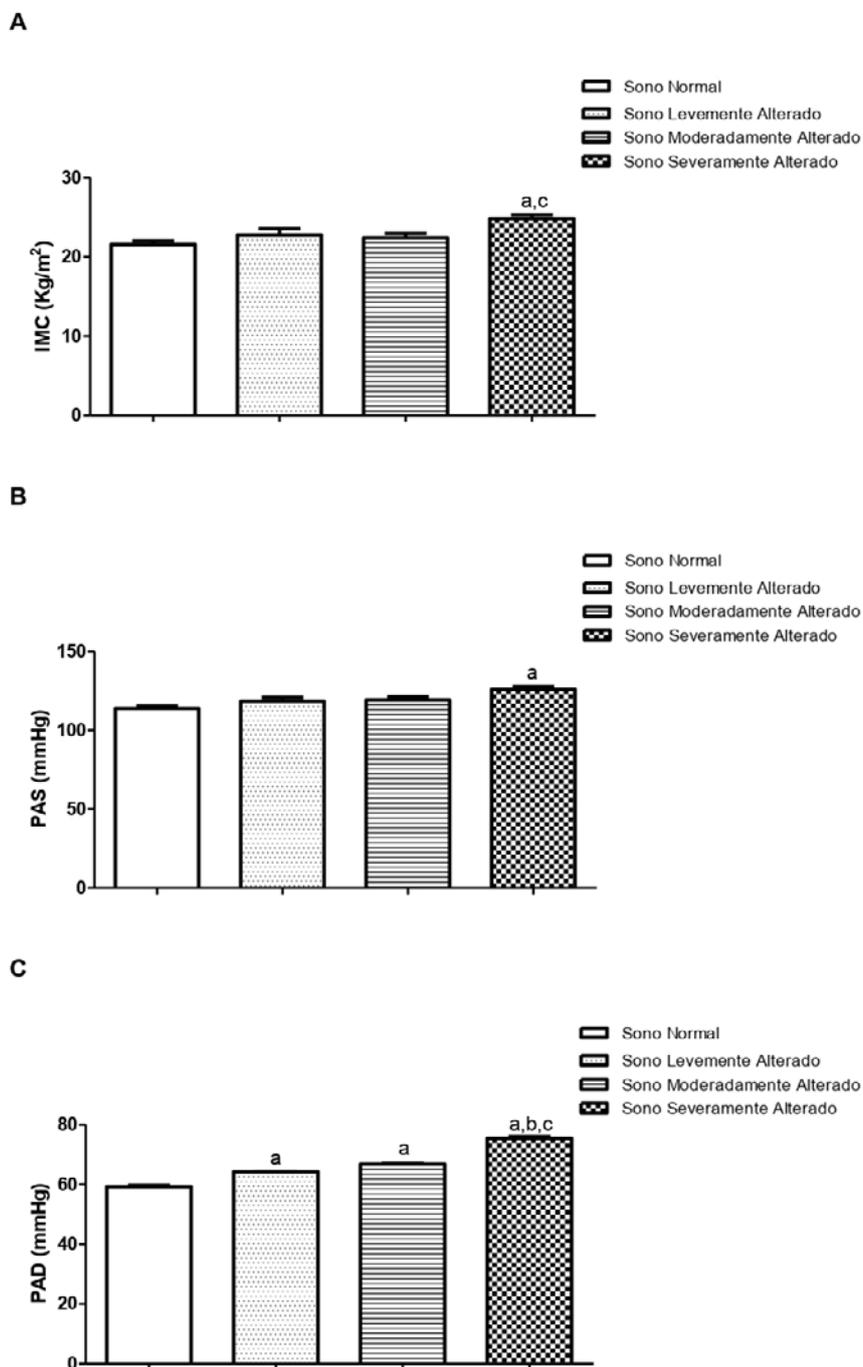
Não houve diferença estatística entre homens e mulheres em relação a qualidade do sono.

A figura 1 mostra a comparação dos fatores de risco cardiovascular de acordo com a qualidade do sono.

Pode-se observar diferença estatisticamente significativa em todos os fatores de risco cardiovascular analisados. Em relação ao IMC (Fig. 1 A), os estudantes com sono severamente alterado apresentaram maior IMC em relação aos estudantes que apresentaram sono normal ($p<0,001$) e sono moderadamente alterado ($p=0,016$). Em relação à PAS (Fig. 1 B), os estudantes com sono severamente alterados apresentaram valores pressóricos superiores em relação aos estudantes com sono normal ($p<0,001$) e quanto à PAD (Fig. 1 C), os discentes que apresentaram sono levemente, moderadamente ou severamente alterados diferiram dos que apresentaram sono normal ($p<0,05$) e os alunos que apresentaram sono severamente alterados apresentaram maiores valores de PAD em relação a todas as demais categorias ($p<0,001$).

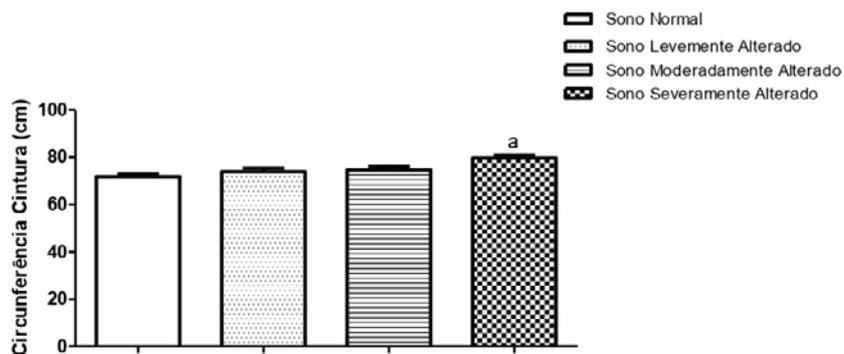
Quando analisada a distribuição de gordura central, podem-se observar valores estatisticamente superiores de circunferência de cintura (Fig. 1 D, $p<0,001$), abdômen (Fig. 1 E, $p=0,001$) e RCQ (Fig. 1 F, $p=0,026$) para os alunos que apresentaram sono severamente alterado em relação aos que tinham sono normal.

Figura 1: Comparação dos fatores de risco cardiovascular de acordo com a qualidade do sono.

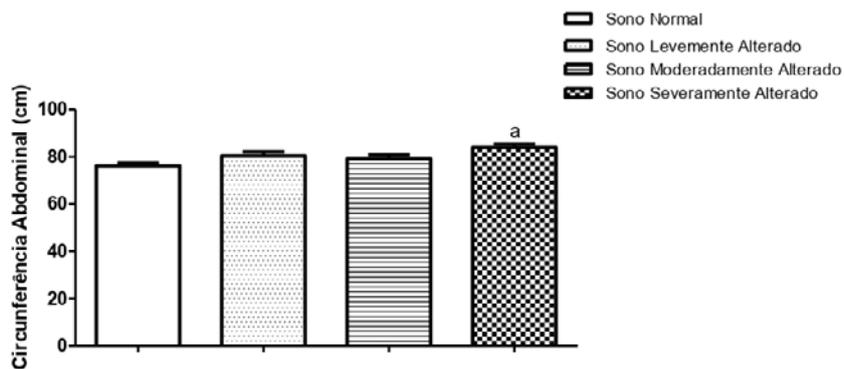


RELAÇÃO DA QUALIDADE DO SONO COM FATORES DE RISCO CARDIOVASCULAR EM UNIVERSITÁRIOS

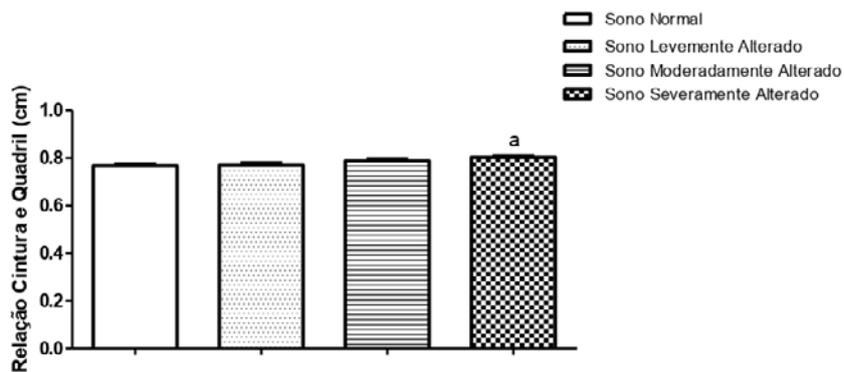
D



E



F



A tabela 6 apresenta a correlação entre a qualidade do sono e os fatores de risco cardiovascular.

Tabela 6: Correlação entre a qualidade do sono e os fatores de risco cardiovascular.

Fatores de Risco	Qualidade do sono (<i>r</i>)	<i>P</i>
IMC (kg/m ²)	0,45	<0,001
PAS (mmHg)	0,26	<0,001
PAD (mmHg)	0,98	<0,001
CC(cm)	0,43	<0,001
Circunf. Abdominal (cm)	0,39	<0,001
RCQ (cm)	0,32	<0,001

Legenda: IMC= índice de massa corporal (kg/m²); PAS= pressão arterial sistólica (mmHg), PAD= pressão arterial diastólica (mmHg), CC= circunferência de cintura (cm), RCQ= relação cintura pelo quadril (cm).

Quando testada a correlação entre a qualidade do sono e os fatores de risco cardiovascular, podem-se verificar correlação positivas e estatisticamente significantes entre todas as variáveis analisadas.

DISCUSSÃO

O presente estudo teve como objetivo diagnosticar os fatores de risco cardiovascular e a qualidade de sono em discentes dos cursos presenciais, do campus Ministro Petrônio Portela da Universidade Federal do Piauí, de acordo com o sexo, bem como, testar a relação entre essas variáveis. Dentre os achados principais, vale mencionar que 23,4% dos estudantes apresentaram sobrepeso, 7,2% obesidade e 11% apresentaram hipertensão arterial, sendo essa prevalência maior no sexo masculino, bem como, os homens apresentaram maiores alterações em todos os fatores de risco cardiovascular em relação ao sexo feminino. Além disso, verificou-se que 45,9% dos alunos apresentaram alterações severas no sono, sendo que estes alunos apresentaram maior IMC, PAS, PAD, CC, circunferência abdominal e RCQ em relação aos alunos com sono normal e houve correlação positiva entre a qualidade do sono e todos os fatores de risco investigados.

Corroborando com os nossos achados, DA Cruz et al., (2017) identificaram que 42,5% dos universitários de uma instituição privada de Curitiba apresentaram sobrepeso e 8,8% tinham obesidade. Outro estudo, realizado com universitários da cidade de São Luís (MA), constatou que houve uma prevalência de hipertensão arterial em 57% dos homens (DE CARVALHO et al., 2015). Em nosso estudo, a pressão arterial alterada também foi maior em universitários do sexo masculino (17,5%), porém menor que no estudo de Carvalho et al., (2015). Em relação à circunferência de cintura, no presente estudo, 6,7% dos avaliados apresentaram CC elevada, valores estes similar aos observados por Gasparotto et al., (2013), os quais verificaram que 9,9% dos estudantes da Universidade Federal do Paraná apresentaram CC elevada.

O estilo de vida do jovem universitário, como a menor disponibilidade de tempo livre para a prática de atividade física, devido à carga horária dispendida com atividades acadêmicas, sentados em sala de aula ou em suas residências estudando para as disciplinas, somados aos

RELAÇÃO DA QUALIDADE DO SONO COM FATORES DE RISCO CARDIOVASCULAR EM UNIVERSITÁRIOS

maus hábitos alimentares, ingestão elevada de álcool e poucas horas de sono são fatores que podem resultar em um aumento do sobrepeso e obesidade, principalmente na região abdominal e, conseqüentemente, aumenta o risco de doenças metabólicas, como hipertensão arterial, resistência à insulina, diabetes, dislipidemia (PANDEY et al., 2013; PEDERSEN et al., 2009), neste sentido, o diagnóstico precoce é de extrema importância nessa população.

Em relação ao sono, Coelho et al., (2010) verificaram a qualidade de sono, ansiedade e depressão em universitários nos semestres finais de cursos da área da saúde, e foi constatado através do Índice de Qualidade de Sono de *Pittsburgh-BR* (IQSP-BR) que 100% da amostra não possuía boa qualidade no sono. Outra pesquisa que avaliou a qualidade do sono de estudantes universitários de Fortaleza, Ceará, Brasil mostrou também através do Índice de Qualidade de Sono de *Pittsburgh-BR* (IQSP-BR) que uma grande parcela dos universitários possuía má qualidade do sono (95,3% da amostra total), interferindo diretamente em atividades do cotidiano como: estudo, trabalho, dirigir, lazer e etc. (MOURA DE ARAÚJO et al., 2013). Na presente investigação, 47,6% dos homens e 44,3% das mulheres apresentaram alterações severas na qualidade do sono e aproximadamente 75% dos universitários apresentaram alguma alteração, demonstrando a importância de estratégias que melhorem a qualidade do sono desses alunos.

Analisando a relação entre o sono e os fatores de risco cardiovasculares, verificamos que os voluntários com sono severamente alterado apresentaram maior IMC, PAS, PAD, CC, circunferência abdominal e RCQ em relação aos estudantes com sono considerado normal, bem como, houve correlação positiva e estatisticamente significativa entre todos os fatores de risco analisados com a qualidade do sono. Em concordância com nossos achados, Patel (2009) conduziu um estudo de 1986 a 2002 com enfermeiras e verificaram que as mulheres que dormiam menos que 5 horas por noite apresentavam maior massa corpórea em relação às mulheres que dormiam de 7 a 8 horas de sono. Além disso, uma menor duração do tempo de sono pode estar associada a alterações na atividade hormonal, como no sistema renina-angiotensina-aldosterona e no ritmo circadiano, que pode influenciar o aumento dos níveis pressóricos de pressão arterial (BAL et al., 2018).

Dessa maneira, a identificação dos fatores de risco cardiovascular realizado de maneira precoce é de fundamental importância, visto que o desenvolvimento o acúmulo desses fatores de risco estão associados ao infarto agudo do miocárdio, insuficiência cardíaca, acidente vascular encefálico e risco de morte (GASPAROTTO et al., 2013). Sabendo que, esses fatores de risco podem ser prevenidos e modificáveis, a implementação de programas de exercício físicos e estratégias que auxiliem na melhora da saúde, qualidade de vida são de extrema importância, independente da população investigada. Assim, possibilitaria a diminuição dos gastos futuros por parte dos órgãos públicos, bem como do próprio indivíduo, com serviços médicos e tratamentos de doenças relacionadas com esses fatores de risco.

Em relação às limitações do estudo ressalta-se que a qualidade do sono foi avaliada por meio de questionário, portanto, os resultados devem ser interpretados com cautela, uma vez que a subjetividade pode ter influenciado nos desfechos. O nível de atividade física dos participantes não foi controlado, bem como, a ingestão alimentar. Além disso, foram analisados somente os discentes dos cursos presenciais de graduação, portanto, sugerem-se estudos com discentes de pós-graduação, docentes e servidores universitários utilizando métodos objetivos de investigação da qualidade do sono.

CONCLUSÃO

Os discentes dos cursos presenciais, do campus Ministro Petrônio Portela da Universidade Federal do Piauí apresentaram alta prevalência dos fatores de risco cardiovasculares e alterações

consideráveis na qualidade do sono. Além disso, os discentes com maiores alterações na qualidade do sono apresentaram maiores alterações nos fatores de risco cardiovascular analisados, bem como, a maior alteração na qualidade do sono está positivamente relacionada a maiores alterações nos fatores de risco investigados. Portanto, sugere-se a implementação de programas de exercício físico com a finalidade de promover a melhora na qualidade de vida dessa população.

AGRADECIMENTOS

João Paulo Rodrigues e Jadson Henri Prado Gonçalves agradecem a Coordenadoria de Programas e Projetos de Extensão (CPPEX) pela bolsa do Programa Institucional de Bolsa de Extensão (PIBEX-UFPI) de Fev/2018 a Fev/2019.

REFERÊNCIAS

BAL, C. et al. The relationship between blood pressure and sleep duration in turkish children: a cross-sectional study. **Journal of clinical research in pediatric endocrinology**, v. 10, n. 1, p. 51, 2018.

CARVALHO, C. A. d. et al. Associação entre fatores de risco cardiovascular e indicadores antropométricos de obesidade em universitários de São Luís, Maranhão, Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 20, p. 479-490, 2015.

CHEN, Y. et al. Relationship between sleep and muscle strength among Chinese university students: a cross-sectional study. **Journal of musculoskeletal & neuronal interactions**, v. 17, n. 4, p. 327, 2017.

COELHO, A. T. et al. Qualidade de sono, depressão e ansiedade em universitários dos últimos semestres de cursos da área da saúde. **Neurobiologia**, v. 73, n. 1, p. 35-9, 2010.

CRISPIM, C. A. et al. The influence of sleep and sleep loss upon food intake and metabolism. **Nutrition Research Reviews**, v. 20, n. 2, p. 195-212, 2007.

DA CRUZ, M. d. C. O. et al. Fatores de risco cardiovascular em universitários. **RBONE-Revista Brasileira de Obesidade, Nutrição e Emagrecimento**, v. 11, n. 63, p. 179-186, 2017.

DE CARDIOLOGIA, SOCIEDADE BRASILEIRA. 7ª Diretriz Brasileira de Hipertensão Arterial. **Arquivos Brasileiros de Cardiologia**, v. 107, n. 3 sup 3, 2016.

FALAVIGNA, A. et al. Consistency and reliability of the Brazilian Portuguese version of the Mini-Sleep Questionnaire in undergraduate students. **Sleep and Breathing**, v. 15, n. 3, p. 351-355, 2011.

GASPAROTTO, G. S. et al. Fatores de risco cardiovascular em universitários: comparação entre sexos, períodos de graduação e áreas de estudo. **Medicina (Ribeirão Preto. Online)**, v. 46, n. 2, p. 154-163, 2013.

RELAÇÃO DA QUALIDADE DO SONO COM FATORES DE RISCO CARDIOVASCULAR EM UNIVERSITÁRIOS

LAREDO-AGUILERA, J. A. et al. Handgrip Strength is Associated with Psychological Functioning, Mood and Sleep in Women over 65 Years. **International journal of environmental research and public health**, v. 16, n. 5, p. 873, 2019.

LING, C. H.Y. et al. Handgrip strength and mortality in the oldest old population: the Leiden 85-plus study. **Cmaj**, v. 182, n. 5, p. 429-435, 2010.

MALINOWSKA, K. B. et al. Self-reported quality of sleep is associated with physical strength among community-dwelling young-old adults. **Geriatrics & gerontology international**, v. 17, n. 11, p. 1808-1813, 2017.

MALTA, D. C. et al. Mortalidade por doenças crônicas não transmissíveis no Brasil e suas regiões, 2000 a 2011. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, v. 23, p. 599-608, 2014.

MOURA DE ARAÚJO, M. F. et al. Avaliação da qualidade do sono de estudantes universitários de Fortaleza-CE. **Texto & contexto enfermagem**, v. 22, n. 2, 2013.

MURPHY, J. G.; MCDEVITT-MURPHY, Meghan E.; BARNETT, Nancy P. Drink and be merry? Gender, life satisfaction, and alcohol consumption among college students. **Psychology of Addictive Behaviors**, v. 19, n. 2, p. 184, 2005.

PANDEY, A. et al. Linking sleep to hypertension: greater risk for blacks. **International journal of hypertension**, v. 2013, 2013.

PATEL, S. R. Reduced sleep as an obesity risk factor. **Obesity Reviews**, v. 10, p. 61-68, 2009.

PATEL, S.R.; HU, F. B. Short sleep duration and weight gain: a systematic review. **Obesity**, v. 16, n. 3, p. 643-653, 2008.

PEDERSEN, B. K. The disease of physical inactivity—and the role of myokines in muscle–fat cross talk. **The Journal of physiology**, v. 587, n. 23, p. 5559-5568, 2009.

REIMÃO, R. (1996). Sono: estudo abrangente (2a. ed.). São Paulo: Atheneu.

SCHLÜSSEL, M. M. et al. Reference values of handgrip dynamometry of healthy adults: a population-based study. **Clinical nutrition**, v. 27, n. 4, p. 601-607, 2008.

SPIEGEL, K. et al. Sleep loss: a novel risk factor for insulin resistance and Type 2 diabetes. **Journal of applied physiology**, v. 99, n. 5, p. 2008-2019, 2005.

Third Report of Cholesterol Education Program (NCEP) Expert Panel on Detection, Evaluation, and Treatment of High Blood Cholesterol in Adults (Adult Treatment Panel III) 2000. NIH publication n. 01-3670.

WORLD HEALTH ORGANIZATION et al. Global health risks: mortality and burden of disease attributable to selected major risks. In: **Global health risks: mortality and burden of disease attributable to selected major risks**. 2009.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Obesity: preventing and managing the global epidemic**. World Health Organization, 2000.

WORLD HEALTH ORGANIZATION et al. Global status report on noncommunicable diseases 2014: attaining the nine global noncommunicable diseases targets; a shared responsibility. In: **Global status report on noncommunicable diseases 2014: attaining the nine global noncommunicable diseases targets; a shared responsibility**. 2014.

ZOMER, J. Mini Sleep Questionnaire (MSQ) for screening large populations for EDS complaints. **Sleep'84**, 1985.

A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE DESSA RELAÇÃO NUMA ESCOLA NO MUNICÍPIO DE PICOS/PI

THE IMPORTANCE OF AFFECTIVENESS IN TEACHER-STUDENT RELATIONS IN CHILDREN EDUCATION: AN ANALYSIS OF THAT RELATIONSHIP IN A SCHOOL IN THE MUNICIPALITY OF PICOS / PI

Maurício Pereira Barros

Graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí - UESPI (2014.1), com ênfase em Gestão Escolar. Graduado em Normal Superior pela Universidade Estadual do Piauí - UESPI (2011.2) Graduando em Gestão de Recursos Humanos - RH pela Faculdade Três Marias. Pós-Graduado em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade Evangélica Cristo Rei - FECR. Pós-Graduado em Educação Especial e Libras pelo KURIOS. Pós-Graduado em Ciências da Religião pela UPROMINAS. Pós-Graduando em MBA pela Faculdade Getúlio Vargas - FGV. E-mail: posgraduado2011@hotmail.com

Joselma Gomes dos Santos Silva

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí - UESPI (2006) Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica. Especialista em Atendimento Educacional Especializado - AEE. Especialista em Educação Global, Inteligências Humana e Construção da Cidadania. E-mail: profjoselmagomes@gmail.com

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo analisar como fatores afetivos contribuem para a melhoria da aprendizagem do aluno na escola. Diante disso, surgem as seguintes indagações a serem questionadas: de que maneira a falta de afetividade na sala de aula interfere na aprendizagem do

aluno? Como se estabelece a relação professor-aluno? Como os alunos encaram esta relação? O que me motivou a realizar um estudo detalhado sobre o tema foi o intuito de transformar a relação entre professor-aluno. A escola como instituição social pode ser considerada de forma ampla e, como um sistema aberto que compartilha funções e que se inter-relaciona com outros sistemas que interagem todo o contexto social. Ela está na busca de desenvolver boas relações humanas onde as pessoas passam a intercambiar a amizade, a ternura, a cooperação, o respeito mútuo e tantos outros sentimentos positivos que possam fazer do ambiente um espaço de bem-estar e realização social. Esta pesquisa tem como relevância social, contribuir de forma significativa para o aprofundamento de estudo a cerca do tema, também vem a contribuir para a discussão da relevância da dimensão afetiva na construção do sujeito e na construção do conhecimento.

Palavras-chaves: Afetividade, Sala de aula, Relação professor-aluno.

ABSTRACT

This research aims to analyze how affective factors contribute to the improvement of student learning at school. Given this, there are the following questions to be asked: How does the lack of affection in the classroom interferes with the student's learning? As teacher-student relationships? How students see this relationship? Interest in the issue grew out of curiosity to know the school everyday, and check the emotional relationships in the classroom, and the influence that can cause on the teaching-learning process. What motivated me to carry out a detailed study on the subject was to transform the teacher-student ratio. The school as a social institution can be considered broadly and, as an open system sharing functions and interfaces with other systems that interact all the social context. She is in search of developing good human relationships where people come to Exchange friendship, tenderness, cooperation, mutual respect and so many other positive feelings that can make the environment a well-being space and social achievement.

Keywords: Affection, Classroom, Teacher-student relationships

INTRODUÇÃO

A emotividade nas relações humanas surge a passos lentos, mas significativos, diante das novas teorias científicas e do advento da evolução tecnológica. A educação é alertada quando há o seu sentido socializador frente aos novos tempos informacionais e de novos valores morais, tanto no âmbito da escola como na família.

A escola como instituição social pode ser considerada de forma ampla e, como um sistema aberto que compartilha funções e que se inter-relaciona com outros sistemas que interagem todo o contexto social. Ela está na busca de desenvolver boas relações humanas onde as pessoas passam a intercambiar a amizade, a ternura, a cooperação, o respeito mútuo e tantos outros sentimentos positivos que possam fazer do ambiente um espaço de bem-estar e realização social.

A importância da afetividade escolar, por sua vez, não depende somente do professor, mas sim de toda uma equipe de trabalho da instituição. É preciso saber tomar decisões em conjunto, trabalhar em parceira, integrar ao grupo buscando alternativas conjuntas que sejam sustentadas por um projeto político-pedagógico. As relações entre a comunidade escolar devem ser permeadas pelo afeto na certeza de

construir um novo modo de relacionar-se, ou seja, com carinho e compreensão. Tudo influencia o desenvolvimento afetivo e cognitivo, a te mesmo a organização da sala de aula.

A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE DESSA RELAÇÃO NUMA ESCOLA NO MUNICÍPIO DE PICÓS/PI

O interesse pela temática surgiu da curiosidade de conhecer o cotidiano escolar, e verificar de perto as relações afetivas existentes em sala de aula, e a influência que pode causar diante do processo ensino-aprendizagem. O que me motivou a realizar um estudo detalhado sobre o tema foi o intuito de transformar a relação entre professor-aluno.

Assim, a presente artigo tem como objetivo analisar como fatores afetivos contribuem para a melhoria da aprendizagem do aluno na escola. Diante disso, surgem as seguintes indagações a serem questionadas: de que maneira a falta de afetividade na sala de aula interfere na aprendizagem do aluno? Como se estabelece a relação professor-aluno? Como os alunos encaram esta relação?

Esta pesquisa tem como relevância social, contribuir de forma significativa para o aprofundamento de estudo a cerca do tema, também vem a contribuir para a discussão da relevância da dimensão afetiva na construção do sujeito e na construção do conhecimento. Cabe ao professor tomar o processo de aprendizagem incentivador, em si mesmo, levando os alunos a direcionar toda energia no enfrentamento dos desafios intelectuais propostos pela escola, motivando-as para o desempenho nas relações afetivas.

Foi feito um amplo levantamento bibliográfico, uma pesquisa de campo descritiva realizada através de questionários mistos aplicados com professores e alunos da referida escola em pauta.

REFERENCIAL TEÓRICO

Concepção de afetividade

As relações estabelecidas no contexto escolar têm se revelado cada dia mais difícil e conflitante. Há descrença de que a escola possa constituir-se num espaço de construção de conhecimento, de alegria, de formação de pessoas conscientes.

Para Maturana, (1999, p.23), existe uma inabilidade de se lidar com os conflitos comuns ao convívio humano, isto é, questões ligadas á afetividade que integra a emoção, a paixão e o sentimento, presentes em todas as relações humanas. Esses e outros problemas estão presentes no chão da escola, e superá-los implica um desafio imbricado em questões políticas, econômicas sociais e pedagógicas.

No papel da afetividade é preciso levar em conta o sujeito concreto, contextualizado no tempo e no espaço, professor e aluno no cenário educativo, que pensam, sentem, sofrem, amam e criam. A afetividade e aprendizagem são essenciais da vida humana. E a afetividade é o território das emoções das paixões e dos sentimentos; a aprendizagem, território do conhecimento, da descoberta e da afetividade; que se organizam em fenômenos complexos e multideterminados, definidos por processos individuais internos que se desenvolvem através do convívio humano.

Ter a afetividade e a aprendizagem como tema implica enveredar por um caminho intrigante que envolve processos psicológicos difíceis de serem percebidos e desvendados. Na sala de aula enquanto espaço de vivência, de convivência e de relações pedagógicas, espaço constituído pela diversidade e heterogeneidade de ideias, valores e crenças. É o espaço de formação humana, onde a experiência pedagógica- o ensinar e o aprender- é desenvolvida no vínculo: tema uma dimensão histórica, intersubjetiva e intra-subjetiva.

Afetividade segundo Wallon

Para Wallon (apud ALMEIDA, 2001, p.82) a afetividade é um conceito amplo, que inclui um componente orgânico, corporal, motor emocional, cognitivo, representacional e um componente expressivo. Já Coll (2004), diz que os sentimentos, as emoções e os desejos correspondem a

afetividade, que dá sustentação as ações do sujeito e autores como Wallon, Vygotsky, Freire e Almeida reafirmam a influência do meio escolar na construção da individualidade da criança ou no desenvolvimento de toda a personalidade.

A escola, na figura do professor, precisa compreender o aluno e seu universo sociocultural. Conhecer esse universo é de grande eficácia para o trabalho do professor que atua no plano universal, cultural e pessoal, já que existem, para a espécie humana, processos mentais próprios, mas que podem variar de acordo com as culturas nacionais, regionais, e até em momentos históricos específicos.

Por isso, a importância da psicogenética de Wallon, que permite contribuir para a compreensão da escola, afirmando que, esta comete erros porque desconhece as características do funcionamento da mente humana em suas fases de desenvolvimento; erra por não conhecer conteúdos culturais que possam contextualizar concretamente os alunos, e erra, ainda, por desconhecer as histórias de vida de cada um. Não que seja suficiente conhecer seu universo cultural, mas com certeza é indispensável.

Falar de afetividade na relação professor-aluno na perspectiva Walloniana, é falar de emoções, disciplina, postura, do conflito eu-outro, uma constante na vida da criança – em todo o meio de qual faça parte – seja a família, a escola ou outro ambiente que ela frequente.

A afetividade, nesta perspectiva, não é apenas uma das dimensões da pessoa: ela é também uma fase do desenvolvimento, a mais arcaica. O ser humano foi, logo que saiu da vida puramente orgânica, um ser afetivo. Da afetividade diferenciou-se, lentamente, à vida racional. Portanto, no início da vida, afetividade e inteligência estão sincreticamente misturadas, com o predomínio da primeira.

Assim, vemos que para Wallon, a afetividade, além de ser uma das dimensões da pessoa, é uma das fases mais antigas do desenvolvimento, pois o homem logo que deixou de ser puramente orgânico passou a ser afetivo e, da afetividade, lentamente passou para a vida racional. Nesse sentido, a afetividade e inteligência se misturam, havendo o predomínio da primeira e, mesmo havendo logo uma diferenciação entre as duas, haverá uma permanente reciprocidade entre elas.

A história da construção da pessoa será constituída por uma sucessão pendular de momentos predominantemente afetivos ou predominantemente cognitivos, não paralelos, mas integrados. Cada novo momento terá incorporado as aquisições feitas no nível anterior, ou seja, na outra dimensão. Isto significa que a afetividade depende, para evoluir, de conquistas realizadas no plano da inteligência, e vice-versa.

Nas relações, vividas em sala de aula, costuma surgir hostilidade da criança em relação ao professor; tanto pela falta de êxito da criança, pela severidade do professor, por motivos pessoais oriundos da família, quanto por problemas afetivos de origem psíquica, mas secreta da criança. Wallon, diz que determinada conduta, em relação ao professor, pode ocorrer ainda em função dos seus colegas, para chamar a atenção, por vaidade, por sentimento de inferioridade ou simplesmente pelo desejo de os cortejar.

Diante de situações conflitantes, que os professores vivenciam diariamente na sala de aula com nossos alunos, e geradas por uma dessas condutas, o autor alerta que, se o professor tiver conhecimento do conflito eu-outro na construção da personalidade, recebe essas atitudes com mais calma, e não as toma como afronta pessoal. Se assim o fizer, terá maiores possibilidades de controlar a manifestação de suas reações emocionais, e encontrar caminhos para solucioná-las. Portanto, refletir e avaliar as situações de dificuldades, buscando compreender seus motivos e reações já é um meio de reduzir a atmosfera emocional. Assim, se faz necessário identificar os fatores responsáveis pelos conflitos, o que possibilitará o aperfeiçoamento da prática pedagógica.

A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE DESSA RELAÇÃO NUMA ESCOLA NO MUNICÍPIO DE PICÓS/PI

Nos momentos predominantemente afetivos do desenvolvimento o que está em primeiro plano é a construção do sujeito, que se faz pela interação com os outros sujeitos; naqueles de maior peso cognitivo, é o objeto, a realidade externa, que se modela, à custa da aquisição das técnicas elaboradas pela cultura. Ambos os processos são, por conseguinte, sociais, embora em sentidos diferentes: no primeiro, social é sinônimo de interpessoal; no segundo, é o equivalente de cultural. Deve-se então concluir que a construção do sujeito e a do objeto alimentam-se mutuamente, e mesmo afirmar que a elaboração do conhecimento depende da construção do sujeito nos quadros do desenvolvimento humano concreto.

A afetividade segundo Freire

A afetividade tem papel fundamental no desenvolvimento do aluno e agora passa a ser o único sentimento que pode reconhecer o aluno como ser dotado de sonhos, desejos e anseios. No entanto, o tratamento afetivo não é apenas tratar o aluno com gestos físicos de carinho: o beijo, o abraço, ou agrados. O tratamento afetivo consiste apenas no fato de que devemos acordar e saber que é preciso tomar atitudes que saia da indiferença que é exatamente a afetividade em ação.

Claret (1995) diz que a autoestima é definida como a confiança que o indivíduo tem em sua capacidade de pensar e enfrentar desafios. Da mesma maneira, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) diz que a autoestima é desenvolvida no indivíduo pouco a pouco, já na infância e, portanto, faz-se necessário que o adulto professor e os pais favoreçam a construção positiva da autoestima da criança confiando e acreditando na capacidade da mesma.

Para que a escola favoreça a construção da autoestima positiva, ela precisa criar situações educativas, obedecendo a limites impostos pela vivência coletiva. Se a pedagogia tradicionalista tem sua atenção centrada no professor e preocupa-se com a manutenção do bom comportamento e reprime a livre expressão do aluno, a pedagogia do afeto lembra que os fenômenos que dizem respeito ao ensino possuem tanto componentes intelectuais quanto emocionais e isso refere-se tanto ao professor que detém e transmite os conhecimentos sistematizados quanto ao aluno para quem tais conhecimentos são destinados, daí que na educação sem afeto falta o apreço pelo amor incondicional onde o sujeito deve ser amado pelo que é e tem as diferenças respeitadas.

A prática pedagógica do afeto deve trilhar o caminho da vivência humanizadora, da compreensão do outro, da busca incessante de boas relações do indivíduo consigo mesmo e com o meio, enfatizando a pessoa num todo. Os PCNS (1997) reconhecem a importância da participação do aluno na relação interpessoal no processo ensino-aprendizagem, como também a intervenção do professor nessa aprendizagem. Chalita (2004, p. 23) diz: “o grande pilar da educação é a habilidade emocional”, portanto, mesmo em ambiente escolar, é impossível desenvolver as habilidades cognitivas e sociais, sem trabalhar a emoção. Estas emoções e os sentimentos compõem o homem e são constituídos de um aspecto de importância fundamental na vida psíquica do sujeito.

Em caso de não se estabelecer uma relação afetiva entre professor e aluno é ilusório acreditar que o ato de educar tenha sucesso, pois não será uma aprendizagem significativa. Segundo Freire (1983, p. 29) não existe educação sem amor. “Ama-se na medida em que se busca comunicação, integração a partir da comunicação com os demais”. O mesmo autor diz ainda que o professor precisa estar aberto ao gosto de querer bem e tal abertura significa disponibilidade para o afeto, o amor, a compreensão.

Para Freire (1996, p.162):

Não importa com que faixa etária trabalhe o educador ou a educadora. O nosso é um trabalho com agente, miúda, jovem ou adulta, mas gente em permanente processo de busca. Gente se formado mudando, crescendo, reorientando-se, melhorando, mas porque gente, capaz de negar os valores, de distorcer-se, de recuar, de transgredir.

A afetividade abrange as paixões, os sentimentos e as emoções e estão nela inseridas as manifestações de agressividade, medo e raiva, porém, o diálogo oferece oportunidades. Freire (2000, p.17) diz:

O diálogo entre professores ou professores e alunos ou alunas não os torna iguais aos alunos mas marca a oposição democrática entre eles e elas. Os professores não são iguais aos alunos por não razões entre elas porque a diferença entre eles os faz ser como estão sendo.

Sua percepção sobre o afeto na sala de aula direciona-se para o ato de ensinar uma relação amorosa se encontra em todo o processo ensino-aprendizagem. Freire (2003), ao comentar que ensinar é uma atividade social que exige do professor o gosto pelo fazer e amor aos seus educando. Para esse autor, o desenvolvimento afetivo é básico no processo ensino-aprendizagem e está claramente evidenciado que afetividade na educação é estar aberto para esse sentimento.

A afetividade segundo Vygotsky

De acordo com Vygotsky (1994), o primeiro contato da criança com novas atividades, habilidades ou informações deve ter a participação de um adulto. Sendo o ensino, uma maneira de se antecipar ao que o aluno ainda não sabe nem é capaz de aprender sozinho, pois, na relação entre aprendizagem e desenvolvimento, a primeira vem antes. Esta afirmação se refere um de seus principais conceitos, o da zona de desenvolvimento proximal, que seria a distância entre as práticas que a criança já domina e as atividades nas quais ela ainda depende de ajuda. Além disso, é no caminho entre esses dois pontos citados anteriormente, que ela pode se desenvolver mentalmente por meio da interação e da troca de experiências. Não basta, portanto, determinar o que um aluno já aprendeu para avaliar seu desempenho.

Nessa perspectiva, Vygotsky (1994), considerou de muita relevância o papel do professor como impulsionador, condutor e facilitador do desenvolvimento psíquico das crianças. A ideia de um maior desenvolvimento conforme um maior aprendizado não quer dizer, que se deve apresentar uma quantidade enciclopédica de conteúdos aos alunos. Para o pensador, o importante, é apresentar às crianças formas de pensamento, porém, não sem antes detectar que condições elas têm de absorvê-las

(...) A Afetividade pode ser conceituada como todo o domínio das emoções, dos sentimentos, das experiências sensíveis e, principalmente, da capacidade de entrar em contato com sensações, referindo-se às vivências dos indivíduos e às formas de expressão mais complexas e essencialmente humanas (BERCHT, 2001P. 59)

A partir das ideias de Vygotsky, atualmente a escola vem se configurando em uma visão social no que se refere ao processo de aprendizagem. De acordo com Vygotsky (1994) a interação social é de grande importância, alias, é um aspecto fundamental para a aprendizagem, uma vez que este mesmo teórico defende que a construção do conhecimento ocorre a partir da interação entre pessoas. Logo é através da interação com os outros que a criança incorpora instrumentos culturais.

A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE DESSA RELAÇÃO NUMA ESCOLA NO MUNICÍPIO DE PICÓS/PI

A questão da interatividade implica, necessariamente em perceber o sujeito como um ser intelectual e afetivo e, desse modo, a afetividade é parte integrante do processo de construção do conhecimento.

A importância do desenvolvimento cognitivo relacionado ao afetivo

Alguns educadores e teóricos vêm fazendo uma análise sobre a importância dos aspectos afetivos e cognitivos no processo cotidiano escolar. Para Falcão (1994), a afetividade tem sido considerada, por muitos autores, de suma importância para o desenvolvimento humano, uma vez que constitui a fonte de energia das condutas cujas estruturas correspondem às funções cognitivas. Assim, o desenvolvimento deve ser considerado tanto no aspecto cognitivo como no afetivo. A afetividade está presente todo o tempo em tudo que fazemos, sendo a inteligência definida como o desenvolvimento de estruturas cognitivas e estas desenvolvidas a partir da ação do indivíduo sobre o meio em que vive.

A importância da afetividade se torna óbvia: é ela que impulsiona, que mobiliza o indivíduo para a ação. Para ele, existem situações, entretanto, em que a afetividade pode construir uma barreira para o desenvolvimento cognitivo, como nos casos em que a atenção e o interesse da criança não são direcionados para atividades que irão contribuir para o desenvolvimento de novas estruturas.

Segundo Falcão (1995), o cotidiano escolar abriga suas dimensões: o cognitivo e o afetivo. A dimensão cognitiva é aquela em que a construção e a aquisição do conhecimento se fazem através do processo de aprendizagem, processo este que, se viabiliza a partir de uma modificação de comportamento relativamente duradoura, através da observação, onde o processo deve se apresentar como facilitador deste processo.

De acordo com Piaget (1996), o desenvolvimento intelectual é considerado como tendo dois componentes: um cognitivo e outro afetivo. O afetivo inclui sentimentos, interesses, valores, desejos, tendências e emoções em geral [...]. Todo comportamento tem ambos elementos: o afetivo e o cognitivo. Não há comportamento cognitivo puro, como não há comportamento afetivo puro. Embora os fatores afetivos e cognitivos sejam indissociáveis, num dado comportamento, eles aparecem ser diferentes quanto à natureza. É óbvio que os fatores afetivos estão envolvidos mesmo nas formas mais abstratas de inteligências.

Ainda referindo-se ao autor citado acima, à medida que os aspectos cognitivos se desenvolvem, há um desenvolvimento paralelo da afetividade. Os mecanismos de construção são os mesmos. As crianças assimilam as experiências aos esquemas afetivos, do mesmo modo que assimilam às estruturas cognitivas. O resultado é o conhecimento. A afetividade determina a atitude da pessoa diante das experiências, promove os impulsos motivadores e inibidores, percebe os fatos de maneira agradável ou desagradável; direta ou indiretamente, a afetividade é importante, pois influencia o pensamento e a conduta do indivíduo.

Para Oliveira (2002), a educação da afetividade pode e deve levar em consideração a vertente racional e motiva dos conceitos e fatos que os alunos estão aprendendo, dispondo de um planejamento de atividades e técnicas que incluam e detalhem os conteúdos e objetivos curriculares específicos de cada um deles. Assim, sem abrir mão dos conteúdos tradicionais, o professor pode trabalhar conteúdos de natureza afetiva, entendendo-os como objetivos de conhecimento para a vida dos estudantes. Com esse tipo de proposta educacional é possível atingir o duplo objetivo de preparar alunos para a vida cotidiana, ao mesmo tempo em que não fragmenta as dimensões cognitivas e afetivas no trabalho com as disciplinas curriculares.

Pode-se afirmar que a aprendizagem acontece por um processo cognitivo imbuído de afetividade, em relação e motivação. Assim, para aprender é imprescindível “poder” fazê-lo, o que referencia às capacidades, aos conhecimentos, às estratégias e às destrezas necessárias, para isso é necessário “querer” fazê-lo, ter a disposição, a intenção e a motivação suficientes.

Freire (1999), afirma que a afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. O que não se pode permitir é que a afetividade do professor interfira no cumprimento ético do seu dever, no exercício de sua autoridade. E mais, a prática educativa é: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou lamentavelmente, da permanência de hoje.

Relação Professor-Aluno no Processo Ensino Aprendizagem

Muitos defendem que o afeto é indispensável na atividade ensinar, entendendo que as relações entre ensino e aprendizagem são movidas pelo desejo e pela paixão e que, portanto, é possível identificar e prever condições afetivas favoráveis que facilitam a aprendizagem. Para Pilette (1991), a relação professor-aluno não é estática, mas dinâmica, como toda e qualquer relação entre seres humanos. Na sala de aula, os alunos não deixam de ser pessoas para transformar-se em coisas ou objetos que o professor pode manipular.

O aluno é capaz de pensar, refletir, ter opiniões, participar e decidir o que quer e o que não quer. Numa sala de aula, o professor exerce influência sobre os alunos e este sobre o professor e os colegas, os comportamentos são respostas constantes e contínuas ao ambiente físico e sócio. As pessoas despertam uma nas outros comportamentos diferentes, o professor, da mesma forma: ele não é neutro, sem sentimento, é uma pessoa e, como tal, tem sentimentos, simpatia, amor, ódio, medo, timidez, etc. o professor costuma ter muita influencia sobre os alunos, que pode ser positivo ou negativo. Pode criar na sala de aula um clima, psicológico que favoreça ou desfavoreça a aprendizagem.

A comunicação entre professor-aluno tem um sentido exclusivamente técnico, que é o de garantir a eficácia da transmissão do conhecimento. Para Almeida (1999), embora a escola seja um local onde o compromisso maior que se estabelece é com o processo de transmissão, produção de conhecimento, pode-se afirmar que as relações afetivas se evidenciam, pois a transmissão do conhecimento implica, necessariamente, uma interação entre as pessoas. Portanto, na relação professor-aluno, uma relação de pessoa para pessoa, o afeto esta presente.

Um dos componentes básicos para se compreender o tipo de relação que se estabelece entre professor e aluno são as representações, ou seja, as imagens que uns fazem dos outros. Esse é um principio sempre válido nas relações humanas e afeta, conseqüentemente, a totalidade do processo de ensino aprendizagem. A relação professor-aluno pode variar muito, dependendo da imagem que ele fizer sobre seu educando, aumentando ou diminuindo sua autoestima e seu afeto. (LOCATELLI, 2001, p.39).

A relação que caracteriza o ensinar e o aprender, transcorre a partir do vínculo entre as pessoas e inicia-se no âmbito familiar. A base desta relação vincular é afetiva, pois é através de uma forma de comunicação emocional, que acontece entre o professor e o aluno, o vínculo afetivo que estabelece no processo de aprendizagem.

Na sala de aula a educação resulta da convivência social, dos alunos entre si e com o professor. Para que haja educação, portanto surge a necessidade de que o professor trabalhe em conjunto com os alunos, com vista a uma educação para a liberdade (PILETTE, 1991, p.105).

A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE DESSA RELAÇÃO NUMA ESCOLA NO MUNICÍPIO DE PICÓS/PI

Na prática educativa tanto o professor quanto o aluno devem assumir uma postura política, diante do ato educativo e diante do próprio mundo, onde a sala de aula torna-se o espaço de discussão e troca de ideias e conhecimento.

Segundo Oliveira (2002), parte-se da premissa de que, no trabalho educativo cotidiano, não existe uma aprendizagem meramente cognitiva ou racional, pois os alunos não deixam os aspectos afetivos que compõem sua personalidade do lado de fora da sala de aula quando estão interagindo com os objetos de conhecimento ou não deixam “latentes”, seus sentimentos, afetos e relações interpessoais enquanto pensam.

Educar é conduzir de um estado a outro, é modificar numa certa direção o que é suscetível de educação. Assim, o ato pedagógico pode ser definido como uma atividade sistemática de interação entre seres sociais, tanto na dimensão intrapessoal, a qual visa provocar mudanças eficazes nos sujeitos interagentes, tornando-os elementos ativos da ação exercida. (LIBÂNEO, 1999, p.05)

O professor que assume a posição de facilitador do ensino-aprendizagem, busca estabelecer uma relação afetiva diante do processo de ensino e do processo de conhecimento da aprendizagem, pois de fato.

Toda aprendizagem está impregnada de afetividade já que ocorre a partir das interações sociais, num processo vincular. Pensando, especificamente, na aprendizagem escolar, a trama que se tece entre alunos, professores, conteúdos escolares, livros, escrita, etc. não acontece puramente no campo cognitivo. Existe uma base afetiva permeando essas relações. (FERNANDEZ, 1991, p.105).

Assim, não podemos conceber ou aceitar que a relação se dê de forma fria, sem amor, sem afetividade e, além de tudo, sem união. O ensino só tem sentido quando implica na aprendizagem, por isso é necessário conhecer como o professor ensina e entende como o aluno aprende, só assim o processo educativo poderá acontecer, e o aluno conseguirá aprender a pensar, a sentir e agir.

Hoje a escola com tantas dificuldades de relações pessoais tem como alternativa adotar uma pedagogia com ênfase na afetividade em sala de aula. França (2002), defensor da pedagogia do afeto, diz que é possível aplicar uma determinada didática em sala de aula para permear de afetividade as relações docentes e discentes, melhorando a qualidade dos relacionamentos e a produtividade em sala de aula.

A influência da afetividade na aprendizagem

Muitos dos estudos feitos sobre aprendizagem ignoram as questões afetivas nos processos cognitivos do indivíduo ou trataram a afetividade como fazendo parte da socialização deste (SISTO E MARTINELLI, 2006). Atualmente, existe grande interesse em estudar o afeto e sua influência no processo de aprendizagem.

Segundo Martinelli (2006), as relações sociais que se estabelecem na escola, cabe ao professor um papel de destaque. O professor que acredita no potencial de seu aluno, dispensa-lhe maior atenção, demandando maior expectativa acadêmica. O professor que tem comportamento contrário poderá promover em seu aluno baixa expectativa, o que poderá influenciar negativamente seu autoconceito e autoestima.

Ainda referindo a autora citada acima, o que se observa com mais frequência é o fato de que o aluno admirado ou valorizado pelo professor tem suas características valorizadas, cada vez mais acentuadas e, conseqüentemente, se identifica cada vez menos com aquela situação que

discrimina e rejeita. O desenvolvimento de uma criança é o restado da interação ao seu corpo com objetos com quem convive e com o mundo onde estabelece ligações afetivas e emocionais. OLIVEIRA (2003, P.47).

Quando uma pessoa está em harmonia com o ambiente, expressa por meio de seu corpo, sentimento de alegria, de autovalorização, de sucesso, de confiança em si mesmo e no mundo e consegue interagir com o outro, com a sociedade, com a cultura.

Para Houaiss (2001), os professores podem proporcionar a estas crianças, atividades em que possam liberar suas emoções e energias acumuladas ao longo das atividades, assim como demonstrarem ser dignas de confiança, para que estas, possam ter segurança em contar-lhe o que verdadeiramente possam estar lhe incomodando. Ansiedade – estado afetivo penoso, caracterizado pela expectativa de algum perigo que se revela indeterminado e impreciso, e diante do qual o indivíduo se julga.

Para tanto cabe ao professor e aos profissionais envolvidos nesta relação propiciar um ambiente acolhedor e de compreensão para que os alunos possam desenvolver suas potencialidades amplamente.

A aprendizagem está envolvida em múltiplos fatores, que se implicam mutuamente e que embora possamos analisá-los separadamente, fazem parte de um todo que depende, quer na sua natureza, quer na sua qualidade, de uma série de condições internas e externas ao sujeito. BOOCK (1999, p.177).

A escola é uma das mais importantes instituições que procura trabalhar as dificuldades encontradas nos alunos, principalmente os conflitos escolares existentes na relação professor-aluno. E uma das questões que envolvem as discussões da relação professor-aluno é os laços de afetividade construídos nesse processo relacional.

O desenvolvimento afetivo é básico, presente na família, nos relacionamentos conjugais, entre amigos na escola e, como não poderia ser diferente, é fundamental para a completude da educação. Portanto, afeto é muito importante para a saúde física do ser humano. E o professor deve deixar de ver o estudante como um simples instrumento que gera renda salarial e compreendê-lo como uma pessoa humana, dotada de capacidade de adquirir conhecimentos e expressar seus sentimentos. Deve agir de tal modo que suas ações levem o estudante a perceber o afeto como um valor que deve ser cultivado.

A afetividade é como uma energia necessária para impulsionar o indivíduo para a vida, uma energia psíquica muito importante para o modo como ser professor irá se relacionar com as pessoas com quem convive e que recebe influências, também, do seu estado de humor. Muitas alterações no estado afetivo são perfeitamente compreensíveis, pois refletem respostas adequadas aos motivos psicológicos causais, contudo, existem questões pessoais fora do ambiente escolar, e em que o professor chega na sala de aula carregado de alterações afetivas e diz que a vida afetiva é movida por dois básicos, amor e ódio.

Ligações afetivas na sala de aula

A aprendizagem é fundamental para o desenvolvimento do ser humano desde seu nascimento. A criança se dimensiona na relação com os outros – relação interpessoal – e na relação consigo mesma – relação intrapessoal. Na mediação por meio da linguagem, o outro contribui na medida em que possibilita o desenvolvimento de funções consolidadas autônomas. O indivíduo constrói o seu conhecimento na inter-relação com o outro. Essa construção processa-se na dinâmica

A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE DESSA RELAÇÃO NUMA ESCOLA NO MUNICÍPIO DE PICÓS/PI

interativa: a atividade humana só ocorre e tem sentido na concretude das relações que emergem os signos – verbais e não - verbais – como contingência e possibilidade de interação e mediação.

Assim, a qualidade dos conteúdos intelectuais e dos materiais disponíveis para que a criança aja sobre eles, além dos desafios que geram conflitos cognitivos, são possibilitadores da construção de novos conhecimentos. Nessa medida, o acesso a produções estéticas, poéticas, sociais e científicas funciona como eixo desencadeador de novas descobertas, novas possibilidades de pensar o mundo.

A motivação para aprender nada mais é do que o reconhecimento, pelo aluno, de que conhecer algo irá satisfazer suas necessidades atuais ou futuras, como também pode ser encarada como um processo psicológico em construção.

Um dos trabalhos mais importantes a serem desenvolvidos pelos professor junto aos seus alunos, é portanto, motivá-los, não apenas incentivando-os com elogios ao desempenho, mas procurando fazer com que o processo aprendizagem seja motivador em si mesmo: as crianças devem ler levadas a colocar toda a sua energia para enfrentar o desafio intelectual que a escola lhes coloca. O prazer vem, assim, da própria aprendizagem, do sentimento de competência pessoal, da segurança de ser hábil para resolver problemas.

O papel do professor consiste em explicar a classe o que vai ser estudado, por que razões e com quais finalidades, dando assim, o real valor do trabalho intelectual feito sobre materiais ou conteúdos significativos, tornando-o produtivo.

É frequente ouvir dizer que um aluno não aprende por ter “graves problemas emocionais”. O que seria um grave problema emocional? Como ainda não se conhece o suficiente muitos aspectos da dinâmica emocional do ser humano e o papel da emoção na aprendizagem, não é fácil saber como o professor deve agir na sala de aula.

Evidentemente, algumas crianças enfrentam sérias dificuldades em seu desenvolvimento cognitivo e emocional. Não lhes é fácil abstrair e generalizar, sofrem inúmeros medos e problemas de relacionamento com outras crianças e adultos.

Além disso, mesmo reconhecendo a importância dos fatores emocionais e afetivos na aprendizagem, o objetivo da ação da escola não é resolver dificuldades nesta área. O específico na instituição escolar é propiciar a aquisição e reformulação dos conhecimentos elaborados por uma dada sociedade.

Na verdade, cabe à escola esforçar-se por propiciar um ambiente estável e seguro, onde as crianças se sintam bem, porque nestas condições a atividade intelectual fica facilitada. Nesse sentido, alguns pontos que se julgam centrais para a compreensão do desenvolvimento afetivo e, de seu papel na aprendizagem, devem ser discutidos.

É, sobretudo com o corpo, mediado pela palavra, que a criança constrói seus vínculos afetivos e suas formas de convivência social.

Na escola, a relação com a professora é o eixo de todas as relações e produções. Por um lado, a criança busca nele a referência adulta e confiança que ficou de fora, quando ela entrou para a escola. Por outro, o professor é quem representa a instituição, com seu saber e suas leis.

No carinho e cuidado corporais é que o vínculo criança/professora se fortalece. Mas, principalmente, é a professora quem nomeia a criança em sua singularidade. Chamando-a pelo nome, dirigindo-lhe a palavra, o olhar e os gestos.

Aponta assim, no espaço coletivo da instituição escolar, a existência de um espaço próprio em que a criança poderá afirmar sua diferença.

A interação humana envolve também a afetividade e a emoção como elemento básico, então é interagindo com indivíduos mais experientes do seu meio social que a criança constrói as suas funções mentais superiores, formando, assim sua personalidade.

MATERIAIS E MÉTODOS DE PESQUISA

A presente pesquisa tem como objetivo que se apresenta na relação professor-aluno e sua influência no processo de aprendizagem. O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica e de campo, fazendo uso do método descritivo e quantitativo. Baseados em fontes literárias que impulsionou a pesquisa no seio da escola, para verificar de perto as relações afetivas em sala de aula.

O universo da pesquisa foi construído por professor e alunos da educação infantil, sendo que, participaram 3 professores, 5 alunos divididos por turmas do maternal jardim I e II, e 3 pais de alunos da referida escola, todos selecionados aleatoriamente.

A escola em estudo fica situada na zona rural da cidade de Picos, para análise dos dados, foi utilizada a metodologia de estudos obtidos, a partir do que se registrou durante a pesquisa de campo. Foi realizado através da observação direta em sala de aula e aplicado um questionário misto para alunos e professores. No questionário para professores foi abordada a questão do vínculo na relação professor-aluno e a sua importância na construção do conhecimento. Para alunos, buscou-se verificar as relações afetivas cultivadas em sala de aula e as consequências desse ato para aprendizagem. Após a coleta das informações, procedeu-se à tabulação dos dados, culminado com a elaboração do relatório sobre a pesquisa.

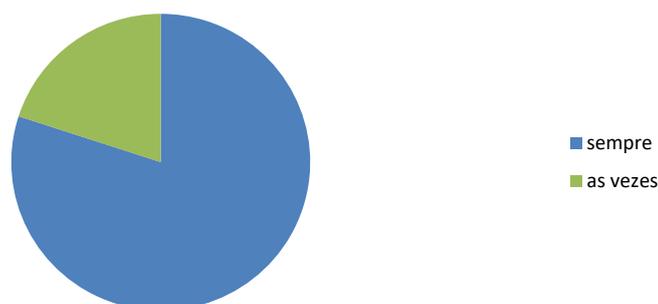
RESULTADOS E ANÁLISE DE DADOS

Resultado do questionário feita com os alunos

O objetivo deste artigo é discutir os resultados da análise dos dados coletados visando dar a fundamentação necessária às questões levantadas durante a visita na escola. Esta pesquisa surgiu ainda da necessidade de conhecer como a afetividade em sala de aula, sendo assim, foram aplicadas observações e questionário para professores, pais de alunos e também com os alunos, com objetivo de detectar o real foco da pesquisa.

Partindo de que a afetividade deve permear o ambiente da sala de aula, na escola observada foi possível identificar com intensidade esse vínculo de afeto entre professor e alunos. Primeiro, realizou-se a aplicação do questionário aos alunos da escola que buscou saber, a princípio se estes gostam de sua professora. Onde todos os alunos participantes da pesquisa relataram que gostam da professora regente da sala. A questão da interatividade implica, necessariamente em perceber o sujeito como um ser intelectual e afetivo e, desse modo, a afetividade é parte integrante do processo de construção do conhecimento.

Gráfico 01: a professora é carinhosa com os alunos



Fonte: autores

A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE DESSA RELAÇÃO NUMA ESCOLA NO MUNICÍPIO DE PICÓS/PI

A escola tem a função de levar o aluno a adquirir conhecimentos sistematizados, no entanto, levando-se em conta o contexto social atual, percebe-se que, por vezes, a escola acaba por assumir também a responsabilidade de desenvolver habilidades sociais, até então, apenas de responsabilidade da família.

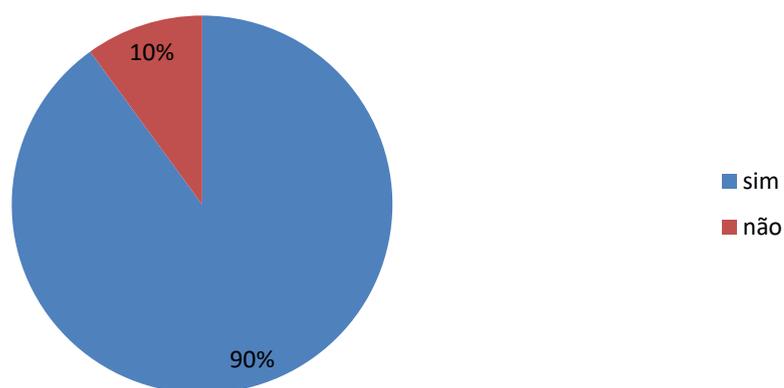
Para Ferrari (2004, p. 36), o ensino tem como principal função levar as crianças a desenvolver suas habilidades naturais. No ensino fundamental, a relação entre professor e aluno necessita de um ambiente de maior afetividade, visto que nessa fase da escolaridade inicial, o aluno faz do ambiente escolar uma extensão do lar, em busca de segurança e afeto, pois a figura do professor tem grande importância nesse tocante e assume papel relevante quanto ao aspecto afetivo que o educando alimenta quando chega à escola.

O poder do professor, assim com seu papel é maior que o livro didático e a qualidade do diálogo entre ambos é indiscutivelmente importante para uni-los, criando um laço especial e afetivo. O trabalho do educador é considerado fundamental, portanto, na relação saudável e afetiva com seu aluno, porque é ele quem controla o processo produtivo e se torna um trabalho mais delicado, haja visto que necessita de um investimento afetivo maior, até porque a afetividade não pode ser esquecida, jamais, em momento algum do processo, na medida em que é essencial e funciona como um elo de sedução e motivação entre o educando e o educador no processo de aprendizagem.

A função do educador é a aprendizagem do aluno e alguns fatores são importantes e essenciais até para que se dê essa aprendizagem, portanto, ela está fortemente condicionada à fatores externos e internos. Ou seja, de fato, é preciso que haja capacidade intelectual e vontade de aprender, por parte do aluno, conhecimento e capacidade de transmitir conteúdos, por parte do educador, apoio dos pais nas atividades extraclasse, mas destes, a participação ativa do professor é de suma importância quando se trata do aspecto afetividade, uma vez que ela é o grande estimulante na aprendizagem.

Os alunos foram indagados se gostam de ser abraçados pela professora. Nas respostas dadas, observa-se que:

Gráfico 02: você gosta de ser abraçado pela professora

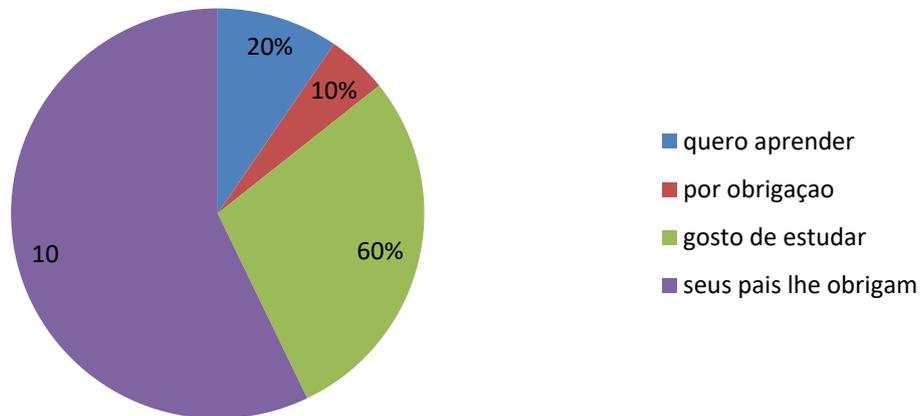


Fonte: autores

Quando da relação professor/aluno, o professor se dispõe a ensinar o aluno e este a aprender formam-se elos afetivos que propiciam uma troca entre ambos e deles surgem a motivação e a boa vontade para o cumprimento dos deveres que acabam de ornarem-se tarefas árduas para tornarem algo prazeroso para os alunos e professores.

No questionamento seguinte do questionário aplicado, indagou aos educando porque vai para a aula. Entre as opções dadas, obteve-se que:

Gráfico 03: porque vai para a aula

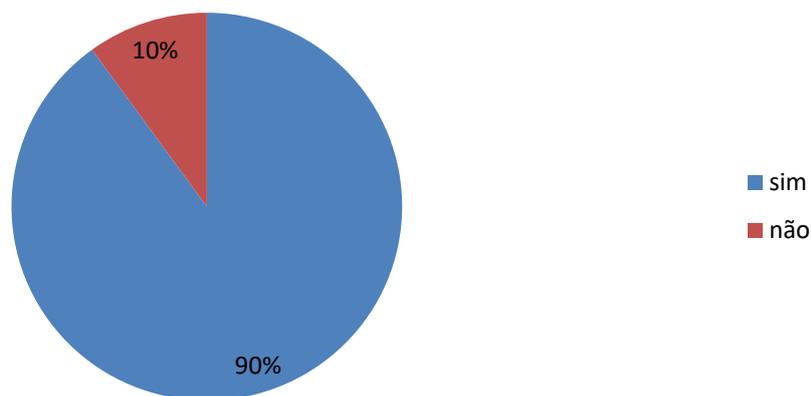


Fonte: autores

Na sala de aula, onde a afetividade precisa ser levada em consideração, o professor também tem o papel de compreender alguns sentimentos dos alunos e por isso, deve ser menos agressivo e rigoroso para ser mais afetivo, porem para que isso aconteça é necessário cumplicidade entre os sujeitos presentes na sala de aula.

Uma outra indagação feita a estes sujeitos questionava se a professora conversa com estes alunos assuntos que não estão relacionados à escola. Segundo mostra o gráfico abaixo, vê-se que:

Gráfico 04: a professora conversa com os alunos assuntos que não estão relacionados à escola



Fonte: autores

Claret (1995) diz que a autoestima é definida como a confiança que o individuo tem em sua capacidade de pensar e enfrentar desafios. Da mesma maneira, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) diz que a autoestima é desenvolvida no individuo pouco a pouco, já na infância e, portanto, faz-se necessário que o adulto professor e os pais favoreçam a construção positiva da autoestima da criança confiando e acreditando na capacidade da mesma.

Para que a escola favoreça a construção da autoestima positiva, ela precisa criar situações educativas, obedecendo a limites impostos pela vivencia coletiva. Se a pedagogia tradicionalista

A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE DESSA RELAÇÃO NUMA ESCOLA NO MUNICÍPIO DE PICÓS/PI

tem sua atenção centrada no professor e preocupa-se com a manutenção do bom comportamento e reprime a livre expressão do aluno, a pedagogia do afeto lembra que os fenômenos que dizem respeito ao ensino possuem tanto componentes intelectuais quanto emocionais e isso refere-se tanto ao professor que detém e transmite os conhecimentos sistematizados quanto ao aluno para quem tais conhecimentos são destinados, daí que na educação sem afeto falta o apreço pelo amor incondicional onde o sujeito deve ser amado pelo que é e tem as diferenças respeitadas.

A prática pedagógica do afeto deve trilhar o caminho da vivência humanizadora, da compreensão do outro, da busca incessante de boas relações do indivíduo consigo mesmo e com o meio, enfatizando a pessoa num todo.

Quando questionado sobre o dia a dia, onde a professora é paciente com os alunos, o gráfico abaixo mostra que:

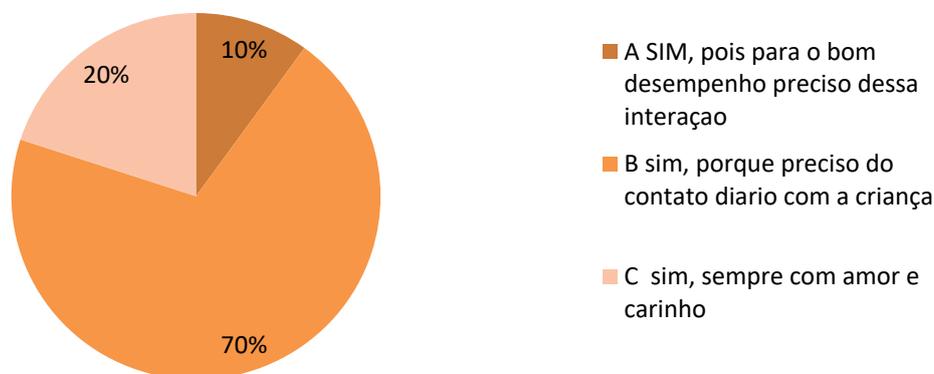
Resultado do questionário aplicado aos professores

A pesquisa realizada neste trabalho também contou com a colaboração dos professores. Sendo assim, essa análise distribuiu as respostas em A, B, C para melhor compreensão dos dados coletados.

Assim, o primeiro questionamento feito a esses sujeitos indagou:

Como você vê sua prática docente dentro da relação professor-aluno á luz da afetividade?
Como resposta obteve-se que:

Gráfico 6: prática docente dentro da relação professor-aluno á luz da afetividade?

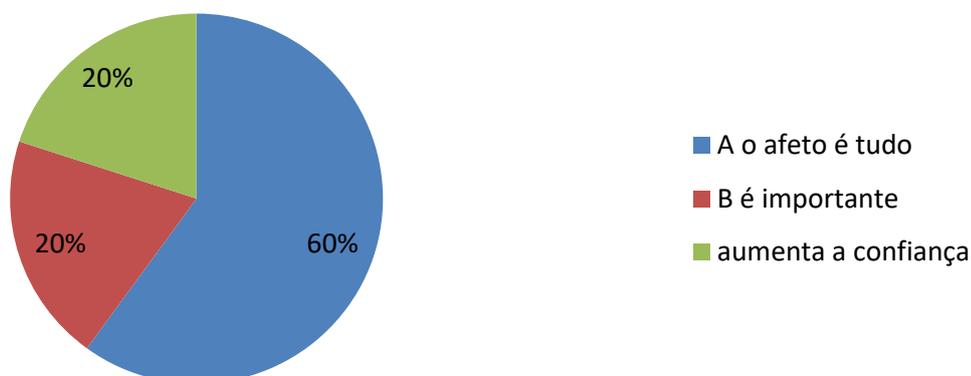


Fonte: autores

O relacionamento professor-aluno é, portanto, atravessado por afetos de amor e de ódio (ambivalência). Na educação infantil e no ensino fundamental essas relações podem ser percebidas de maneira mais clara, já que para as crianças os professores ocupam o papel de “pais substitutos”, herdando os sentimentos que inicialmente foram endereçados a esses. No ensino superior as transferências de afeto também acontecem, ainda que de maneira menos perceptível, onde o professor ocupa “lugares” na psique do aluno que, na maioria das vezes, não corresponde ao seu lugar na vida real.

Os professores também foram questionados sobre qual a importância do afeto no processo de ensino e aprendizagem. De acordo com o gráfico abaixo, tem-se que:

Gráfico 7: importância do afeto no processo de ensino e aprendizagem



Fonte: autores

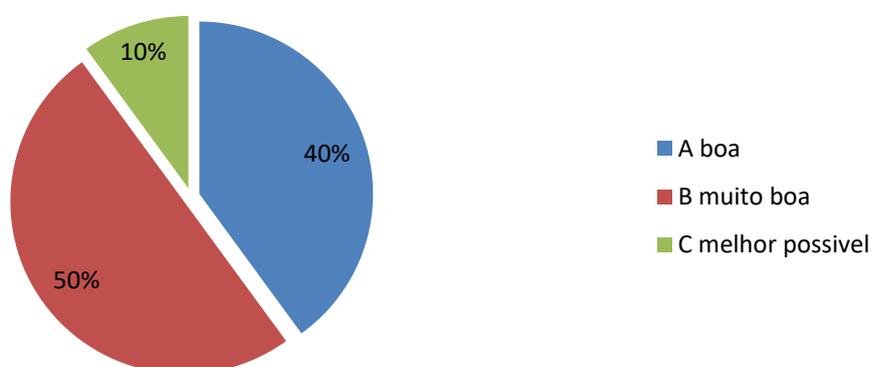
O vínculo afetivo é o ponto central através do qual gira a vida de uma pessoa, não só enquanto criança, mas também durante toda a vida do ser humano. É deste vínculo que é retirado o prazer da vida e toda a sua força e prazer a outras pessoas, auxiliando, assim, os que enfrentam dificuldades nas diversas áreas do conhecimento e impedindo que outras pessoas venham a enfrentá-las.

A maneira como a criança aprendeu por um processo de construção influenciado tanto pelo equipamento individual como pelas relações afetivas e o meio ambiente, ou seja, a maneira como ela representa internamente tanto a si mesmo como aos outros e aos vínculos existentes em sua vida, vai determinar em grande parte suas possibilidades de vincular-se e de desenvolver-se plenamente ao longo de sua história.

Para tanto, é necessário tornar conscientes conteúdos, atitudes, comportamentos que estão inconscientes, pois existem desejos, necessidades e falta de afeto que podem ser resolvidos.

Quando questionados sobre como é a sua relação com seus alunos no dia a dia da sala de aula, os docentes informaram que:

Gráfico 8: relação com seus alunos no dia a dia da sala de aula



Fonte: autores

É equivocado pensar-se em um padrão de postura que garanta toda atenção em qualquer atividade, pois, muitas vezes, são as variações na posição do corpo que propiciam melhor e maior

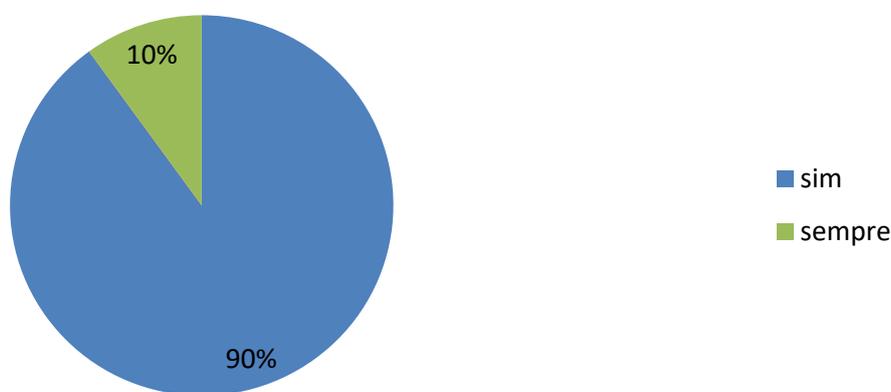
A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE DESSA RELAÇÃO NUMA ESCOLA NO MUNICÍPIO DE PICÓS/PI

atenção na atividade que a criança está realizando. Percebe-se que, ao longo do desenvolvimento da criança, que uma série de fatores contribui para sua formação enquanto ser social.

Refletir sobre tudo isso faz parte do processo pedagógico de cada um de nós professores, educadores comprometidos com o desenvolvimento psicossocial do indivíduo que estamos preparando para inserir numa sociedade da qual fazemos parte e, portanto, sermos ou beneficiados por eles, ou sofreremos consequências indesejáveis. “Não se pode explicar uma conduta isolando-a do meio em que ela se desenvolve. Com os diferentes meios de que faz parte a conduta do indivíduo pode mudar” (WALLON, 1986, p. 369).

Sobre o ambiente onde o aluno vive, os professores foram indagados acerca se onde há rejeição e desamor, isso pode atrapalhar o seu aprendizado. Como justificativa os professores informaram que:

Gráfico 9: ambiente onde o aluno vive, onde há rejeição e desamor, isso pode atrapalhar o seu aprendizado



Fonte: autores

Cabe à escola esforçar-se por propiciar um ambiente estável e seguro, onde as crianças se sintam bem, porque nestas condições a atividade intelectual fica facilitada. Nesse sentido, alguns pontos que se julgam centrais para a compreensão do desenvolvimento afetivo e, de seu papel na aprendizagem, devem ser discutidos. É, sobretudo com o corpo, mediado pela palavra, que a criança constrói seus vínculos afetivos e suas formas de convivência social.

Quando questionado se no mundo moderno há espaço para a afetividade na relação professor-aluno, todos docentes afirmam que há um espaço para essa afetividade.

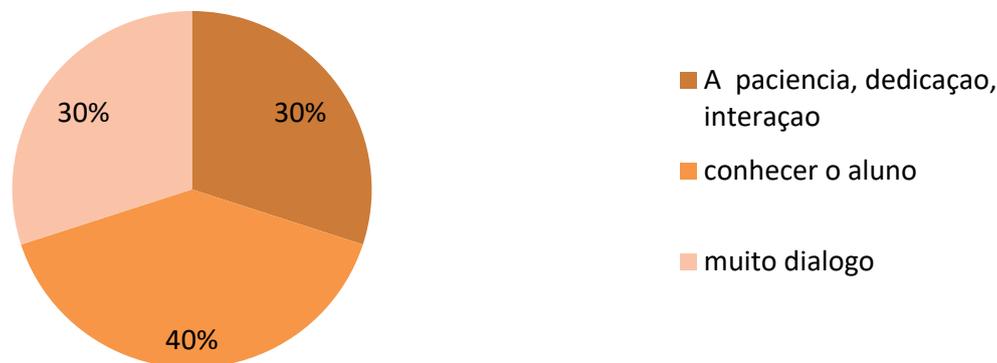
Na escola, a relação com a professora é o eixo de todas as relações e produções. Por um lado, a criança busca nele a referência adulta e confiança que ficou de fora, quando ela entrou para a escola. Por outro, o professor é quem representa a instituição, com seu saber e suas leis.

A interação humana envolve também a afetividade e a emoção como elemento básico, então é interagindo com indivíduos mais experientes do seu meio social que a criança constrói as suas funções mentais superiores, formando, assim sua personalidade.

Foi questionado a estes sujeitos da pesquisa se os alunos veem essa relação como positiva, onde todos afirmaram que sim.

Por fim, a pesquisa buscou o que estes sugerem para melhorar o vínculo de afetividade entre professor e aluno. Entre as alternativas, obtém-se que:

Gráfico 10: sugestão para melhorar o vínculo de afetividade entre professor e aluno



Fonte: autores

Ao fazer uma reflexão sobre as relações entre afetividade e aprendizagem, buscou-se como preocupação central compreender alguns aspectos pertinentes à questão da afetividade que, por sua vez, está intimamente relacionado ao processo de desenvolvimento da aprendizagem. Na verdade, estes estão juntos e são indissociáveis.

Atualmente, vive-se uma busca constante de metodologias que, de alguma maneira, promovam a aprendizagem e o desenvolvimento integral do educando. As preocupações então, são muitas, mas nem sempre, na tentativa de sanar os entraves educacionais, as atenções se concentram no aspecto afetivo.

São muitas as discussões acerca da importância de se rever as práticas pedagógicas da educação, bem como os desafios de se educar na sociedade atual, tendo em vista que alguns valores sociais se perderam e não se configuram mais como uma única vertente para a educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um professor é um mediador competente entre o aluno e o conhecimento, alguém que deve criar situações para a aprendizagem, que provoque desafio intelectual, utilizando-se principalmente das relações afetivas que vão se desenvolvendo através da convivência diária, e da construção de novas habilidades e significações.

Conhecendo bem os alunos, o professor se colocará em posição de organizar situações afetivas de aprendizagem, e, sobretudo, de interagir com eles, ajudando-os a elaborar hipóteses pertinentes a respeito dos conteúdos, por meio de constante questionamento das mesmas. A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança para um mundo melhor ou, lamentavelmente, da permanência do hoje.

Se o desenvolvimento afetivo se dá paralelamente ao desenvolvimento cognitivo, as características mentais de cada uma das fases do desenvolvimento serão determinantes para a construção da afetividade. Quando examinamos o raciocínio das crianças sobre questões morais, um dos aspectos da vida afetiva que pode ser percebido são os conceitos morais que por sua vez, são construídos da mesma forma que os conceitos cognitivos. Os mecanismos de construção são os mesmos. As crianças assimilam as experiências aos esquemas afetivos do mesmo modo que assimilam as experiências às estruturas cognitivas.

Com o desenvolvimento da vontade e da autonomia, ocorrem mudanças significativas e claras nos conceitos infantis de regras, acidentes, mentira, justiça e julgamento moral. Se antes

A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE DESSA RELAÇÃO NUMA ESCOLA NO MUNICÍPIO DE PICÓS/PI

percebiam as regras como fixas e permanentes e exigiam dos outros uma adesão rígida, em torno dos seis anos começam a compreender a importância das regras para um jogo correto.

REFERENCIAS

BOOCK,(1999, p.177). Iva Waisberg. **Elementos de Psicologia**. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1999.

CHALITA, J. **Apego**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

CLARET, Gabriel. **Pedagogia do Amor**: a contribuição de histórias universais para a formação de valores das novas gerações. São Paulo: Editora Gente, 1995.

COLL, J. Out ume and attributional disagreements between students and their teacher. **Journal of Education Psychology**, 2004.

HOUAISS (2001), Z. A. P. **Habilidades sociais e construção do conhecimento em contexto escolar**. Campinas: Átomo, vol. 2, 2001.

FERRARI, E. & TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FARIA, Anália Rodrigues. **O desenvolvimento da criança e do adolescente segundo Piaget**. São Paulo: Ática, 1998.

FALCÃO, Francisco. **Ciências da Cognição**. Florianópolis: Insular, 1994/1995.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FERNANDEZ, L. M. T. **Autoridade do professor: meta, mito, nada disso?** São Paulo: Cortez, 1991.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1999.

Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasil: MEC/SEF,1998.

MATURANA, João Bosco. **Redação Científica: a prática de fichamentos, resumos e resenhas**. São Paulo: Atlas, 1999.

OLIVEIRA, C. I de. **O sistema de ciclo na rede estadual de Minas Gerais**: um desafio à comunidade escolar. Juiz de Fora, 2002.

PILET, S. **Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem**. 4 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

SISTO e MARTINELLE, YVES de la, et al. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 2006.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo, Martins Fontes, 1987. Bibliografia de Vygotsky. Disponível em: < <http://pt.wikipedia.org>>. Acesso em: 26 de janeiro de 2018.

WALLON, Henri. **As Origens do Caráter na Criança**. São Paulo: Nova Alexandria, 1995.

O RECREIO EM BRINCADEIRAS: A GESTÃO PARTICIPATIVA NO ENFRENTAMENTO ÀS INSTABILIDADES NO AMBIENTE ESCOLAR¹

RECREIO IN PLAY: PARTICIPATORY MANAGEMENT IN THE FACING INSTABILITIES IN THE SCHOOL ENVIRONMENT

Robson Guedes da Silva

Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-UFPE). Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco (CE-UFPE). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Foucault e Educação (GEPFE-UFPE).

E-mail: robsonguedes00@hotmail.com.

Diogo Pedro da Silva Fernandes

Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-UFPE). Graduado em Pedagogia pelo Centro Universitário Maurício de Nassau (UniNassau). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Foucault e Educação (GEPFE-UFPE).

E-mail: dpsfernandes@outlook.com.

Rafaela Soares Celestino

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-UFPE). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco (CE-UFPE). Membro da Cátedra José Martí- UFPE. Professora da Rede Municipal de Ensino da cidade de Olinda-PE.

E-mail: rafaela.celestino.soares@gmail.com.

¹ Trabalho apresentado no VII Encontro de Pesquisa Educacional em Pernambuco-EPEPE, realizado pela Fundação Joaquim Nabuco. UFRPE-Recife/PE, 26 a 28 de setembro de 2018.

RESUMO

Esta pesquisa buscou evidenciar a importância da gestão escolar na atuação docente de pensar novas possibilidades pedagógicas frente aos desafios que cotidianamente se apresentam no espaço escolar. Busca igualmente perceber como as brincadeiras contribuem para o enfrentamento das instabilidades no referido espaço. Refletindo acerca dos processos que envolvem o/a gestor/a escolar e a construção de uma escola mais democrática, entende neste trabalho que emerge hoje uma nova perspectiva, a de perceber a gestão escolar não apenas como aquela que administra as demandas organizacionais da escola, mas sim como lugar de atuação pedagógica democrática que se lança a construir outras possibilidades de habitar o ambiente escolar. Se nutrindo de observação participante e oficinas pedagógicas, esta pesquisa apresentou como a escola pode através das brincadeiras combater as instabilidades que se apresentam na escola como desafios atuais, além também de apresentar a brincadeira não apenas como um momento, mas sim como potência pedagógica.

Palavras-chave: Gestão Escolar. Brincadeiras. Recreio.

ABSTRACT

This research aimed to highlight the importance of school management in teaching activities to think about new pedagogical possibilities in the face of the daily challenges presented in the school space. It also seeks to understand how the games contribute to the confrontation of instabilities in the space. Reflecting on the processes that involve the school manager and the construction of a more democratic school, he understands in this work that a new perspective emerges today, that of perceiving school management not only as the one that manages the organizational demands of the school, but rather as a place of democratic pedagogical activity that launches to build other possibilities of inhabiting the school environment. Nourishing participant observation and pedagogical workshops, this research presented how the school can through play to combat the instabilities that present themselves in the school as current challenges, as well as presenting the game not only as a moment, but as a pedagogical power.

Keywords: School Management. Jokes. Playground.

INTRODUÇÃO

Em seus enfrentamentos às demandas das configurações sociais vigentes na qual está inserida, como por exemplo, as questões de vulnerabilidade socioeconômica, evasão escolar, violência escolar (bullying), entre outras. A escola aglutina em seus espaços essas demandas sociais percebendo muitas vezes como os seus alunos demonstram em ações práticas como, por exemplo, no horário do recreio através de expressões corporais de atrito, lida por eles enquanto apenas “brincadeiras de luta”, mas que evidenciam um caráter violento que cada vez mais a sociedade empreende em suas práticas e discursos sociais e que, não obstante, reverberam no espaço escolar.

A problemática se engendra quando essas demandas direcionadas à escola se efetivam nela como instabilidades, sendo a violência escolar um significativo desafio a realidade atual das escolas públicas em suas práticas pedagógicas cotidianas. Dessa forma, e pertinente concordar com Priotto (2009) na sua compreensão da violência escolar como

O RECREIO EM BRINCADEIRAS: A GESTÃO PARTICIPATIVA NO ENFRENTAMENTO ÀS INSTABILIDADES NO AMBIENTE ESCOLAR

...todos os atos ou ações de violência, comportamentos agressivos e antissociais, incluindo conflitos interpessoais, danos ao patrimônio, atos criminosos, marginalizações, discriminações, dentre outros praticados por, e entre a comunidade escolar (alunos, professores, funcionários, familiares e estranhos à escola) no ambiente escolar. (p. 162).

Dessa forma, as intervenções realizadas na escola durante o decorrer desta pesquisa, objetivou pensar as brincadeiras como potência. Compreendendo a brincadeira, necessariamente, como parte do currículo/planejamento da educação escolar. Pois, é através da brincadeira que a criança se relaciona com o seu mundo e com o mundo dos adultos, é através dela que a criança adentra o mundo do adulto, e brincadeira é a mola propulsora no processo de formação da criança como indivíduo humano e histórico.

A brincadeira não é algo espontâneo; a criança aprende a brincar desde muito cedo, e para Rossler (2006, p. 57) “[é] assim que a criança assimila, compreende e aprende a viver no mundo humano, social em que está inserida” Como meio de encontrar contribuições em torno de nossa indagação de pesquisa de como perceber a potência das brincadeiras no processo ensino-aprendizagem percebendo-a para além da recreação, nos propomos a ter como objetivo geral o perceber como as crianças se constroem através das brincadeiras, evidenciando com isso, a importância da mediação da gestão escolar nas brincadeiras percebendo-a como importantíssimas atividades pedagógicas. E os específicos como: promover a dimensão pedagógica da gestão escolar no enfrentamento das instabilidades no ambiente escolar através de brincadeiras. Bem como, elucidar como as crianças vão construindo suas formas de habitar o mundo e de interagir nele e através dele por meio das brincadeiras.

GESTÃO ESCOLAR: PERSPECTIVAS E DESAFIOS PARA A ESCOLA DE HOJE

Ao trabalhar com práticas educativas no cotidiano escolar, é importante conceber a criança como um sujeito social e histórico inserido em determinada cultura, com sua capacidade de interação social constituída e sendo cotidianamente desenvolvida desde bebê. No que se refere a gestão escolar, os processos que envolvem este estabelecimento de ensino, historicamente teve articulado numa perspectiva administrativa num sentido mais clássico, em que a função do gestor(a) ligava-se apenas as questões burocráticas e técnicas da escola, como se não coubesse nesta função pensar todas as instâncias que abarcam o administrativo, o político, o cultural, e principalmente, o pedagógico.

No entanto, algumas mudanças paradigmáticas chamam a responsabilidade para a gestão escolar atenta às demandas sociais, pois a escola não é apenas o espaço de aprendizado de conteúdo, ela reflete as contradições da sociedade, portanto, se constitui ainda como um lugar potente para contribuir para as transformações sociais. De acordo com Paro (2015), os processos de gestão lidam com capacidade de antecipar as ações frente a sociedade, por isso, o homem diferente dos animais pode projetar a finalidade de suas ações. Nesta lógica, a gestão pode ser a ação que antecipa possibilidades de intervenção no mundo.

Assim, o termo gestão carrega em si a transição de uma concepção de gerir o espaço público que tenta atender mudanças políticas sociais. Numa análise sobre os processos de administração na área da educação, Sander (2007) chama atenção para as mudanças paradigmáticas que a educação passou. Diante disso, o autor destaca que não mais administrativa e técnica, mas com os debates em pleno século XXI visa refletir sobre a dimensão política, que é a parte da gestão que visa sua responsabilidade sobre o mundo, e a cultural, que lida com movimentos de resistências

que cada vez mais “cobram” da escola, conseqüentemente do gestor(a), seu posicionamento diante dos enfrentamentos do mundo.

Neste sentido, ele reivindica uma administração de caráter político, pedagógico organizacional, tendo em vista que os aspectos burocráticos e racionais têm sua importância, mas uma escola deve acompanhar política e culturalmente o local a qual se insere. Diante disso, as práticas de sala de aula ou aquelas que acontecem no lócus escolar, também é uma problemática que faz parte do fazer da gestão, pois todos os planos e projetos que acontecem tanto em vi do sistema quanto da escola, percorrem para contribuir para os processos de ensino e aprendizagem, que em primeira e última instância caminham para a melhoria do aprendizado do aluno(a).

Ainda sobre a gestão, Paro (2008b), vai falar de aspectos objetivos e subjetivos da administração. Para o autor, a administração lida com os aspectos mais racionais, enquanto a gestão visa uma ação mais ampla, que exige liderança, capacidade de intervenção política e implica lidar com aspectos administrativos. Liderança aqui em todos os sentidos e independente da função, ou seja, o professor pode ser um líder, as crianças, assim como outros atores, daí mais uma das justificativas que sustenta as práticas na educação articuladas com a gestão escolar. No artigo 206 da constituição federativa de 1988, a gestão é destacada nos princípios da democracia, isso se alinhou ao processo de mudança e redemocratização da década de oitenta, onde vários setores da sociedade lutaram por mais transparência pública e participação nas decisões públicas.

Daí, órgãos colegiados, como o Conselho Escolar, será tomado não apenas como forma de lei, mas como estratégia de ampliar a democracia na escola e ser uma via do exercício da cidadania, tendo em vista que sendo representativo, o conselho que tem representantes das variadas instâncias da escola, é responsável por decidir, compreender, organizar e deliberar as questões locais referente às unidades de ensino, não apenas isto, ele é responsável pela definição do projeto político pedagógico da escola, tratando desta forma, sua compreensão de homem e de mundo.

Pensar na escola como aquela que vai intervir nas diversas formas culturais é uma das demandas da educação no século XXI, conseqüentemente são atribuições que o gestor deve enfrentar. Benno Sander (2007), vai afirmar que diferente de outros contextos, temos numa sociedade da informação, onde cada vez mais os jovens têm acesso a fontes distintas, sendo assim, a tarefa de uma gestão escolar é lidar com a capacidade de transformar tais informações em conhecimento.

PERCURSOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa qualitativa teórico-empírica se nutriu metodologicamente de observação participante e oficinas pedagógicas que serão realizadas com alunos de uma escola da rede municipal de ensino da cidade do Recife-PE. Nos propusemos a esses procedimentos metodológicos, concordando com Flick (2004), ao entender que a observação participante corrobora no compreender as especificidades de cada universo a ser investigado, possibilitando maior interação durante o processo com o meio; e, com o que afirma Rena (2014, p. 49-50), ao evidenciar que oficinas pedagógicas potencializam

Articular técnica/estratégias com a postura pedagógica crítico-transformadora, que viabilizaria a “dinâmica do grupo”, oferecendo as condições para construção de uma consciência de grupo. Esse sentimento de pertença a um grupo é necessário ao enfrentamento do desafio que significa rever valores, atitudes e normas da cultura, até então aceitos e introjetados. (grifos do autor).

O RECREIO EM BRINCADEIRAS: A GESTÃO PARTICIPATIVA NO ENFRENTAMENTO ÀS INSTABILIDADES NO AMBIENTE ESCOLAR

Como primeiro momento desta pesquisa, se buscou realizar uma observação participante no momento do recreio da unidade de ensino, como forma de perceber como se dá a interação entre as crianças e como se concatena as expressões corporais e quais brincadeiras são realizadas no momento da recreação. As demais oficinas se nortearão a partir de temáticas das dinâmicas coletivas e brincadeiras populares. Como resultados esperamos perceber a participação das crianças nas atividades propostas bem como, novas formas deles se interagirem durante o recreio sem reproduzir práticas corporais expressivas de atrito.

DESLOCAMENTOS DAS OFICINAS PEDAGÓGICAS

As atividades que foram realizadas em uma escola da Rede Municipal do Recife-PE partiram das reverberações que as observações suscitaram, nos propondo a pensar como através dessas atividades pedagógicas podemos afetar e sermos afetados pelas relações que o aprendizado e a interação com as crianças constituíram, entendendo esses encontros como

acontecimento, com diferentes intensidades e pulsão de vida, que supõe diferença, divergência, dissonância: encontro como política, pois a potência política está na invenção de possíveis, de movimentos que possibilitem criar um ethos ético-político, na criação de outras formas de vida como uma boa de arte, da vida da/na escola. (DELBONI, 2012, p.50)

Sob essa ótica, foram realizadas cinco oficinas pedagógicas que tinham como tema central as “Brincadeiras”. Buscando resgatar as brincadeiras populares em sua historicidade e na sua importância no cotidiano do ambiente escolar. A primeira discutindo e buscando sensibilizar e conscientizar os alunos acerca da violência escolar e os melhores caminhos para buscar coletivamente construir uma cultura de paz. As demais oficinas sempre apresentando algumas brincadeiras populares, além de brincar muito com elas. Na segunda trabalhando na oficina com pular corda e bolas de gude, na terceira brincando com algumas dinâmicas recreativas e brincadeiras livres, na quarta utilizando as brincadeiras de pega-pegou e barra bandeira e na quinta as brincadeiras de pião e amarelinha.

Oficina I-Exibição de Curta-metragem e discussão sobre Violência escolar

Começamos a primeira oficina utilizando o pátio interno da unidade de ensino, quando as crianças começaram a sair para o recreio convidamos as crianças para assistirem o curta-metragem intitulado “Nervosinho”. Prezamos por deixar as crianças livres para escolherem participar da oficina ou curtir o recreio da forma como quisesse. Boa parte das crianças se interessou a participar, se ausentando apenas aquelas que estavam jogando bola no pátio externo.

Após exibição do curta-metragem começamos a indagar os alunos acerca do que tinham entendido do vídeo. Pouco a pouco algumas crianças foram se colocando, as falas sempre apontavam que agredir o colega de turma era feio, que alguns alunos só gostavam de brincar de briga igual ao personagem do curta metragem, alguns apontaram que já brigaram na escola, mas que se arrependiam por isso.

A coordenadora pedagógica participou dessa oficina conosco, intervindo após as falas dos alunos, falando da importância da cultura de paz na escola, que a sociedade cada vez mais está violenta e que, só a educação e a conscientização possibilitariam a mudança na sociedade e que o empenho de cada aluno era importante nesse caminho.

Ao final da oficina os alunos foram brincar e percebemos que neste dia do recreio não observamos nenhuma instabilidade ou brincadeiras de brigas durante o recreio, o que evidenciou a pertinência da oficina no processo de sensibilização e conscientização dos alunos em prol da construção de uma cultura de paz.

Oficina II-Brincadeiras populares (Corda, Bolas de Gude)

Acompanhando a acolhida dos alunos, esperamos que todos chegassem no recreio e se encaminhassem para o pátio, alguns minutos depois do início da distribuição da merenda iniciamos nossas brincadeiras. Realizamos uma dinâmica “O tesouro”, com os alunos. Eles deveriam seguir pistas que damos até chegar ao tesouro escondido.

Passaram cerca de vinte minutos para descobrir o local do esconderijo. Quando eles voltaram nós questionamos quais as dificuldades encontraram, e muitos relataram que quando erravam uma dica não conseguiam acertar no resto e sempre erravam o lugar, assim como relataram também a dificuldade em saber as direções de direita e esquerda.

Encontrado os tesouros (2 cordas e algumas bolas de gude) começamos a indagar se eles sabiam brincar com os brinquedos encontrados no tesouro, por unanimidade todos apontaram que sabiam, todavia, um era apenas para meninas e outro apenas para meninas. Neste momento começamos então a explicar que as brincadeiras em si mesmas não possuem grupos específicos para serem realizadas, podendo ser acessível a todas as crianças.

Organizamos as distâncias entre os dois grupos que estavam brincando de pular corda. Estimulamos as crianças a cantarem algum tipo de cantiga de pular corda, algumas meninas sabiam as cantigas, porém, a maioria deixava claro que não sabiam por que pouco brincavam de pular corda. Ambas as brincadeiras aconteciam de forma simultânea, prezando sempre pela autonomia dos alunos durante o processo.

Nos grupos que estavam jogando bolinha de gude a quantidade de meninos era superior às meninas, contudo, algumas meninas estavam jogando. O que se evidenciou como uma experiência pertinente foi perceber a abertura das crianças ao envolvimento das brincadeiras populares, algumas começando a brincar com timidez, depois apresentando envolvimento e interação com os demais colegas da unidade de ensino. Vale salientar também que duas professoras participaram das brincadeiras e contribuíram de forma muito pertinente por meio da interação com os alunos durante as brincadeiras.

Oficina III- Dinâmicas Recreativas

Começando o recreio, nos dirigimos ao pátio para fazer à dinâmica “Marcha do Jornal”. Conseguimos jornal suficiente para dois grupos de 4 alunos participarem. A regra da brincadeira consistia em travar uma corrida onde os alunos tinham que nos seus lugares de pés sobre uma folha de jornal e outra folha a sua frente, dar passos para outra folha, contudo só poderia ir pra frente na corrida se pegassem a folha que ficou atrás depois do passo, colocar no chão a sua frente e assim sucessivamente até o ponto de chegada.

No decorrer da brincadeira, muitos alunos saíam do papel, e tinham que voltar, não tendo a calma que precisava para realizar os movimentos de colocar a folha no chão, e pegar a de trás, e assim, sucessivamente. Terminada a dinâmica iniciamos refletindo com os alunos perguntando a eles “para vencer era preciso apenas ser rápido?”, eles logo responderam que precisava “ter calma para não pisar errado”.

O RECREIO EM BRINCADEIRAS: A GESTÃO PARTICIPATIVA NO ENFRENTAMENTO ÀS INSTABILIDADES NO AMBIENTE ESCOLAR

Em seguida, dividimos mais dois grupos, agora com integrantes diferentes da primeira dinâmica, o objetivo era realizar a dinâmica intitulada “dança com a bola”. A dinâmica consistia nas crianças em grupos sentados no chão, passaram e dançaram com a bola com as mãos, com os pés, de olhos fechados, mas sem deixar a bola cair. As dinâmicas envolveram boa parte dos alunos presentes no recreio, sorrisos e interação estavam sempre presentes no decorrer do processo. Bem como a gestora participou da segunda junto a um dos grupos formado na dinâmica. Os alunos se envolveram com todo o processo, até mesmo na primeira dinâmica onde pelo pouco jornal que conseguimos para efetivar a dinâmica, algumas crianças não puderam participar da corrida, porém estavam na torcida pelos seus respectivos grupos prediletos.

Oficina IV- Brincadeiras Populares (Pega-Pegou, Barra Bandeira)

Nesta oficina, ambas as brincadeiras foram realizadas no pátio externo, uma por vez devido ao espaço ser limitado. Primeiro iniciamos perguntando se eles sabiam brincar de pega-pegou e de barra bandeira, todos responderam que sim, duas alunas elucidaram que não brincavam mais de pega-pegou porque alguns colegas não sabiam brincar e sempre as empurravam, correndo o risco de cair no chão devido aos empurrões.

A partir da escuta dessas alunas, buscamos como em todas as oficinas anteriores sensibilizar e conscientizar os alunos da importância das brincadeiras no cotidiano escolar, mostrando também que não usar de violência com os demais colegas é um passo importante na construção de uma cultura de paz e de uma escola melhor para todos.

Para nossa alegria, as brincadeiras não apresentaram nenhuma instabilidade no que se refere a empurrões agressivos ou demais tipos de possíveis violências. As professoras das turmas estavam também presentes nos momentos das oficinas sempre interagindo e ajudando na mediação dos momentos da oficina. Nos últimos momentos da brincadeira barra-bandeira, informamos aos alunos que a nossa próxima oficina era para brincar com piões e se eles tivessem em casa poderiam também trazê-los, alguns se comprometeram em trazer.

Oficina V- Brincadeiras Populares (Pião, Amarelinha)

Ao iniciar a oficina explicamos que nas duas brincadeiras meninos e meninas poderiam se envolver e participar delas. Algumas meninas nos relataram que nunca brincaram de pião por ser considerada brincadeira apenas para meninos. Uma das professoras que estava junto com a turma no recreio participando da oficina incentivou elas a experimentarem brincar com o pião, então começamos com as meninas. Perguntamos as crianças se sabiam enrolar o pião, a maioria afirmou que sim e auxiliamos aquelas que estavam com dualidades.

Brincamos com os piões durante 15 minutos, na sequência dividimos os alunos em dois grandes grupos e iniciamos uma competição de amarelinha. Dois tabuleiros de amarelinha foram desenhados no chão do pátio externo com giz para quadro negro e os grupos estavam em fila, a competição consistia em definir como ganhador o grupo que conseguisse fazer todos os seus integrantes terminar o tabuleiro em menos tempo, os alunos que errassem voltavam para o fim da fila. A coordenadora fez parte de um dos grupos de amarelinha, grupo que acabou ganhando a competição, como recompensa distribuição balas para todos os alunos como forma de comemorar a interação promovida pelas vivências das oficinas.

APRENDIZADOS DAS OFICINAS:ANALISANDO AS INTERVENÇÕES

Podemos com toda certeza evidenciar as pertinentes contribuições da professora na unidade de ensino, sempre se mostrando presente e disponível, intervindo sempre que os alunos se mostravam distraídos em alguns momentos da primeira atividade, a professora intervinha, procurando solucionar os problemas, e até ampliando as possibilidades das nossas atividades, dando sugestões. A coordenadora também estava muito presente e engajada com as oficinas sempre participando quando podia, interagindo com os alunos, bem como estimulando as professoras e os alunos mais tímidos a participarem das atividades que estavam sendo propostas.

Nossa análise neste sentido objetiva a evidenciar a importância da participação da gestão durante as oficinas e também nas atividades cotidianas da escola, pois, dialogando com Luck (2006), concordamos que a participação da gestão é importantíssima para a construção de uma escola mais democrática, pois

[...]a participação em sentido pleno é caracterizada pela mobilização efetiva dos espaços individuais para a superação de atitudes de acomodação, de alienação, de marginalidade, e reversão desses aspectos pela eliminação de comportamentos individuais; pela construção de espírito de equipe...(p.30).

As professoras estavam presentes em boa parte das oficinas, apoiando toda condução do trabalho junto aos alunos. Além de participarem das oficinas e brincarem junto aos alunos, elas sempre estavam discutindo conosco sobre a importância do recreio e dessa relação participava que a gestão construiu com a comunidade escolar. Sob esta ótica, a escola vai se construindo como um espaço de vivência democrática, pois não há como se ensinar ser democrático através de teorias, mas com práticas em que se sinta a utilização da democracia, não obstante, podemos concordar com Werle (2003), quando nos aponta que

Só se pode aprender democracia por meio de um fazer e da vivência de processos e espaços participativos avaliados, constantemente, em sua qualidade democrática; aprendizagem conceitual e teórica da democracia tem, na verdade, menos relevância nesse processo. (p. 24).

Os estudantes se mostraram receptivos conosco, e colaboraram para o cumprimento de nossas regências. As brincadeiras foram todas exitosas onde a participação dos alunos estimulava toda a escola a interagir durante o recreio. Por fim, vale salientar que as avaliações ocorreram durante todo o processo, desde as observações até durante realização de atividades, pois concordamos que a educação envolve dois importantes processos que embora andem juntos não são a mesma coisa, o ensino e a aprendizagem. O processo de avaliar é importante, pois permite que o professor, observe os objetivos estabelecidos, e a partir disso verifique os seus progressos e dificuldades, para que sejam realizadas as intervenções necessárias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Poderemos elucidar com pertinência como foi importante as observações que antecederam as atividades, por corroborarem no como pensar a organização didático-pedagógica, bem como as atividades desenvolvidas na própria rotina, propiciando através disso, efetivar atividades que favoreceram a experiência na unidade de ensino. No processo da vivência das atividades, consideramos que essa pesquisa, além de ser fruto de um esforço teórico metodológico, ela é sobretudo uma experiência, concordando com Jorge Larrosa quando define a experiência como

O RECREIO EM BRINCADEIRAS: A GESTÃO PARTICIPATIVA NO ENFRENTAMENTO ÀS INSTABILIDADES NO AMBIENTE ESCOLAR

a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (2002, p.24).

É nesse sentido que percebemos a importância de desenvolver esse estudo para a nossa formação acadêmica, pois, possibilita “pensar a educação a partir da par experiência/sentido” (LARROSA, 2002, p. 20). Por fim, essa pesquisa nos apresentou possibilidades de nos aprofundarmos nas discussões teórico/metodológica de autores que dedicam suas produções a gestão escolar e educacional. Nesse sentido, é importante frisar a contribuição dessa produção para a nossa formação acadêmica, em que, a partir das leituras e discussões sobre diferentes concepções, podemos nos formar e transformar a realidade na qual pertencemos, vivenciando experiências e nos debruçando sobre os saberes docentes.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Viviam C. **A brincadeira na instituição de educação infantil em tempo integral: o que dizem as crianças?** 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2008.
- DELBONI, Tânia Mara Zanotti. **Movimentos de corpos de alunos(as) que vibram na criação de conhecimento como o mais potente dos afetos.** IN: Infância em territórios curriculares/ Organizadora: Janete Magalhães Carvalho. Petrópolis: 2012.
- FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa.** Trad. Sandra Netz. Porto Alegre: Bookman, 2004.
- LAROSSA, Jorge. **Pedagogia Profana. Danças, piroetas e mascaradas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- LUCK, Heloísa. **Gestão participativa na escola.** Petrópolis: Vozes, 2006.
- PARO, Vitor Henrique. **Diretor escolar: educador ou gerente?** São Paulo: Cortez, 2015.
- _____. **Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação.** São Paulo, Cortez, 2008.
- _____. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino.** São Paulo: Ática, 2008b.
- PRIOTTO, Elis Palma; BONETI, Lindomar Wessler. **VIOLÊNCIA ESCOLAR: na escola, da escola e contra a escola.** Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 9, n. 26, p.161-179, jan. 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189115658012> . Acesso em: 14 jun. 2017.

RENA, Luiz Carlos Castello Branco. **Sexualidade e adolescência: as oficinas como prática pedagógica**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

ROSSLER, João Henrique. O papel da brincadeira de papéis sociais no desenvolvimento do psiquismo humano. In: ARCE, Alessandra; DUARTE, Newton (Org.). **Brincadeira de papéis sociais na Educação Infantil**: as contribuições de Vigotsky, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006. p. 51-63.

SANDER, Benno. **Administração da Educação no Brasil: Genealogia do Conhecimento**. Brasília: Liber Livro, 2007. VYGOTSKY, Lev. A formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

WERLE, Flávia O. C.. **Conselhos Escolares – implicações na gestão da Escola Básica**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PESQUISA E FORMAÇÃO DOCENTE: AS LENTES DA OBSERVAÇÃO COLABORATIVA

RESEARCH AND DOCENTS FORMING: THE LENSES OF THE COLLABORATIVE OBSERVATION

Elieide do Nascimento Silva

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd/UFPI; Professora Adjunta da UFPI, atuando na graduação. E-mail: elieide@ufpi.edu.br

Hilda Maria Martins Bandeira

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd/UFPI; Professora Adjunta da UFPI, atuando na graduação (DMTE/CCE) e na Pós-Graduação em Saúde e Comunidade (PPGSC/UFPI). E-mail: hildabandeira@ufpi.edu.br

Hostiza Machado Vieira

Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí – PPGEd/UFPI. Técnica da Secretaria Municipal de Educação de Teresina – PI. E-mail: hostiza10@gmail.com

RESUMO

Este texto é fruto de pesquisas de doutorado desenvolvidas por meio do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí e tem por objetivo discutir a observação colaborativa como procedimento da pesquisa colaborativa que promove, em contextos de investigação científica, questionamentos sobre a prática pedagógica ancorados nas ações reflexivas de descrever, informar, confrontar e de reelaborar. O presente trabalho se configura por uma metodologia que adota os princípios do Materialismo Histórico-Dialético e

da Pesquisa Colaborativa. Os resultados das pesquisas evidenciam que as interações discursivas produzidas no contexto de investigação científica, a partir das ações da reflexão crítica, propiciam a negociação de pontos de vista diferentes, possibilitando o desenvolvimento dos partícipes, bem como a reelaboração de práticas e de teorias.

Palavras-chave: Observação colaborativa. Prática pedagógica. Reflexão crítica.

ABSTRACT

This text is fruit of doctoral researches developed by mean of the Postgraduate Program in Educations of the Piauí's Federal University and it aims to discuss the collaborative observation as collaborative research proceeding which promotes, in scientific investigation contexts, questionings about the pedagogical practice anchored in the reflexive actions of describing, informing, confronting and redrawing. The present work is configured by an methodology that adoptes the Historic-Dialectic Materialism and Collaborative Research principles. The researches' results highlight that the discursive interations produced on the context of scientific investigation, from the actions of critical reflection, propitiate the negotiations of different points of views, enabling the development of the involved, as a well as pratices and theories redrawing.

Keywords: Collaborative Observation. Pedagogical Practice. Critical Reflection.

INTRODUÇÃO

Neste texto apresentamos a observação colaborativa como procedimento da pesquisa colaborativa, que trabalha a unidade teoria e prática de ensinar, a partir da problematização, que se materializa via ações de descrição, informação, confronto e de reelaboração sistematizadas por meio de questionamentos realizados em contextos de investigação científica, cuja proposta teórico-metodológica é de refletir com docentes sobre a prática pedagógica.

Conforme Jackson (1987), os professores são pessoas que falam pouco de seu ofício, entre si, e de como podem melhorá-lo, pois raramente dividem com os outros a sua experiência profissional. Dessa forma, a observação colaborativa cria espaços-tempo para um trabalho colaborativo que priorize a análise e a discussão, incentivando uma nova leitura da prática. Ressaltamos que a observação colaborativa possibilita a ruptura com o pensamento e as iniciativas individuais, contribuindo para a construção de reflexão coletiva.

Compreendemos, pois, que esse tipo de observação desencadeia um processo de reflexão que desestabiliza as práticas de ensino convencionais, oferecendo oportunidade de criar fóruns em que as pessoas podem se reunir como coparticipantes na luta em prol de mudanças na prática pedagógica.

Para materialização da discussão, citamos trechos de teses de doutoramento¹, que utilizaram esse procedimento na produção dos conhecimentos compartilhados nas pesquisas, por exemplo: Bandeira (2014), Silva (2015) e Vieira (2017). Nestas, a observação adquire uma nova significação, que ocorre via colaboração para que as práticas pedagógicas, as situações nas

1 Pesquisas orientadas pela Prof.^a Dr.^a Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina, aposentada da Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação, Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino e do Programa de Pós-Graduação em Educação. Atualmente, é professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

quais essas práticas são realizadas e a possibilidade de reelaboração dessas sejam produzidas no contexto de investigação científica.

Este artigo, portanto, discute o procedimento da observação colaborativa e, além desta introdução, o texto foi organizado em três seções: aquela em que explicitamos os procedimentos da observação colaborativa com exemplos retirados das três teses referenciadas anteriormente; a seção de apresentação dos movimentos produzidos nas teses, que utilizaram a observação colaborativa, e, na última, incluímos as conclusões, que contemplam contribuições para a formação docente.

O PROCEDIMENTO DA OBSERVAÇÃO COLABORATIVA: EXPLICITAÇÃO METODOLÓGICA

A observação colaborativa é um procedimento metodológico que valoriza a reflexão crítica na explicitação da unidade teoria e prática como princípio formativo curricular. Para esclarecer as especificidades desse procedimento, discorreremos em seguida sobre diferenciações e aproximações com outros procedimentos de observação da prática social.

A observação casual faz parte do cotidiano de nossas atividades, sendo responsável por parte do que sabemos sobre as pessoas e os fenômenos, entretanto, esse procedimento de compreensão da realidade não alcança a complexidade que envolve a pesquisa científica. Para planejar e implementar uma observação que tenha um valor científico, é preciso usar uma técnica adequada para o desenvolvimento da atividade científica. Utilizada nessa perspectiva, a observação pode contribuir para a ciência, pois faz avançar o conhecimento científico, porque é valiosa para a interpretação da realidade.

Segundo Vianna (2003), a literatura apresenta diferentes classificações e procedimentos de observação, mas independentemente do tipo, dos objetivos e das finalidades, qualquer observação deve partir da resposta a quatro importantes questões: o que deve ser observado? Como proceder para efetuar o registro dessas observações? Quais os procedimentos a utilizar para garantir a validade das observações? Que relação vai ser construída pelo observador e pelo observado? Além dessas questões, é importante também lembrar regras inerentes aos processos observacionais, conforme passaremos a expor, em seguida.

Independentemente do tipo de observação escolhido pelo observado, Vianna (2003) sugere as seguintes regras de observação: definição dos objetivos da observação; seleção do local e do grupo a ser observado, definindo quem, o que observar, quando e por quanto tempo; legitimar a presença junto ao grupo, informando sobre a sistematização dos dados e negociar o tipo de observação (descritiva ou reflexiva); conquistar a confiança dos pares, estabelecendo relações amistosas; planejar a metodologia do registro dos dados, observar e registrar notas de campo durante um tempo determinado; refletir sobre os dados; elaborar um relatório analítico sobre os elementos obtidos.

Essas exigências de sistematização constituem em necessidades para que a observação seja considerada instrumento técnico de produção de conhecimentos no âmbito das pesquisas científicas.

Neste artigo, dentre as várias classificações de observação, destacadas por Vianna (2003), optamos por caracterizar as observações descritiva e a reflexiva.

Na observação descritiva, o observador insere-se no campo de estudo e faz descrições que se destinam a oferecer uma ideia geral da complexidade do objeto observado, as inter-relações mantidas pelo observado e pelo observador são racionais e distanciadas e se limitam ao espaço imediato da observação. A análise dos dados observados é feita de forma avaliativa.

Na observação reflexiva, o observador, além de descrever o contexto, procura interpretar os resultados descritos com a ajuda do próprio observado, que é levado a retomar os momentos vividos pelo olhar do observador, tendo a oportunidade de manifestar-se por meio de reflexões distanciadas da prática observada.

Nessa direção, a observação reflexiva é realizada por meio de processos cíclicos e sistemáticos de reflexão na e sobre a ação. No caso da observação de espaços educativos – por exemplo, a sala de aula –, estes se constituem no centro e no motor da ação do observador e o observado interage quando é provocado a refletir sobre os problemas, conflitos ou dilemas da sua prática pedagógica. Esse procedimento demanda a redefinição de papéis e práticas de observação, exigindo novas atitudes tanto por parte do observado quanto do observador.

Com base na proposta de observação reflexiva de Vianna (2003), sistematizamos e elaboramos princípios para orientar a observação que, além de reflexiva, possa também ser colaborativa (IBIAPINA, 2008).

A observação colaborativa, portanto, potencializa tanto a descrição, a reflexão e a interpretação quanto o confronto e a reelaboração de teorias e práticas relativas ao processo de ensino e aprendizagem, desenvolvendo partilhas entre observador e observado por meio de espirais que se materializam via três movimentos: o movimento prévio, que antecede a observação propriamente dita, o movimento de observação sistemática da prática e o movimento de pós-observação, este é crítico-reflexivo e visa relacionar teoria e prática como condição para que a prática revitalize a teoria e vice-versa.

No movimento prévio de observação, os partícipes se reúnem para negociar objetivos e o plano de observação. No movimento de observação e de pós-observação, o observador registra os saberes da prática, conforme a orientação sintetizada no Quadro 1.

Após a observação, observador e colaborador se reúnem para refletir sobre o observado, fazendo o movimento de reelaboração de teorias e práticas do processo de ensino e aprendizagem. A ação colaborativa é desencadeada por meio de perguntas formuladas pelo observador aos professores, que, ao respondê-las, refletem sistematicamente sobre a sua prática. Esta se baseia nas ações de descrever, informar, confrontar e reelaborar, conforme sugestão apresentada no Quadro 1, a seguir:

Quadro 1 – Ações reflexivas que orientam a observação colaborativa

DESCRIÇÃO	INFORMAÇÃO	CONFRONTO	RECONSTRUÇÃO
<p>Quais as práticas observadas?</p> <p>Para responder à questão, observa-se:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Regularidade; • Contradições; • Fatos relevantes e não relevantes. • Motiva-se a reflexão por meio das questões: Quem? O quê? Quando? 	<p>Quais as teorias que se expressam nas práticas observadas?</p> <p>Para responder à questão, observa-se:</p> <ul style="list-style-type: none"> • As relações entre as práticas observadas e a teoria educacional; • Motiva-se a reflexão por meio da questão: qual teoria é predominante? 	<p>Quais as causas?</p> <p>Para responder à questão, observa-se:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Os valores e quais as consequências para a formação discente; • Necessidades formativas; interesses, tipos de alunos formados; • Motiva-se a reflexão por meio das questões: quais as necessidades da prática? Servem a que interesse? 	<p>Como mudar?</p> <p>Para responder à questão, observa-se:</p> <ul style="list-style-type: none"> • As possibilidades de mudar a prática. • Motiva-se a reflexão por meio das questões: <ul style="list-style-type: none"> - O que poderia ser feito de forma diferente? - O que é necessário fazer para introduzir mudanças na prática pedagógica?

Fonte: Liberali (2010) adaptado por Ibiapina (2008).

PESQUISA E FORMAÇÃO DOCENTE: AS LENTES DA OBSERVAÇÃO COLABORATIVA

Na descrição, explicitamos as regularidades da prática e os fatos relevantes observados na aula filmada, desenvolvemos o movimento de reflexividade que não poderíamos fazer sozinhos, tendo em vista que é o olhar do outro que nos possibilita entender melhor as contradições entre aquilo que dizemos e o que fazemos.

Na ação de informar, explicitamos o significado das ações desenvolvidas nas práticas educativas evidenciadas por meio dos princípios, dos valores, dos motivos, das ideias, dos juízos, das razões, das representações, das concepções e dos conceitos que as fundamentam. Segundo Liberali (2010, p. 50), “[...] o informar tem como objetivo explicitar/generalizar as ações através de teorias, seu foco temático recai sobre a discussão e explicação de conceitos presentes nas ações”. Assim, buscamos responder às questões: qual o significado das práticas educativas que desenvolve? Quais teorias as fundamentam?

Para o desenvolvimento da ação da reflexão crítica correspondente ao confrontar, os questionamentos elaborados têm o objetivo de os partícipes, por meio de interação discursiva, explicitarem as causas de determinadas formas de agir, evidenciando a relação entre a prática adotada e aquelas internalizadas historicamente, por meio das relações socioculturais. Ao confrontar, somos levados a fundamentar os pontos de vistas empírica e teoricamente. Nessa direção, o movimento de reflexão é desencadeado para confrontar a prática com as teorias formais na busca de compreendermos os valores que servem de base para o nosso pensar e o nosso agir (LIBERALI, 2010).

A ação de reelaborar ocorre quando relatamos ou descrevemos novas formas de agir com justificativas teóricas e contextuais. Essa ação imprime a necessidade de um movimento que nos leve de volta à prática observada, no sentido de promover mudanças que gerem transformação. A reelaboração ocorre, portanto, nos movimentos de ir e vir, isto é, de se debruçar no já vivido e projetar mudanças necessárias nas práticas utilizadas na aula. Nesta ação, para Liberali (2010, p. 65):

Ao reconstruir a prática, os educadores estão planejando a mudança. Quando pensamos em reconstruir, imaginamos imediatamente novas possibilidades de fazer. Essa imagem gera uma tentativa de fazer sugestões, indicar novos caminhos, propor outras atividades.

Esclarecemos que não há hierarquização nas ações de descrever, informar, confrontar e reelaborar e que são as necessidades decorrentes do processo reflexivo e dos questionamentos que encaminham para uma dessas ações em qualquer momento da colaboração.

MOVIMENTOS DA OBSERVAÇÃO COLABORATIVA: EXPLICITAÇÃO PROCEDIMENTAL

A observação colaborativa objetiva prioritariamente dar ênfase à ação do professor, como este profissional desenvolve sua prática e também para produção da explicitação da relação daquilo que ele diz com aquilo que ele faz.

Nesse caso, a observação não pode ser avaliativa, pois é geradora de oportunidades de análise da prática, estabelecendo-se relação com a teoria que orienta este agir. A esse respeito, Paiva (2002, p. 527) recomenda:

Continuar a “olhar” a observação de aulas com finalidades eminentemente avaliativas é retirar-lhe o potencial que pode adquirir na (re)construção do saber pedagógico. Só com a participação activa e colaborativa por parte dos que têm a seu cargo a formação/supervisão de professores, poderemos caminhar na renovação de práticas educativas.

Para exemplificar os movimentos da observação colaborativa, selecionamos trechos de teses que utilizaram esse procedimento no Quadro 2, a seguir.

Quadro 2 – Exemplo de organização metodológica da observação colaborativa

<p>PRÉ- OBSERVAÇÃO</p>	<p>QUAIS AS PRÁTICAS OBSERVADAS?</p> <p><i>O encontro de formação [continuado] ministrado por Sininho foi realizado no dia 10 de junho de 2016 e teve como objetivo discutir as orientações para aplicação da Prova Padronizada, realizada semestralmente, tendo como público-alvo os alunos do 1º, do 2º e do 3º ano do ciclo de alfabetização, bem como apresentar proposta de produção textual a ser trabalhada em sala de aula com os alunos, discutindo critérios de correção com foco nas habilidades decorrentes da produção escrita e, ainda, estabelecer diferença entre estar alfabetizado e alfabetizado, como suporte para a definição da meta a ser alcançada na rede ao final do ano letivo em relação ao percentual de alunos alfabetizados. Estiveram presentes neste encontro de formação 34 professores alfabetizadores do 1º ano do ciclo de alfabetização.</i></p>
<p>OBSERVAÇÃO</p>	<p>QUAIS AS TEORIAS QUE SE EXPRESSAM NAS PRÁTICAS OBSERVADAS?</p> <p>Sininho compreende que a modalidade de formação na qual sua prática se fundamentou era a perspectiva de treinamento, deixando nas entrelinhas que, por abordar o conteúdo, no caso, a Prova Padronizada [...]. Quando perguntamos se houve a manifestação das três perspectivas, novamente Sininho volta atrás, ratificando que predominou a perspectiva de treinamento, justificando que era uma necessidade das circunstâncias, mas reiterou que houve manifestação da perspectiva reflexiva, nesse caso, referindo-se à formação crítica, conforme categorização apresentada nos estudos realizados nos encontros colaborativos. Ao ressaltar a predominância da perspectiva de treinamento durante a aula-formação ministrada, a partícipe Sininho demonstrou conhecimento dos atributos distintivos de sua maneira de agir e de pensar.</p>
<p>PÓS- OBSERVAÇÃO</p>	<p>Após assistirmos ao vídeo, passamos a refletir sobre a formação ministrada pela partícipe Sininho, [...]. Nesse sentido, voltamos a questionar:</p> <p>Sherazade: Então, a formação que você ministrou está relacionada à que concepção de formação?</p> <p>Sininho: Eu acho que vai a questão de treinamento, porque a padronizada... não teve outro tipo. E eu esqueci a outra, é treinamento, capacitação...</p> <p>Sininho: Eu acho que mesclou.</p> <p>Sherazade: Os três tipos?</p> <p>Sininho: Foi a predominância de treinamento porque era uma a necessidade do momento. Mas também teve a reflexiva.</p> <p>Sherazade: Que momento teve a reflexão?</p> <p>Sininho: No momento que eles analisaram, pararam para pensar a questão do alfabetizado.</p> <p>Sherazade: E essa reflexiva, ela estava restrita à transformação do contexto da sala de aula ou estava também voltada para a transformação de contextos mais amplos, da sociedade como um todo, da formação de homem, da formação de um tipo de homem, para a formação de sociedade?</p> <p>Sininho: Eu falo da questão do alfabetizado, da autonomia na leitura, autonomia na escrita, a gente ultrapassa os muros da escola, porque o alfabetizar não é só você escrever coisas [...].</p>

Fonte: Vieira (2017).

Com foco no exemplo apresentado no Quadro 2, o movimento da observação colaborativa possibilita aos partícipes refletirem e retomarem os momentos de ocorrência da aula de forma mais consciente. Nessa modalidade de observação, o olhar do pesquisador oportuniza aos docentes retomarem momentos da aula/formação, levando-o à reflexão da prática observada.

A seguir, de forma mais específica, exploraremos o movimento da pré-observação, que é importante para informar ao participante os objetivos e as finalidades, conforme exemplos que seguem.

Movimento da pré-observação

Os relatos da tese de Silva (2015) e Vieira (2017) esclarecem os aspectos procedimentais da fase de pré-observação. O primeiro exemplo selecionado foi retirado de Silva (2015, p. 85):

Na fase de pré-observação, reunimo-nos e discutimos o roteiro de observação, negociamos a natureza, os objetivos e as finalidades da observação colaborativa a ser realizada. Para o intento, tomamos como base as ações de descrever, informar, confrontar e reelaborar, já anunciadas na discussão teórico-metodológica desta investigação. Na etapa mencionada anteriormente, negociamos, também, quem ficaria responsável pela obtenção do material para filmagem da aula e por sua realização. O professor colaborador ofereceu os equipamentos e prontificou-se a convidar um amigo, também professor, para fazer a filmagem da aula. Em seguida, passamos para o planejamento da aula. O professor de Matemática definiu o tema, os objetivos, os conteúdos a serem trabalhados, quais materiais didáticos seriam utilizados e quais problemas seriam propostos para os alunos.

Na tese de Vieira (2017, p. 101), são citados aspectos metodológicos relacionados à narrativa de organização da fase de pré-observação:

A pré-observação e a observação propriamente ditas do encontro de formação da partícipe Alice ocorreu no final do ano de 2015, período em que ela atuava exclusivamente no 3º ano e realizava, in lócus, acompanhamento da prática pedagógica dos professores desse ano escolar. Na fase de pré-observação, a referida partícipe compartilhou seu planejamento, que tinha como foco uma oficina de correção das produções textuais dos alunos referentes a uma avaliação externa que a Secretaria realiza semestralmente em todo o ciclo de alfabetização, sendo a sua primeira edição realizada em 2015. Considerando essa demanda, Alice e sua parceira Clara Luz percorreram as escolas mais próximas do Centro de Formação, para coletar produções escritas pelos alunos, decorrentes da avaliação externa para prepararem a pauta. Dessa forma, fizeram a seleção e a análise de algumas delas para discutir em pequenos grupos e/ou coletivamente com os professores alfabetizadores para, em seguida, proceder à correção dos textos de seus próprios alunos. Durante o planejamento, solicitava que analisássemos as produções escritas selecionadas para checar se havia discordâncias nas análises, momento em que tivemos a oportunidade de interagir, indagar e confrontar alguns pontos de vista divergentes.

Segundo Silva (2015, p. 130), a explicitação do que o professor faz e as interações discursivas que ocorrem no processo de ensinar e aprender a resolver problemas matemáticos, “[...] possibilitou-nos, também, demonstrar quando ocorre e quando não ocorre desenvolvimento na interação”. Portanto, conclui que a pré-observação é “[...] importante, ainda, para a organização e o desenvolvimento das análises que serão realizadas [...]” na pesquisa.

Movimento da observação

A observação deve ser audiogravada e transcrita de forma fidedigna e apresentadas às partícipes para possíveis modificações, quando consideradas necessárias. Os discursos produzidos nessa fase são fundamentais para o movimento de produção da pós-observação e para a análise das informações produzidas na pesquisa.

Nessa fase da observação colaborativa, a descrição tem o propósito de explicitar a atividade prática da forma como ela se efetivou. Conforme anuncia Liberali (2010, p. 40), na descrição:

Temos uma visualização do que foi feito em sala de aula, de como os alunos e professor atuaram. Essa visualização é fundamental como primeira compreensão para permitir chegar a conclusões sobre essas ações; e, para poder apresentar um ponto de vista, o educador terá que compreender o significado de suas ações.

Com base no entendimento explicitado, a descrição da aula representa o olhar do pesquisador sobre a aula filmada, que, posteriormente, será refletida conjuntamente. Em seguida, apresentamos o relato de Silva (2015, p. 132), que demonstra como foi feita a descrição da aula de um professor de Matemática.

Phardal iniciou a aula dando bom dia aos alunos, em seguida, explicou para eles que naquela aula iriam trabalhar algumas situações matemáticas, envolvendo as frações e utilizando o Tangran. De início, o professor fez uma rápida revisão sobre frações. Para isso desenhou no quadro um círculo, representando uma pizza, para recordar denominador e numerador como partes que compõem a fração. Em seguida, utilizando também o quadro, mostrou como construir o Tangran, a partir do desenho do quadrado, demonstrou as peças que o compõem. Primeiramente, desenhou um quadrado, depois traçou uma diagonal, dividindo esse quadrado em dois triângulos grandes; em seguida, determinou os pontos médios dos lados do quadrado e com a ajuda dos alunos continuou a construir as outras peças do Tangran. A cada figura geométrica que era formada, solicitava a identificação oral do ponto médio presente na construção, bem como das figuras que se formavam. A atividade ocorreu até que surgissem as sete peças do quebra-cabeça (Tangran). Ao término dessa primeira atividade, o professor chamou a atenção dos alunos para as sete peças que surgiram [...]. Após essa construção, cada um dos alunos recebeu um Tangran emborrachado para que eles pudessem utilizar durante as situações propostas. Como primeira atividade, o professor solicitou que formassem um triângulo, utilizando duas das sete peças do Tangran. Para essa situação problema, obteve os seguintes resultados: alguns resolveram a situação proposta com duas peças pequenas e outros conseguiram resolver com duas peças grandes. Em seguida, pediu que construíssem um quadrado com duas peças e, assim como na primeira atividade, alguns alunos conseguiram formar com peças pequenas e outros com peças grandes. Na terceira atividade proposta, solicitou que construíssem um quadrado com três, essa proposição, por ser um pouco mais complexa, não foi resolvida por todos, uma vez que nem todos conseguiram resolver a situação proposta. Logo após essas atividades, o professor pediu que os alunos verificassem quantas vezes o triângulo pequeno cabia no quadrado que formava o Tangran, após testarem, utilizando a peça correspondente ao triângulo pequeno, responderam 16 vezes. [...].

Na observação, a descrição ultrapassa a mera listagem daquilo que ocorreu na aula, a partir de aspectos como: a organização, a forma de aplicação dos recursos pedagógicos e o modo como os objetivos foram atingidos. Além disso, considera a influência das relações estabelecidas em sala de aula, a comunidade escolar e o seu entorno.

Nessa direção, ao observar a aula filmada, não se deve limitar a dizer o que foi feito na aula filmada, mas, além disso, contemplar as interações e os questionamentos realizados na aula. A

descrição da observação também deve ser isenta de opinião, de julgamento, de valoração e de avaliação da prática desenvolvida. Na sequência, apresentamos mais um exemplo do registro de observação realizada por Bandeira (2014, p. 156) na sua tese de doutoramento:

A observação da aula de Lia aconteceu na manhã do dia 10 de abril de 2013, por volta das sete horas da manhã nos encontrávamos na Escola Leste 2, na sala dos professores, em seguida, nos dirigimos ao pátio da instituição, momento em que todos os discentes são recepcionados pelos professores e gestores. A escola apresenta espaço de convivência arborizado, com cadeiras, bancos de assentos utilizados com frequência quando os pais e responsáveis acompanham os filhos até a escola ou os aguardam no momento do retorno para o lar [...]. A professora ensina no terceiro ano do ensino fundamental. Dos 27 alunos, quatro estavam ausentes. Ao adentrarmos, verificamos *in loco* as constantes colocações de Lia referentes à incidência dos raios solares no interior da sala de aula, devido à existência de uma parede feita com cobogós e sem nenhuma estrutura de controle da luz. Lia esclarece que, no turno da tarde, a situação é mais desconfortável, fez com que se improvisasse um anteparo de TNT para amenizar as incidências dos raios solares. Para se protegerem, os discentes precisam ficar deslocando as carteiras, concentrando-se em espaços limitados, onde há sombra. A sala não tem janelas, por isso, a porta fica aberta, e a escassa ventilação se faz também através da parede de cobogós e da meia-parede com a sala vizinha (abertura aproximada de um metro). Esse último detalhe tem como consequência a propagação de ecos entre as salas de aula, suplantando o diálogo sobre o conteúdo trabalhado. Apesar de existirem quatro ventiladores instalados, apenas um se encontrava em funcionamento. [...]. Destarte, a sala vizinha parecia entender a enunciação presumida de que era o momento de ceder e, assim, Lia prosseguia com o ensino-aprendizagem. Lia iniciou a aula cumprimentando os alunos, cuidando da organização do ambiente físico. Prosseguiu chamando a atenção dos discentes para a leitura do conto “A roupa nova do imperador”. Encaminhou questionamentos referentes ao conto, evidenciando os conhecimentos.

Para esclarecer, com mais detalhes, os procedimentos da fase de observação, ilustramos com mais um exemplo retirado da tese de Vieira (2017, p. 136):

A turma estava organizada em pequenos grupos. Estiveram presentes neste encontro de formação 30 dos 32 professores alfabetizadores do 1º ano do ciclo de alfabetização. O encontro de formação iniciou por volta das 8h e, contrariando uma prática do grupo, não foi apresentada a mensagem ou a leitura deleite como forma de acolhida dos professores, sob a alegação de que houve um problema com o armazenamento de seus arquivos. Na sequência, Gato de Botas contextualizou a turma quanto a um problema que estaria ocorrendo nas escolas com relação à insuficiência de informações sobre o andamento do Programa. Nesse sentido, justificou para os professores a necessidade de orientar quanto ao preenchimento da agenda, a fim de organizar as informações que seriam coletadas pelas técnicas da Secretaria, ao visitarem suas escolas. Esse primeiro momento de orientação e de discussão sobre a estrutura do programa durou pouco mais de uma hora. Em seguida, Gato de Botas apresentou o que ela denominou de exercício, que encaminhara para os professores, via e-mail, a fim de que eles utilizassem como suporte para avaliar as hipóteses de escrita de seus alunos e alimentar as fichas e o sistema online de coleta de dados, visando ao acompanhamento do avanço da aprendizagem das crianças. Por fim, a formadora entregou para o grupo tarjetas contendo palavras do cotidiano do aluno e pediu para um grupo ler para a turma identificar a palavra que constava na tarjeta, de modo que a leitura deveria ser realizada, verbalizando cada um dos fonemas que compunham a palavra BOLA.

No processo de planejamento e de desenvolvimento da observação colaborativa em seu movimento de pós-observação, é necessário agir como o par mais experiente na condução das discussões, possibilitando a criação de um ambiente em que o professor, ao ser questionado, possa expandir os conhecimentos sobre as práticas docentes, conforme relatos a seguir.

Movimento de pós-observação

Na pós-observação, os partícipes têm a oportunidade de confrontar e reelaborar as práticas por meio do movimento de reflexão crítica desenvolvido, que tem como suporte metodológico as ações de descrever, de informar, de confrontar e de reelaborar.

A pós-observação, portanto, aliada às ações da reflexão crítica, possibilitam questionar e esclarecer as escolhas feitas pelo professor no tocante à prática realizada, por exemplo, o conteúdo, as questões elaboradas, o material didático utilizado, a organização e as interações na sala de aula.

Os exemplos a seguir denotam a importância da pós-observação para a compreensão das práticas desenvolvidas pelos formadores, conforme realça Vieira (2017, p. 189):

Em face do contexto de formação delineado, apresentamos as reflexões realizadas no encontro de pós-observação:

- Sherazade: Que consequências tem a escolha do tipo de conhecimento trabalhado na formação dos professores alfabetizadores?

- Alice: Posso estar equivocada, mas eu acho que uma das consequências é a autonomia. Autonomia, porque uma vez que a coprodução, que esse trabalho impulsiona, você está resgatando conhecimentos teóricos para casar com a prática, então, eu acho que, especialmente, a autonomia porque o propósito é... o que eu vejo [...] exercício completo, exercício de me voltar para a produção do meu aluno. Então, eu me vejo, estou vendo a produção do meu aluno, ao invés de cada texto daquele analisando, me vejo tanto no aspecto até o que a gente já evoluiu com esse aluno, mas muito do que eu preciso evoluir. Então, eu acho que, especialmente essa questão da autonomia, ter consciência do que eu estou fazendo, do que eu posso fazer e qual é o melhor momento que eu posso fazer.

- Sherazade: Qual concepção de formação que a gente estudou, tomando como base o texto de Liberali (2006) que predominou?

- Alice: Depois de tudo o que a gente disse, é formação crítica, porque depois de tudo que a gente disse tem que ser formação crítica, pode ter um pouco de cada um, pode ter um pouco de cada um, mas eu acho que a predominância que a gente falou aqui em autonomia, a gente falou em relação teoria e prática.

A observação é um procedimento formativo, uma vez que o professor, juntamente com a pesquisadora, desvela as práticas fossilizadas e de que forma elas interferem na produção da atividade de resolução de problemas matemáticos utilizados em sala de aula. O movimento reflexivo não se limita a motivar a reflexão sobre a prática imediata e, sim, criar condições para que os partícipes compreendam o sentido social e político de suas ações e, ainda, as possibilidades e os limites para o desenvolvimento de práticas criativas na escola. Exemplo que esclarece o procedimento da pós-observação foi retirado também da tese de Silva (2015, p. 146), o qual realça as colocações expostas:

[...] Primeira Sessão de Pós-Observação, realizada no dia 17 de agosto de 2014, apresenta a necessidade de explicitação da relação teoria-prática de resolução de problemas matemáticos, conforme demonstramos a seguir:

- Leda: Você desenvolve um trabalho muito criativo (eu considero criativo), no momento que estava acontecendo a filmagem deu para gente perceber que há uma lógica, há uma sequência no trabalho que você desenvolve e uma boa utilização do material [...]. Mas, o que você acha que está faltando para você?

- Phardal: Na verdade, o meu trabalho, eu reconheço que ele é uma ferramenta muito poderosa, tendo em vista os vários anos de pesquisa, trabalhando com isso aí, ele tem uma eficiência, ele tem uma eficácia muito boa. Agora o que está faltando, para mim, é pegar os referenciais

teóricos para dar um embasamento lógico, para essas coisas.

- Leda: Considerando tudo isso que foi colocado aqui, que a gente viu na aula, hoje, quando eu cheguei, você colocou da importância de buscar essa teoria. Você considera que nós podemos, na atividade que nós desenvolvemos, na prática que nós desenvolvemos, nós podemos separar a teoria da prática? Uma é mais importante do que a outra, o que você considera?

- Phardal: Eu considero que é um elo. Uma não vive sem a outra. A prática vai vir depois de uma teoria bem fundamentada. A gente acha, eu tenho certeza que isso só acontece depois que houver esse elo de ligação entre a teoria e a prática. E esse trabalho que a gente desenvolve, a gente sabe que por trás, tem uma teoria bem fundamentada, o que dá embasamento teórico, para que nosso material seja fundamentado em pessoas que estudaram e afirmam através de suas teorias que esse trabalho, realmente, ele faz sentido e a estratégia bem aplicada vai surtir efeito.

Silva (2015, p. 147), ressaltando o valor das questões que desencadeiam a reflexão sobre a relação teoria e prática, valoriza a explicitação das

[...] concepções que fundamentam o agir do professor e serviram de marco inicial para as discussões tratadas na tese deste estudo, de que a problematização possibilita o desenvolvimento de práticas criativas na resolução de problemas matemáticos no ensino fundamental por parte do professor [...].

Na pós-observação, o objetivo é favorecer a análise das práticas filmadas e a discussão da teoria que fundamenta essas práticas, conforme observamos no relato da tese de Bandeira (2004, p. 157) sobre o movimento da pós-observação na aula da partícipe Lia, que realça a relação entre o planejado e o realizado concretamente:

Lida: Explique a intenção e a realização da aula.

Lia: [...] O objetivo é que os alunos utilizem o sistema de medidas. O que fiz na sala? [...]. Na aula, os alunos foram participando, [...] ajudaram a construir a aula [...] e foi além do que eu havia planejado. [...]. Eles perguntaram coisas que nem imaginei [...]. Não vou dizer que eles aprenderam o assunto, a aula vai continuar [...]. Espero que a aula influencie no meio em que eles vivem, que saibam utilizar o sistema de medidas [...]. Paulo Freire destaca essa questão de o conhecimento partir daquilo que a gente vivencia, como tem pais de alunos pedreiros e mães costureiras, acredito que vai ajudar na realidade deles, entra também a questão da interação.

Esse procedimento propicia contextos para a formação dos partícipes por meio de reflexões sobre suas práticas, explicitando-se, assim, a unidade teoria-prática. O processo reflexivo que nele acontece leva o professor a refletir a sua prática por meio da tomada de consciência das suas ações (BANDEIRA, 2014).

No movimento da pós-observação da partícipe Lia, a reflexão tem como temática a relação com a intencionalidade da aula e a focalização das necessidades dos discentes, conforme refere a professora:

Lia: Acredito que é importante os alunos saberem medir, até como eles destacam, e que conheço também pais que são pedreiros e mães que são costureiras. Então, as necessidades são essas, [...], não só essas que relato porque aparecem outras. Então, minha preocupação em relação a essas necessidades foi de que os alunos aprendam o conteúdo na escola e que usem na vida. Até quando comecei a falar dos instrumentos de medidas, eles já conheciam.

Destacamos que os relatos apresentados retratam os movimentos da observação colaborativa na e sobre a prática pedagógica, auxiliando tanto o pesquisador quanto o professor na descrição

do contexto da aula e das características dos alunos, tipo de turma, os objetivos trabalhados, na informação e na explicitação das opções teóricas, no confronto entre a teoria e a prática e, conseqüentemente, na reelaboração das ações em que se pode apontar caminhos para novas práticas educativas.

Os movimentos explicitados fazem com que os partícipes tenham oportunidade de discutir sobre conceitos necessários para a condução do processo de ensino e aprendizagem, promovendo oportunidades de análise da linguagem utilizada na aula, dos objetivos e das razões para agir, do contexto social, da escola, dos alunos e de suas necessidades, possibilitando o entendimento sobre o significado das escolhas que fazemos na docência.

RETOMANDO AS DISCUSSÕES INICIAIS

A observação colaborativa concilia reflexão e ação, pois é um procedimento que motiva os partícipes a rememorem sua prática por meio de um diálogo volitivo com a realidade, auxiliando, ao mesmo tempo, na reflexão e na produção de conhecimentos críticos e criativos sobre o processo de ensinar-aprender.

Diante do exposto, reafirmamos que esse procedimento auxilia na produção de pesquisas científicas que também visam à formação docente.

Na observação colaborativa, portanto, o movimento de reflexividade desencadeado na discussão, a partir das ações da reflexão crítica, propicia oportunidade de desenvolvimento dos partícipes por meio da interação discursiva nela estabelecida e da negociação de pontos de vista diferentes, bem como a reelaboração de práticas e de teorias. Conforme os relatos, constatamos que, na observação colaborativa, a polifonia – interação de várias vozes em que são respeitados novos e múltiplos pontos de vista, porque todas as vozes teriam o mesmo poder, ou seja, respeito ao pluralismo de ideias (BAKHTIN, 2011) –, favorece a expressão de práticas e teorias. Ouvir o outro, portanto, possibilita a compreensão das práticas pedagógicas, o confronto e a reelaboração com esse outro.

A observação colaborativa, para as autoras citadas, portanto, constitui-se em ambiente favorável e motivador do processo crítico-reflexivo, pois permite que os partícipes sintam o desejo de mudar suas práticas e de relacionar teoria e prática expressa no comprometimento em aprimorar sua atuação no contexto da formação.

Referências

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes. 2011.

BANDEIRA, Hilda Maria Martins. **Necessidades formativas de professores iniciantes na produção da práxis**: realidade e possibilidades. 248 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2014.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Docência Universitária**: um romance construído na reflexão dialógica. 393 f. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2004.

JACKSON, Philip. **The practice of teaching**. New York: Teacher College Press, 1987.

LIBERALI, Fernanda Coelho. **Formação crítica de educadores**: questões fundamentais. Campinas, SP: Pontes, 2010.

PAIVA, Madalena. Observação colaborativa: um caminho para a renovação das práticas supervisivas no contexto da formação inicial de professores. *In*: ESTRELA, Albano; FERREIRA, Júlia (Org.). **A formação de professores à luz da investigação**. Actas do XII Colóquio da AFIRSE. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2002.

SILVA, Elieide do Nascimento. **Movimento de colaboração com um professor de matemática**: prática educativa problematizadora e sua relação com as práticas criativas. 263 f. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2015.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em Educação** – a observação. Brasília: Plano Editora, 2003.

VIEIRA, Hostiza Machado. **Navegando nas significações da formação contínua**: quebrando o silêncio. 242 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2017.

AVALIAÇÃO DO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM: UM ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA MUNICIPAL NA CIDADE DE PICOS – PI

EVALUATION OF THE LEARNING TEACHING PROCESS: A CASE STUDY IN A MUNICIPAL SCHOOL IN THE CITY OF PICOS - PI

Vanderlan Feitosa de Macedo

Graduado em Ciências Biológicas pela UFPI (2017) e Pedagogia pela FECR (2013). Especialista em Docência do ensino superior pela FACIBRA (2014) LIBRAS pela UFPI (2016)
E-mail: vanderlanmacedo@hotmail.com

Maurício Pereira Barros

Graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí - UESPI (2014.1), com ênfase em Gestão Escolar. Graduado em Normal Superior pela Universidade Estadual do Piauí - UESPI (2011.2) Graduando em Gestão de Recursos Humanos - RH pela Faculdade Três Marias. Pós-Graduado em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade Evangélica Cristo Rei - FECR. Pós-Graduado em Educação Especial e Libras pelo KURIOS. Pós-Graduado em Ciências da Religião pela UPROMINAS.
E-mail: posgraduado2011@hotmail.com

RESUMO

O presente estudo possui como temática a avaliação da aprendizagem escolar como processo construtivo, tendo como objetivo principal constatar como ocorre o mesmo numa unidade escolar do município de Picos-PI. A avaliação é uma tarefa inerente ao trabalho pe-dagógico que abrange não só questões relativas ao aprendizado do educando, mas também possibilita aos professores

AVALIAÇÃO DO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM: UM ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA MUNICIPAL NA CIDADE DE PICOS – PI

refletirem sobre sua atividade docente, oferecendo condições práticas que possam delinear atividades diversificadas no intuito de intervirem em determinados problemas e dificuldades de aprendizagem que tenham sido detectadas ao longo do processo ensino-aprendizagem. Sabendo que avaliar é um processo sistemático, contínuo e integral, destinado a determinar até que ponto os objetivos educacionais foram alcançados, torna-se importante oferecer informações sobre o desempenho tanto do educador quanto do educando tornando este último conhecedor dos erros, acertos e avanços, e criando condições para que o mesmo possa superar suas deficiências.

Palavras-chave: Avaliação. Aprendizagem. Educação.

ABSTRACT

The present study has as its theme. The evaluation of school learning as a constructive process, with the main objective to verify how the same occurs in the aforementioned institution. Evaluation is an inherent task of pedagogical work, where it includes not only questions related to the student's learning, but also enables teachers to respond to their teaching practice, offering practical conditions for them to delineate diverse activities in order to intervene throughout the practice teachers in certain problems and learning difficulties that were detected throughout the teaching-learning process. Knowing that evaluating is a systematic, continuous and integral process, designed to determine the extent to which educational objectives have been achieved, and is important because it offers information on the performance of both the educator and the student making him / her aware of the correct and advanced mistakes, creating conditions and overcome their shortcomings.

Keywords: Evaluation. Learning. Education.

INTRODUÇÃO

Este trabalho foi realizado com base em alguns teóricos renomados, autores estes, que trabalham a respeito da avaliação da aprendizagem, onde enfoca a prática do mesmo baseado no novo paradigma educacional, o presente estudo tem como objetivo principal constatar que na Unidade Escolar Situada na cidade de Picos-PI, que a avaliação não é vista como forma de julgamento, mas sim como uma tarefa inerente ao trabalho pedagógico, visto que, abrange não só as questões relativas ao aprendizado do educando, mas também, possibilita aos professores responderem em sua prática docente, oferecendo condições práticas para que os mesmos delineiam atividades diversificadas no intuito de intervirem ao longo da prática docente em determinados problemas e dificuldades de aprendizagem que foram detectadas ao longo do processo ensino-aprendizagem.

A avaliação é a tarefa mais difícil e delicada que a escola e seus educadores se deparam em seu processo pedagógico, a mesma é tida como principal elemento para averiguação dos resultados pretendidos ou alcançados. Isso porque avaliar, no que se refere a ensino-aprendizagem, é uma tarefa cuja importância é comparável a complexidade e dificuldade que eles são inerentes.

A instituição em estudo, no que diz respeito à avaliação da aprendizagem escolar adquire seu sentido na medida em que se articula com um projeto pedagógico e com seu consequente projeto de ensino, no entanto avaliação subsidia decisões a respeito da aprendizagem do educando e não apenas o ato de avaliar, por sua constituição mesma, não se destina a um julgamento definitivo sobre alguma coisa, pessoa ou situação.

A avaliação se destina ao diagnóstico e por, isso mesmo, a inclusão tende a melhoria do ciclo da vida, sendo assim facilita a qualidade da aprendizagem. Nesse sentido, visando o aprofundamento

do estudo questiona-se que as dificuldades encontradas pelo educador na avaliação da aprendizagem no ensino fundamental dos alunos do 1º ao 5º ano, seriam principalmente no aspecto de conscientizar a todos aqueles que fazem parte do processo avaliativo de uma instituição escolar, que na hora de uma avaliação devemos tomar medidas de precaução para que não façamos uma avaliação errada do educando, respeitando suas individualidades, conhecendo-os e a partir disso, o professor, durante o ato de avaliar deve incentivar as potencialidades possíveis e estas tornam-se em ações criativas e inovadoras.

Sabe-se que avaliação escolar é uma constante em nosso dia-a-dia sendo, portanto impossível desvinculá-la da prática educativa. Contudo, cabe aos profissionais que atuam na educação reverem sua prática avaliativa no sentido de incluir nas instituições escolares que trabalham um novo modelo de avaliação, onde a mesma esteja cada vez mais distante da concepção errônea de que a avaliação contribui para as desigualdades, evidenciando aqueles que não tiveram oportunidade para concluírem em determinadas modalidades de ensino, no intuito de estarem contribuindo para a promoção de um ensino altamente flexível e eficaz.

A relevância desse artigo enfatiza a prática da avaliação como uma temática ampla e complexa onde se torna imprecisa sua definição, propondo melhoria nas avaliações das escolas públicas, com isso em vez de fragmentar, é preciso incentivar a interação do aluno no processo ensino-aprendizagem, onde cada um tem algo a ensinar para o outro, sendo a avaliação um elo entre a sociedade, as escolas e os estudantes.

Os dados foram obtidos através de entrevista e em caráter qualitativo prevalecendo sempre os quantitativos. Daí a necessidade de uma conscientização de todos envolvidos na comunidade escolar para que assim a qualidade do ensino não fique comprometida. É preciso avaliar as práticas de avaliação que são utilizadas pelos professores para que possa traçar um esboço da avaliação considerada ideal com isso faz-se necessário reconhecer as competências do educador e identificar as principais dificuldades encontradas pelos professores no ato de avaliar o aluno, pois inúmeras dificuldades e aspectos interfere a maneira que o educador transcende o compromisso mediante o ato de instruir, relacionando aos conceitos de aprendizagem como a falta de interesse (professores e alunos) e o descompromisso de muitos pais, que por conta das funções profissionais, relegam a educação dos filhos a terceiros.

A desse modo, o presente trabalho está estruturado em capítulos, onde na parte teórica, expõe-se ideias de autores renomados, que no primeiro capítulo o enfatiza a avaliação da aprendizagem como um desafio para educadores e educandos, engloba também nesse mesmo capítulo reflexões básicas sobre a avaliação da aprendizagem e suas respectivas formas.

No segundo, apresenta-se a avaliação e a prática pedagógica e avaliação no cotidiano escolar, logo em seguida, serão relatados os resultados obtidos por meio da pesquisa de campo realizada na Unidade Escolar citada anteriormente.

Diante disso, o presente trabalho tem como relevância social contribuir de forma eficaz na concretização de uma melhor reflexão a respeito do real papel que a avaliação da aprendizagem desempenha no cotidiano escolar no intuito de resgatar e ao mesmo tempo, incluir uma concepção inovadora da prática avaliativa desmistificando a mesma como meramente a simples execução de testes quantitativos.

REFERENCIAL TEORICO

Avaliação da aprendizagem: Um desafio para educadores e educandos

Desde os primórdios, os seres humanos sempre se deparam com situações em que se fazia necessário determinar valor as coisas. E com isso a concepção mais antiga do termo avaliação esta vinculada a essa medida. Assim, estudos realizados por Hadji (1994), reafirmam que o desenvolvimento da avaliação esta historicamente ligada à ideia de medida.

A avaliação da aprendizagem tem seus princípios e características no campo da psicologia, sendo que as duas primeiras décadas do século XX, forma marcadas pelo desenvolvimento de testes padronizados para avaliar o aluno através dos mesmos, responsáveis em reconhecer a capacidade, habilidade e aptidão do aluno com uma espécie de espelho o trabalho do professor em sala de aula.

Nesse sentido, Luckesi (2009, p.92) afirma:

O Ato de avaliar implica coleta, análise e síntese dos dados que configuram o objeto da avaliação, acrescido de uma atribuição de valor ou qualidade, que se processa a partir da comparação da configuração do objeto avaliado com um determinado padrão de qualidade previamente estabelecido para aquele tipo de objeto. O valor ou qualidade atribuídos ao objeto conduzem a uma tomada de posição a seu favor contra ele e o posicionamento a favor ou contra o objeto ato ou curso de ação, a partir do valor da qualidade atribuídos, conduz a uma decisão nova: manter o objeto como esta ou atuar sobre ele.

É preciso compreender que avaliação envolve momentos e processos diversos. Desde coletar dados, analisá-los e sintetizá-los, envolvendo muitos fatores, além disso, PE preciso como o autor enfatiza, se posicionar em relação ao que fazer com os dados obtidos, analisando e sintetizando. Esse é um dos grandes desafios da avaliação, se fundamentar nele para aperfeiçoar a atuação da escola e do docente.

Após a difusão da pedagogia tradicional, várias tendências educacionais se articulam norteando ativamente o processo de ensino- aprendizagem, definindo e estabelecendo conceitos no prisma educacional, contribuindo para que os participantes do processo adotem novas atitudes, a fim de vir a somar a problemática da avaliação do processo-aprendizagem.

A avaliação pode ser caracterizada com uma forma de ajuizamento da qualidade do objeto avaliado, fator que implica uma tomada de posição a respeito do mesmo, para aceitá-lo ou para transformá-lo, sendo assim, a avaliação é um julgamento de valor sobe manifestações relevantes da realidade tendo em vista uma tomada de decisão.

A avaliação em educação significa descrever algo em termos de atributos selecionados e julgar o grau de aceitabilidade do que foi descrito. O algo, que deve ser escrito e julgado, pode ser qualquer aspecto educacional, mas é tipicamente um programa escolar, um procedimento curricular ou o comportamento de um indivíduo ou um grupo. (HAIDT, 2004)

Vale ainda colocar, quando tratamos do significado da avaliação em nosso setor de atividades, que a avaliação em educação, com em psicologia, diz respeito principalmente a seres humanos. A importância bem como os procedimentos de avaliação tem variado no decorres dos tempos, sofrendo a influência das pendências de valorização que se acentual em cada época e dos desenvolvimentos da ciência e da tecnologia. “A avaliação significa atribuir um valor a uma

dimensão mensurável do comportamento em relação a um padrão de natureza social ou científica” (BRADFIELD e HOREDOCK, 1963).

Variam os entendimentos do que seja avaliado, conforme o enfoque com que o criador do conceito a visualiza. Assim, na leitura sobre o assunto vamos encontrar diversos significados atribuídos a avaliação educacional. Uma das concepções enfatizam a dimensão medida enquanto outras estão mais voltadas para os aspectos de julgamento, ou de juízo de valor, enquanto outras, ainda, permeiam as suas dimensões.

Concepção de Avaliação

De acordo com a introdução dos PCNs (1997, p.81)

A avaliação não se restringe ao julgamento sobre sucesso ou fracasso do aluno, é compreendida como um conjunto de atuações que tem a função de alimentar, sustentar e orientar a intervenção pedagógica. Acontece continuamente sistematicamente por meio da interpretação qualitativa do conhecimento construído pelo aluno. Possibilita conhecer o quanto ele se aproxima ou não da expectativa de aprendizagem que o professor tem em determinados momentos da escolaridade em função da intervenção pedagógica.

Sendo assim, a concepção de avaliação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1997) vai além da visão tradicional, que focaliza o controle externo do aluno mediante notas ou conceitos para ser compreendido como parte integrante e intrínseca ao processo educacional.

A avaliação é a parte mais importante de todo o processo de ensino aprendizagem visto que, a mesma está presente em todos os momentos do processo (do planejamento a execução). Nessa perspectiva Luckesi (1995, p.19), afirma que enquanto o planejamento é o ato crítico que nos subsidia na verificação de como estamos construindo nosso projeto, a avaliação atravessa o ato de planejar e executar, por isso contribui em todo processo [...] “a avaliação como crítica de percurso é uma ferramenta necessária ao ser humano na posse de construção dos resultados que planejou produzir”.

Nesse sentido é importante que o professor dentro do seu contexto e de suas possibilidades de trabalho, adote alguns procedimentos para uma avaliação contínua formativa. Desse modo, como ação contínua, avaliar é considerar as mudanças ocorridas nas concepções dos alunos, o envolvimento deles nas atividades, como atuam nas ações em grupo, como articulam seu conhecimento prévio, as novas informações e conceitos, bem como compreender os conceitos expressos na linguagem específica de cada disciplina e considerar a capacidade de cada um enquanto sujeitos com características diferentes. Para Perrenoud (1999, p.9):

Avaliar é criar hierarquias de excelências, em função das quais se decidirão a progressão no curso seguido, a seleção no início do secundário, a orientação para diversos tipos de estudos, a certificação antes da entrada no mercado de trabalho e, frequentemente, a contratação. Avaliar é também privilegiar um modo de estar em aula e no mundo, valorizar formas e normas de excelência, definir uns alunos, modelos, aplicados e dóceis para uns e imaginativo e autônomo para outros.

Com isso percebe-se que nessa concepção há uma grande preocupação com a avaliação adotada nas escolas, visto que, muitos professores principalmente os que optam por uma postura tradicionalista e consideram a avaliação com um fim e não como uma atividade contínua no decorrer do processo ensino-aprendizagem, passa a controlá-la.

AVALIAÇÃO DO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM: UM ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA MUNICIPAL NA CIDADE DE PICOS – PI

E nesse contexto que o professor acaba muitas vezes, com ou sem intenção, talvez como refém da sua amargura/insatisfação com os alunos indisciplinados, com todo processo pedagógico, por se servir os critérios e conteúdos não claramente expostos para produzir a avaliação da disciplina, onde certamente tal atitude pode trazer consequências desagradáveis e até por algumas vezes injustas. O homem emite dois juízos ao avaliar, conforme ressalta Almeida (1997), “o primeiro é o juízo da realidade, por meio de avaliação o homem atribui significado a realidade, como ele a percebe, já o juízo de valor possibilita ao homem avaliar e emitir um juízo sobre o significado daquilo que se observa ou vivencia”.

A definição de avaliação apresentados por Luckesi (2001), quando se refere à avaliação da aprendizagem prefere defini-la como sendo um juízo de qualidade sobre dados relevantes para uma tomada de decisão. A concepção de avaliação que marca a relação de professores e alunos segundo Hoffmam (2000) é a que define essa ação como julgamento de valor de resultados alcançados.

Buriasco (2000) considera que a emissão de um juízo sobre algo implica na utilização de padrões estabelecidos, que são os fios condutores que direcionam uma avaliação, fazendo com que ela não se afaste de seus grandes eixos que são os “teórico-metodológico” e “ético” e o “político”.

Após a difusão da pedagogia tradicional, várias tendências educacionais se articulam norteando ativamente o processo de ensino-aprendizagem definindo e estabelecendo conceitos no prisma educacional, contribuindo para que os participantes do processo adotem novas atitudes a fim de vir a somar à problemática da avaliação do processo ensino-aprendizagem.

Formas de Avaliar

Nos últimos anos, as questões referentes a avaliação passaram a ter um crescente papel de protagonista, até se converterem em um dos focos prioritários e atenção das análises, reflexões debates pedagógicos. Expressões e conceitos como os de avaliação inicial, formativa e somática passarão a fazer parte, em grande medida, de bagagem profissional. Conscientizar-se de que há diferentes tipos de avaliação de que ela pode e deve desempenhar funções diferentes, e por isso que é necessário, conseqüentemente, utilizar procedimentos e técnicas de avaliação igualmente diferenciadas.

Percebe-se que, com essas mudanças, os educadores ficam perdidos, pois se sentem atingidos. O desrespeito para com ele é evidente, pois cada vez mais, perdem o poder e a autoridade. De qualquer forma, a temática de avaliação tem ocupado bastante espaço. Nunca se falou tanto de avaliação como nesse momento, o que pode ser perigoso, porque do ponto de vista da escola, o mais importante é o projeto político-pedagógico, a questão do desenvolvimento e da formação humana, da cidadania, da construção do conhecimento.

É preciso analisar criticamente essa prática, pois o fato dos alunos serem os únicos “objetos” de avaliação revela a estrutura do poder e autoridade de grande maioria das instituições escolares. É necessário que a forma clássica de avaliar, buscando os “erros” e os “culpados”, seja substituída por trabalho. Nesse sentido, todos são objetos e sujeitos de avaliação, professores, equipe de orientação, supervisão, direção, crianças e pais.

Para Dalbem (1999, p. 78):

Defende uma nova concepção de trabalho psicológico, alterando a perspectiva transmitida do processo de ensino. Problema uma alteração permanente: professor x aluno x conhecimento, e, nesse contato o sentido de avaliação direciona-se para um processo de investigação contínua e dinâmica da relação pedagógica como um todo.

Assim, ao professor caberá o papel de acompanhar todo o processo de avaliação coletando dados, informações sobre o aluno e cuidadosamente, registrando suas necessidades e possibilidades. Nessa perspectiva o processo de ensino torna-se um desafio para o professor, que deverá estar atento a investigação das questões que merece maior investimento pedagógico e conseqüentemente alterações nos encaminhamentos didáticos.

Objetivos da Avaliação da Aprendizagem

A avaliação da aprendizagem na escola tem dois objetivos, auxiliar o educando no seu desenvolvimento pessoal, a partir do processo ensino-aprendizagem e responder a sociedade pela qualidade do trabalho educativo realizado (LUCKESI,1995, p.17).

Nesse sentido, o autor acima mencionado mostra que a avaliação ao possibilitar o crescimento do educando e conseqüentemente sua integração consegue mesmo, ajuda-o a se apropriar dos conteúdos significativos: conhecimentos, habilidades, hábitos e convicções. E assim a avaliação se constitui como meio de fornecer suporte ao aluno no seu processo de assimilação e no processo de formação cidadã.

Contudo, observa-se que o significado do termo avaliar este associado a palavras que tem sentidos sinônimos, tais como provas, testes, trabalhos e resultados alcançados. É objetivo da avaliação principalmente nos anos iniciais que o aluno perceba o resultado da avaliação com um desafio a ser superado e para que essa superação aconteça é necessário estimular a autoestima dele e incentivá-lo a refletir e aceitar as críticas como base para seu aprimoramento.

De acordo com Perrenoud (1997, p.55):

(...) O objetivo de orientar uma inovação, fundamentar uma defesa pró ou contra tal reforma, aumentar a eficácia do ensino da seleção. A avaliação corrente praticada pelos professores pode igualmente ser utilizada para fim de gestão do sistema em duplo sentido: - de um lado, o ajuste periódico do currículo, das exigências, das normas de admissão, das estruturas - de outro, o controle do ensino e do trabalho dos professores.

Com isso a avaliação escolar funciona dentro do processo ensino-aprendizagem, com o propósito de recolher informações que possibilitem estabelecer uma correspondência entre os dados obtidos e os objetivos propostos com a finalidade de que o professor possa verificar o desenvolvimento do aluno em relação ao trabalho executado, orientando assim para uma tomada de decisão em relação às atividades posteriores.

Funções da Avaliação da Aprendizagem

A avaliação tem como finalidade o desenvolvimento da capacidade e o trabalho com diferentes objetos de conhecimento requerem do professor uma atitude constante de análise e interpretação dos aspectos quantitativos e qualitativos resultantes do processo de ensino-aprendizagem. Há basicamente três momentos de avaliação que devem ser valorizados no processo educativo: A avaliação diagnóstica, a avaliação formativa e a avaliação normativa.

A avaliação diagnóstica é aquela realizada no início do processo que permite conhecer o que os alunos já sabem e identificar os conhecimentos prévios que os mesmos dispõem. É a partir da avaliação diagnóstica que o professor obtém os dados a respeito das aptidões do aluno, que ajudarão o professor a elaborar e orientar as atividades que ocorrerão ao longo do processo de ensino aprendizagem.

AValiação DO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM: UM ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA MUNICIPAL NA CIDADE DE PICOS – PI

Para Bloom (1983) a avaliação diagnóstica consiste na sondagem, projeção e retrospectiva das situações, dos desenvolvimentos do aluno, permitindo constatar causas de repetidas dificuldades de aprendizagem. Quando os objetivos não forem atingidos, são retomadas e elaboradas novas estratégias para que se efetue a produção do conhecimento, esta modalidade deve ser feita no início de cada ciclo de estudos através de uma reflexão constante, crítica e participativa.

Assim na avaliação diagnóstica são verificadas as dificuldades que os alunos apresentam, seus interesses e suas necessidades. Permitindo ao professor traçar o perfil do aluno, de modo a selecionar uma estratégia didática e uma sequência de trabalho que mais se adéque as características dos alunos.

A avaliação formativa ou reguladora é aquela que acontece no desenvolvimento do processo, durante o qual se conhece como cada aluno aprende, prática utilizada para verificar se o planejamento do professor está de fato favorecendo a aprendizagem dos alunos.

Essa linguagem abstrata permite definir a regulação por meio de intenções, sem se fechar de saída em uma concepção particular dos objetivos, da aprendizagem ou da intervenção didática (Perrenoud, 1997).

Assim a avaliação formativa não tem como objetivo classificar ou selecionar, mas contrariamente fundamenta-se nos processos de aprendizagem, em seus aspectos cognitivos, afetivos e relacionadas, em aprendizagem significativa que aplicam em diversos contextos.

É através da avaliação formativa que o aluno toma conhecimento dos seus erros e acertos e encontram estímulos para um estudo sistemático. Essa modalidade de avaliação é orientadora, pois orienta o aluno em seus estudos e o professor no desenvolvimento de suas atividades docentes. É motivadora por evitar as tensões causadas pelas avaliações.

Podemos pensar na avaliação mediadora como um processo de permanente troca de mensagens e significados, um processo interativo, dialógico, espaço de encontro e conforto de ideias entre educador e educando, em busca de melhorias do saber (HOFFMAN, p.11).

Nesse sentido a autora define como mediadora a avaliação cujo fundamento é a proximidade entre quem educa e quem é educado. Desse modo o sentido e finalidade da avaliação formativa estão em conhecer melhor o aluno, suas competências, seu estilo de aprendizagem, seus interesses, suas técnicas de trabalho e em seguida constatar o que esta sendo aprendido. O professor vai colhendo informações de forma contínua, como metodologias diversas, julgando o grau de aprendizagem tanto de forma contínua, como metodologias diversas, julgando o grau de aprendizagem tanto de forma coletiva como de forma individual, adequando o processo de ensino aos alunos como grupo e aqueles que apresentem dificuldades, tendo em vista objetivos propostos. Em fim analisar globalmente o processo ensino-aprendizagem ao término de uma determinada unidade fazendo uma análise e reflexão sobre o sucesso alcançado em função dos objetivos propostos a fim de vivê-los de acordo com os resultados apresentados.

A avaliação somativa é aquela que acontece ao final do processo, em que são observados os conhecimentos elaborados e os resultados obtidos, com o objetivo de avaliar os conhecimentos adquiridos e as habilidades e atitudes desenvolvidas. Ela tem função classificatória e consiste em classificar o aluno de acordo com os níveis de aproveitamento estabelecidos, tendo em vista sua promoção de uma série para outra. Nesse sentido, a aprendizagem é confundida com memorização de um conjunto de conteúdos desarticulados, conseguida através de repetição de exercícios sistemáticos de fixação e cópia. É um sistema excludente por excelência.

Nesse sentido Saul (1994, p. 44) afirma que:

(...) A avaliação quantitativa tem, como preocupação única, a comprovação do grau em que os objetivos previamente estabelecidos foram alcançados. A avaliação cumpre uma função de apoio, planejando em detrimento ao processo de ensino, conduzindo a uma atividade avaliativa de caráter burocrático.

Na concepção do autor a avaliação classificatória é um instrumento de poder e disciplina para o professor, onde suas aulas são uma reprodução de um modelo, ou seja, uma memorização orientada e o ensino propriamente dito são deixados de lado, pois o aluno se torna passivo e segue as decisões do professor, diminuindo as chances do aluno usar sua criatividade, reflexão sobre o que foi aprendido estreitando a via de ensino-aprendizagem, como afirma Hoffman (2000, p.27) “reduzem a avaliação a uma prática de registro de resultados a cerca do desempenho do aluno a um determinado período do ano letivo”, ou seja, a avaliação é tida como um julgamento dentro de um processo classificatório e está vinculada a noção de medir.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394/96, a avaliação do aproveitamento escolar deveria ser realizada em processo de natureza cumulativa, sistemáticos e flexíveis com prevalência dos aspectos qualitativos. Assim as escolas deverão adotar e fazer uso das mais diversas formas de avaliação.

Avaliação x Prática Pedagógica

A avaliação da aprendizagem vai depender muito da prática pedagógica do professor, ela definirá as regras a serem adotadas no processo de avaliação. Mas não deve esquecer que uma avaliação mal realizada, implicará em prejuízos ao processo de ensino aprendizagem e no final, muitas vezes, só o aluno é punido com o fracasso refletido no resultado da escola. “É formativa toda a avaliação que ajuda o aluno a aprender e a desenvolver, ou melhor, que participa da regulação da aprendizagem e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo” (PERRENOUD, 1999, p.103).

No ensino fundamental, o professor, durante as aulas está sempre com inovações, aceitam colocações dos alunos, mas na hora da avaliação, só teste e prova. Deve-se ter em mente um bom senso de avaliar o que há de bom dos métodos educacionais tradicionais com o que há de bom nos métodos atuais, para alcançar a tão sonhada qualidade educacional.

O professor é detentor do conhecimento e os transmite a um grupo de estudantes que os recebe como informações, para depois, desenvolverem o que a aprendizagem através de notas escritas e orais, O fato de desenvolverem nas provas como os professores querem, não significa dizer que os alunos aprenderam, nesse caso essa aprendizagem que cai nas provas escolares não é o que a vida do aluno lhe pede, mas sim o que o professor exige.

As consequências imediatas dessas situações são desinteressantes dos alunos em aprender e a diminuição da capacidade do professor para ensinar. Repetência e emigração são ocorrências muito frequentes, que acabam escapando do controle de seus responsáveis.

Na concepção de Luckesi as práticas avaliativas permanecem bastante ultrapassadas nas escolas brasileiras de Norte e Sul, visto que, a avaliação escolar se processa no âmbito da sala de aula, mais ou menos descrito a seguir.

Luckesi (2009, p.67):

Formular provas ou testes, ou um outro mecanismo qualquer, que possa ser utilizado como instrumento por meio do qual o professor solicita dos alunos a manifestação de condutas esperadas, através da qual os alunos possam expressar seus entendimentos, compreensões de conteúdos, hábitos e habilidades ensinados.

AVALIAÇÃO DO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM: UM ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA MUNICIPAL NA CIDADE DE PICOS – PI

A prática avaliativa em seu sentido pleno deve estar efetivamente interessada na aprendizagem do aluno, onde o professor deve, acima de tudo, oferecer um trabalho docente crítico e construtivo a serviço do seu desenvolvimento mostrando para o educando sua capacidade de aprender e progredir.

Nessa perspectiva, vale ressaltar que mudar o sistema de avaliação é preciso, bem como sua prática no cotidiano escolar, mas por outro lado é necessário que haja explicações pacientes sobre as novas formas de avaliar a família, visto que, tudo que se afasta de uma avaliação clássica e tradicional, parece um pouco exótico, anedótico, não muito sério, pois no imaginário dos pais e dos adultos em geral o exercício, problemas, ditados, redação e as provas formam a avaliação.

Sabendo que a avaliação ainda hoje é dar notas, fazer provas e testes, é preciso acabar com essa prática equivalente de avaliação como julgamento de resultados, pois a avaliação deve ser assumida como instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tornar decisões suficientes e satisfatórias para que possa avançar o processo ensino-aprendizagem numa perspectiva de construção do conhecimento.

Avaliação com qualidade

Agir em função de desejos, o ser humano age em função de algum resultado. Uma ação presidida por desejos inconscientes pode chegar a termos satisfatórios, mas por caminhos que ainda não são claros. Do ponto de vista consciente, o ser humano necessita estabelecer metas definidas, clareando o que deseja para agir em função delas.

Um aspecto importante é que a avaliação deve ser contínua (processual), pois ao avaliar o processo de aprendizagem, frequentemente, o professor pode diagnosticar aspectos que precisam ser melhorados, podendo, assim, intervir na sua própria prática ou nos fatores que estão interferindo nos resultados. A avaliação também deve ser planejada e articulada com os objetivos propostos no processo de ensino-aprendizagem, por outro lado, vários aspectos devem ser considerados na avaliação, não os cognitivos, mas também os afetivos e os psicomotores, ou seja, deve contemplar o aluno e o processo de aprendizagem na sua integridade.

Diante disso, vale destacar que a avaliação, principalmente no ensino fundamental, tem sido utilizada historicamente como instrumento para classificar o aluno, necessitando ser direcionada, pois a competência não resulta apenas da escolar ou professor, e sim de todos aqueles que participam do contexto escolar e social do educando.

Os instrumentos de avaliação determinados pela escola não podem ser vistos como a única opção de avaliação. O ponto chave da educação deve ser o aluno aprender a aprender, saber, pensar, ser crítico e analítico. É dentro dessa perspectiva que a avaliação deve ser trabalhada.

O fracasso escolar de muitos alunos acontece muitas vezes devido a uma péssima avaliação, onde contem instrumentos que medem por notas e conceitos e não por uma avaliação do seu contexto ação pedagógica do educador, de maneira que possa modificar seu planejamento, retomar conteúdos, adequar metodologias, buscar inovações, excluir práticas fracassada e implantar práticas novas. É preciso avaliar os educandos ao longo do ano letivo, apenas uma prova não notificará o saber do aluno, pois existem possibilidades de errar aquilo que se sabe e chutar e acertar aquilo que não sabe.

O professor deve estar atento ao que o aluno produz. Cada tarefa é essencial para a avaliação que tende a ser mais justa em momentos não programados, espontaneamente o educando mostra o que sabe. Quando preocupado em demonstrar o que sabe, porque esta sendo avaliado, o educando pode cometer erros ou ainda usar artifícios para ludibriar o professor, conquistando apenas a nota. O que deve estar em jogo é exclusivamente a aprendizagem e não a nota em si.

A avaliação da aprendizagem na escola tem dois objetivos: auxiliar o educando no seu desenvolvimento pessoal, a partir do processo ensino-aprendizagem e responder a uma necessidade social, A escola recebe o mandato social de educar as novas gerações e, por isso, deve responder por esse mandato, obtendo dos seus educandos as manifestações de suas condutas aprendidas e desenvolvidas.

O histórico escolar de cada educando é o testemunho social que a escola dá ao coletivo sobre a qualidade do desenvolvimento do educando. Em função disso, o educador e educando tem necessidades de se aliarem na jornada da construção da aprendizagem.

Desta forma se faz necessário que os educadores repensem a forma de avaliar para que ele assuma o papel de formador de mentes pensantes e não sirva apenas como instrumento utilizado para aprovar ou reprovar o aluno.

O ato de avaliar é exclusivo por subsidiar a permanente inclusão do educando no processo educativo, configurando o estudo em foco. Assim é indispensável a definição de critérios realmente importantes, bem como, a informação dos mesmos aos alunos sem uma necessidade, pois a avaliação só tem sentido quando é contínua provando o desenvolvimento do educando.

Luckesi (2002, p. 93) na perspectiva de avaliação construtiva, apresenta três passos: o ato de avaliar dá-se em três passos fundamentais: primeiro: constatar a realidade; segundo: qualificar a realidade constatada; terceiro: decisão a partir da qualificação efetuada sobre a realidade constatada, tendo por pano de fundo uma teoria pedagógica construtiva. O primeiro passo a constatação da realidade e efetivada via a configuração descritiva, do objeto da ação do avaliador, ou seja, como ele está se manifestando. Esse objeto de avaliação pode ser o desempenho do aluno, sujeito da aprendizagem, mas também poderia ser qualquer outra coisa, ação ou pessoa. Para essa configuração é que usamos os instrumentos, como extensões de nossas capacidades de observações a realidade. Assim sendo, testes, questionários, fichas de observação etc., propriamente não são instrumentos de avaliação. Eles se subsidiam na observação da realidade que devera ser qualificada a qualificação dos dados da realidade sim é o ato central da prática da avaliação.

O segundo passo é a qualificação da realidade observada, descrita, configurada. É neste passo que afirmamos se o objeto de nossa ação avaliativa esta se dando entre a realidade descrita e configurada e um padrão de expectativa de qualidade. Esse padrão depende de um conjunto de variáveis, mas especialmente da compreensão daquilo que estamos avaliando. No caso da aprendizagem, dependerá da teoria pedagógica que estamos utilizando, com todas as suas nuances de entendimento filosófico, pedagógico, técnico (tradicional, piagetiana, freiriana,...) assim como resultado do processo educativo (resposta específica a respeito de informações já elaboradas cientificamente; respostas criativas a partir de situações problemas colocadas; habilidades construídas e sedimentadas, etc...)

O terceiro passo é a tomada de decisão. Na medida em que qualificamos alguma coisa, nos colocamos numa posição de “não-diferença”, ou seja, não permanecemos neutros em relação a ela. Assumimos uma posição positiva ou negativa, poderá ser mais ou menos positivos ou mais ou menos negativa, mas nunca será uma posição neutra. É a partir daí que tomamos a decisão de agir, seja aceitando a realidade com a qualidade com que se manifesta, seja propondo algum tipo de ação para modificá-la, evidentemente para melhor. Por isso é que se pode dizer que, na prática da avaliação da aprendizagem, onde atuamos junto com o sujeito humano que deseja aprender, o ato de avaliar é um ato solidário com o educando na busca do seu desenvolvimento mais satisfatório. O educador que avalia, serve-se da prática de avaliação com um recurso que subsidia o seu ato de dar continência, suporte, para que o educando possa fazer o seu caminho de aprendizagem e conseqüentemente de desenvolvimento da melhor forma possível.

AVALIAÇÃO DO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM: UM ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA MUNICIPAL NA CIDADE DE PICOS – PI

Nessa concepção procedimental a avaliação subsidia o encaminhamento mais saudável possível do educando na sua trajetória de aprender e desenvolver-se.

Para Freire (1996, p. 125):

O diálogo é a confirmação conjunta do professor e dos alunos no ato comum de conhecer e reconhecer o objeto em estudo. Então em vez de transferir o conhecimento estaticamente como se fosse fixa do professor, o diálogo requer uma aproximação dinâmica na direção do objeto.

Então de acordo com o autor é fundamental no processo avaliativo, visto que, o mesmo norteia e promove um ensino-aprendizagem de qualidade. Ainda neste sentido Hoffman (2001, p.20) destaca que as práticas avaliativas baseadas em processos classificatórios fundamentam-se na competição e no individualismo. Entretanto segundo ela, “à medida que os estudos apontam para o caráter interativo e intersubjetivo da avaliação, alertam também para a essencialidade do diálogo entre todos os que fazem parte desse processo, para importância das relações interpessoais e dos projetos educativos”.

Assim a observação em sala de aula é a parte natural do processo. Então quanto mais frequentes e significativos forem os registros, mais rápidas serão ampliadas as possibilidades de uma ação educativa direcionada as necessidades individuais.

Com isso a avaliação deverá ser assumida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que possam avançar no seu processo de aprendizagem. Se for importante aprender aquilo que ensina na escola, a função da avaliação será possibilitar ao educador condições de compreensão do estágio em que o aluno se encontra tendo em vista poder trabalhar com ele para que saia do estágio defasado em que se encontra e possa avançar em termos de conhecimentos necessário.

ANÁLISE DOS DADOS

Percurso Metodológico

A pesquisa foi desenvolvida com o objetivo de verificar a ação avaliativa no processo de ensino aprendizagem buscando conceitos e fundamentos que justifiquem o estudo, a pesquisa é de caráter bibliográfico e exploratório onde foi realizado um levantamento de dados referentes à avaliação da aprendizagem, tornando como pressupostos principais, o universo dos teóricos, métodos, técnicas, concepções, objetivos e reflexões que norteiam o processo de avaliação. Em seguida partiu-se para pesquisa exploratória no qual se buscou analisar os desafios da avaliação segundo a visão de professores e alunos e a sua prática dentro da escola pesquisada.

Para melhor desenvolvimento da pesquisa optou-se pelas formas de pesquisas exploratórias e qualitativas pois, este tipo de estudo visa proporcionar um maior conhecimento acerca do assunto, afim de que esse possa formular problemas mais preciosos e de forma como eles se expressam. Podendo se afirmar que se a pesquisa qualitativa investiga os fenômenos de uma forma explorativa mais aprofundada.

Para compreensão da pesquisa, optou-se por trabalhar com dois tipos de instrumentos de produção dos dados a princípio foi realizada uma observação geral da escola, dos professores, dos alunos e do corpo administrativo e em seguida foi feito um processo de entrevistas informais no quais foram entrevistados alunos, professores e coordenador.

Sendo assim, o desenvolvimento deste estudo, devidamente embasado por uma perspectiva de direcionamento do tipo de pesquisa no caso, exploratória e qualitativa, com a escolha do cenário em conformidade com o que propusemos a estudar, envolvendo sujeitos adequados e envolvidos com o objeto de estudo e sendo feito a escolha adequada para a coleta de dados, só tema contribuir para um bom andamento e estudo do objeto perspectiva, os quais serão evidenciados com a análise dos dados da pesquisa adiante explicitados.

Assim todo o caminho percorrido até aqui feito para encontrar subsídios a fim de que pudesse analisar a avaliação do processo ensino-aprendizagem nas séries iniciais ao ensino fundamental da escola em questão. A mesma possui um calendário escolar elaborado pela Secretaria Municipal de Educação, adaptado de acordo com a realidade da escola contando com um total de 200 dias letivos e contemplando aspectos, tais como, competências e princípios educacionais inspirados nos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) e na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional).

Quanto à relação família e escola, há uma participação ativa na gestão da escola e nas atividades desenvolvidas ao longo do ano no estabelecimento de ensino. Porém, ainda necessita mais de ajuda dos coordenadores pedagógicos e psicopedagogos para melhorar a qualidade da educação, estimulando, não só os alunos mais também os professores.

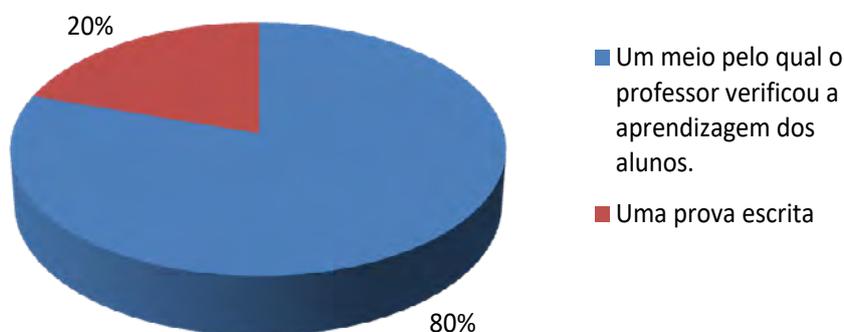
O relacionamento entre administração, corpo docente e corpo discente é muito bom, buscam a cada dia uma vivência harmoniosa onde prevaleça acima de tudo, o diálogo. Na escola há também o regimento escolar, onde se contempla o respeito mútuo entre todos os envolvidos. Em suma, pode-se relatar que os gestores buscam na medida do possível desenvolver um trabalho em prol da melhoria da qualidade do ensino.

RESULTADOS ENCONTRADOS

Resultados da pesquisa dos alunos

Sabemos que a escola é um espaço de construção social do conhecimento e que a sala de aula nada, mas é do que a interação entre a linguagem e a construção de conhecimento, sendo assim a avaliação é o principal meio para essa construção. Com este intuito, num primeiro momento da coleta de dados, foi aplicado um questionário a alguns aluno das series iniciais da referida escola no turno da tarde, onde inicialmente foi indagado que o entendimento desses sujeitos sobre o conceito de avaliação, onde se verificou que 20% acreditam ser um meio pelo qual o professor verifica o aprendizado dos alunos e 80% entendem a avaliação como uma prova escrita, conforme pode ser verificado no gráfico a seguir.

Figura 01- O que você entende por avaliação



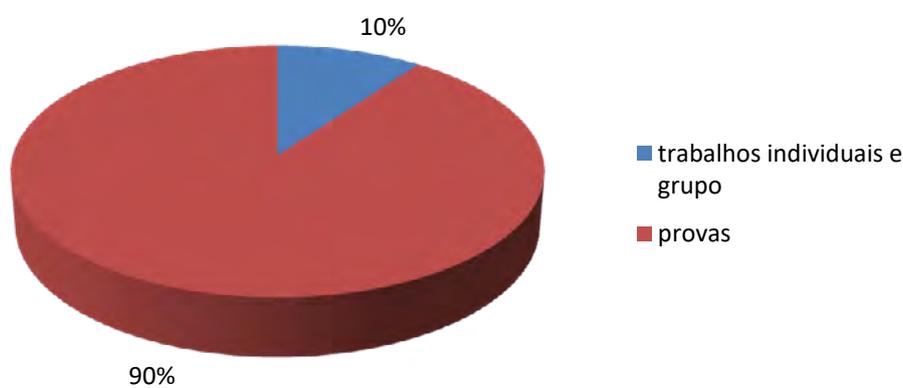
Fonte: dos autores

AVALIAÇÃO DO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM: UM ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA MUNICIPAL NA CIDADE DE PICOS – PI

De acordo com Luckesi(1994) e Hoffman (1991), a concepção que os alunos tem sobre o conceito de avaliação tem variado ao longo do tempo, em função de cada contexto do histórico, porem, um dado que evidencia-se com forte tendência diz respeito á compreensão de avaliação como parte integrante do processo ensino- aprendizagem, apresentados tradicionalmente por aquela prova escrita, onde o avaliado transcreve sobre os conhecimentos adquiridos no decorrer de seus estudo, sendo que este modelo pode variar de acordo com o direcionamento metodológico adotado por o avaliador.

Nessa perspectiva, o gráfico 2, apresenta os dados sobre a metodologia de avaliação utilizados pelos professores, na visão dos alunos pesquisados, onde observa-se que 10% apontam os trabalhos em grupos e individuais e 90% as provas escritas.

Figura 02: Metodologias utilizadas pelos professores,



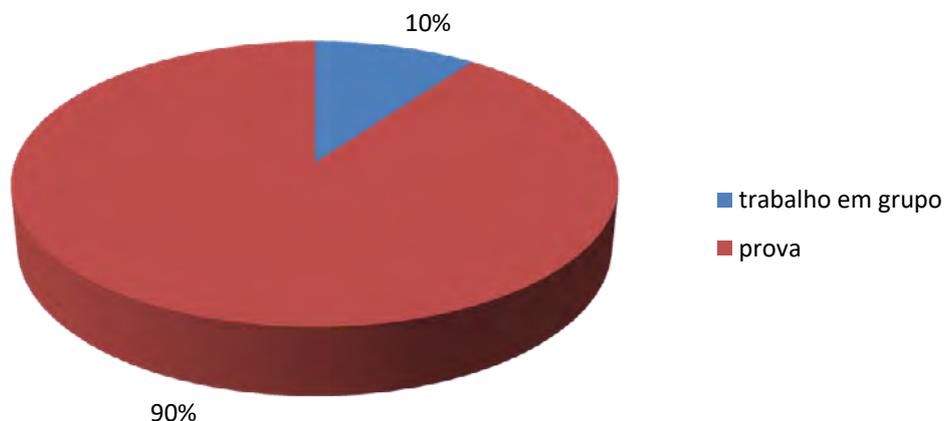
Fonte dos autores

De acordo com o gráfico anterior nota-se que apesar de existir instrumentos cada vez mais diversificados e dinâmicos que poderão ser utilizados na avaliação da aprendizagem, na maioria, os professores ainda estão atrelados a métodos tradicionais como testes escritos que forma técnica avalia somente naquele determinado momento, onde, na maioria das vezes, os alunos sentem-se ansiosos ou despreparados quanto a memorização de determinados conteúdos e isso acaba refletindo de forma negativa no sentimento escolar do mesmo.

Nesse sentido é indispensável que a avaliação do processo ensino aprendizagem nos estabelecimentos de ensino aconteça no decorrer das aulas, isso é, ao longo do processo educativo, tendo em vista a verificação da aprendizagem dos alunos, que servira de diagnostico para o professor saber onde e como intervir para que eles possam avançar na direção desejada. O professor deverá ser capacitado para planejar e desenvolver atividades diversificadas ao longo do processo ensino aprendizagem como forma de oferecer ao aluno condições diversas para que o mesmo se insira no modelo educacional que vise á quantidade do ensino.

Em seguida questiona-se aos alunos o seguinte: qual a maneira que você gostaria de ser avaliado pelo professor? 90% dos alunos entrevistados apontam que a forma pela qual devem ser avaliados tratam-se de trabalhos em grupos e 10% responderam que preferem as provas escritas pelo fato de ocasionar nervosismo e a e a dificuldade que ambos encontram em se relacionar com os outros. Como mostra no gráfico a seguir:

Figura 03: A maneira na qual o professor deve avaliar.

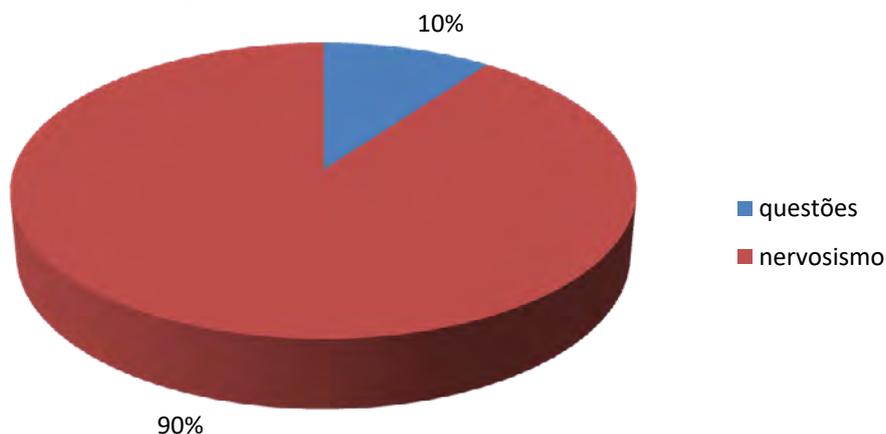


Fonte: dos autores

Sabe-se, portanto que a eficácia dos métodos é de total relevância, haja vista que em trabalhos em grupos a forma de avaliação é muito abrangente, porém pode ser adotada exclusivamente, deve-se trabalhar os métodos variados possíveis, para que a avaliação possa ser contínua deixando de ser um mera ferramenta de um julgamento.

A postura do aluno diante da avaliação é muito importante, pois alguns sentem dificuldades no momento da avaliação e como forma de compreendê-las foi perguntado aos alunos: quais são suas maiores dificuldades no momento em que você está sendo avaliado? 90% responderam que ficam nervosas no momento da avaliação e 10% responderam que suas dificuldades são referentes as perguntas contidas na avaliação como mostra o gráfico a seguir:

Figura 04: Dificuldades no momento da avaliação



Fonte: dos autores

Segundo o gráfico as maiorias dos alunos sentem-se nervosos no momento em que estão sendo avaliados e apenas uma minoria sente dificuldades quanto às questões contidas na avaliação, mas todos afirmaram que o professor avalia se eles realmente aprenderam.

O professor como mediador do conhecimento, deverá ter a capacidade de planejar e desenvolver ao longo do processo ensino-aprendizagem atividades diversificadas em sala de aula no intuito de oferecer ao aluno, condições diversas para que os mesmos se insira num modelo

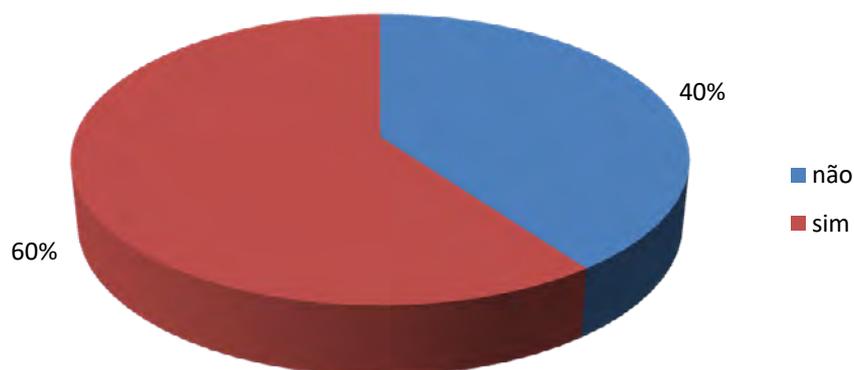
AVALIAÇÃO DO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM: UM ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA MUNICIPAL NA CIDADE DE PICOS - PI

educacional que vise a qualidade do ensino .E indispensável que o educando veja esse processo como algo prazeroso, para que dê bons rendimentos no decorrer de sua situação.

Em seguida questionou-se aos alunos o seguinte: quando o professor entrega as avaliações ele retorna o conteúdo cuja aprendizagem é deficiente?

E obteve-se as seguintes respostas: 60% dos discentes responderam sim dos discentes responderam sim já os outros 40% disseram nunca ter retomado o conteúdo que tiveram mais dificuldades como mostra o gráfico a seguir:

Figura 05: Quando o professor entrega as avaliações ele retorna o conteúdo cuja aprendizagem é deficiente?



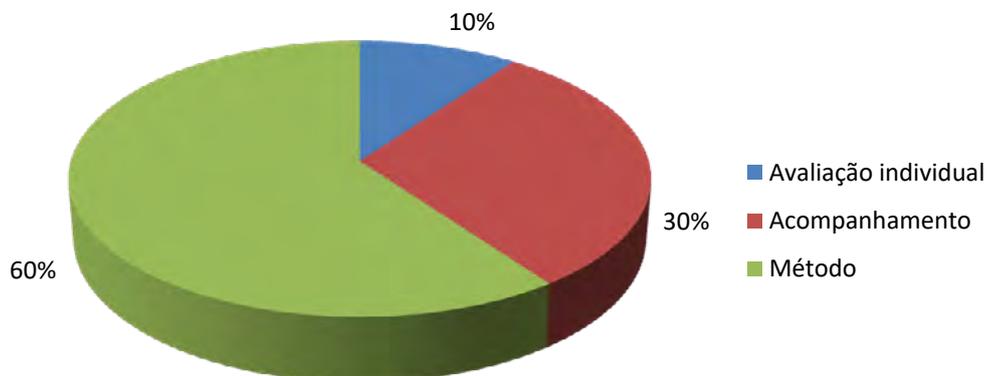
Fonte: dos autores

Segundo o gráfico nota-se uma preocupação para a maioria dos professores em trabalhar os erros dos alunos fazendo uma recapitulação do que foi trabalhado, incentivando-os a pesquisar sobre o assunto, proporcionando melhor entendimento do conteúdo o qual o aluno não teve resultados satisfatórios.

Resultados da pesquisa dos professores

De acordo com o que foi observado na Escola X, o processo avaliativo ocorre basicamente de forma qualitativa, sobretudo feita através de provas escritas no final de cada mês, objetivando medir o conhecimento e foi com base nessa observação que surgiram os questionamentos que foram aplicados aos professores, que quando questionados sobre como acontece o processo de avaliação 95% disseram que a mesma é feita diariamente através de observações do desempenho do aluno e 5% afirmaram que a mesma é feita mensalmente através de avaliações escritas como mostra a seguir o gráfico:

Figura 06: Desafios no momento da avaliação da aprendizagem



Fonte: dos autores

Conforme o gráfico acima, os docentes encontram desafios no momento em que vão avaliar. Sabe-se que a questão da eficácia dos momentos é bastante relevante, visto que, nem sempre notas altas ou baixas de mais concebida por meio de testes escritos pode ser considerado aprendizagem, haja vista que esses testes funcionam apenas para medir uma memorização, do aluno sobre determinado conteúdo onde por outro lado, o aluno deve ser diariamente em todo seu percurso de aprendizagem, pois cada aluno tem uma forma diversificada de aprendizagem e que dificultam os métodos adotados, sendo que muitas vezes falta o acompanhamento da família, que é muito importante para uma boa aprendizagem.

Hoffmann(1991) ainda complementa a este respeito, que mais do que dominar as técnicas de elaboração de instrumentos é saber escolher bem o instrumento a utilizar , é necessário que o professor tenha claro a sua concepção de educação e, conseqüentemente, de avaliação, pois a concepção determina a forma de utilização da avaliação pelo professor e os usos que se faz dos resultados obtidos.

Por fim, questionamos sobre a avaliação dos alunos de acordo com os professores pesquisados, onde verificamos que 90% consideram este processo qualitativo e quantitativo, respeitando os princípios da LDB e 10% como um processo contínuo fechado, como parte da aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com os resultados da pesquisa, evidencia-se que a unidade Escolar em estudo, percebe-se que a avaliação da aprendizagem é uma atividade constante na escola até mesmo em nossas vidas, visto que, emitimos sempre juízo de valor sobre alguma coisa ou alguém, e na educação não poderia ser diferente, está presente em todos os níveis desde a avaliação que ocorre na escola, com os alunos, até a avaliação de currículo e do ensino-aprendizagem: ou seja há uma conscientização dos sujeitos envolvidos na pesquisa no tocante a importância da avaliação da aprendizagem, envolva com base nas resposta dos alunos ainda é dado prioridade ao método tradicional da avaliação escrita.

Desse modo a avaliação da aprendizagem, como sendo um indicador da educação, deve antes de tudo, contribuir para a formação integral dos alunos, ressaltando característica e aspectos que serão utilizados e exaltados de forma eficaz na busca constante por um ensino significativo que insira de forma consciente o aluno como um sujeito idealizador de grandes transformações na sociedade. Para que isso aconteça ao longo do período letivo, cada aula realizado, deve verificar a aprendizagem dos alunos, possibilitando condições favoráveis para que os educados saibam onde como intervir com atividades dinâmicas e flexíveis as dificuldades detectadas, no intuito

AVALIAÇÃO DO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM: UM ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA MUNICIPAL NA CIDADE DE PICOS – PI

de avançar com sucesso na direção desejada relacionadas aos objetivos propostos e tornar esse aprendizado significativo.

Para tanto, as dimensões do processo avaliativo, os dados da pesquisa apontaram aspectos importantes, onde os sujeitos consideram não só o conteúdo em si, mais o contexto como um todo a participação, o desempenho, a autonomia, enfim aspectos que propiciam o crescimento do aluno como sujeito pensante e atuante, indo de encontro assim com os parâmetros propostos parâmetros Curriculares Nacionais e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Nesse sentido, as questões abordadas nessa pesquisa destinam-se a formação do docente, pois, possibilitou uma reflexão globalizada sobre o tema, ressaltando características essenciais na delimitação e na reestruturação de diversos aspectos que devem ser levados em considerações no decorrer da prática pedagógica.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA (1997), Secretaria de Educação fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** introdução. Brasília: NEE / SEE, 1992.

BURIASCO, R.L. **Algumas considerações sobre avaliação educacional**, 2000.

(BRADFIELD e HOREDOK, 1963), A.M.A. **Avaliação emancipada:** Desafio e teoria e a prática de avaliação e reformulação de currículo. São Paulo: Cortez, 1994.

BRASIL, LDB- **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. 1. Ed.

BLOOM, B. S **Manual da avaliação formativa e somática da aprendizagem escolar**. São Paulo: Pioneira, 1983.

HAIDT, Regin, Cazaux. **Avaliação do processo ensino de aprendizagem**. Ática. 6. ed. São Paulo, 2004.

HOFMANN, Jussara. **Mito e desafio:** uma perspectiva construtivista. 28 ed. Porto Alegre: mediação, 2000.

HADJF, C. **Avaliação, regras de jogos, das intenções aos instrumentos**. 4.ed. Porto Alegre: Porto Editora, 1994.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação de aprendizagem escolar:** estudos e proporções. 7.ed. São Paulo: Cortez 2009.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação educacional:** pressupostos conceituais. Tecnologia Educacional. Rio de Janeiro, 1978.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência a regulação das aprendizagens**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2009.

1997a. Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª a 4ª séries). Brasília: MEC/SEF, 10 volumes.

O PROCESSO DE REFERENCIAÇÃO NA LIBRAS E SUA INFLUÊNCIA NA PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA EM LÍNGUA PORTUGUESA PELO ALUNO SURDO

THE REFERENCING PROCESS IN LIBRAS AND ITS INFLUENCE ON TEXTUAL PRODUCTION WRITTEN IN PORTUGUESE LANGUAGE BY THE DEAF STUDENT

Jacilene de Alencar Costa

Discente do Curso de Letras Libras PARFOR/UFPI.
Licenciada em Letras (UEMA). Tradutora e Interprete de Libras do Instituto Federal de Educação do Maranhão IFMA.
E-mail: jacilene_alencar@hotmail.com

Ivan dos Santos Oliveira

Possui mestrado em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2013). Atualmente é servidor administrativo do Instituto Federal do Piauí - IFPI. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa, atuando também como professor/orientador de disciplinas da área de educação e pedagogia.
E-mail: ivanoliveira@ifpi.edu.br

RESUMO

A referenciação é um dos aspectos da textualidade capaz de conferir estabilidade e continuidade ao texto, sendo fator relevante para coerência discursiva. O educando surdo, utiliza-se de referências próprias da Libras, o que ocasiona uma interpretação equivocada por parte dos leitores deste texto, que sejam ouvintes. Diante das problemáticas ocasionadas por este fenômeno, analisou-se como o processo de referenciação na Libras influencia na produção textual escrita em língua portuguesa pelo aluno surdo. Destacou-se a caracterização deste processo de referenciação na Libras, na produção textual em língua portuguesa, analisou-se o texto escrito produzido por alunos surdos, considerando a presença de processos de referenciação na Libras e examinou-se

O PROCESSO DE REFERENCIAÇÃO NA LIBRAS E SUA INFLUÊNCIA NA PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA EM LÍNGUA PORTUGUESA PELO ALUNO SURDO

como isto influencia na construção do texto. Ao compararmos estes processos de referenciação na Libras com o uso de vídeos produzidos pelos alunos e o que aparece nos textos escritos em língua portuguesa, conseguimos elencar as dificuldades e as possibilidades metodológicas as quais os professores de alunos surdos enfrentarão. Para desenvolver esta pesquisa, lançou-se mão da abordagem descritiva e comparativa. A observação aconteceu em salas de aulas de Atendimento Educacional Especializado - AEE, onde foi observado como se dá a influência da Libras na produção textual escrita em língua portuguesa pelo aluno surdo. Constatou-se que tal produção apresenta aspectos específicos da Libras. Aspecto esse, que corresponde ao fato do processo de referenciação da Libras influenciar na produção textual escrita pelo sujeito surdo. A pesquisa teve como base principal, os postulados teóricos de Koch, Marcushi, Quadros e Karnnop dentre outros.

Palavras-chave: Referenciação. Libras. Língua Portuguesa.

ABSTRACT

The referencing is one of the aspects of textuality capable of conferring stability and continuity to the text, being a relevant factor for discursive coherence. The deaf student, uses Libras' own references, which causes misinterpretation on the part of readers of this text who are listeners. Faced with the problems caused by this phenomenon, it was analyzed how the process of reference in Libras influences the textual production written in Portuguese by the deaf student. It was highlighted the characterization of this process of reference in Libras, in the textual production in Portuguese language, and analyzed the written text produced by deaf students, considering the presence of referral processes in Libras and examined how this influences the construction of the text. When comparing these processes of reference in Libras with the use of videos produced by students and what appears in texts written in Portuguese language, we were able to list the difficulties and methodological possibilities that teachers of deaf students will face. To develop this research, the descriptive and comparative approach was used. The observation took place in classrooms of Specialized Educational Attendance (AEE), where it was observed how the influence of the Libras in the textual production written in Portuguese language by the deaf student. It was found that such production presents specific aspects of Libras. This aspect, which corresponds to the fact that the process of reference of Libras influences the textual production written by the deaf subject. The research was based mainly on the theoretical postulates of Koch, Marcushi, Quadros and Karnnop among others.

Keywords: Referencing. Libras. Portuguese language.

INTRODUÇÃO

A referenciação é um dos aspectos da textualidade capaz de conferir estabilidade e continuidade ao texto, sendo fator relevante para coerência discursiva. O educando surdo, utiliza referências próprias da Libras, o que causa uma interpretação equivocada por parte dos leitores deste texto que sejam ouvintes.

Esta pesquisa investigou, como o processo de referenciação da Língua Brasileira de Sinais influencia a produção escrita do educando surdo na modalidade escrita da Língua Portuguesa. A pesquisa se justifica pela produção textual escrita do sujeito surdo ter como base a sua primeira língua (Libras), motivo pelo qual o texto escrito em português pelo sujeito surdo normalmente apresenta características linguísticas específicas e próprias dessa língua.

A mesma teve como objetivo geral, analisar como o processo de referenciação da Língua Brasileira de Sinais influencia a produção escrita do educando surdo na modalidade escrita da

Língua Portuguesa e objetivos específicos: caracterizar o processo de referenciação da Língua Brasileira de Sinais; identificar os processos de referenciação da Libras que se refletem na produção textual escrita em Língua Portuguesa pelo educando surdo e analisar comparativamente processos de referenciação da Língua Portuguesa e da Libras a partir do que aparece nos textos do corpus.

Considerando que é restrito o número de pesquisas que se propõem a analisar as produções textuais de sujeitos surdos, alguns trabalhos evidenciam a complexidade do assunto e as limitações apresentadas pelos surdos no processo de aquisição da Língua Portuguesa na modalidade escrita. Diante dessa realidade, faz-se necessário maiores investigações sobre a escrita de sujeitos surdos, para que possa haver uma melhor compreensão dos fenômenos linguísticos presentes nesse processo.

Tendo em vista esses aspectos, esta pesquisa parte do seguinte problema: Como o processo de referenciação da Língua Brasileira de Sinais, influencia a produção escrita do educando surdo na modalidade escrita da Língua Portuguesa?

Uma pesquisa sobre a análise de aspectos linguísticos da Libras, que aparecem no texto escrito em Língua Portuguesa pelo sujeito surdo, vai apresentar respostas de como a Libras influencia no processo de produção textual do educando surdo na modalidade escrita da Língua Portuguesa. Essas respostas podem auxiliar o professor de surdos, a pensar em metodologias que aproveitem a própria língua materna do surdo no ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita.

Diante das problemáticas ocasionadas por este fenômeno, analisaremos como o processo de referenciação na Libras influencia na produção textual escrita em Língua Portuguesa pelo aluno surdo. Destacando a caracterização deste processo de referenciação na Libras, na produção textual em Língua Portuguesa, e buscando analisar o texto escrito produzido por alunos surdos, considerando a presença de processos de referenciação na Libras e examinando como isto influencia na construção do texto.

Ao compararmos estes processos de referenciação na Libras e o que aparece nos textos escritos em Língua Portuguesa por alunos surdos, conseguiremos elencar as dificuldades e as possibilidades metodológicas as quais os professores de alunos surdos enfrentarão.

Este trabalho estrutura-se da seguinte forma: resumo seguido de abstract, introdução, referencial teórico. Após o referencial teórico segue a metodologia do trabalho, análise dos dados, considerações finais, e por fim, as referências.

REFERENCIAL TEÓRICO

O processo de referenciação em línguas de sinais é um dos focos de interesse da linguística textual, pois muito já se investigou e ainda se investiga, sobre o processo de referenciação de línguas orais, mas na Libras, que é uma língua de sinais, ainda há muito a ser investigado, tanto em relação a como esses processos ocorrem na língua de sinais propriamente, como a sua relação com a Língua Portuguesa, que é a segunda língua dos surdos brasileiros.

Segundo Koch (2000), o processo de construção textual, implica a ativação de vários sistemas de nosso conhecimento. Para tanto, valemo-nos de estratégias de natureza cognitiva, textual e sociointeracionais.

Dentre isso há a estratégia de referenciação, que está voltada para as relações de ligações entre os elementos que fazem parte da superfície do texto, de modo que um seja recuperado por outro ou outros, formando o que é chamado de cadeias coesivas.

O PROCESSO DE REFERENCIAÇÃO NA LIBRAS E SUA INFLUÊNCIA NA PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA EM LÍNGUA PORTUGUESA PELO ALUNO SURDO

Koch (2000), afirma que a coesão é um fenômeno textual que consiste no modo como os elementos presentes na estrutura superficial se encontram interligados, por meio de recursos também linguísticos, formando sequencias veiculadoras de sentidos.

De acordo com Koch e Marcushi (1998), a referenciação é um processo que se realiza negociadamente no discursivo, resultando na construção de referentes. Koch (2002) trata o processo de referenciação como:

um mecanismo de construção discursiva da realidade, que faz uso da instabilidade dos termos utilizados pelo enunciador, implicando na escolha de um enunciado em detrimento do outro, considerando aspectos como o contexto sócio, histórico e cultural. Entendemos que a referenciação se efetiva na construção do referente, e é de fundamental importância para construção do texto (KOCH, 2002, s/p)

Segundo Marcushi (1998), Mondada e Dubois (1995), na escrita de textos a referência é concebida como atividade que ocorre no interior do discurso e as cadeias referenciais como mecanismo por meio dos quais uma informação apresentada é mantida no texto, de tal forma que o entendimento do texto seja possível.

Mondada e Dubois (2003) afirma, que a referenciação deve, portanto, ser entendida como um processo contínuo e socialmente construído, isto é, os participantes da ação comunicativa estão todo o tempo influenciando direta ou indiretamente a construção de referentes (p.42).

Meirelles e Spinillo (2004), ressaltam, que estudos evidenciam, recorrentemente, limitações apresentadas pelo sujeito surdo no processo de apropriação da Língua Portuguesa em sua modalidade escrita.

Liddel (2003), diz que, os discursos nas línguas de sinais são organizados espacialmente e a referenciação está associada a organização do espaço de sinalização pelo sinalizador.

Tão qual na Língua Portuguesa, na língua de Sinais, também há estratégias de referenciação que garantem a produção textual, tais como: o uso dos classificadores e da flexão verbal; e o procedimento discursivo dêitico e predominância do discurso.

A flexão verbal e o uso de classificadores, são mecanismos bastante produtivos no ato de fazer referência aos objetos do discurso, sejam eles o sujeito de uma ação verbal, o objeto de ação, ou determinado lugar ao qual se deseja fazer referência. O procedimento de referência mais presente nas línguas de sinais relaciona-se ao caráter dêitico dessa língua.

Segundo Cavalcante:

para um progresso referencial ser considerado dêitico, ele precisa fazer apelo ao ponto de origem em que se situa o falante, ou co-enunciador. Assim sendo, se elegermos como critério primário a retomada de referentes no discurso, poderemos aceitar que a dêixis pode cruzar o caminho da anáfora e da introdução referencial, não as excluindo, mas inserindo uma soma de subjetividades (grifos nossos) (CAVALCANTE, 2005, p.26).

Para Lyons (1987, p.163), “a propriedade essencial das dêixis(..), é que ela determina a estrutura e a interpretação dos enunciados em relação a hora e ao lugar de sua ocorrência, a identidade do falante e do interlocutor, aos objetos e eventos, na situação real de enunciação”.

A organização espacial das línguas de sinais apresenta possibilidades de estabelecimento de relações gramaticais no espaço. No espaço em que são realizados os sinais, a introdução nominal e o uso do sistema pronominal são fundamentais para que as relações sintáticas e discursivas se estabeleçam: “ Qualquer referência usada no discurso, requer o estabelecimento de um local no

espaço de sinalização (espaço definido em frente ao corpo do sinalizador), observando vazios” (QUADROS, KARNNOP, 2004,127)

Sobre o espaço de sinalização, Lodi (2004) afirma que todo enunciado em Libras é realizado no espaço de enunciação:

um semicírculo virtual cujo perímetro é usado para realização de referência, às pessoas do discurso nas situações discursivas com referentes não presentes ou presentes. O corpo do sinalizador deve situar-se dentro do raio do semicírculo e, nesse espaço nas situações discursivas, podem ocorrer mudanças quanto a direção e a localização do seu corpo, a sinalização em relação a um lócus pré-determinado com marca de referência e/ou objeto e a movimentação ocular para esse mesmo local ao fazer referência a pessoa e/ou ao objeto ali referido) (LODI, 2004, p.293).

Quadros e Karnnop (Id: 128-129) elenca alguns mecanismos espaciais de referência utilizados nas línguas de sinais. Dentre eles, podemos citar:

- Fazer o sinal em um local particular;
- Direcionar a cabeça, os olhos, ou mesmo o corpo (além, da apontação com o dedo) para determinada localização onde, anteriormente convencionou-se situar um referente específico;
- Usar um verbo direcional (com concordância) ou um classificador incorporando os referentes previamente introduzidos no espaço (QUADROS, KARNNOP, 2004, p.128, 129).

Na Libras os sinalizadores associam os referentes à sua localização no espaço, estando tais referentes fisicamente presentes ou não: “Todos os referentes estabelecidos no espaço ficam à disposição do discurso para serem referidos novamente através da apontação ostensiva ou da flexão verbal” (QUADROS E KARNNOP, 2004, p.115).

De acordo com Lodi (2004), o direcionamento do olhar, as expressões faciais, a direção dos sinais, e o movimento de corpo do sinalizador quando as vozes dos personagens se fazem presentes, são importantes marcas discursivas da(s) pessoa(s) do discurso e indicativas das separações das vozes do narrador e dos personagens (LODI, 2004, p.307).

Cavalcante (2011) afirma que:

para estudarmos os processos de referenciação em uma língua, é preciso ter conhecimento sobre os usuários dessa língua, que funciona como “atores” de um determinado ato de comunicação: os significados das formas da língua constituem apenas um dos componentes dos sentidos ou da coerência que os participantes da enunciação constroem em cooperação. Eles servem de pista, de indícios, de cadeias, de trilhas, não somente para a constante reelaboração dos sentidos, mais também para a progressão das referências de um texto (CAVALCANTE, 2011, p.117).

Em atuação “inerente ao processo de referência e a construção de sentidos pode ser mais fortemente observada quando se trata de referenciação na língua de sinais”.

Cavalcante (2011), tudo isso faz comprovar que a língua é objeto social: em última análise, a língua não existe fora dos sujeitos sociais e fora dos eventos discursivos nos quais eles interferem e nos quais mobilizam suas percepções, seus saberes, quer de ordem linguística, quer de ordem cognitiva, ou seja, seus modelos de mundo (2011, p.90).

Nessa direção, Kille (1998), afirma que os surdos têm dificuldades para ler e escrever, que ficam evidentes em relação à conjugação verbal, a falta de domínio na utilização de artigos,

O PROCESSO DE REFERENCIAÇÃO NA LIBRAS E SUA INFLUÊNCIA NA PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA EM LÍNGUA PORTUGUESA PELO ALUNO SURDO

pronomes e verbos auxiliares, além dos “erros” de omissão, substituição, adição de vocábulos e desorganização na ordem das palavras, segundo a sintaxe da Língua Portuguesa

De acordo com Silva, as dificuldades encontradas pelos surdos com relação a sua escrita, não devem ser tomadas como um empecilho e sim uma referência pedagógica para o trabalho com a escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, pois as mesmas acontecem devido a influência da estrutura viso-espacial da Libras, o que está diretamente relacionado a maneira como o surdo organiza inclusive seu pensamento.

Baseado nos autores citados entendemos que os usos de estratégias de referenciação, são fundamentais na elaboração textual, tanto de textos produzidos por pessoas ouvintes, como de textos produzidos por surdos. O indivíduo surdo faz uso dessas estratégias de introdução e de retomada em uma língua de sinais e demonstram através da mesma a relevância da organização espacial e de elementos gestuais e linguísticos

O conhecimento de estratégias de referenciação são fundamentais na produção do discurso sinalizado pelo sujeito surdo, assim como é para a produção oral e escrita do ouvinte em sua língua correspondente. Pelo fato de a Libras ser a primeira língua do surdo, na elaboração das produções textuais, na modalidade escrita da Língua Portuguesa, terá como base a Libras, sua primeira língua.

A inclusão escolar da pessoa surda, é uma temática discutida atualmente no Brasil e no mundo. A educação de surdos no Brasil, avançou bastante com a oficialização da Língua Brasileira de Sinais com a lei 10.436/02 e sua regulamentação com o decreto 5626/05 que orienta para o atendimento à pessoa surda.

De acordo com as recomendações do Ministério da Educação, o aluno surdo deve frequentar o ensino regular, sendo esse organizado para atender às demandas suas necessidades educacionais.

Desde a década de 1970, a educação inclusiva tornou-se obrigatória, devendo ser desenvolvida e adaptada pelas redes públicas de ensino regular e sustentadas pelas políticas educacionais.

Segundo Glat (2007), um dos pressupostos teóricos básicos dessa proposta é:

a necessidade de adaptações no ensino que promovam desafios constantes a todos os alunos e favoreçam seu pleno desenvolvimento social e cognitivo. A escola inclusiva, portanto, deve se respaldar no oferecimento de adaptações e suportes para o aluno com necessidades educacionais especiais, e somente a partir dessas instâncias que ações de ensino aprendizagem podem ser efetivadas com relevância (GLAT, 2007, p.108).

Lacerda (2006), menciona que as experiências inclusivas de alunos surdos têm apresentados lacunas, tanto para almejada inserção social, quanto acadêmica, e apontam alguns fatores que dificultam o pleno desenvolvimento desses alunos no sistema de ensino regular. Dentre estes, destacam-se, por exemplo, o acesso à comunicação, pois a presença de alunos surdos na classe comum demanda uma série de recursos, uma boa amplificação sonora e apoio de intérprete. Outro aspecto que ainda precisa ser aperfeiçoado é a relação entre alunos surdos e ouvintes, para que as informações e trocas não fique restritas só à relação professor-aluno surdo, e sem (re) significados no, e pelo contexto histórico em que estão inseridos.

Segundo Doziart (1998), o aperfeiçoamento da escola em favor de todos os alunos é primordial. Nesse contexto, a escola comum deve viabilizar a escolarização do aluno com surdez em um turno e o atendimento educacional especializado em outro contemplando o ensino de Libras e o ensino de Língua Portuguesa.

Ao optar-se em oferecer uma educação bilíngue a escola está assumindo uma política linguística em que, duas línguas passarão a coexistir no espaço escolar. Além disso, também será

definido qual será a primeira língua e qual será a segunda língua, bem como as funções em que cada língua irá representar no âmbito escolar (MEC/SEESP,2006).

Pedagogicamente, a escola vai pensar em como estas línguas estarão acessíveis às crianças, além de desenvolver as demais atividades escolares ou serem objetos de estudos em horários específicos dependendo da proposta da escola. Isso vai depender de “como”, “onde”, “e de que forma” as crianças utilizam as línguas na escola.

De acordo com o decreto 5626/2005, as escolas devem organizar turmas bilíngues, constituídas por alunos surdos e por alunos ouvintes onde às duas línguas, Libras e Língua Portuguesa sejam utilizadas no mesmo espaço. Também define que para os alunos com surdez a primeira língua, é a Libras e a segunda é a Língua Portuguesa na modalidade escrita.

Como afirma FISHER (2007), logo, a atenção voltada para o desenvolvimento da leitura e da escrita não é algo específico do surdo, mas de uma sociedade que não vive sem a escrita, pois ela permeia todas as relações do nosso cotidiano.

Silva (2001, p. 48) diz que, a língua escrita é um objeto linguístico constituído a partir do seu lugar social, assim, tanto o surdo quanto o ouvinte terão como pressuposto a língua que já dominam para ter acesso a língua escrita. A língua que o surdo tem como legítima e usa, não é a mesma que serve como base ao sistema escrito, por ser um sistema visual-manual, portanto, muito diferente do oral auditivo.

Conforme Silveira (2003). “Textos em Língua Portuguesa, elaborados por surdos falantes de Libras, apesar de apresentarem algumas falhas na forma, não tem violado o princípio de coerência: os surdos conseguem expressar de modo inteligível suas ideias”.

METODOLOGIA

Para se investigar, como o processo de referenciação da Língua Brasileira de Sinais influencia a produção escrita do educando surdo na modalidade escrita da Língua Portuguesa, desenvolveu-se uma pesquisa de abordagem descritiva e comparativa, visando analisar a influência da Libras no processo de referenciação da produção textual do educando surdo na modalidade escrita, da Língua Portuguesa.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, realizou-se no primeiro momento, a observação em salas de aulas de Atendimento Educacional Especializado, no Centro de Ensino Santos Dumont, para que nesse contato pudesse ser observado como se dá o processo de produção textual do educando surdo, tanto a produção sinalizada, como a escrita.

Após observação e registro de informações dessa etapa, foi apresentada uma proposta de participação em oficina de produção textual na qual foram desenvolvidas atividades registradas através de vídeos, para posterior visualização da sinalização. Em seguida, foi feita a análise do uso de estratégias de referenciação no texto sinalizado, para que através desse procedimento pudesse ser realizado uma comparação com o uso de estratégias de referenciação no texto escrito. Em seguida, foi feita a descrição de como ocorre o uso dessas estratégias na Libras e sua influência no processo de referenciação do educando surdo na modalidade escrita da língua portuguesa, pois a referenciação é um dos aspectos da textualidade capaz de conferir estabilidade e continuidade ao texto, sendo fator relevante para coerência discursiva.

Segundo Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, aspirações, crenças, valores e atitudes o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos a operacionalizações de variáveis.

O PROCESSO DE REFERENCIAÇÃO NA LIBRAS E SUA INFLUÊNCIA NA PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA EM LÍNGUA PORTUGUESA PELO ALUNO SURDO

O processo de observação segundo Zanelli (2002), atenta aos detalhes, coloca o pesquisador dentro do cenário de forma que ele possa compreender a complexidade dos ambientes psicossociais, ao mesmo tempo que lhe permite uma interlocução mais competente.

Como já foi informado, os dados analisados nessa pesquisa são resultantes do processo de observação das atividades desenvolvidas na sala de Atendimento Educacional Especializado. A pesquisa foi desenvolvida com duas alunas que cursam o segundo ano do ensino médio. Uma designamos pelo termo de “aluna A”, a qual é estudante no Centro de Ensino Santos Dumont e outra designamos pelo termo de “aluna B”, estudante no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Maranhão - IFMA Campus Caxias.

O Centro de Ensino Santos Dumont, atualmente, trabalha com o ensino médio, diurno e educação de jovens e adultos- EJA noturno. A escola atende alunos surdos, alunos com déficit intelectual, autistas e deficientes visuais. A escola conta com apoio de profissionais especializados para o atendimento aos alunos com necessidades educacionais específicas, profissionais esses, que desenvolvem o trabalho na sala de aula regular e também na sala de Atendimento Educacional Especializado, espaço este no qual foi desenvolvida a pesquisa com a aluna A.

A aluna B, estuda no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Maranhão- IFMA Campus Caxias. O Instituto atende atualmente, alguns alunos com necessidades educacionais específicas, dentre eles a aluna citada, que é surda, tem deficiência visual e transtorno do espectro autista, a mesma cursa o segundo ano do curso técnico de informática e faz atendimento educacional especializado na mesma escola, espaço esse onde foi observado e desenvolvido a pesquisa.

A aluna A demonstrou interesse em participar da pesquisa, foi ativa e desenvolveu as atividades propostas com muito empenho, enquanto a aluna B apresentou resistência em participar das atividades sugeridas.

Iniciou-se a pesquisa com o processo de observação na sala de Atendimento Educacional Especializado, verificando como acontecia o processo de ensino aprendizagem da Língua Portuguesa na modalidade escrita.

Nesse período observou-se, que as alunas desenvolviam atividades de produção textual de acordo com a solicitação dos professores de Língua Portuguesa. Nesse contexto, foi proposto que as alunas participassem do desenvolvimento da pesquisa e apresentou-se a proposta tanto aos alunos quanto aos professores.

Iniciou-se então as seguintes etapas:

- Conversa e produção de vídeos da história de vida das alunas;
- Exibição dos vídeos das obras adaptadas Cinderela Surda e Chapeuzinho Vermelho;
- Recontagem e registro das mesmas obras em vídeos sinalizadas pelas alunas;
- Registro escrito da história de vida das alunas
- Análise dos vídeos e registros escrito.

A análise do tema em questão será de grande relevância, pois poderá provocar mudanças e um novo olhar sobre os aspectos referenciais nas produções textuais dos educandos surdos e, conseqüentemente, proporcionar respeito e ações positivas sobre as singularidades linguísticas desse sujeito e de como o mesmo utiliza a sua língua materna e a sua segunda língua. na modalidade escrita

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

O processo de referenciação na Língua Brasileira de Sinais, os mecanismos de retomada e progressão discursiva são produtos na língua de sinais a serem observados e considerados como processos que podem influenciar a produção textual escrita em Língua Portuguesa pelo sujeito surdo.

Nas atividades realizadas pelos alunos surdos envolvidos nesta pesquisa, observou-se que quando sinalizados os textos, são produzidos com mais desenvoltura e fluência, enquanto que, quando solicitados para registrar em Língua Portuguesa os alunos apresentaram bastante dificuldades. Observou-se também que alguns sinais utilizados nos vídeos, quando questionadas as alunas não sabiam explicar o seu significado, conseqüentemente também não sabiam registrá-los.

Sobre essas observações aqui apresentadas entre a língua de sinais e a escrita Pereira (2002) acentua:

É através da língua de sinais que os alunos surdos poderão atribuir sentido ao que leem, deixando de ser meros decodificados da escrita, e é através da comparação da língua de sinais com o português que irão constituindo seu conhecimento do português (PEREIRA, 2002, p.49).

Para que possam ler e escrever, os alunos surdos precisam, ter conhecimento de mundo, de forma que possam recontextualizar o escrito e daí derivar sentido. Necessitam de conhecimento sobre a escrita para que possam encontrar as palavras, as estruturas das orações, assim como para criar estratégia que lhes permitam compreender os textos lidos.

Sobre o processo de referenciação na Língua Brasileira de Sinais Liddel (2001), afirma que os discursos nas línguas de sinais são organizados espacialmente e a referenciação está associada a organização do espaço de sinalização pelo sinalizador.

Nos textos produzidos pelas alunas surdas envolvidas na pesquisa, observou-se que, assim como há o cuidado com a repetição dos termos em textos escritos em Língua Portuguesa por sujeitos ouvintes, na Libras também ocorre esse fenômeno, porém para evitar essa repetição, o sinalizante surdo faz uso das estratégias de referenciação da Libras, ou seja, na Libras, uma vez realizada a sinalização de um nome e marcado no espaço, os nomes são retomados, apontando para o mesmo espaço onde foram sinalizados e marcados sintaticamente, pois é determinante a organização espacial para a retomada do discurso ao longo do texto, porém, no registro escrito em Língua Portuguesa, algumas informações apresentaram aspectos da sinalização, ou seja, da Libras, visto que a mesma é a primeira língua do sujeito surdo e como tal será a língua referência para a produção textual em uma segunda língua, e em uma segunda modalidade, no caso, a Língua Portuguesa na modalidade escrita.

Na Língua Brasileira de Sinais, algumas estratégias de referenciação que garantem a produção textual são: uso de classificadores associados a flexão verbal, o procedimento discursivo dêitico e a predominância do discurso direto, estratégias estas que são fatores determinantes para a produção textual escrita pelo educando surdo.

Conforme citado acima, durante a sinalização observou-se, o uso de classificadores associados a flexão verbal de forma bem organizada, pois os classificadores são elementos, na língua de sinais, que se incorporam a determinados sinais e marcam, nos verbos que admitem concordância, o sujeito ou o objeto de uma ação verbal. Tais elementos são caracterizados por determinada configuração de mão, e algumas vezes, por um movimento característico. Também foi observado na estrutura dos textos sinalizados, que os mecanismos de referenciação eram

O PROCESSO DE REFERENCIAÇÃO NA LIBRAS E SUA INFLUÊNCIA NA PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA EM LÍNGUA PORTUGUESA PELO ALUNO SURDO

evidentes, pois para fazer referência aos personagens foi delimitado espaço de acordo com a posição do sinalizador e sempre que necessário era retomado essa informação através do ato de apontar, bem como o uso do discurso direto, que na Libras tais marcações foram demonstradas com a movimentação do corpo e da cabeça do sinalizador e a direção do olhar combinados a determinadas expressões faciais, nesse caso a referência aos personagens foi feita como se eles estivessem presentes no espaço de sinalização.

A produção textual escrita em Língua Portuguesa pelo sujeito surdo apresenta aspectos específicos da Libras, portanto, principalmente, no que diz respeito a ato de apontação e localização das personagens da história, nos textos também foi possível perceber que o uso de elementos de coesão textual aparece de forma mais organizada na sinalização, do que no texto escrito. Aspecto esse, que corresponde ao fato que o processo de referenciação da Libras, influencia na produção textual escrita pelo sujeito surdo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa analisou alguns aspectos do processo de referenciação nas Libras e sua influência na produção textual escrita, em Língua Portuguesa pelo educando surdo. Com o desejo de lançar um olhar sobre o texto escrito pelo sujeito surdo, observou-se de que forma está sendo trabalhado a Língua Portuguesa na modalidade escrita nas salas de atendimento educacional especializado com o aluno surdo, ou seja, as estratégias de ensino utilizadas.

Constatou-se, que as estratégias de ensino de Língua Portuguesa utilizada nesses espaços acontecem de acordo com a orientação dada pelo professor da sala de aula regular, ou seja, realização das atividades solicitadas, deixando a desejar o ensino de Língua Portuguesa modalidade escrita com estratégias específicas para o educando surdo.

Com a observação desse processo, confirmou-se, a ideia de que a maioria das dificuldades encontradas em relação ao processo de referenciação e progressão textual que aparecem nos textos escritos em Língua Portuguesa pelos sujeitos surdos, ocorrem devido à influência da estrutura visoespacial da Libras, que está diretamente ligada à maneira como o surdo organiza seu pensamento e também, à forma como é desenvolvido o ensino da Língua Portuguesa com o educando surdo.

Portanto, é necessário, que se desenvolva um trabalho, utilizando metodologias específicas para o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua, e que leve em consideração as especificidades linguísticas do indivíduo surdo e a influência que a Libras exerce sobre o texto por ele produzido.

Dessa forma, é de suma importância que os professores conheçam a Língua Brasileira de Sinais, não só para estabelecer a comunicação com o aluno surdo, mas para poder avaliar de forma justa seus textos, levando em conta as especificidades da sua primeira língua e criar estratégias de ensino voltadas para esse público, considerando que sua primeira língua não é a Língua Portuguesa

Para um maior aprofundamento do tema em questão podemos sugerimos pesquisas sobre como se efetiva o procedimento dêitico da Libras, à luz das teorias de Lyons (1997) e Levinson (1983), e sua influência na Língua Portuguesa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº. 5.626. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais- Libras e o artigo 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, 22 dez.2005.

CAVALCANTE, M. M. **Anáfora e dêixis**: quando as retas se encontram. São Paulo: Contexto, 2005. p. 125-149.

_____. **Referenciação: sobre coisas ditas e não-ditas**. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

DORZIAT, Ana. **Democracia na escola**: bases para igualdade de condições surdos-ouvintes. Revista Espaço. Rio de Janeiro: INES. nº 9, p. 24 -29, janeirojunho,1998.

FILHO, F. A.; LIMA, M.A.F. COSTA, C.S. **Referenciação, Enunciação e Ensino**. Teresina: ed, UFPI, 2014.

FISCHER, E. **A necessidade da arte**. 9.ed. Rio de Janeiro: LTC, 2007.

GLAT, Rosana. **Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

GÓES, M. C.R. **Linguagem, surdez e educação**. Campinas: Autores associados,1999.

KOCH, I. V. **A construção de objetos-de-discurso**. ALED, v.1, no 2, p. 7-20. 2002.

KOCH, I. V. ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2009.

KOCH, I. V.; MARCUSCHI, L. A. **Estratégias de referenciação e progressão referencial na língua falada**. In: ABAURRE, M.B.M.; RODRIGUES, A C. S. (orgs.). Gramática do português falado. Campinas-SP: Unicamp,2002. V. 8.

LACERDA, C. B. F. **A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre estas experiências**. In: **Caderno Cedes, vol 26, n. 69, p. 163-184, maio/ ago.2006**

LEAL, Christiana Lourenço. **Estratégias de referenciação da produção escrita de alunos surdos/ Christiana Lourenço Leal**. – Rio de Janeiro: UFRJ/ Faculdade de Letras, 2011.

LYONS, J. Semantics. London: Cambridge University Press, 1977.

LIDDELL, S. K. **Grammar, gesture and meaning in American Sign Language**. Cambridge University Press, Cambridge, 2003, 384 p.

MARCUSCHI, L. A. **Aspectos da progressão referencial na fala e na escrita no português brasileiro**. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL – A investigação do português em África, Ásia, América e Europa: balanço e perspectivas. Berlim, Alemanha, 2008.

**O PROCESSO DE REFERENCIAÇÃO NA LIBRAS E SUA INFLUÊNCIA NA PRODUÇÃO TEXTUAL
ESCRITA EM LÍNGUA PORTUGUESA PELO ALUNO SURDO**

MEIRELLES, V.; SPINILLO, A.G. **Uma análise da coesão textual e de estrutura narrativa em textos escritos por adolescentes surdos.** Estudos em Psicologia, v.9, n.1, p.131-144, jan./abr.2004.

MONDADA & DUBOIS, D. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In: QUADROS, R. M.; KARNOPP, L.B. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos.** Porto alegre: Artmed, 2004.

SILVA, M. P. M. **A construção de sentidos na escrita do aluno surdo.** São Paulo: Plexus Editora, 2001