

OS MEIOS EDUCACIONAIS E AS PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNE AS: EXPOSIÇÕES DIALÓGICAS

Marcos Vitor Costa Castelhana

Thaysa Maria Dantas Gonçalo

Reijane Pereira da Silva

Maria Aparecida de Freitas Furtado Palitot

José Alberto André Guimarães

Kalenia Lígia Bezerra Jácome

Vanja Luíza Marinho da Nóbrega

Carla Dayana Ferreira de Freitas

Luana Suyane da Silva

Thallyssa Thannaka da Silva Guimarães

Flávio Franklin Ferreira de Almeida

(Orgs.)



Rfb
Editora

**OS MEIOS EDUCACIONAIS
E AS PERSPECTIVAS
CONTEMPORÂNEAS:
EXPOSIÇÕES DIALÓGICAS**



Todo o conteúdo apresentado neste livro é de responsabilidade do(s) autor(es).

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-SemDerivações 4.0 Internacional.

Nossa missão é a difusão do conhecimento gerado no âmbito acadêmico por meio da organização e da publicação de livros científicos de fácil acesso, de baixo custo financeiro e de alta qualidade!

Nossa inspiração é acreditar que a ampla divulgação do conhecimento científico pode mudar para melhor o mundo em que vivemos!

Equipe RFB Editora

Marcos Vitor Costa Castelhana
Thaysa Maria Dantas Gonçalo
Reijane Pereira da Silva
Maria Aparecida de Freitas Furtado Palitot
José Alberto André Guimarães
Kalenia Lígia Bezerra Jácome
Vanja Luíza Marinho da Nóbrega
Carla Dayana Ferreira de Freitas
Luana Suyane da Silva
Thallyssa Thannaka da Silva Guimarães
Flávio Franklin Ferreira de Almeida
(Orgs.)

OS MEIOS EDUCACIONAIS E AS PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS: EXPOSIÇÕES DIALÓGICAS

1^a Edição

Belém-PA
RFB Editora
2023

© 2023 Edição brasileira
by RFB Editora
© 2023 Texto
by Autor
Todos os direitos reservados

RFB Editora
CNPJ: 39.242.488/0001-07
www.rfbeditora.com
adm@rfbeditora.com
91 98885-7730

Av. Governador José Malcher, nº 153, Sala 12, Nazaré, Belém-PA,
CEP 66035065

Editor-Chefe
Prof. Dr. Ednilson Souza
Diagramação
Worges Editoração
Revisão de texto e capa
Autor

Bibliotecária
Janaina Karina Alves Trigo Ra-
mos
Produtor editorial
Nazareno Da Luz

Catálogo na publicação
RFB Editora



M514

Os meios educacionais e as perspectivas contemporâneas: exposições dialógicas /
Marcos Vitor Costa Castelhana *et al.* (Organizador). – Belém: RFB, 2023.

Outros organizadores
Thaysa Maria Dantas Gonçalves
Reijane Pereira da Silva
Maria Aparecida de Freitas Furtado Palitot
José Alberto André Guimarães
Kalenia Lígia Bezerra Jácome
Vanja Luíza Marinho da Nóbrega
Carla Dayana Ferreira de Freitas
Luana Suyane da Silva
Thallyssa Thannaka da Silva Guimarães
Flávio Franklin Ferreira de Almeida

Livro em PDF

78 p.

ISBN: 978-65-5889-489-6

DOL: 10.46898/rfb.c8ba65a1-c915-4bfd-8519-19153473ef58

I. Os meios educacionais e as perspectivas contemporâneas. I. Castelhana, Marcos
Vitor Costa *et al.* (Organizador). II. Título.

CDD 370

Índice para catálogo sistemático

I. Educação.

Conselho Editorial

Prof. Dr. Ednilson Sergio Ramalho de Souza - UFOPA
(Editor-Chefe)

Prof. Dr. Laecio Nobre de Macedo-UFMA

Prof^a. Ma. Rayssa Feitoza Felix dos Santos-UFPE

Prof. Me. Otávio Augusto de Moraes-UEMA

Prof. Dr. Aldrin Vianna de Santana-UNIFAP

Prof^a. Ma. Luzia Almeida Couto-IFMT

Prof^a. Dr^a. Raquel Silvano Almeida-Unespar

Prof. Me. Luiz Francisco de Paula Ipolito-IFMT

Prof. Me. Fernando Vieira da Cruz-Unicamp

Prof. Dr. Carlos Erick Brito de Sousa-UFMA

Prof^a. Dr^a. Ilka Kassandra Pereira Belfort-Faculdade Laboro

Prof^a. Dr. Renata Cristina Lopes Andrade-FURG

Prof. Dr. Elias Rocha Gonçalves-IFF

Prof. Dr. Clézio dos Santos-UFRRJ

Prof. Dr. Rodrigo Luiz Fabri-UFJF

Prof. Dr. Manoel dos Santos Costa-IEMA

Prof^a. Ma. Adriana Barni Truccolo-UERGS

Prof. Me. Pedro Augusto Paula do Carmo-UNIP

Prof.^a Dr^a. Isabella Macário Ferro Cavalcanti-UFPE

Prof. Me. Alisson Junior dos Santos-UEMG

Prof. Me. Raphael Almeida Silva Soares-UNIVERSO-SG

Prof. Dr. Rodolfo Maduro Almeida-UFOPA

Prof. Me. Tiago Silvio Dedoné-Faccrei

Prof. Me. Fernando Francisco Pereira-UEM

Prof. Dr. Deivid Alex dos Santos-UEL

Prof. Me. Antonio Santana Sobrinho-IFCE

Prof.^a Dr^a. Maria de Fatima Vilhena da Silva-UFPA

Profa. Dra. Dayse Marinho Martins-IEMA

Prof. Me. Darlan Tavares dos Santos-UFRJ

Prof. Dr. Daniel Tarciso Martins Pereira-UFAM

Prof.^a Dr^a. Elane da Silva Barbosa-UERN

Prof. Dr. Piter Anderson Severino de Jesus-Université Aix Marseille

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

O PROFESSOR E AS DIRETRIZES CURRICULARES: AS METODOLOGIAS PEDAGÓGICAS NA ORGANIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS 11

CAPÍTULO 2

A RELAÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO E A POLÍTICA NAS DIRETRIZES ÉTICAS: UM RECORTE ARISTOTÉLICO..... 21

CAPÍTULO 3

O CONHECIMENTO E OS ÂMBITOS FILOSÓFICOS: REFLEXÕES SOBRE A CAPACIDADE APREENSIVA DO SUJETO 33

CAPÍTULO 4

O PROFESSOR E O ENSINO-APRENDIZAGEM: DISCUSSÕES ACERCA DA DÍADE INDIVIDUAL-SOCIAL NA EDUCAÇÃO 43

CAPÍTULO 5

DIREÇÃO DE CLASSE ENQUANTO METODOLOGIA PEDAGÓGICA DOCENTE: UM ESTUDO NARRATIVO..... 53

CAPÍTULO 6

O PROFESSOR E O PROCESSO DA APRENDIZAGEM: UMA BREVE REFLEXÃO SOBRE A POSTURA INSTRUTIVA 63

ÍNDICE REMISSIVO..... 72

SOBRE OS ORGANIZADORES 73

SOBRE OS AUTORES 76

APRESENTAÇÃO

O presente estudo reúne um conjunto de artigos em formato de capítulo de livro voltados a discussão dos meios educacionais diante das contextualizações contemporâneas, permeando diferentes perspectivas e panoramas em possíveis elucidações e reflexões defronte da educação atual.

Marcos Vitor Costa Castelhana

CAPÍTULO 1

O PROFESSOR E AS DIRETRIZES CURRICULARES: AS METODOLOGIAS PEDAGÓGICAS NA ORGANIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

Marcos Vitor Costa Castelhana

Thaysa Maria Dantas Gonçalo

Rejjane Pereira da Silva

Maria Aparecida de Freitas Furtado Palitot

José Alberto André Guimarães

Kalenia Lígia Bezerra Jácome

Vanja Luíza Marinho da Nóbrega

Carla Dayana Ferreira de Freitas

Luana Suyane da Silva

Thallyssa Thannaka da Silva Guimarães

RESUMO

O currículo escolar é considerado uma das principais formas de administração dos conteúdos e conhecimentos dirigidos pelas instituições escolares nacionais, revelando a pertinência de suas avaliações e redefinições frequentes diante das características centrais, periféricas e contextuais da realidade educacional. No âmbito da prática docente, observa-se que o professor media constantemente com as experiências, aprendizagens e subjetividades presentes nas contextualizações dentro da sala de aula, sistematizando as diretrizes metodológicas-técnicas em face das idiosincrasias de seu alunato, objetivando a interação significativa entre os conteúdos programáticos e as potencialidades individuais dos alunos. Partindo das premissas acima, o estudo em questão discute sobre os possíveis papéis do professor diante das bases curriculares no âmbito escolar, enfatizando a dialética entre as condições do ensino-aprendizagem e as exposições de conteúdos em sala de aula, enfatizando a importância das metodologias pedagógicas frente da organização programática no panorama escolar-educacional. Para tanto, planejou-se o trabalho por via da metodologia de revisão narrativa, abrangendo um conjunto de artigos científicos, capítulos de livro e obras acadêmicas relacionadas a temática exposta, tendo as plataformas digitais como principal fonte de explanação. Sendo assim, posto os elementos introdutórios e metodológicos, segue os demais tópicos voltados as questões voltadas a dialógica relacional entre a práticas do professor e as variações do ensino-aprendizagem defronte dos conteúdos programáticos no contexto educativo.

PALAVRAS-CHAVE: Professor. Conteúdo Programático. Pedagogia. Educação.

ABSTRACT

The school curriculum is considered one of the main forms of administration of content and knowledge directed by national school institutions, revealing the pertinence of its frequent evaluations and redefinitions in view of the central, peripheral and contextual characteristics of the educational reality. Within the scope of teaching practice, it is observed that the teacher constantly mediates with the experiences, learning and subjectivities present in the contextualizations within the classroom, systematizing the methodological-technical guidelines in the face of the idiosyncrasies of their students, aiming at the significant interaction between the syllabus contents and the individual potential of students. Based on the premises above, the study in question discusses the possible roles of the teacher in relation to the curricular bases in the school environment, emphasizing the dialectic between the conditions of teaching-learning and the exposition of contents in the classroom, emphasizing the importance of pedagogical methodologies at the forefront of programmatic organization in the school-educational panorama. To this end, the work was planned using the narrative review methodology, covering a set of scientific articles, book chapters and academic works related to the exposed theme, with digital platforms as the main source of explanation. Thus, after introducing the introductory and methodological elements, the remaining topics are addressed to questions related to the relational dialog between the teacher's practices and the teaching-learning variations in the face of the syllabus in the educational context.

KEYWORDS: Teacher. Program content. Pedagogy. Education.

INTRODUÇÃO

O currículo escolar é considerado uma das principais formas de administração dos conteúdos e conhecimentos dirigidos pelas instituições escolares nacionais, revelando a pertinência de suas avaliações e redefinições frequentes diante das características centrais, periféricas e contextuais da realidade educacional (ARAÚJO, 1996).

No âmbito da prática docente, observa-se que o professor media constantemente com as experiências, aprendizagens e subjetividades presentes nas contextualizações dentro da sala de aula, sistematizando as diretrizes metodológicas-técnicas em face das idiossincrasias de seu alunato, objetivando a interação significativa entre os conteúdos programáticos e as potencialidades individuais dos alunos (RIBEIRO, 2006).

Partindo das premissas acima, o estudo em questão discute sobre os possíveis papéis do professor diante das bases curriculares no âmbito escolar, enfatizando a dialética entre as condições do ensino-aprendizagem e as exposições de conteúdos em sala de aula, enfatizando a importância das metodologias pedagógicas frente da organização programática no panorama escolar-educacional.

Para tanto, planejou-se o trabalho por via da metodologia de revisão narrativa, abarcando um conjunto de artigos científicos, capítulos de livro e obras acadêmicas relacionadas a temática exposta, tendo as plataformas digitais como principal fonte de explanação.

Sendo assim, posto os elementos introdutórios e metodológicos, segue os demais tópicos voltados as questões voltadas a dialógica relacional entre a práticas do professor e as variações do ensino-aprendizagem defronte dos conteúdos programáticos no contexto educativo.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As diretrizes voltadas ao currículo escolar, partindo de suas funções programáticas, direcionam as bases lógicas e os segmentos dos conteúdos perante das atividades e planejamentos escolares, promovendo mediações entre os objetivos de natureza pedagógica e as necessidades intrínsecas de cada aluno (ARAÚJO, 1996).

Na esquemática da prática docente, entende-se que os professores devem lapidar modelos estratégicos-metodológicos diante da integração das temáticas abordadas em sala de aula, englobando conhecimentos prévios em vista novas formações reflexivas enquanto movimento intencional, estruturante e consciente (ORLANDI, 2001).

Desse modo, Libâneo (1998) comenta que uma das posturas essenciais das execuções escolares giram em torno da socialização de saberes entre os sujeitos participantes dos processos educativos, valorizando a dialética indivíduo-grupo nas entrelinhas das identidades grupais nos encontros e desencontros do ensino-aprendizagem.

Nesse movimento, o professor redefine o seu lugar de saber ante das atividades instrutivas-didáticas, promovendo novas conotações experienciais-vivenciais entre os domínios da docência e as disposições do alunato, ressignificando as metodologias e técnicas educacionais no âmbito contemporâneo (SIMONETTI, 2005).

Para Haidt (2002), o professor que seleciona com cautela com os conteúdos escolares e os esquemas didáticos significados de forma convergente com os seus alunos tende a obter resultados positivos perante das contingências do ensino-aprendizagem.

Tal seleção deve ser baseada em cinco critérios fomentativos e variáveis, levando em consideração as habilidades do professor e as idiossincrasias do alunato, como pode ser visto no quadro a seguir:

QUADRO 1- Critérios de seleção de conteúdos no planejamento do ensino do professor

| | |
|--|---|
| Validade | Uma das principais características do ensino assertivo gira em torno da coerência entre os objetivos esquemáticos e os conteúdos aplicados no processo pedagógico, validando a potência interativas em sua tendência didática. |
| Utilidade | O critério da utilidade permeia a capacidade de integração do conhecimento apreendido em uma resolução ativa e prática, permitindo que o sujeito utilize os saberes teóricos em suas vivências cotidianas, ultrapassando os vieses contemplativos de natureza unilateral. |
| Significação | Os processos significantes possibilitam que o sujeito relacione os conteúdos expostos por meio da materialidade dos símbolos, gerando a ligação intrínseca entre o elemento conhecido e o conteúdo vivenciado. |
| Adequação ao nível de desenvolvimento do aluno | O professor deve respeitar e acolher o nível de maturidade vivencial e intelectual do alunato, organizando as estruturas do conteúdo de forma simétrica em relação as potencialidades dos alunos, assimilando os aspectos executórios no ambiente da sala de aula. |
| Flexibilidade | A flexibilização dos conteúdos escolhidos pelo professor é essencial para adequação dos objetivos programáticos em face das contingências do alunato. |

Fonte: Construído por meio de Haidt (2002).

Ante do apresentado, avista-se que a organização e adaptação dos conteúdos ultrapassam os parâmetros contemplativos de caráter teórico, enfatizando que o manejo e o olhar crítico do professor influem diretamente sobre os possíveis encontros entre os processos do ensino e as disposições apreensivas nas dinâmicas educativas.

Em a Pedagogia da Autonomia, Freire (1996) afirma que a relativização dos padrões e das supostas hierarquias definidas no sistema escolar representa um conjunto de ações necessárias para o equilíbrio da relação dialética entre professores e alunos.

Nesse sentido, o educador, ao renegar a sua posição de mestre indubitável, possibilita interações cada vez mais significativas em frente de seus alunos, percebendo que a aprendizagem se integra de maneira conjuntiva, uma vez que todos podem participar ativamente dos processos elaborativos presentes nos campos educacionais (FREIRE, 1996).

Ribeiro (2006) aponta que o entendimento da relação entre a resultante objetiva e a aprendizagem do aluno em sua individualidade participam de duas facetas de uma mesma constância, pois, em contextualizações latentes, a capacidade dialógica de inserir o sujeito em face dos conhecimentos apresentados representa um conjunto de significações síncronas e inclusivas, envolvendo os manejos educativos e a própria estrutura escolar.

Na esquemática do ensino-aprendizagem, o professor deve ter em consciência que a noção da ausência de aprendizagem permeia um campo conceitual inconclusivo, partindo da premissa que, mesmo com os diversos obstáculos educacionais, o corolário da capacidade apreensiva não deixaria de existir (RIBEIRO, 2006).

Em outras palavras, a baixa absorção de informações dos conteúdos construídos em sala de aula não poderia ser considerado um

sinônimo da ausência da aprendizagem, sinalizando possíveis fatores e sistematizações que poderiam ser utilizados para mediar com as habilidades e dificuldades do alunato, abrangendo novas conotações estratégicas e vivenciais.

Nas modalidades estratégicas, Castelhana e colaboradores (2020), seguindo as diretrizes comportamentais do pensamento skinneriano, afirmam que o professor é responsável por todas as modalidades de reforçamento, compreendendo os elementos contingenciais e as preposições do desenvolvimento de cada membro do cotidiano escolar, evitando as tendências punitivas e as generalizações sem fundamento prático.

Posto isto, conclui-se que a organização programática e singular dos conteúdos escolares influi sobre as estratégias e dinâmicas nos âmbitos didáticos do ensino-aprendizagem, demonstrando a importância da relação concisa entre os objetivos curriculares e as disposições apreensivas dos alunos, tendo em mente que cada sujeito detenta as suas idiossincrasias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio das colocações supracitadas, conclui-se que as mediações associadas às práticas docentes ultrapassam os vieses técnicos e sistemáticos, englobando, sobretudo, as potencialidades afetivas e experienciais no âmbito da sala de aula, demonstrando que a organização das metodologias pedagógicas diante das idiossincrasias dos alunos representa uma das melhores estratégias elaborativas nos segmentos do ensino-aprendizagem.

Para estudos posteriores, recomenda-se estudos edificados a partir de métodos de pesquisa qualitativos e/ou quantitativos, a exemplo dos estudos de caso e das entrevistas semi-estruturadas, cap-

tando resultados significativos para a elucidação desta temática em sua abrangência.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Mairce da Silva. Alfabetização tem conteúdo? In: A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática. Org. GARCIA, Regina Leite. São Paulo: Cortez, 1996.

CASTELHANO, M. V. C.; SALES, E. S. L. M. ; LEITE, V. S. ; GADELHA, M. J. N.; BARROS, D. R. . Contribuições do behaviorismo radical para a aprendizagem. REVISTA COOPEX, v. 11, p. 1-10, 2020.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HAIDT, R. C. Curso de didática geral. São Paulo: Editora Ática, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. Adeus professor, adeus professora: as novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1998.

RIBEIRO, Antonio. A Escola como forma de exclusão social do aluno. Sobral, Universidade Estadual Vale do Acaraú, 2006.

SIMONETTI, Amália. O desafio de alfabetizar e letrar. Fortaleza: Edição Livro Técnico, 2005.

CAPÍTULO 2

A RELAÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO E A POLÍTICA NAS DIRETRIZES ÉTICAS: UM RECORTE ARISTOTÉLICO

Marcos Vitor Costa Castelhana

Thaysa Maria Dantas Gonçalo

Rejjane Pereira da Silva

Maria Aparecida de Freitas Furtado Palitot

José Alberto André Guimarães

Kalenia Lígia Bezerra Jácome

Vanja Luíza Marinho da Nóbrega

Carla Dayana Ferreira de Freitas

Luana Suyane da Silva

Thallyssa Thannaka da Silva Guimarães

RESUMO

Aristóteles é considerado um dos maiores filósofos da Grécia Antiga, desenvolvendo um conjunto de ideias e esboços filosóficos que serviram de base para as diversas diretrizes do pensamento ocidental, objetivando, entre suas exposições discutidas, a importância da ética diante da tríade indivíduo-coletivo. No âmbito educativo, as acepções aristotélicas foram responsáveis por elaborar variadas formatações reflexivas e práticas nas áreas do conhecimento latentes de sua época, ditando, sobretudo, algumas das primeiras bases educacionais estruturadas que seriam desenvolvidas nos contextos ocidentalizados. Nesse sentido, a educação e o estado seriam dois elementos indissociáveis nos modelos instrutivos defendidos por Aristóteles, enfatizando que a ética, intimamente ligada às idiosincrasias políticas do Estado, apresentaria uma função pedagógica na formação do sujeito, influenciando nas construções dos hábitos e virtudes em um sentido executivo. Pensando nisso, o estudo em questão discorre sobre a relação polissêmica entre a educação e o estado nas disposições individuais-coletiva diante do pensamento aristotélico, levando em consideração que a ética seria um dos vetores essenciais nessa constituição processual. Para tanto, operou-se a metodologia de revisão narrativa para a busca e organização das argumentações expressas durante a construção textual, valendo-se artigos científicos, capítulos de livro e outras produções acadêmicas para tal estudo, tendo as plataformas digitais do Google Acadêmico e Scielo como principais fontes informacionais. Portanto, aponta-se que as preposições defendidas por Aristóteles partem da tríade educação-ética-político em meio dos processos instrutivos e formativos da sociedade e dos sujeitos, uma vez que as tendências individuais e coletivas formariam duas facetas de uma mesma estrutura constituinte.

PALAVRAS-CHAVE: Aristóteles. Educação. Ética. Política.

ABSTRACT

Aristotle is considered one of the greatest philosophers of Ancient Greece, developing a set of ideas and philosophical sketches that served as the basis for the various guidelines of Western thought, aiming, among his discussed expositions, at the importance of ethics in the face of the individual-collective dyad. In the educational field, the Aristotelian meanings were responsible for developing various reflective and practical formats in the areas of latent knowledge of his time, dictating, above all, some of the first structured educational bases that would be developed in westernized contexts. In this sense, education and the state would be two inseparable elements in the instructive models defended by Aristotle, emphasizing that ethics, closely linked to the political idiosyncrasies of the State, would present a pedagogical function in the formation of the subject, influencing the construction of habits and virtues in an executive sense. With that in mind, the study in question discusses the polysemic relationship between education and the state in individual-collective dispositions in the face of Aristotelian thought, taking into account that ethics would be one of the essential vectors in this procedural constitution. To this end, the narrative review methodology was used to search for and organize the arguments expressed during the textual construction, using scientific articles, book chapters and other academic productions for such a study, using the digital platforms of Google Scholar and Scielo as the main information sources. Therefore, it is pointed out that the propositions defended by Aristotle depart from the education-ethics-political triad in the midst of the instructive and formative processes of society and subjects, since individual and collective tendencies would form two facets of the same constituent structure.

KEYWORDS: Aristotle. Education. Ethic. Policy.

INTRODUÇÃO

Aristóteles é considerado um dos maiores filósofos da Grécia Antiga, desenvolvendo um conjunto de ideias e esboços filosóficos que serviram de base para as diversas diretrizes do pensamento ocidental, objetivando, entre suas exposições discutidas, a importância da ética diante da díade indivíduo-coletivo (AMORIM, 2016).

No âmbito educativo, as acepções aristotélicas foram responsáveis por elaborar variadas formatações reflexivas e práticas nas áreas do conhecimento latentes de sua época, ditando, sobretudo, algumas das primeiras bases educacionais estruturadas que seriam desenvolvidas nos contextos ocidentalizados (CENCI, 2018).

Para Paviani (2012), a educação e o estado seriam dois elementos indissociáveis nos modelos instrutivos defendidos por Aristóteles, enfatizando que a ética, intimamente ligada as idiosincrasias políticas do Estado, apresentaria uma função pedagógica na formação do sujeito, influenciando nas construções dos hábitos e virtudes em um sentido executivo.

Pensando nisso, o estudo em questão discorre sobre a relação polissêmica entre a educação e o estado nas disposições individuais-coletiva diante do pensamento aristotélico, levando em consideração que a ética seria um dos vetores essenciais nessa constituição processual.

Para tanto, operou-se a metodologia de revisão narrativa para a busca e organização das argumentações expressas durante a construção textual, valendo-se artigos científicos, capítulos de livro e outras produções acadêmicas para tal estudo, tendo as plataformas digitais do Google Acadêmico e Scielo como principais fontes informacionais.

Assim sendo, segue os demais tópicos e discussões voltadas a temática aqui levantada, promovendo o aprofundamento conciso e amplo das edificações cognoscíveis e éticas intrínsecas nos segmentos aristótelianos, indo além do superficial.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Na cosmovisão de Aristóteles (2007), em *à Política*, o ser humano é concebido enquanto um animal político, uma vez que a sua participação nas atividades e interações coletivas distiguem o homem dos demais seres vivos, pontuando que devem ser lapidados aspectos sociais e singulares para tais estruturas políticas-éticas.

Segundo Cotrim (2007), a filosofia aristotélica, assim como as demais concepções elaboradas pelo pensador, divergem das noções plato-socráticas gerais defendidas em sua época, pautando-se em um viés empirista e lógico, ressignificando, sobretudo, as visualizações sobre o sujeito e a sua constituição sociopolítica.

Dentro dessa perspectiva, existiram quatro elementos (ou causas) que determinariam a causa de um ser, abrangendo também os elementos coletivos dispostos, como pode ser visto no quadro a seguir:

QUADRO 1- As quatro causas determinantes da realidade do ser.

| | |
|--------------------|--|
| 1- Causa Material | Refere-se ao conjunto de elementos estruturais que formam uma determinada coisa, variando de acordo com objeto especificado. |
| 2- Causa Formal | Como o próprio nome supõe, os aspectos formais de uma coisa fazem referência as estruturas e configurações do objeto determinado, tornando-a a imagem propriamente dita em suas idiossincrasias. |
| 3- Causa Eficiente | A eficiência causal gira em torno do agente produtor de uma coisa específica, ou seja, do personagem responsável diretamente por gerar o objeto em suas caracterizações. |
| 4- Causa Final | Tal causalidade permeia o objetivo, finalidade e intenção de um ser ou coisa específica, variando de acordo com o elemento determinado. |

Fonte: Edificado por meio de Cotrim (2007).

Partindo do apresentado, avista-se que a perspectiva das causalidades no pensamento aristotélico caracteriza as expressões gerais das suposições e conceituações estruturas em sua visão filosófica, servindo de pilar para os aprofundamentos contextuais.

Adentrando no campo ético-político, Amorim (2016) traz que o fim de todos os sujeitos seria envolto pela sua natureza sensível e racional, construindo as virtudes através das constantes habituais e da disciplina, criando a disposição prática voltada a vida coletiva.

Destarte, a visão aristotélica era direcionada ao sentido teórico-executório do sujeito em suas naturezas singulares e sociais, afirmando que todas as ações do ser humano deveriam alcançar o chama-

do bem-último, estando intrinsecamente relacionado a vida política da pólis, revelando que o homem apenas atingiria os seus fins necessários por intermédio da vida coletiva (AMORIM, 2016).

Ainda nesse raciocínio, a prática da virtude se consolidaria através da prática constante, buscando a chamada ética da mediania, ou seja, a suposição de que a condição virtuosa se encontraria entre a falta e o excesso, evitando possíveis distanciamentos da vida moral (COTRIM; FERNANDES, 2011).

Em *Ética a Nicomâco*, Aristóteles (1987) expõe que as virtudes, vista como a máxima excelência da constituição moral, são consolidadas a partir da natureza intrínseca do ser humano, porém devem ser exercitadas de forma contínua, pautando-se no ideal do equilíbrio e da mediania.

Entrando no universo educacional, Piletti (1982) comenta que a educação, em Aristóteles, conversa diretamente com as perspectivas éticas e políticas do modelo de estado em vigência, participando integralmente da formação do sujeito na participação da vida coletiva, partilhando a ideia de que o interesse individual está ligado com as mediações da pólis.

Corroborando com a afirmativa citada, Aristóteles (2007), em *à Política*, traz que a educação de um meio deve coadunar diretamente com os interesses políticos do estado, tanto que traz exemplos de modelos instrutivos de determinados entornos de seu tempo, a exemplo da educação proposta pelos lacedemônios em suas contingências administrativas.

Ainda em *a Política*, o autor (2007) diverge das composições vivenciais e formativas do estado sofocrático de Platão, que defendia estritamente os chamados governos dos Reis Filósofos, tendo entre suas ideias a comuna e os três pilares do estado.

Partindo desse pressuposto, enquanto Platão (2001) defende o modelo único de estado voltado a divisão do estado em três públicos primários, sendo eles: o rei filósofo, os guardiões e o povo, como modelo ideal, Aristóteles (2007) prioriza que podem existir mais de um modelo significativo de estado, influenciando, sobretudo, na maneira como a educação poderia ser dirigida e consolidada em favor da vida política.

Na perspectiva aristotélica, os modelos de estado definiriam os rumos da vida política, individual e interativa dos sujeitos, influenciando também nas formatações da educação, que, segundo Amorim (2016), poderiam ser dirigidas em três possibilidades, sendo eles: o governo de uma só homem, de alguns homens e todos os homens.

Para entender as modalidades de estado, e também as suas possíveis repercussões nas diretrizes educativas, segue uma tabela falando sobre cada modelo, partindo da visão aristotélica:

Quadro 2- Modos de governo para Aristóteles

| | |
|--|--|
| Modelos centralizados em um sujeito | Os governos unitários podem ser a monarquia, voltada ao bem comum, e a tirania, direcionada pelos interesses individuais, pautando-se em medidas na administração coletiva centralizada em um único homem. |
| Modelos centralizados em alguns sujeitos | Em tais modalidades, enquadram-se as tendências aristocráticas e os adventos oligárquicos, variando o poder ante de alguns indivíduos em exercício periódico, sendo que o primeiro modelo é considerado positivo, dado que se direcionada para o bem coletivo. |

| | |
|---|--|
| Modelo centralizados em todos os sujeitos | Na última potência, encontra-se a política, amplamente defendida por Aristóteles, e a democracia, extremamente crítica pelo pensamento aristotélico. |
|---|--|

Fonte: Baseado em Amorim (2016).

Diante do esboçado, percebe-se que os diferentes modos de governo, intrincados nos aspectos éticos e políticos, variam de acordo com as necessidades e características de uma sociedade, indo além da unilateralidade potencial, visto que existem diversas formas de administrar o estado em face do bem comum.

No âmbito educativo, observa-se que cada modelo também atua e significa de maneiras diferentes as possibilidades educacionais e metodológicas, dado que as especificações ético-políticas permeiam contingências contextualizadas a partir das formatações políticas, lembrando que a educação sempre deve estar em favor do Estado, assim como menciona Piletti (1984).

Nesse sentido, Paviani (2012) retrata que a ética é um fundamento essencial enquanto vetor pedagógico no advento aristotélico, conservando a indissociação entre as prerrogativas políticas e as necessidades educativas dentro da sociedade, voltando-se a própria natureza racional e empírica do sujeito.

Além disso, Furnham (2015), ao falar das prerrogativas sensíveis na aprendizagem, comenta que os esboços aristotélicos foram demasiadamente importantes para as noções empiristas, formativas e instrutivas no Ocidente, influenciado as bases tomistas e as demais teorias pautadas nas características racionais e sensíveis do ser humano.

Para finalizar, pontua-se que o pensamento aristotélico levanta a potência triáquica da política-ética-educação enquanto elementos

intrínsecos das capacidades e da própria natureza dos indivíduos, enfatizando a convergência dos aspectos singulares e as prerrogativas sociais.

CONCLUSÃO

Por meio dos aspectos levantados, aponta-se que as preposições defendidas por Aristóteles partem da tríade educação-ética-político em meio dos processos instrutivos e formativos da sociedade e dos sujeitos, uma vez que as tendências individuais e coletivas formariam duas facetas de uma mesma estrutura constituinte.

Outro ponto pertinente, permeia a significância das ideias aristotélicas nas ramificações educativas presentes no berço ocidental, enfatizando que, apesar dos esboços desenvolvidos por Aristóteles tenham mais de vinte séculos, tais noções de fazem presentes, de maneira explícita ou implícitas, nas sociedades contemporâneas.

Diante de possibilidades futuras de pesquisa, orienta-se modalidades de pesquisas de natureza sistemática, pautando possíveis revisões dos textos clássicos e das teorias atuais em meio dos aprofundamentos discursivos entre os fatores éticos-políticos e a educação.

REFERÊNCIAS

AMORIM, R.; BERNOULLI, R. Filosofia. Belo Horizonte, 2016.

ARISTÓTELES. Ética a Nicômaco. Coleção: Os pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

ARISTÓTELES. Política. São Paulo, SP: Martin Claret,. 2007

CENCI, Angelo Vitorio. **Aristóteles & a educação**. Autêntica, 2018.

COTRIM, G. Fundamentos da filosofia: história e grandes temas. Rio de Janeiro: Saraiva, 2007

COTRIM, G.; FERNANDES, M. Filosofar. 1. ed. Rio de Janeiro: Saraiva, 2011.

FURNHAM, Adrian. 50 ideias de Psicologia que você precisa conhecer. São Paulo: Planeta, 2015.

PAVIANI, Jayme. A função pedagógica da ética em Aristóteles. **Educação**, v. 35, n. 1, p. 110-115, 2012.

PILETTI, C. Filosofia da Educação. Ática, 1984.

PLATÃO, República. Tradução Maria Helena da Rocha Pereira. 9. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbbenkian, 2001.

CAPÍTULO 3

O CONHECIMENTO E OS ÂMBITOS FILOSÓFICOS: REFLEXÕES SOBRE A CAPACIDADE APREENSIVA DO SUJETO

Marcos Vitor Costa Castelhana

Thaysa Maria Dantas Gonçalo

Rejjane Pereira da Silva

Maria Aparecida de Freitas Furtado Palitot

José Alberto André Guimarães

Kalenia Lígia Bezerra Jácome

Vanja Luíza Marinho da Nóbrega

Carla Dayana Ferreira de Freitas

Luana Suyane da Silva

Thallyssa Thannaka da Silva Guimarães

RESUMO

O conhecimento filosófico abarca um conjunto de possibilidades intrínsecas das aplicações e construções ideativas do ser humano, servindo de base indagadora e reflexiva sobre as inúmeras questões que atravessam o sujeito diante de seus processos formativos. Nesse sentido, a discussão voltada as modalidades e formas de apreensão dos indivíduos em busca da consolidação e/ou construção de saberes especificados englobam diferentes comunicações nos âmbitos filosóficos das vertentes epistemológicas, tendo como alusão a capacidade apreensiva dos sujeitos. Pensando nisso, o presente estudo discorre sobre as possíveis formas apreensivas do sujeito diante das edificações cognoscíveis em vista das vertentes epistemológicas elaboradas pelos principais pensamentos filosóficos ocidentais, trazendo à tona reflexões acerca das concepções do ensino-aprendizagem na contemporaneidade. Para isso, usou-se a modalidade de pesquisa narrativa no planejamento e execução metodológica do trabalho em questão, organizando didaticamente alguns dos principais pontos da temática aqui abordada, tendo como base informacional as plataformas digitais. Através do apresentado, observa-se que as diferentes perspectivas das teorias do conhecimento elaboradas pelas vertentes filosóficas foram essenciais para a compreensão das capacidades apreensivas dos sujeitos, partilhando visões racionalistas, empiristas e apriorísticas nos moldes de como os saberes podem ser internalizados e desenvolvidos pelos indivíduos.

PALAVRAS-CHAVE: Filosofia. Conhecimento. Aprendizagem. Apreensão.

ABSTRACT

Philosophical knowledge encompasses a set of intrinsic possibilities of the applications and ideational constructions of the human being, serving as an inquiring and reflective base on the innumerable questions that cross the subject in the face of his formative processes. In this sense, the discussion focused on the modalities and forms of apprehension of the individuals in search of the consolidation and/or construction of specified knowledge encompass different communications in the philosophical scopes of the epistemological aspects, having as an allusion the apprehensive capacity of the subjects. Thinking about it, the present study discusses the possible apprehensive forms of the subject in the face of knowable buildings in view of the epistemological aspects elaborated by the main Western philosophical thoughts, bringing to light reflections about the conceptions of teaching-learning in contemporary times. For this, the narrative research modality was used in the methodological planning and execution of the work in question, didactically organizing some of the main points of the theme addressed here, having digital platforms as an informational base. Through what is presented, it is observed that the different perspectives of the theories of knowledge elaborated by the philosophical verters were essential for the understanding of the apprehensive capacities of the subjects, sharing rationalist, empiricist and aprioristic visions in the molds of how the knowledge can be internalized and developed by the individuals .

KEYWORDS: Philosophy. Knowledge. Learning. Seizure.

INTRODUÇÃO

O conhecimento filosófico abarca um conjunto de possibilidades intrínsecas das aplicações e construções ideativas do ser humano,

servindo de base indagadora e reflexiva sobre as inúmeras questões que atravessam o sujeito diante de seus processos formativos (AMORIM, 2016).

Nesse sentido, a discussão voltada as modalidades e formas de apreensão dos indivíduos em busca da consolidação e/ou construção de saberes especificados englobam diferentes comunicações nos âmbitos filosóficos das vertentes epistemológicas, tendo como alusão a capacidade apreensiva dos sujeitos (COTRIM; FERNANDES, 2011).

Pensando nisso, o presente estudo discorre sobre as possíveis formas apreensivas do sujeito diante das edificações cognoscíveis em vista das vertentes epistemológicas elaboradas pelos principais pensamentos filosóficos ocidentais, trazendo à tona reflexões acerca das concepções do ensino-aprendizagem na contemporaneidade.

Para isso, usou-se a modalidade de pesquisa narrativa no planejamento e execução metodológica do trabalho em questão, organizando didaticamente alguns dos principais pontos da temática aqui abordada, tendo como base informacional as plataformas digitais.

Portanto, seguindo as linhas determinadas na sistematização apreensiva, compreende-se que as escolas teórico-práticas associadas a Filosofia da Educação fomentam variadas concepções, perspectivas aplicacionais e formas de entendimento frente das contingências do ensino-aprendizagem nos contextos atuais.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A construção e/ou apreensão do conhecimento representa uma das discussões essenciais diante dos discursos filosóficos, permeando diversas escolas e perspectivas teórico-práticas voltadas às tendências intelectivas, categóricas e empiristas, entre outras (COTRIM; FERNANDES, 2011).

Segundo Amorim (2016), existem determinadas noções, edificadas ao longo da história da Filosofia, que objetivam a compreensão do domínio cognoscível do sujeito em busca do conhecimento, existindo alguns movimentos específicos, como pode ser visto no quadro a seguir:

Quadro 1- Movimentos epistemológicos em Filosofia

| | |
|--------------|--|
| Racionalismo | O racionalismo é uma vertente filosófica que defende que os saberes indubitáveis só são adquiridos por via do exercício racional, considerado intrínseco do ser humano. Seguindo tal suposição, o sujeito cognoscente detém uma prevalência em face do objeto de intenção, afirmando que as metodologias sensíveis são passíveis de erros e desvios diante da constatação da realidade. |
| Empirista | Para tal doutrina, o conhecimento somente é edificado por meio das experiências sensíveis, visto que as impressões da realidade são os fomentos básicos para a organização e compressão da realidade subjetiva. Desse modo, mesmo que razão seja uma capacidade essencial nas formatações do conhecimento, o sujeito cognoscente atinge os saberes absolutos através das trilhas vivenciais atravessadas pelos cinco sentidos. |

| | |
|---------------------|---|
| Apriorismo Kantiano | O pensamento kantiano foi essencial para relativizar o dualismo instaurado na disputa racionalismo x empirismo, revelando que a razão e as experiências sensíveis participam de forma conjunta na construção dos diferentes tipos de conhecimento, determinando um meio-termo entre o intelecto e as bases empíricas. |
|---------------------|---|

Fonte: Baseado em Amorim (2016).

Diante do exposto, avista-se que existem diversas vertentes filosóficas acerca da investigação do conhecimento em suas bases estruturais e fomentativas, compondo diferentes teorias do conhecimento na relação sujeito-objeto, permeando o *zeitgeist* da época diante dos campos nacionalistas, empiristas e apriorísticos.

Segundo Cotrim (2007), as teorias do conhecimento, intrínsecas dos âmbitos filosóficos-reflexivos, constituem um conjunto de investigações em face dos fundamentos, possibilidades, extensão e validade do conhecimento, variando as suas resoluções através das chamadas disciplinas centrais que variam ao longo da história.

Dessa modo, a relação sujeito-objeto não deve ser resumindo em uma composição unilateral, dado que existem diferentes suposições teórico-práticas perante das esquemáticas panorâmicas da formação e desenvolvimento dos saberes em suas entrelinhas, tanto que, na tradição rortyiana, conhecimento é visto como a relação pela qual o sujeito apreende cuidadosamente um determinado objeto em meio da potência representativa, variando a magnanimidade entre pessoa e a alvo cognoscível, assim como expõe Cotrim (2007).

No âmbito educativo, Gallina (2004) comenta que as preposições filosóficas foram essenciais na consolidação das discussões da

aprendizagem, levando em consideração as acepções apreensivas e dispositivas dos indivíduos em suas singularidades.

Nesse sentido, Pimental e Monteiro (2010), em seu estudo investigativo, revela que os aspectos básicos das experiências filosóficas conversam com os ditames do ensino-aprendizagem no contexto da sala de aula, uma vez que a atitude filosófica pode ser um elemento integrado nas estratégias pedagógicas da docência.

Ainda nesse raciocínio, Vicente (1992) comenta que cada vez mais as práticas educativas relacionadas a Filosofia adentram as dialógicas comunicacionais, distanciando-se das exigências analíticas extremadas, propondo a importância da didática em face da aprendizagem individual-coletiva, unificando as tendências epistemológicas em frente dos estratagemas pedagógicos.

Coadunando com a ideia acima, Oliveira e Sauaia (2011), em sua exposição sobre a filosofia da aprendizagem vivencial, afirmam que as acepções participativas são essenciais para as resultantes positivas nos ambientes educacionais, demonstrando que a forma como o ensino-aprendizagem é experienciada, executada e analisada influencia a maneira como os educadores percebem a rotina profissional.

Para finalizar, conclui-se que as discussões sobre a capacidade apreensiva do sujeito em suas diretrizes filosóficas agrupam diferentes camadas e panoramas, envolvendo as teorias do conhecimento nos sentidos epistemológicos clássicos e modernos, as metodologias de ensino-aprendizagem na atualidade e a influência da Filosofia nas elaborações da aprendizagem na contemporaneidade.

CONCLUSÃO

Através do apresentado, observa-se que as diferentes perspectivas das teorias do conhecimento elaboradas pelas vertentes filosófi-

cas foram essenciais para a compreensão das capacidades apreensivas dos sujeitos, partilhando visões racionalistas, empiristas e apriorísticas nos moldes de como os saberes podem ser internalizados e desenvolvidos pelos indivíduos.

Além disso, constatou-se que, mesmo que existam diversas pontuações científicas sobre as noções do ensino-aprendizagem, os esboços filosóficos, sobretudo os de natureza epistemológica, possibilitam discussões incisivas e concisas diante das caracterizações da educação na contemporaneidade, levando em consideração os seus variados contextos.

Para produções futuras, indica-se construções sistemáticas e/ou qualitativas, elucidando noções vivenciais atreladas aos âmbitos reflexivos da capacidade apreensiva e de aprendizagem do sujeito, coadunando com as perspectivas educacionais e metodológicas da atualidade.

REFERÊNCIAS

AMORIM, R.; BERNOULLI, R. Filosofia. Belo Horizonte, 2016.

COTRIM, G. Fundamentos da filosofia: história e grandes temas. Rio de Janeiro: Sarai-va, 2007

COTRIM, G.; FERNANDES, M. Filosofar. 1. ed. Rio de Janeiro: Sarai-va, 2011.

GALLINA, Simone. O ensino de filosofia e a criação de conceitos. **Cardernos Cedes**, v. 24, p. 359-371, 2004.

OLIVEIRA, Murilo Alvarenga; SAUAIA, Antonio Carlos Aidar. Impressão docente para aprendizagem vivencial: um estudo dos benefícios dos jogos de empresas. **Administração: ensino e pesquisa**, v. 12, n. 3, p. 355-391, 2011.

OLIVEIRA, Murilo Alvarenga; SAUAIA, Antonio Carlos Aidar. Impressão docente para aprendizagem vivencial: um estudo dos benefícios dos jogos de empresas. **Administração: ensino e pesquisa**, v. 12, n. 3, p. 355-391, 2011

PIMENTEL, Anderson Magno da Silva; MONTEIRO, Dawson de Barros. O professor de filosofia: limites e possibilidades-dinâmica e problematização do ensino-aprendizagem. **Educação e Pesquisa**, v. 36, p. 325-338, 2010.

VICENTE, Joaquim Neves. Subsídios para uma didáctica comunicacional no ensino-aprendizagem da filosofia. **Revista Filosófica de Coimbra**, v. 1, n. 2, p. 321-358, 1992.

CAPÍTULO 4

O PROFESSOR E O ENSINO- APRENDIZAGEM: DISCUSSÕES ACERCA DA DÍADE INDIVIDUAL-SOCIAL NA EDUCAÇÃO

Marcos Vitor Costa Castelhana

Maria de Fátima Dantas dos Santos

Francisca das Chagas Andrade de Oliveira

Paulo Francisco Sales Guilherme

Rayssa Jamille Meneses Cavalcanti

Maria Eridan dos Santos

Danielly Mabel Formiga Leite de Almeida

RESUMO

A dialética voltada aos papéis do professor diante de seus saberes e práticas constituem uma das questões essenciais na atividade docente, configurando a identidade profissional e relacional perante das interações entre o saber didático e o conhecimento difundido no sistema escolar na atualidade. No âmbito da aprendizagem, considera-se que o ensino e as disposições do aprender são duas instâncias do mesmo processo, uma vez que cada esquemática conserva o potencial das diretrizes comportamentais complexas em um sentido dialógico, revelando a importância metodológica atreladas as habilidades apreensivas nos contextos educacionais. Coadunando as ideias citadas, o presente estudo discute sobre a interação entre o professor e o ensino-aprendizagem, levando em consideração a perspectiva individual-social defronte das contingências estruturais e pedagógicas da contemporaneidade. Para isso, seguiu-se as caracterizações metodológicas da revisão narrativa, construindo um aporte discursivo-reflexivo por via de artigos científicos, livros especializados e demais produções acadêmicas, tendo as plataformas digitais como principal fonte de pesquisa. Por meio do apresentado, observa-se que o professor representa uma das forças motrizes em frente das disposições do ensino-aprendizagem, abrangendo de maneira direta a diáde individual-social no berço educacional atual, enfatizando a pertinência das metodologias pedagógicas embasadas nas dificuldades e potenciais singulares e coletivo dentro e fora da sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Professor. Ensino-Aprendizagem. Social. Individual.

ABSTRACT

The dialectic focused on the teacher's roles in face of their knowledge and practices constitutes one of the essential questions in the teaching activity, configuring the professional and relational identity in the face of the interactions between didactic knowledge and the knowledge disseminated in the current school system. In the context of learning, it is considered that teaching and learning dispositions are two instances of the same process, since each schematic conserves the potential of complex behavioral guidelines in a dialogical sense, revealing the methodological importance linked to apprehensive skills in contexts educational. Conforming to the aforementioned ideas, this study discusses the interaction between the teacher and teaching-learning, taking into account the individual-social perspective in the face of contemporary structural and pedagogical contingencies. For this, the methodological characterizations of the narrative review were followed, building a discursive-reflective contribution through scientific articles, specialized books and other academic productions, using digital platforms as the main source of research. Through what is presented, it is observed that the teacher represents one of the driving forces in front of the dispositions of teaching-learning, directly covering the individual-social dyad in the current educational cradle, emphasizing the pertinence of pedagogical methodologies based on the difficulties and potentials singular and collective inside and outside the classroom.

KEYWORDS: Teacher. Teaching-Learning. Social. Individual.

INTRODUÇÃO

A dialética voltada aos papéis do professor diante de seus saberes e práticas constituem uma das questões essenciais na atividade

docente, configurando a identidade profissional e relacional perante das interações entre o saber didático e o conhecimento difundido no sistema escolar na atualidade (MONTEIRO; COSTA, 2001).

No âmbito da aprendizagem, considera-se que o ensino e as disposições do aprender são duas instâncias do mesmo processo, uma vez que cada esquemática conserva o potencial das diretrizes comportamentais complexas em um sentido dialógico, revelando a importância metodológica atreladas as habilidades apreensivas nos contextos educacionais (KUBO; BOTOMÉ, 2001).

Coadunando as ideais citadas, o presente estudo discute sobre a interação entre o professor e o ensino-aprendizagem, levando em consideração a perspectiva individual-social defronte das contingências estruturais e pedagógicas da contemporaneidade.

Para isso, seguiu-se as caracterizações metodológicas da revisão narrativa, construindo um aporte discursivo-reflexivo por via de artigos científicos, livros especializados e demais produções acadêmicas, tendo as plataformas digitais como principal fonte de pesquisa.

Sendo assim, exposto as pontuações introdutórias, segue de forma aprofundada as argumentações e as discussões frente do objetivo central levantado, objetivando uma análise para além do superficial.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

De maneira geral, visualiza-se o processo da aprendizagem como um conjunto de informações, habilidades e concepções apreendidas pelo sujeito, gerando modificações relativamente duradouras no comportamento global, servindo de base para a captação ser novas disposições, assim como expõe Braghirolli e colaboradores (2010).

No contexto educativo, a noção de ensino-aprendizagem integra um dos pilares necessários nas trilhas educacionais-técnicas, ganhando diferentes conotações através da ênfase teórico-prática diante da inserção executiva do papel do alunato em seu percurso individual-coletivo (VASCONCELOS; PRAIA; ALMEIDA, 2003).

Partindo desse pressuposto, Haidt (2002) afirma que a educação, assim como os seus fundamentos e procedimentos construtivos, abrigam caracterizações localizadas nas perspectivas individuais e/ou sociais, como pode ser visto no quadro a seguir:

QUADRO 1- O ponto de vista individual e social da educação

| | |
|-----------------------|---|
| Ponto de vista social | Difusão acional das gerações adultas sobre as gerações jovens, direcionando as suas condutas, pensamentos, conhecimentos, valores e normas em um contexto especificado aceitos pelo grupo social. Desse modo, a ótica social engloba também os caracteres culturais e dinâmicos que são atravessados pelos elementos societários atuais e as prerrogativas históricas na sociedade, partindo de suas resultantes fenomênicas. |
|-----------------------|---|

| | |
|---------------------------|---|
| Ponto de vista individual | Nesta perspectiva, as intervenções e ambientes educacionais se voltariam ao desenvolvimento singular do indivíduo, levando em conta as suas potencialidades e dificuldades em face das trilhas pedagógicas, visando o aprimoramento de suas aptidões e personalidade. Com isso, as preposições educativas individuais participam das intenções da aprendizagem do sujeito, assim como da necessidade de sua integração no corpo coletivo-escolar. |
|---------------------------|---|

Fonte: Baseado em Haidt (2002).

Ante do exposto, percebe-se que os laços individuais e sociais integram dois grandes campos no universo educacional, revelando que, apesar de cada setor abarcar as suas características centrais, ambos pontos de vistas fazem parte da mesma estrutura metodológica e contextual.

Para Freire (1974), os pressupostos da educação contemporânea giram em torno da lógica bancária, preservando a difusão de saberes como fator estrutural nas relações das metodologias pedagógicas, reduzindo a potência dialética dos instrumentos e perspectivas educativas.

Nesse ponto, Freire (2014) deixa claro que a maneira como a sociedade acolhe e constrói as ramificações educacionais representa o conjunto de reflexos históricos, culturais e ideológicos presentes no berço societário, interagindo com os meios políticos e institucionais.

Correspondendo com a afirmativa acima, compreende-se que tendência da democratização do saber pontua uma das movimentações importantes na reformulação das metodologias educativas, revelando que os sistemas educacionais não se limitam a difusão do conhecimento propriamente dito, reiterando a pertinência da transformação da realidade social-coletiva (SANTOS, 2004).

Na prática docente, acredite-se que o educador tem um papel fundamental nas mudanças e adaptações concisas nos aparatos do ensino-aprendizagem, tanto que Freire (1996) coloca que o professor não deve alienar o seu próprio saber em um sentido supervalorativo, promovendo um contato direto e vivencial com o alunato em suas singularidades.

Deste modo, o professor, ao (re)definir ao manejar as diretrizes do ensino-aprendizagem, conserva a aura libertadora presente nas possibilidades pedagógicas-metodológicas, integrando os participantes do panorama educativo em uma conjuntura integrativa, ultrapassando os limites padronizados e hierárquicos das vertentes tradicionais (FREIRE, 1996).

Para Haidt (2002), em seu Curso de Didática Geral, aborda que o planejamento das aulas deve seguir determinados elementos objetivos e noções práticas-experienciais, conservando alguns princípios didáticos, como pode ser visto no segundo quadro:

Quadro 2- Princípios didáticos e experienciais seguidos pelo professor em sala de aula

| |
|---|
| 1- O educador deve apresentar o objeto ou ideia diretamente, utilizando-se de operacionalizações, como demonstrações e exemplos cotidianos, uma vez que os alunos apreendem melhor de maneira sensorial, principalmente quando estão tocando ou praticando. |
| 2- O segundo princípio gira em torno da necessidade das apresentações concisas do conhecimento em seu viés utilitário, visto que o sujeito deve ter em mente como ele pode aplicar tal saber na vida cotidiana. |
| 3- Outra pontuação metodológica, faz referência aos papéis da causalidade dos fenômenos e objetos estudados, ou seja, a significância da compreensão e estudo das causas dos elementos abordados. |
| 4- Entre os princípios fundamentais, pontua-se que o processo de aprofundamento dos saberes e práticas devem ocorrer de forma gradual e sistemática, explicando primeiramente as ideias gerais para depois revelar os seus detalhes e entrelinhas formativas. |
| 5- Por último, aponta-se que a sucessão de conteúdos programáticos só pode ocorrer quando o aluno domina os conhecimentos apreendidos de maneira básica, dado que as temáticas posteriores necessitam de experiências e saberes prévios. |

Fonte: Adaptado de Haidt (2002).

Diante de exposto, visualiza-se que o manejo do educador em face das contingências do ensino-aprendizagem representa um diálogo entre a técnica e as diretrizes experienciais, partindo do pressuposto de que os alunos e os professores participam de forma interativa do cotidiano escolar, integrando as perspectivas teóricas juntamente com as vivenciais práticas-sensoriais.

Seguindo o raciocínio acima, Ribeiro (2006) afirma que as práticas tradicionais são reformuladas de forma progressiva, promovendo a inserção das produções sociais e individuais defronte do meio educativo, resignificando o ato de ensinar na edificação da capacidade crítica e participativa dos sujeitos.

Sendo assim, contempla-se que o professor participa das interações centrais e periféricas em face dos direcionamentos do ensino-aprendizagem, manejando com os aspectos idiossincráticos e socioculturais presentes nas vivências educacionais, demonstrando a significância das relativizações técnicas nesse processo experiencial.

CONCLUSÃO

Por meio do apresentado, observa-se que o professor representa uma das forças motrizes em frente das disposições do ensino-aprendizagem, abarcando de maneira direta a díade individual-social no berço educacional atual, enfatizando a pertinência das metodologias pedagógicas embasadas nas dificuldades e potenciais singulares e coletivo dentro e fora da sala de aula.

Para outras produções, recomenda-se estudos de caso e outras modalidades qualitativas, visando refletir e discutir sobre as entrelinhas dessa temática através de outras perspectivas vivenciais e metodológicas, levando em consideração as diferentes variáveis envolvidas nesse processo esquemático.

REFERÊNCIAS

- BRAGHIROLI et al., E. M. Psicologia geral. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- FREIRE, P. **Educação e mudança**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2014.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1974.
- HAIDT, R. C. Curso de didática geral. São Paulo: Editora Ática, 2002.

KUBO, Olga Mitsue; BOTOMÉ, Sílvia Paulo. Ensino-aprendizagem: uma interação entre dois processos comportamentais. **Interação em Psicologia**, v. 5, n. 1, 2001.

MONTEIRO, Ana; COSTA, MARIA FERREIRA. Professores: entre saberes e práticas. **Educação & Sociedade**, v. 22, p. 121-142, 2001.

RIBEIRO, Antonio. A Escola como forma de exclusão social do aluno. Sobral, Universidade Estadual Vale do Acaraú, 2006.

SANTOS, B. S. Um discurso sobre as ciências. 2ª edição, São Paulo: Cortez, 2004.

VASCONCELOS, Clara; PRAIA, João Félix; ALMEIDA, Leandro S. Teorias de aprendizagem e o ensino/aprendizagem das ciências: da instrução à aprendizagem. **Psicologia escolar e educacional**, v. 7, p. 11-19, 2003.

CAPÍTULO 5

DIREÇÃO DE CLASSE ENQUANTO METODOLOGIA PEDAGÓGICA DOCENTE: UM ESTUDO NARRATIVO

Marcos Vitor Costa Castelhana

Maria de Fátima Dantas dos Santos

Francisca das Chagas Andrade de Oliveira

Paulo Francisco Sales Guilhermes

Rayssa Jamille Meneses Cavalcanti

Maria Eridan dos Santos

Danielly Mabel Formiga Leite de Almeida

RESUMO

As metodologias de ensino representam algumas das principais alternativas para manejar e organizar as intervenções diante dos meios educativos, valorizando os elementos multifatoriais envolvidos nos processos dinâmicos-interativos, não se limitando a uma diretriz especificada. Segundo Albuquerque, o professor, partindo de seus conhecimentos prévios e acolhimento experiencial, permeia um dos pilares essenciais na construção do ensino-aprendizagem diante do seu alunato, revelando que as habilidades do docente eficaz englobam características que vão além do domínio técnico, dado que outros fatores, a exemplo do discernimento comunicacional e didático, também são importantes na conjuntura pedagógica. Partindo das colocações acima, o trabalho em questão objetiva discorrer sobre a utilização da direção de classe enquanto metodologia pedagógica docente, levando em consideração as bases técnicas e vivenciais desse processo didático em uma perspectiva dialógica. Para isso, seguiu-se as prerrogativas da revisão narrativa, organizando as informações e argumentações captadas de forma sucinta e elucidativa, tendo como base artigos científicos, capítulos de livros e outras produções acadêmicas encontradas nas plataformas digitais. Por via do apresentado, observa-se que o método de direção de classe promove a comunicação concisa entre os aspectos do ensino-aprendizagem e a experiência elucidativa, dado que o professor, partindo de suas habilidades instrutivas, dirige o encontro do aluno para com o saber programático, enfatizando a importância do conhecimento das dificuldades e potencialidades do alunato em sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Direção de Classe. Docência. Educação. Metodologia. Pedagógica.

ABSTRACT

Teaching methodologies represent some of the main alternatives for managing and organizing interventions in the face of educational means, valuing the multifactorial elements involved in dynamic-interactive processes, not being limited to a specified guideline. According to Albuquerque, the teacher, based on his/her previous knowledge and experiential acceptance, permeates one of the essential pillars in the construction of teaching-learning for his/her students, revealing that the skills of an effective teacher include characteristics that go beyond the technical domain, given that other factors, such as communicational and didactic discernment, are also important in the pedagogical situation. Based on the statements above, the work in question aims to discuss the use of class management as a teaching pedagogical methodology, taking into account the technical and experiential bases of this didactic process in a dialogic perspective. For this, the prerogatives of the narrative review were followed, organizing the information and arguments captured in a succinct and elucidative way, based on scientific articles, book chapters and other academic productions found on digital platforms. Through what has been presented, it is observed that the class management method promotes concise communication between the aspects of teaching-learning and the elucidating experience, given that the teacher, starting from his instructive skills, directs the student's encounter with the programmatic knowledge, emphasizing the importance of knowing the difficulties and potential of students in the classroom.

KEYWORDS: Class Management. Teaching. Education. Methodology.

INTRODUÇÃO

As metodologias pedagógicas representam algumas das principais alternativas para manejar e organizar as intervenções diante dos meios educativos, valorizando os elementos multifatoriais envolvidos nos processos dinâmicos-interativos, não se limitando a uma diretriz especificada (PILETTI, 2003).

Segundo Albuquerque (2010), o professor, partindo de seus conhecimentos prévios e acolhimento experiencial, permeia um dos pilares essenciais na construção do ensino-aprendizagem diante do seu alunato, revelando que as habilidades do docente eficaz englobam características que vão além do domínio técnico, dado que outros fatores, a exemplo do discernimento comunicacional e didático, também são importantes na conjuntura pedagógica.

Partindo das colocações acima, o trabalho em questão objetiva discorrer sobre a utilização da direção de classe enquanto metodologia pedagógica docente, levando em consideração as bases técnicas e vivenciais desse processo didático em uma perspectiva dialógica.

Para isso, seguiu-se as prerrogativas da revisão narrativa, organizando as informações e argumentações captadas de forma sucinta e elucidativa, tendo como base artigos científicos, capítulos de livros e outras produções acadêmicas encontradas nas plataformas digitais.

Sendo assim, segue as demais pontuações desse trabalho, integrando os fomentos teórico-práticos intrínsecos das metodologias pedagógicas de natureza direcional, enfatizando a importância do diálogo entre a técnica e a vivência em sala de aula.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A direção de classe é considerada um alternativa pedagógica-didática pautada na organização e apresentação das situações de ensino-aprendizagem, objetivando resultados positivos na apreensão do aluno diante dos conteúdos trabalhos em sala de aula, orientando a aprendizagem através das habilidades idiossincráticas de cada sujeito, auxiliando na estruturação e sistematização dos fatores apreendidos (HAIDT, 2002).

Seguindo as alusões piagetianas, Haidt (2002) comenta que existem diferentes metodologias de ensino, revelando diferentes modalidades técnicas em face do sentido do ensino-aprendizagem através das intenções entre a Psicologia e a Pedagogia, como pode ser visto no quadro a seguir:

Quadro 1- Classificação dos métodos de ensino

| | |
|------------------------------|--|
| Métodos Verbais Tradicionais | Tal modalidade segue as análises e aplicações verbais, seguindo as diretrizes da epistemologia associacionista, preconizando a importância da associação de ideais. |
| Métodos Ativos | As estratégias ativas seguem as premissas psicológicos do desenvolvimento humano, relacionando-se com as linhas de estudo pautadas no construtivismo operacionais e cognitivos. |
| Metodologia Intuitiva | As intervenções intuitivas ou audiovisuais se baseiam nas contribuições científicas da Escola Gestáltica, assim como das demais panorama enfatizados no estudo das formações perceptuais-sensoriais. |

| | |
|-------------------|---|
| Ensino Programado | Tal vertente teórico-prática se baseia nas conceituações e estratégias comportamentais reflexiológicas, intrinsecamente voltadas a Psicologia Comportamental ou Behaviorista. |
|-------------------|---|

Fonte: Adaptado de Haidt (2002).

Ante do exposto, avista-se que as metodologias de ensino podem ser desenvolvidas e planejadas de diferentes maneiras, seguindo os conhecimentos, intenções e habilidades do profissional-educador, pontuando a importância das abordagens teórico-práticas na educação.

Para Thiesen (2008), as metodologias pedagógicas enfatizadas no ensino-aprendizagem devem conservar as movimentações interdisciplinares, promovendo diálogos concisos entre os elementos conceituais e as resultantes experienciais em suas estruturas esquemáticas.

Desse modo, as transformações instrutivas-didáticas não devem partir apenas dos professores em si, mas sim de todos os participantes do corpo educacional, tanto que Ribeiro (2006) afirma que as modalidades tradicionais devem ser modificadas defronte das necessidades do sujeito na atualidade, reiterando a pertinência do pensamento crítico nas constituições formativas.

Ainda nesse raciocínio, Lessard e Carpenter (2016) comenta que as transformações societárias e estruturais influem na administração das entrelinhas educativas, uma vez que as escolas atuais seguem as preposições da modernização frente as suas práticas, abordando a significância do viés inclusivo-participativo em suas intervenções.

No âmbito interventivo da direção de classe, Haidt (2002) acredita que existem algumas prerrogativas que devem ser atendidas

ao longo das ações estratégicas, metendo a relação executória entre professor e aluno frente da construção do conhecimento e habilidades constitutivas, como pode ser visto no segundo quadro:

Quadro 2- Elementos intrínsecos da direção de classe

| | |
|----|---|
| 1- | O planejamento das aulas representa um dos pilares fundamentais nas elaborações objetivas e didáticas em face das potencialidades e dificuldades dos alunos, tendo sempre em mente que cada ambiente apresenta as suas idiossincrasias. |
| 2- | O segundo fator gira em torno da seleção e organização dos conteúdos que serão apresentados para os alunos, estruturando a partir de diferenciação dos conhecimentos prévios defronte dos saberes potentes que serão apreendidos ao longo das disciplinas programáticas na rotina escolar. |
| 3- | Outro ponto constituinte, permeia a significância da organização das tarefas individuais e grupais voltadas ao auxílio cognoscente dos alunos, lembrando que tais intervenções devem ser bem dosadas, evitando possíveis desgates no processo do ensino-aprendizagem. |
| 4- | Prever e adequar a utilização de matérias e instrumentos didáticos, incentivadores ou audiovisuais no fomento da aprendizagem individual e coletiva do alunato, evitando, assim como no tópico anterior, o uso excessivo dessa prática, possibilitando o encaixe de outras medidas metodológicas. |
| 5- | Avaliação contínua dos progressos realizados pelos alunos, enfatizando os seus avanços e dificuldades, desenvolvendo formas de aperfeiçoamento os seus conhecimentos e habilidades em um panorama teórico-prático. |

Fonte: Baseado em Haidt (2002).

Perante do avistado, compreende-se que os segmentos sugeridos pela direção de classe permitem que o educador organize e adapte os instrumentos e materiais instrutivos a partir das necessidades do alunato, aperfeiçoamento os possíveis encontros do conhecimento de forma inovadora, respeitando as disposições previstas pelos conteúdos programáticos.

Posto isto, conclui-se que a direção de classe possibilita diferentes flexibilizações nos meios práticos e vivenciais perante dos detalhes e objetivações acerca do ensino-aprendizagem, integrando de forma multifatorial as tendências e didáticas em vista das necessidades intrínsecas dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por via do apresentado, observa-se que o método de direção de classe promove a comunicação concisa entre os aspectos do ensino-aprendizagem e a experiência elucidativa, dado que o professor, partindo de suas habilidades instrutivas, dirige o encontro do aluno para com o saber programático, enfatizando a importância do conhecimento das dificuldades e potencialidades do alunato em sala de aula.

Além disso, pontua-se a significância do manejo e olhar aprofundado do professor enquanto profissional e participante dos processos educacionais, visto que, como mencionado anteriormente, o educador que apresenta habilidades instrutivas, comunicacionais e didáticas tende a construir e expor de forma sucinta as metodologias pedagógicas no contexto escolar-educativo.

Para trabalhos futuros, recomenda-se estudos de caso e relato de experiências pautadas na ótica da direção de classe, partilhando de suas diferentes vertentes metodológicas, abrangendo resultantes empíricas na compreensão das entrelinhas da temática aqui exposta.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Carlos. Processo ensino-aprendizagem: características do professor eficaz. **Millenium**, n. 39, p. 55-71, 2010.

BRAGHIROLI et al., Elaine Maria; et al. *Psicologia Geral*. 32. Ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2012.

HAIDT, R. C. Curso de didática geral. São Paulo: Editora Ática, 2002.

LESSARD; Claude; CARPENTER, Anyléne. Políticas educativas a aplicação na prática. Petrópolis: Vozes, 2016

PILETTI, Nelson. Sociologia da educação. São Paulo: Editora Ática, 2003.

RIBEIRO, Antonio. A Escola como forma de exclusão social do aluno. Sobral, Universidade Estadual Vale do Acaraú, 2006.

THIESEN, Juares da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista brasileira de educação**, v. 13, p. 545-554, 2008.

CAPÍTULO 6

O PROFESSOR E O PROCESSO DA APRENDIZAGEM: UMA BREVE REFLEXÃO SOBRE A POSTURA INSTRUTIVA

Marcos Vitor Costa Castelhanao

Maria de Fátima Dantas dos Santos

Francisca das Chagas Andrade de Oliveira

Paulo Francisco Sales Guilhermes

Rayssa Jamille Meneses Cavalcanti

Maria Eridan dos Santos

Danielly Mabel Formiga Leite de Almeida

Flávio Franklin Ferreira de Almeida

RESUMO

A aprendizagem é um processo contínuo, sendo demarcado por inúmeras contextualizações e contingências, iniciando-se com o nascimento do sujeito, findando-se com a sua finitude, servindo de base para a lapidação de diversos comportamentos nos âmbitos educativos e informais diante das projeções adaptativas. No panorama educativo, considere-se que o professor conserva uma das forças motrizes nas elaborações do ensino-aprendizagem diante das idiossincrasias de seu alunato, manejando, sobretudo, com os elementos motivadores voltados aos direcionamentos da capacidade apreensiva dos sujeitos. Pensando nisso, o presente estudo discorre sobre como as atuações do professor influem nos processos da aprendizagem no contexto da sala de aula, partindo do pressuposto de que as intervenções pedagógicas agregam consigo uma natureza pedagógica-instrutiva. Nos segmentos metodológicos, tal estudo preservou os direcionamentos da revisão narrativa, coadunando argumentações e noções associadas a temática em questão por via de artigos científicos, capítulos de livro e outras produções acadêmicas encontradas nos meios informacionais-científicos. Por meio do abordado, percebe-se que o professor, enquanto um dos principais vetores do ensino-aprendizagem, participa de forma ativa nas elaborações estratégias, metodológicas e vivenciais acerca dos processos apreensivos desenvolvidos pelo alunato, demonstrando a significância da postura instrutiva e didática nesses processos constitutivos. Em uma esquemática reflexiva, observa-se também que os educadores, frente das entrelinhas da aprendizagem, devem manejar com as contingências teórico-práticas envolvidas nas experiências em sala de aula, evitando a unilateralidade expositiva, ao mesmo tempo que consolida um ensino participativo diante dos objetivos pedagógicos.

PALAVRAS-CHAVE: Professor. Aprendizagem. Metodologia pedagógica. Ensino.

ABSTRACT

Learning is a continuous process, marked by countless contextualizations and contingencies, starting with the birth of the subject, ending with his finitude, serving as a basis for the refinement of different behaviors in the educational and informal spheres in the face of adaptive projections. In the educational panorama, it is considered that the teacher retains one of the driving forces in the elaborations of teaching-learning in the face of the idiosyncrasies of his students, handling, above all, with the motivating elements aimed at directing the apprehensive capacity of the subject. With that in mind, the present study discusses how the teacher's actions influence the learning processes in the context of the classroom, based on the assumption that pedagogical interventions add a pedagogical-instructive nature. In the methodological segments, this study preserved the directions of the narrative review, combining arguments and notions associated with the theme in question through scientific articles, book chapters and other academic productions found in informational-scientific means. Through what was addressed, it is clear that the teacher, as one of the main vectors of teaching-learning, actively participates in the strategic, methodological and experiential elaborations about the apprehensive processes developed by the students, demonstrating the significance of the instructive and didactic posture in this constitutive processes. In a reflexive schematic, it is also observed that educators, facing the learning between the lines, must deal with the theoretical-practical contingencies involved in the experiences in the classroom, avoiding the expository unilaterality, at the same time that it consolidates a participatory teaching in face of the pedagogical objectives.

KEYWORDS: Teacher. Learning. Pedagogical methodology. Teaching.

INTRODUÇÃO

A aprendizagem é um processo contínuo, sendo demarcado por inúmeras contextualizações e contingências, iniciando-se com o nascimento do sujeito, findando-se com a sua finitude, servindo de base para a lapidação de diversos comportamentos nos âmbitos educativos e informais diante das projeções adaptativas (ZANELLA, 1997).

No panorama educativo, considere-se que o professor conserva uma das forças motrizes nas elaborações do ensino-aprendizagem diante das idiossincrasias de seu alunato, manejando, sobretudo, com os elementos motivadores voltados aos direcionamentos da capacidade apreensiva dos sujeitos (PILETTI; ROSATO, 2012).

Pensando nisso, o presente estudo discorre sobre como as atuações do professor influem nos processos da aprendizagem no contexto da sala de aula, partindo do pressuposto de que as intervenções pedagógicas agregam consigo uma natureza pedagógica-instrutiva.

Nos segmentos metodológicos, tal estudo preservou os direcionamentos da revisão narrativa, coadunando argumentações e noções associadas a temática em questão por via de artigos científicos, capítulos de livro e outras produções acadêmicas encontradas nos meios informacionais-científicos.

Posto isto, exposto as facetas introdutórias do estudo elaborativo, segue os demais tópicos associados ao tema em questão, buscando-se a lapidação de concepções e visualizações intrincadas em uma abordagem dialógica.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O processo da aprendizagem abrange um conjunto de significações amplas e interceptivas, permeando fatores contínuos que modificam de forma pertinente a maneira como os conhecimentos, habilidades e comportamentos se constituem, ocorrendo em contingências sistematizadas ou espontâneas, envolvendo, sobretudo, as dinâmicas educativas (ZANELLA, 1997).

Na perspectiva cognitiva, a aprendizagem é visualizada para além de uma única possibilidade magnânima, dado que existem diversas formas de consolidar os processos apreensivos, uma vez que o processo de organização das informações e do material metacognitivo podem seguir diferentes caminhos estruturais (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2009).

Segundo Bock, Furtado e Teixeira (2009), as bases teóricas cognitivistas acreditam que os processos da aprendizagem se organizam em duas potências formativas, conservando funcionamentos mecânicos ou significativos, como pode ser visto no quadro a seguir:

Quadro 1- Diferenciações entre a aprendizagem mecânica e a apreensão significativa

| | |
|-----------------------|---|
| Aprendizagem mecânica | Refere-se ao conjunto de movimentações apreendidas voltadas ao objetivo da estruturação cognitiva, tendo como principal característica a ausência ou escassez de elementos predefinidos para novas associações. Isto é, os novos conceitos internalizados não apresentaram uma base associativa sólida para ligações coerentes-definidas. |
|-----------------------|---|

| | |
|----------------------------|---|
| Aprendizagem significativa | Segue as diretrizes dos processamentos de informação através dos seguimentos associativos relevantes e concisos, uma vez que os novos conhecimentos estariam baseados em uma base assimilativa, conectando potencialmente diferentes saberes em um único segmento lógico. |
|----------------------------|---|

Fonte: Baseado em Bock, Furtado e Teixeira (2009).

Perante do esboçado, percebe-se que a aprendizagem caminha em diferentes modalidades executórias, revelando que as conexões associativas são essenciais para a consolidação da capacidade apreensiva do sujeito, dado que os pontos de ancoragem trazem consigo a flexibilização dos saberes internalizados na estrutura cognitiva.

No panorama educacional, mesmo que a aprendizagem seja influenciada por elementos singulares e coletivos, aponta-se que o professor ocupa uma posição fundamental no manejo e construção do conhecimento expressado em sala de aula, desenvolvendo estratégias concisos, partindo dos eixos vivenciais e metodológicos através das diferenças intrínsecas do alunato (CASTELHANO et al., 2021).

Dessa maneira, considera-se que o ambiente escolar, assim como as demais organizações educativas, conserva heterogeneidade como uma de seus caracteres intrínsecos, visto que cada sujeito, seja professor ou aluno, detém as suas entrelinhas singulares, constituindo uma dinâmica própria em cada espaço formativo (PILETTI, 2003).

Por isso, Freire (1996) exprime que o professor, partindo dos pressupostos do ensino-aprendizagem, deve relativizar o seu papel de saber diante dos alunos, integrando a proposta de que sujeito traz consigo a possibilidade de ensinar e de aprender um novo saber, expondo o equilíbrio dialético em face dos integrantes do contexto pedagógico.

Para Haidt (2002), existem determinadas fatores e estratégias que ajudam o professor no aperfeiçoamento de sua postura pedagógica, facilitando no processo de apreensão dos conhecimentos expostos em sala de aula, como exposto no quadro a seguir:

Quadro 2- O professor e os elementos positivos da postura pedagógica

| | |
|----|--|
| 1- | Previsão dos conteúdos que serão apresentados e desenvolvidos ao longo da disciplina, organizando as atividades elaborativas em seus objetivos propostos, tendo como pensamento central o aperfeiçoamento das habilidades do alunato a partir de uma modalidade flexível e acolhedora. |
| 2- | Os alunos devem participar dos trabalhos de classe e das lapidações programáticas, contribuindo com sugestões e reflexões acerca dos objetivos da disciplina, registrando as atividades e desempenhos observados em sala de aula. |
| 3- | O esclarecimento dos papéis e metas relacionados a apreensão dos saberes específicos devem ficar claros para os alunos, gerando mais interesse dos alunos defronte das metodologias que estão sendo aplicadas. |
| 4- | A atitude dialógica é uma das ferramentas principais nas edificações metodológicas no ambiente escolar, visto que, para o autora, o diálogo tendência a construção facilitadora e coletiva do conhecimento. |
| 5- | O incentivo da participação ativa dos alunos promove a descentralização do professor como único alvo do conhecimento, trazendo à tona a significância das interações sociais e dialógicas nas dinâmicas pedagógicas. |
| 6- | A introdução de qualquer conhecimento novo deve ser pautada nos conhecimentos adquiridos dos alunos, facilitando os processos assimilatórios, integrando as constantes participativas com maior eficácia e interação ativa. |

Fonte: Adaptado de Haidt (2002).

Diante do apresentado, avista-se que a postura pedagógica influi diretamente nos ditames do ensino-aprendizagem, consolidando as metodologias pedagógicas perante das contingências interacionais e dinâmicas presentes nos ambientes escolares, levando em consideração que sujeito é direcionado a partir de suas idiossincrasias.

Para fins reflexivos, Alves (2002) reitera que o processo da aprendizagem, assim como nas aplicações educativas distintas, ultrapassa as medidas metodológicas-técnicas em si mesmas, deixando claro que a atitude romântica e afetiva é essencial para as edificações das relações educacionais.

Portanto, conclui-se que o professor é um dos personagens principais nas elucidações dos processos da aprendizagem dos alunos, revelando que a sua postura instrutiva vai além dos parâmetros técnicos, visto que o ato de aprender também é voltado as instâncias experienciais e formativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio do abordado, percebe-se que o professor, enquanto um dos principais vetores do ensino-aprendizagem, participa de forma ativa nas elaborações estratégias, metodológicas e vivenciais acerca dos processos apreensivos desenvolvidos pelo alunato, demonstrando a significância da postura instrutiva e didática nesse processo constitutivo.

Em uma esquemática reflexiva, observa-se também que os educadores, frente das entrelinhas da aprendizagem, devem manejar com as contingências teórico-práticas envolvidas nas experiências em sala de aula, evitando a unilateralidade expositiva, ao mesmo tempo que consolida um ensino participativo diante dos objetivos pedagógicos.

Para trabalhos posteriores, indica-se a elaboração de perspectivas relacionadas aos relatos de experiência e estudos de caso, promovendo conjunções vivenciais através de constantes práticas, levando em consideração os papéis potenciais do professor em face da importância da postura pedagógica nas interseções instrutivas.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. Por uma educação romântica. Papirus Editora, 2002.

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia. 13. ed. reform. e ampl. São Paulo: Saraiva, 2009.

CASTELHANO, M. V. C.; BENEVIDES, D. S.; MEDEIROS, G. F.; ARAUJO, A. J. M.; DINIZ, M. I. G.; SILVA, A. B. S.; COSTA, J. C.; SANTOS, G. C. O professor e a aura libertadora: uma breve reflexão acerca do poder da aprendizagem. In: Náíola Paiva de Miranda; Cristiana Barcelos da Silva; Patrícia Gonçalves de Freitas. (Org.). Caminhos da formação docente: diálogos entre ensino, métodos e conhecimento em unidades de aprendizagem. 1ed. Rio de Janeiro: Editora e-Publicar, 2021, v. 3, p. 90-96.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HAIDT, R. C. Curso de didática geral. São Paulo: Editora Ática, 2002.

PILETTI, Nelson. Sociologia da educação. São Paulo: Editora Ática, 2003.

PILETTI, Nelson; ROSSATO, Solange Marques. Psicologia da aprendizagem: da teoria do condicionamento ao construtivismo. São Paulo: Contexto, 2012.

ZANELLA, Liane. Aprendizagem: uma introdução. Psicologia e Educação: o significado do aprender, v. 6, 1997.

INDICE REMISSIVO

A

Aprendizagem 16, 18, 19, 21, 22, 23, 33, 38, 40, 43, 44, 45, 48, 50, 51, 53, 54, 55, 56, 58, 60, 61, 62, 64, 65, 68, 70, 71, 72, 74, 75

C

Conhecimento 2, 26, 28, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 48, 50, 53, 58, 63, 64, 72, 75

E

Educação 26, 28, 31, 32, 33, 34, 44, 51, 52, 62, 65, 75

Estudo 16, 18, 26, 28, 38, 40, 43, 44, 45, 48, 50, 68, 70, 75

M

Metodologias 16, 18, 19, 22, 43, 48, 52, 53, 55, 58, 60, 61, 62, 64, 74

P

Professor 16, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 45, 48, 49, 50, 53, 54, 55, 58, 60, 63, 64, 68, 70, 72, 73, 74, 75

S

Sujeito 21, 22, 26, 28, 29, 30, 31, 33, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 50, 61, 62, 68, 70, 72, 74

SOBRE OS ORGANIZADORES

MARCOS VITOR COSTA CASTELHANO

Graduado em Bacharelado em Psicologia pelo Centro Universitário de Patos (UNIFIP), pós-graduado em Teoria Psicanalítica (FAVENI), em Saúde Mental (FAVENI), em Psicologia Escolar e Educacional (Faculdade Iguaçu), em Psicologia Organizacional (Faculdade Iguaçu), em Psicopatologia (FSG), em Ensino de Filosofia e Sociologia (UNIDOCTUM), em Psicologia Clínica (FACUMINAS), Direitos Humanos (Faculdade Focus). Além disso, é mestrando em Ciências da Educação pela WUE.

THAYSA MARIA DANTAS GONÇALO

Graduada em Psicologia pelo Centro Universitário de Patos (UNIFIP).

REIJANE PEREIRA DA SILVA

Graduada em Pedagogia pela UFPB – UAB.

MARIA APARECIDA DE FREITAS FURTADO PALITOT

Graduada em Pedagogia pela Universidade Vale do Acaraú – UVA

JOSÉ ALBERTO ANDRÉ GUIMARÃES

Graduado em Licenciatura Plena em História, sendo pós-graduado em História Geral - Faculdade de Formação de Professores de Serra Talhada e Neuropsicopedagogia - Faculdade Evangélica do Meio Norte.

KALENIA LÍGIA BEZERRA JÁCOME

Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande- UERN.

VANJA LUÍZA MARINHO DA NÓBREGA

Licenciada em Pedagogia pela UEPB, sendo também pós-graduada em Psicopedagogia pela FIP.

CARLA DAYANA FERREIRA DE FREITAS

Graduada em Pedagogia pela UNINTA, sendo pós-graduada em análise do autismo - ABA pela FACSU

LUANA SUYANE DA SILVA

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Três Marias.

THALLYSSA THANNAKA DA SILVA GUIMARÃES

Graduada em Psicologia pelo Centro Universitário de João Pessoa (UNIPÊ).

FLÁVIO FRANKLIN FERREIRA DE ALMEIDA

Possui Mestrado em Economia da Empresa (aprovado com distinção) pela Universidade Federal da Paraíba-UEPB (2004). Graduado em Ciências Econômicas - (2001). Tenho Especialização em Metodologias Ativas - UNIFIP (2019) e Capacitação em Ensino à Distância - EAD pelo CEAD.(2019).

SOBRE OS AUTORES

MARIA DE FÁTIMA DANTAS DOS SANTOS

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Três Marias, sendo pós- graduada em Psicopedagogia Institucional, Clínica e Hospitalar pela Faculdade Sucesso (FACSU).

FRANCISCA DAS CHAGAS ANDRADE DE OLIVEIRA

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte – UERN.

PAULO FRANCISCO SALES GUILHERMES

Mestrando em ciência da educação FACEM. E é pós-graduado em educação ambiental FACSU- Faculdade Sucesso pós-graduado em psicopedagogia institucional, clínica e hospitalar CECAP, neuropsicopedagogia institucional e clínica Faculdade Sucesso- FACSU. Possui Licenciatura em Geografia pela Universidade Estadual da Paraíba-UEPB . Possui licenciatura em pedagogia pelo instituto de educação são Judas Tadeu IESJT. Professor atuante nos anos finais do Ensino Fundamental a nível municipal. Interessa-se pelas áreas de Geografia, Ciências, e Ensino de Geografia. paulofranciscosb2015@gmail.com

RAYSSA JAMILLE MENESES CAVALCANTI

Graduada em Psicologia pelo Centro Universitário de Patos – UNI- FIP, buscando desenvolver trabalhos e estudos atrelados a Logoterapia, entretenimento, cinema e aspectos raciais.

MARIA ERIDAN DOS SANTOS

Graduada em Pedagogia pela UERN.

DANIELLY MABEL FORMIGA LEITE DE ALMEIDA

Graduada em licenciatura Plena em Letras- UFCG.

OS MEIOS EDUCACIONAIS E AS PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS: EXPOSIÇÕES DIALÓGICAS

Marcos Vitor Costa Castelhana

Thaysa Maria Dantas Gonçalves

Reijane Pereira da Silva

Maria Aparecida de Freitas Furtado Palitot

José Alberto André Guimarães

Kalenia Lígia Bezerra Jácome

Vanja Luíza Marinho da Nóbrega

Carla Dayana Ferreira de Freitas

Luana Suyane da Silva

Thallyssa Thannaka da Silva Guimarães

Flávio Franklin Ferreira de Almeida

(Orgs.)

RFB Editora

Home Page: www.rfbeditora.com

Email: adm@rfbeditora.com

WhatsApp: 91 98885-7730

CNPJ: 39.242.488/0001-07

Av. Governador José Malcher, nº 153, Sala 12,
Nazaré, Belém-PA, CEP 66035065



9 786558 894896 >

