

PEDAGOGIA EM FOCO

Pedagogia em Foco / Faculdade Aldete Maria R454
Alves - FAMA. Iturama, MG: Fama, v.1, n.1, 2010-
[on-line].

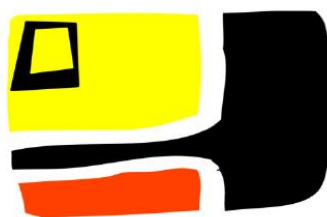
Jan./dez. 2013.

Anual.

Versão impressa: ISSN: 1808-1576

Versão eletrônica: ISSN 2178-3039

1. Educação 2. Pedagogia



PEDAGOGIA EM FOCO

APRESENTAÇÃO

A opção pelo conhecimento, de preferência o conhecimento fundamentado na pesquisa, na observação sistemática, na experiência como resultado de reflexões de práticas investigativas, a todos une e mobiliza.

Esperamos que a oitava edição da revista Pedagogia em Foco – Qualis B2 venha representar mais um passo na consolidação do nosso periódico como veículo de divulgação de trabalhos de pesquisa e reflexões sobre métodos de ensino e a prática da educação brasileira contemporânea.

Sabemos que o desenvolvimento do pensamento crítico, do qual não podemos prescindir, só ocorrerá a partir do momento em que questões pertinentes, como as aqui postas, sejam levadas para as salas de aulas e compartilhadas com aqueles de cuja formação, mais diretamente, pudermos participar: pedagogos e profissionais da Educação.

Podemos perceber que o registro dos temas apresentados e debatidos nesta edição vem contribuir pela diversidade de abordagens, de temáticas de pesquisas, de perspectivas, de espaços e sujeitos e de escolhas teórico-metodológicas. Somos instigados e desafiados a outras reflexões, diálogos, proposições, articulações e práticas no espaço educativo.

Agradecemos a todos os autores e coautores que submeteram os seus trabalhos.

Uma boa leitura para todos!

Prof^a Me. Naime Souza Silva
Diretora de Editoração



Mantenedora

Instituição Ituramense de Ensino Superior

Mantida

Faculdade Aldete Maria Alves

Presidente

Eva Dias de Freitas

Diretora Acadêmica

Me. Ana Paula Pereira Arantes

Diretor Geral

Randall Freitas Stábile

Conselho Editorial

Diretora Geral:

Me. Naime Souza Silva

Diretora de Editoração:

Me. Naime Souza Silva

Diretor de Divulgação:

Me. Kelen Almeida

Me. Renata Cristina Domingos de Souza Lima

Secretária:

Dra. Raimunda Abou Gebran

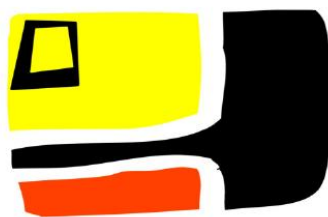
Consultores:

Me. Ana Paula Pereira Arantes

Me. Renata Aparecida de Araújo e Andrade

Consultor Ad hoc

Me. Fernando Souza Costa



PEDAGOGIA EM FOCO

Conselho Científico

Dr. Adriano Rodrigues Ruiz (UNOESTE) Dra.

Eli Nazareth Bechara (IBILCE/ UNESP)

Me. Eneida Gomes N. de Oliveira (UNIFRAN)

Me. Hércules F. Cunha (UniSalesiano/AEMS)

Me. Jehu Vieira Serrado Júnior (AEMS)

Dr. José Camilo dos Santos Filho (Unicamp/UNOESTE)

Dra. Lindamir Cardoso Vieira Oliveira (UFGD)

Me. Maria Auxiliadora V. de Lima Arsioli

(UFMS) Dra. Maria do Carmo Brazil (UFGD)

Dra. Maria Flávia Figueiredo (UNIFRAN)

Me. Maria Laura Pozzobon Spengler (UNISUL)

Me. Patrícia S. Teixeira (UNILAGO)

Dra. Raimunda Abou Gebran (UNOESTE)

Me. Sandra Zepeda (Doctoranda em Estudos Americanos USACH –

Santiago, Chile) Dr. Silvio César Nunes Militão (UNESP)

Dra. Diana Vasconcelos Lopes – UFRPE – UAG

Me. Eduardo Barbuio – UFRPE – UAG

Me. Orison Marden Bandeira de Melo Júnior – UFRPE -UAG

SUMÁRIO

*SESSÃO ESPECIAL	1
1 QUANTIDADE E PROTAGONISMO	1
Celso Antunes	1
*SESSÃO ARTIGO.....	3
2 O USO DO BLOG NO ÂMBITO ESCOLAR: UMA INVESTIGAÇÃO NO PROGRAMA EDUCACIONAL DE ATENÇÃO AO JOVEM - PEAS JUVENTUDE	3
Me. Aléx Gomes da Silva	3
Raquel Rosan Christino Gitahy	3
3 EDUCAÇÃO MUNICIPAL: PROTAGONISMO E DESAFIOS	26
Dr. Silvio Cesar Nunes Militão.....	26
Andréia Nunes Militão.....	26
Fábio Perboni	26
4 NOVAS TECNOLOGIAS E RECURSOS VIRTUAIS PARA O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS	38
Diana Vasconcelos Lopes	38
Me. Eduardo Barbuio.....	38
5 A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO FINANCEIRA NA FORMAÇÃO DO EDUCANDO.....	48
Me. Iracema Senise Caproni	48
6 PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	56
Irani Lima Ferreira Sousa	56
Joelma Maria de Andrade Souza	56
Me. Naime Souza Silva.....	56
7 O ENSINO À DISTÂNCIA NA UTFPR CAMPUS MEDIANEIRA	72
Kátia Cardoso Campos Simonetto	72
8 A UTILIZAÇÃO DE DISPOSITIVOS MÓVEIS COMO FERRAMENTA DE ENSINO APRENDIZAGEM	81
Luiz Fernando da Silva	81
Me. Eder Diego de Oliveira.....	81
Me. Marcelo Bolfe	81
Me. Kellen Cristine de Almeida	81
9 EDUCAÇÃO ESPECIAL: PROCESSOS ESCOLARES E IMPLICAÇÕES EXPONENCIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	88
Camila Ribeiro Alves.....	88

Me. Danieli Tavares.....	88
Me. Naime Sousa Silva.....	88
10 ENSINO DE LITERATURA EM LÍNGUA INGLESA: ANÁLISE DO CONTO THE REVENGE OF HANNAH KEMHUFF DE ALICE WALKER.....	106
Me. Orison Marden Bandeira de Melo Júnior	106
11 RECICLAGEM: IMPLICAÇÕES E EDUCAÇÃO AMBIENTAL	122
Elicléia Aparecida Barbosa.....	122
Me. Fernando de Souza Costa	122
Me. Elaine Doro Mardegan Costa	122
12 PRÁTICAS DOCENTES E BULLYING	137
Elaine Lopes Cardoso	137
Cássia Aparecida Nogueira.....	137
Robson Lopes Cardoso	137
13 A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO NO BRASIL: FUNDAMENTOS LEGAIS	143
Dra. Raimunda Abou Gebran	143
Me. Ana Paula Pereira Arantes	143
Randall Freitas Stábile	143
14 O PAPEL DO SUPERVISOR ESCOLAR FRENTE ÀS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DA ESCRITA E DA LEITURA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	163
Me. Ana Paula Pereira Arantes	163
Gilcinéia A. de O. Costa	163
Simone da S. Braz.....	163
15 AUTISMO E TECNOLOGIA: UNIÃO PERFEITA.....	179
Janete Ferreira de Oliveira	179
16 MONITOR, QUAL SUA REAL IDENTIDADE?: ESTUDOS SOBRE PROFISSÃO, TRABALHO E IDENTIDADE DOCENTE.....	193
Me. Kellen Cristine Almeida Mamede	193
Me. Marcelo Bolfe	193
17 UM ESTUDO EXPLORATÓRIO DOS DESAFIOS E PROBLEMAS NO GERENCIAMENTO DO ESCOPO DE PROJETOS DE T.I	200
Eder Diego de Oliveira	200
Me. Kellen Cristine de Almeida	200
Luiz Fernando da Silva	200
Me. Marcelo Bolfe.....	200
Mauro Corrêa Cruz Neto	200
18 PEDAGOGIA E AS TEORIAS DE JÜNGEM HABERMAS: ORIENTAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO.....	214
Me. Naime Souza Silva.....	214
19 LITERATURA: PONTO DE PARTIDA PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA TRANSFORMADORA	224
Me. Renata Aparecida de Freitas Araújo e Andrade	224

20 FRACASSO ESCOLAR: ANÁLISE DE SUAS CAUSAS E POSSÍVEIS	
SOLUÇÕES	232
Luana Gonçalves Rodrigues	232
Me. Renata Aparecida de Freitas Araújo e Andrade	232
21 ASPECTOS METODOLÓGICOS DO LIVRO DE EDGAR MORIN: A CABEÇA	
BEM FEITA	245
Terezinha de Cassia Vinhal Queiroz.....	245
*SESSÃO RELATOS DE EXPERIÊNCIA	262
22 SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES NA ALFABETIZAÇÃO: TRABALHANDO A	
ESCRITA NA SALA DE AULA	262
Me. Juliana de Melo Lima	262
Dra. Ana Claudia G. R. Pessoa	262
Rielda Karyna de Albuquerque.....	262

QUANTIDADE E PROTAGONISMO

Celso Antunes

Um tema muito antigo em Educação e que agora volta à tona se refere à quantidade ideal de alunos em sala de aula para um eficiente trabalho docente e que possa responder por uma aprendizagem significativa e desafiadora. Tempos atrás, quando era proporcionalmente baixa a quantidade de escolas no país, as migrações rurais aumentavam as populações urbanas e era elevada a taxa de natalidade no país. Reclamava-se que, em classes muito cheias, a aprendizagem era extremamente reduzida e que, portanto, era essencial reduzir a relação professor/alunos. Pensava-se que sim, mas o que fazer? Era melhor uma escola de má qualidade para todos e do que boas escolas para muito poucos.

O desenvolvimento econômico do país, a preocupação mundial em se produzir uma educação de qualidade para todos, quedas nas taxas de natalidade e mesmo a menor pressão migrante levaram, em muitas partes do Brasil, ao retorno da discussão sobre a quantidade de alunos em sala de aula como fator de melhor aprendizagem. No mesmo instante em que essa tendência se acentua, apareceram alguns críticos empunhando fortes argumentos que desmentiam a baixa qualidade do ensino como função expressa da quantidade de alunos. Ao se voltar a este tema, pretendem-se observar os dois lados dessa polêmica, externando uma opinião.

Em primeiro lugar, afirmar que a simples redução da quantidade de alunos em sala de aula implica imediata elevação da qualidade da aprendizagem é uma tolice. Um professor incompetente não mudará, em momento algum, a qualidade de sua aula com mais ou com menos alunos. O mesmo pode ser dito de outras condições que se refletem em boa aprendizagem: Professores sem quaisquer recursos, em salas sem nenhum conforto encontram dificuldades para um eficiente trabalho, tenha poucos ou muitos alunos em sala. Portanto, que fique bem claro que a eventual redução no número de estudantes em sala é um dos fatores circunscritos à qualidade. Existem outros, entretanto.

Ministrar aula expositiva amparadas na verbalização e no discurso exclusivista do mestre ou apresentarem-se projeções de telas supostamente informativas, são atividades para a qual se torna indiferente o número de alunos em sala. Assistir a um grande filme com dois ou três expectadores no cinema não o torna melhor que o assistir com a sala repleta e,

portanto, é este outro argumento que se contrapõe a ideia de que a redução de alunos ajuda a aprendizagem. Mas...

Existe hoje a unânime certeza de que uma boa aula nada tem de relação com um belo discurso e que, portanto, trabalhar competências e habilidades; desenvolver no aluno noção crítica da aprendizagem; ajudá-lo na transferência de conteúdos para a vivência no entorno e o convívio mundial; centralizar os objetivos da aula na compreensão de caminhos e estratégias para se resolver problemas reais, exige o fim de sua passividade de ouvinte e de espectador e sua transformação em real protagonista. Nesse aspecto, a quantidade de alunos por sala faz a diferença.

Pergunte ao técnico de futebol se treinar de vinte e dois a vinte e cinco jogadores produz efeito igual de ter, com igual tempo, que treinar um batalhão inteiro da Infantaria. Na sua resposta, a essência da questão é a importância dessa nova polêmica.

O USO DO BLOG NO ÂMBITO ESCOLAR: UMA INVESTIGAÇÃO NO PROGRAMA EDUCACIONAL DE ATENÇÃO AO JOVEM - PEAS JUVENTUDE

Me. Aléx Gomes da Silva¹

Raquel Rosan Christino Gitahy²

RESUMO

A presente pesquisa procurou compreender como é utilizado um blog por uma instituição de ensino, vinculada a um projeto proposto e coordenado pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. Considerando que o blog ganha importância no cenário educacional, aprimorando o conhecimento e apresentando-se como um recurso facilitador/mediador da aprendizagem, justificou-se a necessidade desta pesquisa, cujo objetivo foi analisar o blog do Programa Educacional de Atenção ao Jovem – Peas Juventude, percebendo, dessa forma, a dinâmica dos blogs como espaços de socialização de ideias. A pesquisa valeu-se de uma abordagem qualitativa, com o estudo de caso, contando com a participação de 16 alunos do Ensino Médio, 8 docentes e o coordenador do projeto. Os dados obtidos, por meio de observação, questionários e entrevista semiestruturada, apontaram a satisfação dos membros em integrar o Projeto Peas Juventude, avaliando de forma positiva o blog por ser um espaço informativo, colaborativo, avaliativo, educativo, memorialista e promotor de sociabilidade.

Palavras-chave: Blog. Educação. Projeto Peas Juventude.

INTRODUÇÃO

O uso de tecnologias da informação e comunicação (TIC) está se acentuando, inclusive no cenário educacional. São inúmeras as vantagens que se despontam quando associamos recursos tecnológicos à realidade em sala de aula e que permitem inovar e atribuir novas perspectivas para a melhoria do ensino.

Conforme Silveira (2003, p. 10), “[...] as TIC permitem deslocamentos simultâneos, fácil intercâmbio de mensagens, comunicação anódina e isenta de restrições”. A autora acrescenta que “[...] o impacto dessas tecnologias está proporcionando o incremento das práticas comunicativas de forma a que se chegue a pensar no advento de uma nova estrutura de sociedade, a Sociedade da Informação” (p. 10).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96 em seu parágrafo 1º do artigo 36 que trata do currículo do ensino médio estabelece:

¹Mestre em Educação pela Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE). Docente no Ensino Superior e na Rede Pública de Ensino do Estado de Minas Gerais.

²Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Docente da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS) e da Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE).

Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

I – domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna.

II – conhecimentos das formas contemporâneas de linguagem. (BRASIL, 1996).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) também fazem referência ao uso de tecnologias para subsidiar o processo ensino e aprendizagem. Segundo os PCN (BRASIL, 1997, p. 69) os alunos devem “[...] saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos”.

“Com o século XXI, estamos vivendo o fortalecimento da comunicação digital, que tem tido participação cada vez mais abrangente na vida das pessoas de todas as idades” (LEITE, 2008, p. 64).

Nesse sentido, o universo dos blogs tem despertado o interesse de vários estudiosos e docentes para aplicação em sala de aula, desenvolvendo projetos que se associam e se valem dos recursos desta mídia.

Segundo Martins (2011, p. 4):

A evolução das novas tecnologias causou grande impacto na educação atual, ampliando conhecimentos, gerando novas formas de aprendizado e melhorando as relações entre alunos e professores. Possibilitando assim, maior rapidez na transmissão de informações para a sociedade.

Para Gomes (2005, p. 313):

A criação e dinamização de um blog com intuítos educacionais podem e devem ser um pretexto para o desenvolvimento de múltiplas competências. O desenvolvimento de competências associadas à pesquisa e seleção de informação, à produção de texto escrito, ao domínio de diversos serviços e ferramentas da web são algumas das mais valias associadas a muitos projetos de criação de blogs em contextos escolares.

Baltazar e Aguaded (2006, p. 3) ressaltam que “[...] os blogs são um local privilegiado de partilha de opiniões, onde todos têm a possibilidade de se exprimir livremente, partilhar ideias, opiniões e reflexões”.

Os blogs popularizaram-se como meio de comunicação virtual por fatores que lhes são específicos. O primeiro deles refere-se à criação e à manutenção dessas páginas na web que dispensam conhecimento de linguagem de programação e permitem hospedagem gratuita por determinados sites.

Terra (2008, p. 21) faz referência a essa característica dos blogs:

Para ter acesso ao blog não é necessário conhecer a linguagem HTML ou outra ferramenta mais técnica, o que representa uma vantagem em termos de acesso à comunicação, diferentemente da construção de um site ou outro elemento pertencente à Web.

Outro aspecto que confirma a preferência por blogs deve-se à capacidade de interação entre visitantes e quem administra o blog (denominado blogueiro). Dotado de espaço para postagens de opiniões, cada um pode deixar seu comentário e ampliar a rede de comunicação e debate, agrupados num só ambiente virtual, num processo de comunicação bidirecional ou de mão-dupla como define Terra (2008, p. 32): “[...] comunicação bidirecional é a comunicação que permite a oportunidade de resposta e interação entre os emissores e receptores de sua mensagem”.

Terra (2008) destaca, ainda, outros atributos comuns à comunicação digital e que não se exclui ao segmento dos blogs: além de comunicação segmentada, de relevância para o usuário; interativa, que permite a participação e a construção coletivas; é direta, ágil e de rápida disseminação (capacidade viral).

Oportunizar o emprego de blogs, na esfera educacional, é permitir a ampliação de contextos interativos e criar espaços que desenvolvam habilidades e possam construir uma trajetória de projetos e experiências próprias de um grupo ou indivíduo.

METODOLOGIA

A pesquisa valeu-se de uma abordagem qualitativa, empregando como procedimento o estudo de caso.

Os estudos qualitativos podem descrever a complexidade de determinado problema e a interação de certas variáveis, compreender e classificar os processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir no processo de mudança de dado grupo e possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos. (DIEHL; TATIM, 2004, p. 52)

Para o desenvolvimento do presente trabalho recorreu-se aos seguintes instrumentos de pesquisa: consulta bibliográfica e documental, aplicação de questionários, realização de entrevista semiestruturada e análise do blog.

A pesquisa contou com a participação de 16 alunos do Ensino Médio e 8 docentes, além do coordenador do Programa Educacional de Atenção ao Jovem – Peas Juventude.

O Cenário da Pesquisa

O cenário da pesquisa centrou-se no uso do blog mantido pelo Projeto Peas Juventude e disponibilizado às escolas para o intercâmbio de informações e demais ações de livre iniciativa por parte das mesmas.

Este projeto, proposto e coordenado pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, por meio da Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica e da Superintendência do Ensino Médio, surgiu com a proposta de renovar os ideais de jovens e adolescentes, incentivando-os a atuarem de forma intensa e consciente no cenário social, para que, assim, possam construir identidades, consolidar parcerias, interagir e compartilhar sonhos e realizações, buscando desenvolver-se como agentes transformadores de sua realidade.

O Projeto de Educação Afetivo-Sexual “*um novo olhar*” - PEAS, nasce em **1994**, implementado inicialmente em 64 escolas estaduais da capital. Surgiu a partir de um concurso promovido pela Fundação Odebrecht (1992), quando o vídeo Segredos de Adolescentes, produzido por um aluno de 17 anos, foi um dos vencedores. (MINAS GERAIS, 2009c, grifos do autor).

Apresenta como objetivo geral:

Promover o desenvolvimento pessoal e social de jovens por meio de ações de caráter educativo e participativo focalizadas nas questões relacionadas a afetividade e sexualidade, juventude e cidadania, mundo do trabalho e perspectiva de vida, tendo o protagonismo como eixo norteador das ações. (MINAS GERAIS, 2009a).

Fundamentado pela visão de estudiosos como Paulo Freire, nos aspectos de liberdade e autonomia, o projeto se estrutura e ganha alicerces que buscam promover as mudanças culturais e atitudinais necessárias para promoção do protagonismo juvenil.

A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É nesse sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade. (FREIRE, 2007, p. 107).

Ainda é pertinente a seguinte consideração quando Freire (2007, p. 59) afirma que “[...] o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”.

A postura participativa e autônoma que subsidia as ações do Peas o diferencia de outros projetos por integrar o aluno e dele extrair suas potencialidades artísticas, culturais, intelectuais e sociais para convergirem numa dinâmica atuante do ser na coletividade. “Essa participação faz com que o projeto tenha outro significado para o aluno e o transforme

integralmente, deslocando-o da posição de receptor do conhecimento para uma postura ativa diante da vida e do conhecimento” (MINAS GERAIS, 2009a).

Partindo da premissa de que a escola deve transmitir mais do que está especificado nos conteúdos curriculares, transcorrendo um processo que almeja a formação integral do aluno, “[...] faz-se, então, necessário expandir o debate sobre o protagonismo juvenil, pois ninguém se torna cidadão consciente, crítico, reflexivo e participativo de uma hora para outra” (MINAS GERAIS, 2009a.).

Na composição do Peas, encontra-se a atuação de dois grupos que se constituem para o desenvolvimento de um trabalho coletivo: um formado pelos JPPeas (Jovens Protagonistas do Peas) e, o outro, pelos GDPeas (Grupo de Desenvolvimento Profissional do Peas). Dessa forma:

[...] o trabalho em conjunto busca favorecer a socialização de conhecimentos, a democratização das relações, a quebra de estereótipos e hierarquias e a construção de parcerias efetivas entre adultos e jovens, professores e alunos. (MINAS GERAIS, 2009b, p. 41).

O GDPeas tem uma composição diferenciada, por permitir que profissionais de diversas áreas do saber estejam envolvidos no planejamento e na execução das oficinas com os JPPeas, buscando:

[...] favorecer a educação integrada do sentir, do pensar e do agir, bem como o desenvolvimento da competência dos participantes de monitorar a própria aprendizagem. Dentro dessa perspectiva, a metodologia se define como *vivencial, dialógica, reflexiva, metacognitiva e pró-ativa*. (MINAS GERAIS, 2009b, p. 53, grifos do autor).

Além disso, o vínculo com o grupo oferece aos docentes a oportunidade de formação continuada e maior aproximação com os alunos que se consolida com a convivência e a cumplicidade.

Sobre o aspecto da formação, verifica-se que:

A Proposta de Formação do Peas Juventude não se confunde com um simples treinamento, nem se restringe a oferecer opções de cursos de capacitação. Se assim fosse, ele não estaria acrescentando qualquer novidade ao que já se faz. (MINAS GERAIS, 2009b, p. 48).

Sua constituição é renovada a cada ano, com ingresso e saída de seus membros, assim como ocorre com o grupo dos JPPeas. Na instituição pesquisada, são 17 os participantes do GDPeas, sendo 13 professores, 3 supervisores de ensino e 1 bibliotecário. Os coordenadores,

em cada escola, têm a liberdade para “[...] discutir e decidir com os colegas a estrutura do próprio grupo, as relações entre os seus componentes e entre o grupo e as demais instâncias do Peas” (MINAS GERAIS, 2009b, p. 49).

Dessa forma, o que se busca é “[...] garantir que os objetivos estabelecidos sejam alcançados, que as atividades sejam executadas no tempo programado e com a qualidade desejada, além de favorecer o funcionamento eficiente do grupo, sem sobrecarga para alguns” (MINAS GERAIS, 2009b, p. 49), proporcionando a corresponsabilidade entre os envolvidos e o fortalecimento das parcerias.

Os alunos que integram a Equipe JPPEas, em cada escola, são selecionados de acordo com a seguinte orientação:

Embora se trate de uma proposta, que visa atingir diretamente um grupo de apenas 30 jovens para cada projeto juvenil no projeto do GDPeas, não pretendemos ter um grupo de formação de alunos especiais – aqueles que já sabem tudo, são disciplinados e se destacam como bons alunos. Ao contrário, a proposta é a formação de um grupo heterogêneo, ou seja, que o grupo de JPPEas seja composto por jovens participativos e comprometidos, mas também por jovens mais tímidos, jovens menos ativos e menos envolvidos nas atividades propostas pela escola. Essa formação heterogênea favorecerá a valorização de todos, o convívio e respeito à diversidade, a troca de conhecimentos, e o enriquecimento do grupo. Para todos, porém, a condição indispensável é participar **voluntariamente** do trabalho. (MINAS GERAIS, 2009b, p. 42, grifo do autor).

O grupo JPPEas da escola, cenário da investigação, é composto por 53 alunos (ficando a critério de cada instituição poder beneficiar um número maior que 30 jovens), distribuídos nas seguintes séries: 9º ano do Ensino Fundamental e 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio.

Ainda durante o processo de formação do Grupo JPPEas, é recomendado que:

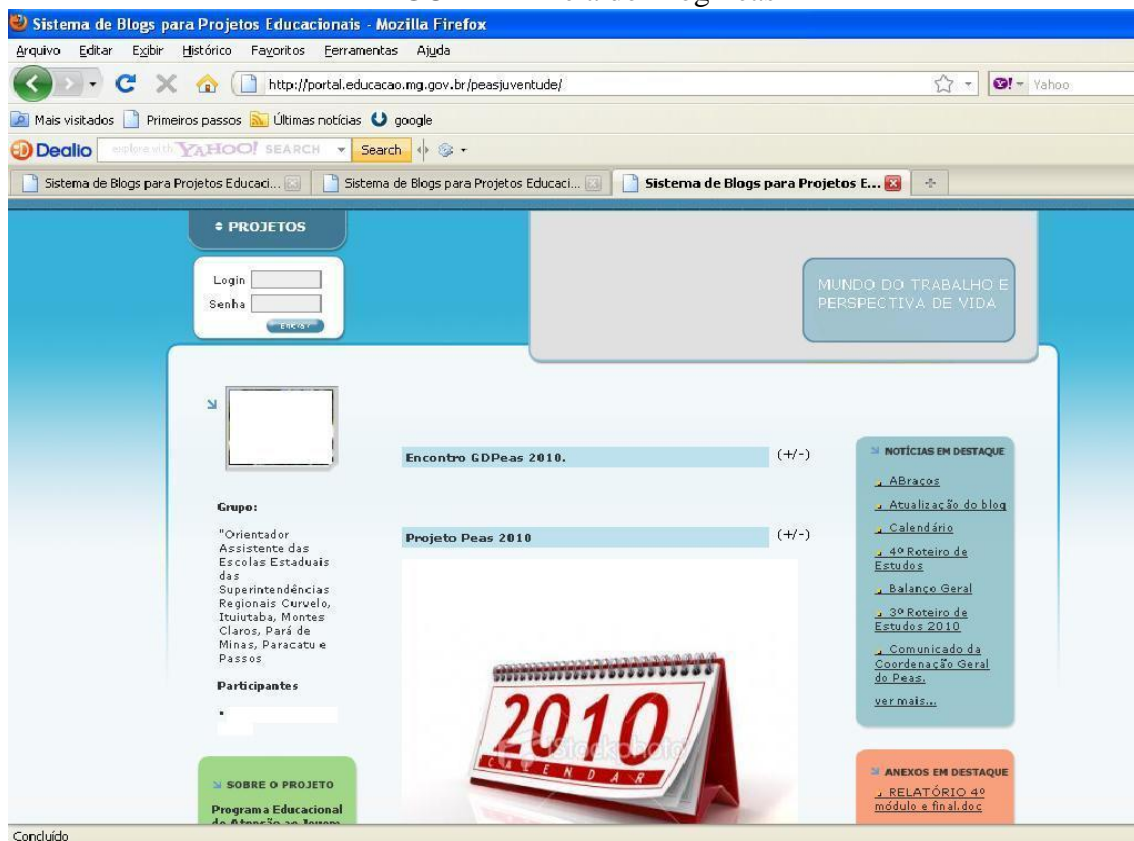
Como primeiro passo do processo seletivo para os componentes do Grupo de Jovens Protagonistas (JPPEas), os professores devem promover uma ação educativa de informação e sensibilização, a partir da qual os jovens possam entender o sentido e os deveres de participar desse grupo. A participação deve ser voluntária e corresponder ao desejo dos jovens. Para que isso ocorra efetivamente, eles precisam conhecer o programa e suas ações. (MINAS GERAIS, 2009b, p. 42).

Para divulgar suas ações, um conjunto de blogs é empregado, em que cada instituição estadual de ensino apresenta e organiza seu blog, ao integrar o projeto.

O Blog do Projeto Peas Juventude

O blog em estudo (Figura 1) apresenta uma estrutura simples e com interface de fácil entendimento, o que permite que seja acessado, explorado e atualizado também por quem tem pouco conhecimento na área de informática e programação. Nele encontram-se as seguintes seções:

FIGURA 1 - Tela do Blog Peas



Fonte: PEAS Juventude... (2010)

1. Grupo

Na parte esquerda do blog há uma descrição do “Grupo” de profissionais de determinada escola que estão vinculados ao Projeto Peas Juventude: quantos são os participantes e suas funções. Nesse item, percebe-se o ideal de trabalho da equipe e os valores priorizados no ambiente escolar, além do objetivo do projeto. No blog pesquisado encontra-se o seguinte relato sobre o Grupo:

O grupo GDPeas da Escola Estadual XXXXX³ é constituído por 17 integrantes, sendo: 14 professores e 3 especialistas. Constitui-se numa equipe dinâmica,

³Optamos por manter o anonimato da escola.

comprometida com o educando e que acredita na escola como espaço de formação humana, de diálogo e construção de referências positivas. Tem o objetivo de consolidar através do Peas Juventude uma educação empreendedora, ensinando aos jovens alunos a se tornarem protagonistas para o mundo do trabalho construindo maiores perspectivas de vida. (SISTEMA DE BLOGS PARA PROJETOS EDUCACIONAIS, 2010).

2. Participantes

Em sequência, também na parte esquerda do blog, há o tópico “Participantes” no qual se listam os nomes de cada profissional da escola que esteja integrando o projeto.

3. Sobre a escola

Indica a localização da escola e pode apresentar um pequeno histórico da instituição.

A Escola Estadual XXXXX da 26ª SRE de Paracatu, SEE/MG, fica localizada na Rua YYYYYY⁴. Atende nos três turnos, oferecendo ensino fundamental, médio, EJA e PAV. Foi fundada em 14/03/83 e participa desde 2008 do Projeto Peas. Os profissionais da Escola Estadual XXXXX acreditam no poder da educação como fator transformador da sociedade. (SISTEMA DE BLOGS PARA PROJETOS EDUCACIONAIS, 2010).

4. Sobre o projeto

Seção que especifica o objetivo geral do Projeto Peas Juventude, delimitando suas temáticas de atuação.

Promover o desenvolvimento pessoal e social de jovens por meio de ações de caráter educativo e participativo focalizadas nas questões relacionadas à afetividade e sexualidade, juventude e cidadania, mundo do trabalho e perspectiva de vida, tendo o protagonismo como eixo norteador das ações. (SISTEMA DE BLOGS PARA PROJETOS EDUCACIONAIS, 2010).

5. Notícias em destaque

Traz os títulos dos posts vinculados ao blog e que não aparecem mais em sua página principal.

Martins (2011, p. 1) lembra que “Weblog pode ser definido como uma publicação diária ou periódica na internet em ordem decrescente, isto é, a mais recente postagem sempre na frente”. Sendo assim, à medida que novos posts são inseridos, estes vão sendo disponibilizados nessa seção, como um sumário dentro do blog.

⁴Optamos por ocultar o endereço da escola.

6. Anexos em destaque

Galeria de anexos que integram os posts publicados. Constituem-se, principalmente, em fotos e relatórios em formato doc, docx ou odx.

7. Arquivo

Permite o agrupamento das postagens, separando-as por mês. E, esse fato, facilita a consulta quando se pretende consultar algum post tendo o conhecimento da época de sua publicação, além de o arquivo constituir-se numa espécie de “biblioteca” do blog.

8. Links

Direciona o usuário para outros sites e blogs da coordenação.

Sobre links, Baltazar e Aguaded (2006, p. 1) consideram que:

[...] é daqui que advém uma das características mais interessantes dessa ferramenta da Internet, o fato de cada blog conter links para outros blogs leva a que o público de um visite os outros referidos, criando uma comunidade em torno do mesmo assunto ou de assuntos semelhantes.

Por meio dos links é possível acompanhar o que as demais escolas integrantes do Peas estão desenvolvendo, ampliando a rede de divulgação das ações de cada uma delas.

Apresentação e análise dos dados

No que tange à coleta dos dados, estes foram sendo catalogados com o auxílio da aplicação de questionários (com perguntas abertas e fechadas), da realização de entrevista semiestruturada, do acesso a documentos e relatórios pertinentes ao projeto e da sistematização do que está projetado no blog.

Com o propósito de preservar a identidade dos professores, alunos e do coordenador pedagógico adotamos códigos, com letras e números, para a identificação dos mesmos, como apresentado no Quadro 1.

QUADRO 1 - Identificação dos sujeitos da pesquisa

Sujeitos da	Coordenador do Projeto	Professores Pesquisados	Alunos Pesquisados
-------------	------------------------	-------------------------	--------------------

Pesquisa													
Códigos	COP	P1	P2	P3	P4	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8
		P5	P6	P7	P8	A9	A10	A11	A12	A13	A14	A15	A16

Fonte: O autor

Foram 25 os sujeitos da pesquisa, sendo, em sua maioria, do sexo feminino (6 docentes e 13 alunas).

Quanto à formação, todos os docentes possuem curso de pós-graduação *lato sensu* e ao serem interrogados sobre o tempo de serviço na rede estadual de ensino, 62,5% dos participantes informaram ter, em média, 15 anos ou mais.

Buscando constatar a importância de se empregar blogs na educação, os participantes foram unânimes em afirmar que veem esse recurso com vantagens promissoras, associando-o a uma diversidade de contextos de aprendizagem interativa. Os aspectos de divulgação de experiências, abordagem de assuntos educacionais e informação foram mais evidenciados pelos docentes e alunos.

Para informar, valorizar os projetos desenvolvidos pela escola, além de estar se socializando. (P2)

É uma maneira de divulgar com mais rapidez e facilidade e é uma das maneiras que atinge um público jovem. (A5)

Passar nossas experiências para outras pessoas, divulgando nossos trabalhos. (P1)

Os blogs permitem o estabelecimento de comunicação entre as escolas, além de promoverem discussão de temas educacionais, interação e informação. (P6)

Tem uma importância muito grande, pois traz muita informação e conhecimento. (A10)

Pelas respostas dos envolvidos na pesquisa, fica claro que a visão que têm dos blogs na educação está associada à divulgação de ações e projetos que as escolas executam.

Isso pode ser ampliado, como destaca Martins (2011, p. 2):

Na educação, os blogs educacionais vêm crescendo muito e ganhando espaço em diversas áreas educacionais, tanto como ferramenta pedagógica quanto como recurso didático. Pois permitem aos educadores a divulgação de seus projetos e troca de experiências profissionais. Aos alunos desperta o interesse na produção e divulgação

de seus próprios textos por intermédio de postagens, nas quais podem interagir através de comentários.

Dimensionando a avaliação para o blog do Projeto Peas Juventude foi possível verificar que o referido blog apresenta um ótimo índice de satisfação, apontado pelos participantes.

O blog do Projeto Peas Juventude é bem estruturado e apresenta um layout atraente. Suas postagens refletem o empenho da equipe para com o projeto. (P6)

Eu avalio de maneira positiva, pois quem acessar o blog percebe claramente como as oficinas são realizadas. (A5)

Eu adoro o blog, não sei se é porque eu sou participante do Peas, mas o blog é ótimo, pois traz aos internautas muito conhecimento. (A10)

É um blog acessível, permite a interação e onde disponibilizamos as ações pedagógicas que desenvolvemos para apreciação dos agentes interessados. (COP)

O estabelecimento de interação entre diversas instituições de ensino, distantes geograficamente, foi a maior contribuição apontada pelo coordenador que reconhece o blog como recurso propiciador desse processo.

O Programa Peas Juventude alcançou, através do emprego de blogs, um enorme contato com escolas pertencentes a municípios bem distantes, localizados no interior de Minas Gerais, que dantes jamais imaginavam participar, por serem bem distantes da capital do Estado, onde se concentrava a maioria das escolas que atuavam no programa. Então, o uso do blog possibilitou, a partir de 2008, uma enorme demanda de acesso a essas escolas do interior, escondidas no sertão das Gerais, que abraçaram o projeto através do blog, se capacitando e realizando ótimas oficinas em suas escolas que persistem até a presente data. (COP)

Concordamos com as ideias de Komesu (2005, p. 116), ao relacionar a questão da interatividade pela internet:

Uma das principais características atribuídas aos suportes eletrônicos da internet é a questão da interatividade. Trata-se da interface entre o usuário e a máquina, mas também da possibilidade de contato entre o usuário e outros usuários, na utilização de ferramentas que impulsionam a comunicação de maneira veloz, com eliminação de barreiras geográficas.

O aspecto de disseminar experiência e de promover a socialização entre as escolas participantes também é marcante na concepção dos envolvidos.

Por meio dele as pessoas ficam sabendo o que está acontecendo na nossa escola. (A6)

As escolas compartilham fotos, vídeos, depoimentos que promovem a socialização entre elas. (A3)

Através dele são divulgados os trabalhos, as oficinas, para que outras escolas possam avaliar a qualidade do projeto. (A16)

Nesse sentido, Lendengue e Silva (2010, p. 5) enfatizam que:

[...] o ambiente dos blogs vai além de um espaço de publicação de informação, podendo constituir-se como espaços de interatividade comunicacional, onde os leitores/escrevente constroem comunidades que agregam pessoas em torno de assuntos diversos, de seus interesses ou afinidades, possibilitando discussão e criação coletiva.

O Blog pesquisado

A análise e o levantamento das postagens apresentadas pelo blog – objeto da investigação – permitiram o agrupamento, observando a presença de temáticas comuns, dependendo do conteúdo publicado, apesar de todas estarem vinculadas à ampla área, que é a educacional.

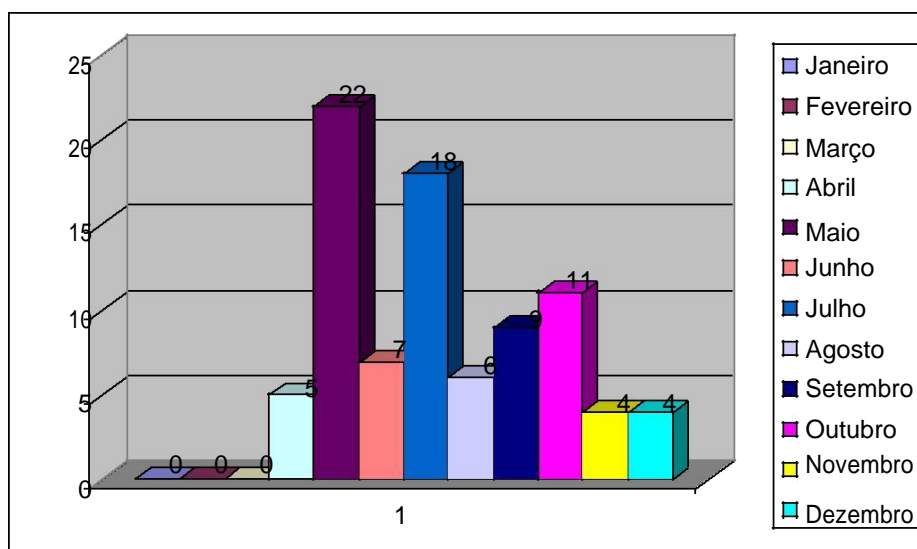
Em inúmeras postagens, o que se verifica é resultado da realização de oficinas, envolvendo GDPeas, JPPeas e demais convidados ou membros da escola.

Segundo o *Guia de Formação Inicial* (MINAS GERAIS, 2009b, p. 57), uma oficina “[...] é uma estratégia para a formação dos jovens e também de educadores, além de fortalecer o vínculo dos Grupos de Educadores e de Jovens”.

Em função disso, são relatados momentos relacionados à Formação Inicial, Formação Continuada (por meio dos Roteiros de Estudos), encontros entre os coordenadores do projeto, cursos e postagens diversas, dada à liberdade para cada escola utilizar o blog da melhor forma possível.

Verificando o número de postagens (Figura 2), constatamos um total de 86 posts, o que permite estabelecer que, em média, 1 postagem era feita a cada 4 dias.

FIGURA 2 - Número de postagens por mês, durante o ano de 2009



Fonte: Dados trabalhados pelo autor

Os picos de postagem deram-se nos meses de maio e julho (46,5% do total de posts), em virtude do desenvolvimento das oficinas de formação inicial e continuada, com a inserção de fotos, divulgação das ações dos grupos, relatórios e depoimentos dos envolvidos.

A formação inicial compreende uma capacitação que inclui 24 horas. É voltada apenas para o GDPeas e visa permitir a apropriação das diretrizes do projeto, bem como o conhecimento da temática e a divulgação das ações a serem desempenhadas.

A Formação Inicial dá-se de forma presencial, ocorre para o coordenador de GDPeas na ocasião do 1º Encontro e é replicada pelo coordenador para o seu grupo, no âmbito da escola, entre os meses de fevereiro e março. O material pedagógico de apoio, constituído pelos Tutoriais, Diretrizes, Manuais e Guias de Formação I e II, que contemplam as lâminas em *Power Point*, são entregues na versão impressa para o coordenador de GDPeas na ocasião da sua formação e em versão eletrônica disponibilizado no blog da coordenação central. (MINAS GERAIS, 2011, p. 8).

Excerto 1 - Retirado do Blog Peas

19/04/2009

A Formação Inicial proporcionou a sensibilização e o aprofundamento da filosofia da proposta até 2010. Houve uma conscientização da importância do projeto na Escola e de todos estarem inteirados do assunto. Desse modo e com o apoio da direção escolar para a realização do evento da Formação Inicial, o convite para sua participação foi amplamente aceito, resultando em participação significativa na Escola.

Alguns posts reduzem-se a apenas um curto enunciado (a exemplo dos excertos 2 e 3), optando-se por disponibilizar também no blog uma sequência de fotos que registram e comprovam o que foi executado.

Excerto 2 - Retirado do Blog Peas

20/06/2009
<i>Professores GDPeas se reúnem para socialização do Roteiro de Estudos III.</i>

Excerto 3 - Retirado do Blog Peas

16/09/2009
<i>Reunimo-nos, nesta semana, para decidirmos algumas ações para as oficinas com os JPPeas.</i>

Por intermédio do blog, os roteiros de estudos são postados pelos orientadores titulares e assistentes, apresentando “[...] textos de apoio da área temática e roteiros dirigidos de estudos e tarefas para serem executados pelos GDPeas” (MINAS GERAIS, 2011, p. 8).

Nos roteiros de estudos têm-se à disposição do grupo participante, textos, sugestões de dinâmicas, vídeos e músicas, entre outras seções, que permitem à equipe GDPeas planejar e desenvolver as reuniões de forma segura, participativa e descontraída, motivando os jovens a refletirem sobre os temas em pauta. É um material que propicia, também, a formação continuada dos educadores.

Observa-se, por meio do excerto 4, a descrição de como ocorreu o encontro para o repasse de um Roteiro de Estudos:

Excerto 4 - Retirado do Blog Peas

30/05/2009
<p><i>O Roteiro de Estudos I - O grupo e sua identidade - foi repassado ao grupo Peas da E. E. XXXXX num encontro que contou com a participação e empenho de todos.</i></p> <p><i>Inicialmente, procedeu-se a apresentação do projeto e sua importância para aqueles que têm a oportunidade de estarem participando do Peas Juventude.</i></p> <p><i>Houve a distribuição do texto "Sobre Política e Jardinagem" e cada um fez sua leitura. Em seguida, houve uma explanação do tema, com interação dos alunos e através de cartazes, destacamos pontos essenciais do assunto.</i></p> <p><i>Diferenciamos o político por vocação do político por profissão. Ouvimos a opinião dos alunos e um registro (usando palavras-chave do texto) foi sendo construído.</i></p> <p><i>Em "Panorama Geral dos Grupos Operativos" todos se inteiraram do significado de aprenderem em grupos, dos elementos que constituem uma equipe e perceberam que a participação de cada um é essencial para a união e permanência do grupo. Ideia reforçada com a realização da dinâmica: "Pontaria em Grupo" que foi desenvolvida com entusiasmo pelos alunos.</i></p> <p><i>Em sequência, os textos: "Didática do Sonho" e "Pedagogia da Juventude" foram estudados e as atividades desenvolvidas em "Quem sou eu?", "Depende de nós..." e "Se essa escola fosse minha" permitiram um conhecimento melhor do grupo, seus anseios, perspectivas, sonhos para a escola e para a equipe Peas.</i></p> <p><i>Foi um encontro que despertou em cada um dos participantes o desejo de integrar-se a uma equipe motivada em somar esforços na busca de uma educação empreendedora e solidária.</i></p>

A sequência dos roteiros de estudos integra a formação continuada definida no Projeto Peas, com 54 horas de formação para os membros do GDPeas e contemplando 40 horas para os JPPeas.

A Formação Continuada começa logo após a Formação Inicial, no mês de abril por meio da postagem de textos e atividades referentes aos temas pertinentes às áreas temáticas do Programa. A Formação Continuada tem atividades presenciais, por meio dos Encontros e à distância, pelo blog e correio web. (MINAS GERAIS, 2011, p. 8).

A interatividade também se faz presente no blog do Peas ao nos depararmos com os comentários inseridos em vários posts, o que cria vínculos e compartilhamento de ideias.

COP. Muito boa a iniciativa. Dê mais detalhes sobre a abordagem que fizeram do empreendedorismo.

Postado por: OA⁵. MTPV⁶, em 22 de outubro de 2009 às 14:37:26.

Olá OA. É muito gratificante ser contemplado e avaliado por um programa tão especial como este. A propósito, a Orientação Vocacional está nos proporcionando momentos de muitas realizações junto aos nossos JPPeas. Só temos a agradecer.

Postado por: Equipe GDPeas, em 24 de setembro de 2009 às 21:05:47.

COP. Parabéns pelo trabalho, e sucesso nas ações...

Postado por: AO. MTPV, em 25 de setembro de 2009 às 14:23:10.

Olá AO. Já estamos tirando do papel as ações do 2º semestre. A propósito a orientação vocacional foi um sucesso, com muita aceitação por participantes JPPeas e alunos do Ens. Médio. Contagiando alunos, profissionais e comunidade escolar. Agradecemos a você grande parte do nosso sucesso. OBRIGADO.

Postado por: Equipe GDPeas, em 26 de setembro de 2009 às 13:11:24.

O conteúdo dos comentários revela a preocupação do Orientador Assistente no acompanhamento das ações do projeto e o retorno por parte do coordenador, prestando os devidos esclarecimentos.

Nesse sentido, o espaço para inserir comentários é um canal eficiente na emissão de pareceres sobre o que está sendo postado no blog.

Sobre esse aspecto, Baltazar e Aguaded (2006, p. 3) consideram que: “Os blogs que permitem ao visitante escrever um comentário ganham uma maior dinâmica e interatividade, tornando-se também mais interessantes para os visitantes, porque contêm mais opiniões e pontos de vista”.

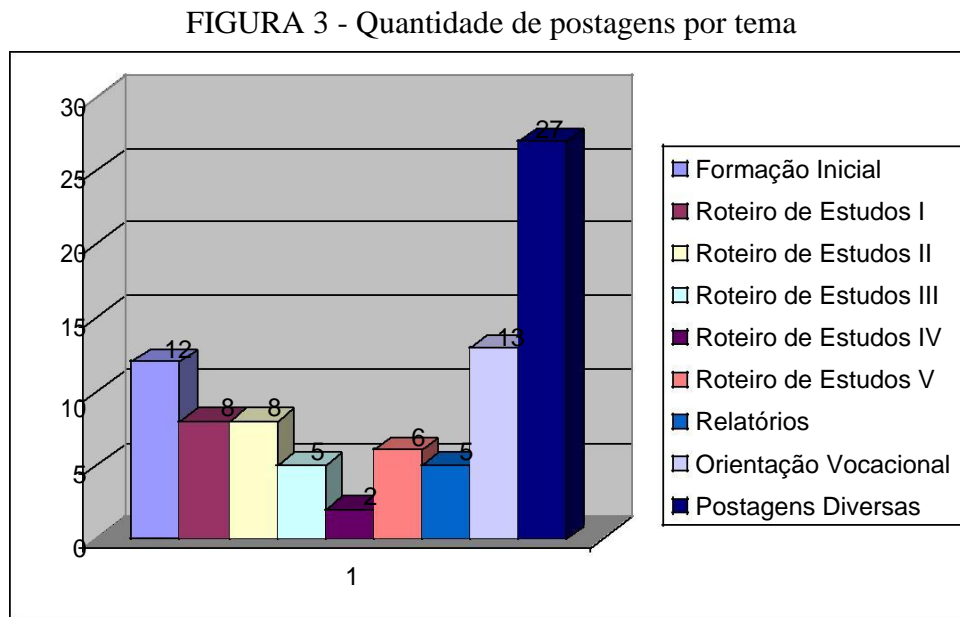
Opinião semelhante é a de Gomes (2005, p. 312), ao destacar que:

⁵Orientador assistente.

⁶Mundo do Trabalho e Perspectiva de Vida

A existência de um sistema de inclusão de “comentários” permite aos visitantes de um blog pronunciarem-se sobre o conteúdo das mensagens lá colocadas tornando o blog uma ferramenta de comunicação via web, ultrapassando a dimensão da simples publicação.

Quanto à análise dos temas das postagens permite se chegar ao cenário especificado na Figura 3.



Fonte: Dados trabalhados pelo autor

Diante desses valores, percebe-se que a quantidade de posts que tratam da formação inicial e continuada (os 5 roteiros de estudos) somam-se 41, o que representa 48% do total de postagens. O excerto 5 traz o post no qual a equipe Peas faz uma avaliação desse período de estudos.

Excerto 5 - Retirado do Blog Peas

15/07/2009

O Grupo Peas " _____ " se tornou mais consolidado, neste ano, graças à formação continuada promovida neste 1º semestre de 2009.

Superamos muitas dificuldades, tivemos que transpor vários obstáculos (muitos deles advindos da reforma de nossa escola), mas nosso esforço foi maior e vencemos mais uma etapa.

Certamente, saímos dessa experiência, mais unidos e cientes, cada vez mais, da dimensão e da importância de integrarmos um projeto como esse.

Constituímos uma equipe sintonizada com o "Mundo do Trabalho", com o empreendedorismo, e o que isto pode promover de crescimento, de perspectivas, de superação e persistência, estimulando sonhos e apontando caminhos para realizá-los.

Como foi valiosa a troca de experiências entre professores e alunos, compartilhando muito mais que informações, e sim, ideais, projetos, desejos de mudança e de uma sociedade melhor, transformada pelo poder da educação.

Em cada etapa dos Roteiros de Estudos, nas dinâmicas de grupo e nas apresentações ficou evidente o compromisso de nossos alunos com o Peas Juventude e, nós, educadores, orgulhosos deles fazerem parte dessa equipe, que será disseminadora do projeto para a escola e comunidade.

Fica, portanto, nossa expectativa para a continuidade das ações no 2º semestre de 2009 e que possamos desempenhar um trabalho marcado pelo companheirismo, dedicação, responsabilidade, alegria e... resultados.

É o desejo da Equipe Peas da E. E. XXXXX.

*Autoria: GDPeas
Julho/2009*

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo Libâneo (1994, p. 18) “[...] a educação é um fenômeno social. Isso significa que ela é parte integrante das relações sociais, econômicas, políticas e culturais de uma determinada sociedade”.

O autor destaca que a prática educativa é transformada e influenciada pelos movimentos e tendências de uma realidade social que, inevitavelmente, imprime suas marcas no ser e no fazer do professor.

Lidar com este aspecto é saber aproveitar as oportunidades que as TIC nos oferecem, sem estar mergulhado em modismos, mas definindo sua postura pedagógica alicerçada num forte aspecto da ação docente contemporânea: a reflexão crítica de sua atuação, do seu agir que traz influências em cada indivíduo – como aluno e ser em formação.

O fascínio que o computador tem despertado e as contribuições que ele pode promover, no âmbito educacional, se devem “[...] à sua característica de interatividade, a sua grande possibilidade de ser um instrumento que pode ser utilizado para facilitar a aprendizagem individualizada, visto que ele só executa o que ordenamos; portanto, limita-se aos nossos potenciais e anseios” (TAJRA, 2008, p. 45).

Ruiz (2009, p. 19) expõe que:

O cenário em construção, a partir das possibilidades ampliadas pelas tecnologias de informação e comunicação, renova o compromisso da educação com o diálogo construtivo, a compreensão da transitoriedade dos conhecimentos e a vigorosa negação de dogmatismos e atitudes limitantes ou excludentes.

Vivendo um momento de transição de paradigmas, a escola não é mais capaz de cumprir sua missão, mantendo estruturas e posturas metodológicas tradicionais. É preciso acompanhar o ritmo evolutivo dos tempos. Renovando, aperfeiçoando, modernizando, rompendo preconceitos, superando desafios. Devemos interagir e compartilhar dos benefícios disponibilizados pelas mais variadas tecnologias que se fazem presentes em nosso meio. E por que não na escola?

O blog do Peas está cumprindo sua função primordial de estabelecer comunicação entre as escolas participantes e os respectivos orientadores, bem como entre estes e a equipe central do projeto.

Nesse contexto, o que se intenciona é que essa finalidade inicial seja ampliada e articulada para que novas perspectivas educacionais sejam vinculadas a essa mídia, com promissores ganhos para o desenvolvimento discente.

“Pensar no blog como gerador de um meio de interatividade dentro da sala de aula é o indicativo da necessidade de metodologias mais conectadas com o avanço tecnológico vivenciado pelos alunos (as)” (CABRAL et al., 2010, p. 485).

Focando a atenção para a avaliação dos docentes quanto ao uso do blog do Peas pela escola pesquisada, tem-se a constatação de que eles compartilham de uma mesma satisfação: poder integrar um projeto com estrutura e ações amplamente receptivas pelos envolvidos e dinamizadas por meio de um blog.

Em relação aos alunos, a avaliação do blog também é positiva, direcionando-o a vários aspectos, entre eles, o de ser informativo, colaborativo, avaliativo, educativo, memorialista e promotor de sociabilidade.

Essa mídia é encarada como meio de associação entre conhecimento e acessibilidade aos jovens, de maneira ágil e atraente. Para tanto, Fofonca (2010, p. 5) ressalta que:

[...] os blogs proporcionam o contato com os pares e, ao mesmo tempo na educação, facilitam o contato com os alunos, professores ou pesquisadores que navegam em busca de conhecimento e na circulação da informação mais livre e rápida, tanto para o foco específico, como para a comunidade externa. Por isso, se tornam de grande importância os programas sociais, que insiram os jovens na cultura das mídias.

Na visão do coordenador do Peas, o blog possibilita, entre outros aspectos:

- Interação entre as escolas, em que é possível acompanhar os projetos que foram ou estão sendo desenvolvidos em cada uma delas e postar opiniões e sugestões em cada post.
- Integração, em que a aproximação entre as instituições espalhadas por todo o Estado de Minas Gerais e, entre estas e a coordenação do projeto, tornou-se uma realidade, no ambiente virtual, graças ao emprego do blog, que forneceu ferramentas e estrutura viável para satisfazer a necessidade de comunicação.
- Capacitação, por meio do repasse de instruções da equipe coordenadora para os grupos Peas na escola, cumprindo, dessa forma, a transferência dos módulos da formação inicial e continuada, prevista na própria ementa do projeto, além do contato com uma mídia até então desconhecida ou de pouco acesso pelos sujeitos envolvidos, o que proporcionou uma verdadeira capacitação tecnológica.

Com relação aos excertos do blog, pode-se perceber que estes são, em sua maioria, um reflexo das situações vivenciadas por alunos e professores, no desenrolar de cada etapa, de cada oficina, de cada encontro. Mesmo diante da subjetividade intrínseca nos posts, é possível avaliar o comprometimento da equipe na condução dos trabalhos.

Com o propósito de informar e transmitir as impressões dos grupos GDPeas e JPPeas priorizou-se, nas postagens do blog, oferecer o máximo de detalhes para permitir ao leitor visualizar ou compor o cenário dos assuntos disponibilizados via blog.

Retornando aos objetivos dessa pesquisa, por meio da observação do conteúdo publicado no blog, sistematizamos as atividades realizadas e categorizamo-las, agrupando-as segundo cada temática: formação inicial, roteiros de estudo (do 1º ao 5º módulo), inserção de relatórios, oficinas e postagens variadas compõem esse relato.

A análise do blog, bem como sua descrição, permitiu-nos perceber como ele é estruturado e como as ferramentas, nele presentes, possibilitam cumprir as funções apontadas por professores, alunos e pelo coordenador.

Por meio dos questionários e da entrevista semiestruturada conseguimos coletar dados que nos permitiram investigar a avaliação que os participantes fazem sobre o blog e, buscando posicionamentos de vários estudiosos que defendem o emprego desse recurso para fins educacionais, confirmamos ser também este o pensamento dos educadores da escola pesquisada.

A dinâmica de um blog é concebida pela liberdade que tanto o blogueiro possui ao administrá-lo quanto os usuários para se expressarem, por meio de comentários, suas ideias e opiniões ao que está sendo vinculado.

Enxergar no blog o horizonte de oportunidades na conciliação de aprendizagem e inovação é estar caminhando para um ensino colaborativo, sendo o aluno um ser atuante na construção do seu conhecimento.

Acredita-se que ao considerar o blog como ambiente de aprendizagem, a aprendizagem neste ambiente deve ser ativa, isto é, os alunos devem contribuir com o processo de aprendizagem, pois aprender é um processo que tanto o professor quanto o aluno devem participar. (BOEIRA, 2009, p. 4).

Diante da necessidade de desenvolvimento da leitura e escrita e da habilidade de expressão, pode-se pensar em estruturar ações que confirmam aos alunos autonomia para coletarem, organizarem, selecionarem, pesquisarem e produzirem posts a serem direcionados para manutenção do blog. Estariam, com essa prática, promovendo a capacidade de argumentação e interpretação, habilidades no ordenamento, síntese, encadeamento de ideias e no cultivo de artimanhas para tornar o texto atraente e com linguagem acessível.

Reforçando essa ideia, Rodrigues (2006, p. 109) pontua que:

O papel da comunicação não presencial proporcionada através do blog pode incentivar aqueles que se sentem mais à vontade em transmitir a sua posição através da escrita, até porque às vezes é difícil promover a intervenção e participação oral dos alunos nas aulas. Neste caso, um blog pode assumir-se como mais uma fonte de conhecimento para todos os participantes e talvez por isso esta forma tenha cada vez mais adeptos.

Compartilhando da visão de Grübel e Bez (2007, p. 37-38) verifica-se que:

A utilização de Blogs na educação possibilita o enriquecimento das aulas e projetos através da publicação e interação de ideias na Internet. Basta adequá-los aos objetivos educacionais para que o conhecimento seja construído através da interação dos recursos informativos e das capacidades individuais criando um ambiente favorável para a aprendizagem.

Um trabalho pedagógico e/ou multidisciplinar pode ser desenvolvido e executado perfeitamente tendo um blog atrelado a um projeto como o Peas. É essa uma contribuição e sugestão apontada pela presente pesquisa.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998.

BALTAZAR, N.; AGUADED, I. **Weblogs como recurso tecnológico numa nova educação**. 2006. Disponível em: <<http://bocc.ubi.pt/pag/baltazar-neusa-aguaded-ignacio-weblogs-educacao.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2011.

BOEIRA, A. F. Blogs na educação: blogando algumas possibilidades pedagógicas. **Revista Tecnologias na Educação**, Belo Horizonte, ano 1, v. 1, dez. 2009. Disponível em: <http://tecnologiasnaeducacao.pro.br/?page_id=10>. Acesso em: 15 jan. 2012.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n.º 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 20 set. 2011.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CABRAL, V. F. B. F. et al. Blog: experiência pedagógica e educacional. **Fragments de Cultura**, Goiânia, v. 20, n. 7/8, p. 481-488, jun./ago. 2010.

DIEHL, A. A.; TATIM, D. C. **Pesquisa em ciências sociais aplicadas: métodos e técnicas**. São Paulo: Prentice Hall, 2004.

FOFONCA, E. **Os blogs e mídia digital na educação**. 2010. Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/fofonca-eduardo-os-blogs-e-midia-digital-na-educacao.pdf>>. Acesso em 10 jan. 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

GOMES, M. J. Blogs: um recurso e uma estratégia pedagógica. In: MENDES, A.; PEREIRA, I.; COSTA, R. (Eds). **Actas do VII Simpósio Internacional de Informática Educativa**. Leiria: Portugal, 2005. p. 311-315.

GRÜBEL, J. M.; BEZ, M. R. Weblogs da educação. In: BRANDÃO, M. de F. R.; CARVALHO, M. A. de. (Orgs.). **Anais WCL 2006. I Workshop sobre Licenciatura em Computação**. Brasília, 2007. p. 32-39.

KOMESU, F. C. Blogs e a prática de escrita sobre si na internet. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 110-119.

LAVILLE, C; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas.** Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LEITE, L. S. Mídia e perspectiva da tecnologia educacional no processo pedagógico contemporâneo. In: FREIRE, W. (Org.). **Tecnologia e educação: as mídias na prática docente.** Rio de Janeiro: Wak, 2008. p. 61-78.

LENDENGUE, M.; SILVA, K. **Blogs na educação: criando ambientes virtuais de aprendizagem.** 2010. Disponível em: <<http://dci.ccsa.ufpb.br/enebd/index.php/enebd/article/viewFile/85/129>>. Acesso em: 10 jan. 2012.

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

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, O. C. **Blog: aplicando em sala de aula.** Disponível em: <http://www.otavioceleste.com.br/cursos/Artigo_Blog_Aplicando_Sala_Aula_1.pdf>. Acesso em: 22 out. 2011.

MINAS GERAIS (Estado). **O Programa Educacional de Atenção ao Jovem – Peas Juventude.** Disponível em: <<http://200.198.28.154/sistema44/PROJETOS/TRANSFER/SEMP/Medio/conteudo/PEAS/Dados%20Peas.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2011.

MINAS GERAIS (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Peas Juventude 2009.** Belo Horizonte, 2009a.

MINAS GERAIS (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Guia de formação inicial – Parte I.** Belo Horizonte, 2009b.

MINAS GERAIS (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Guia de formação inicial – Parte II.** Belo Horizonte, 2009c.

PEAS Juventude. Disponível em: <<http://portal.educacao.mg.gov.br/peasjuventude>>. Acesso em: 10 out. 2010.

RODRIGUES, C. **Blogs e a fragmentação do espaço público.** Covilhã, Portugal: Labcom, 2006.

RUIZ, A. R. Tecnologia, conhecimento e docência. In: GEBRAN, R. A. (Org.). **Ação docente no cotidiano da sala de aula: práticas e alternativas pedagógicas.** São Paulo: Arte e Ciência, 2009. p. 11-24.

SILVEIRA, A. C. M. da. (Org.). **Divulgação científica e tecnologias de informação e comunicação.** Santa Maria: FACOS, UFSM, 2003.

SISTEMA DE BLOGS PARA PROJETOS EDUCACIONAIS. PEAS JUVENTUDE.

Programa Educacional de Atenção ao Jovem. Disponível em: <<http://portal.educacao.mg.gov.br/peasjuventude>>. Acesso em: 06 jun. 2010.

TAJRA, S. F. **Informática na educação:** novas ferramentas pedagógicas para o professor na atualidade. São Paulo: Érica, 2008.

TERRA, C. F. **Blogs corporativos:** modismo ou tendência? São Caetano do Sul: Difusão, 2008.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. 1. ed. 20. reimpr. São Paulo: Atlas, 2011.

EDUCAÇÃO MUNICIPAL: PROTAGONISMO E DESAFIOS

Dr. Silvio Cesar Nunes Militão¹
Andréia Nunes Militão²
Fábio Perboni³

RESUMO

O presente trabalho, resultado de pesquisa teórica que se realiza no âmbito do Grupo de Pesquisa “Políticas Públicas, Formação de Professores e Espaço Escolar” (GPFOPE) da Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP/Campus de Presidente Prudente, teve como objetivo precípua analisar e refletir sobre o protagonismo educacional da esfera municipal no Brasil pós CF/1988, a fim de desvelar avanços, limites e desafios. Para tanto, o trabalho em tela, de natureza qualitativa, se valeu de levantamento e análise bibliográfica e documental a cerca da temática em questão. Os resultados da pesquisa demonstram que a CF/1988, ratificada e regulamentada posteriormente pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº. 9.394/96) em vigor, avança e inova ao dotar a esfera municipal de autonomia em termos educacionais, permitindo inclusive a criação/estruturação de sistemas municipais de ensino próprios. Entretanto, os resultados mostram também que tal avanço encontra enormes dificuldades para se materializar na múltipla e díspar realidade dos mais de 5560 municípios brasileiros que, crescentemente sobrecarregados pelas demandas de acesso à educação básica, notadamente nos anos iniciais do ensino fundamental, e desprovidos dos recursos financeiros necessários para tanto, ainda não conseguem construir/ofertar uma educação municipal pública democrática e de qualidade para todos.

Palavras-chave: educação municipal; municipalização do ensino; qualidade do ensino.

1. INTRODUÇÃO

Até o advento da Constituição Federal (CF) de 1988 era bastante limitada a participação/responsabilidade de boa parte dos municípios brasileiros em termos educacionais. Antes da referida Carta Magna, as municipalidades detinham apenas sistema administrativo, sem o direito de emitir normas e de estabelecer políticas próprias no campo da educação.

É a CF/1988 que eleva o município à condição de ente federado autônomo e, a partir de então, a instância municipal passa a desempenhar relevante e crescente papel na política educacional.

¹Doutor em Educação pela FFC/UNESP de Marília-SP; Professor do Departamento de Educação da FCT/UNESP de Presidente Prudente-SP; Membro do “Grupo de Pesquisa Formação de Professores, Políticas Públicas e Espaço Escolar” (GPFOPE) da FCT/UNESP. E-mail: nmsilvio@ig.com.br.

²Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da FCT/UNESP de Presidente Prudente-SP. Membro do GPFOPE. E-mail: andreianmilitao@terra.com.br.

³Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da FCT/UNESP de Presidente Prudente-SP. Membro do GPFOPE. E-mail: fabioperboni@terra.com.br.

A partir da CF/1988 e dos demais textos legais que lhes são complementares ou decorrentes – como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394/96 (LDB/96), a Emenda Constitucional nº. 14/96 que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF)¹, mecanismo de financiamento da educação fortemente indutor à municipalização do ensino fundamental, e a Lei nº. 9.424/96 que regulamentou o Fundo supracitado – os municípios passam a ter atribuições e responsabilidades educacionais não experienciadas anteriormente, estando ou não preparados para elas.

Diante do exposto, o trabalho em tela teve como objetivo precípuo analisar e refletir sobre o protagonismo educacional da esfera municipal no Brasil pós CF/1988, a fim de desvelar avanços, limites e desafios.

Para tanto, o presente trabalho, de natureza qualitativa, se valeu dos seguintes procedimentos metodológicos: levantamento e análise bibliográfica e documental a cerca da temática em questão.

2. A ORGANIZAÇÃO/GESTÃO DA EDUCAÇÃO MUNICIPAL

Conforme explica Vieira (2001), a organização da educação brasileira segue a mesma direção da organização político-administrativa da República, fundamentada no federalismo, havendo descentralização normativa e executiva, de acordo com o artigo 18 da Carta Magna em vigor, que estabelece que: “a organização político-administrativa da República Federativa do Brasil compreende a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, todos autônomos, nos termos desta Constituição (BRASIL, 1988)”.

A CF/1988, pela primeira vez na história constitucional brasileira, permite a criação de sistemas municipais próprios no campo da educação, ao estabelecer, no seu artigo 211, que a “União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino”, o que configura-se como importante inovação e avanço em termos de autonomia educacional local.

A LDB/96 em vigor, igualmente, faz referência aos sistemas municipais de ensino em seu artigo 8º, reafirmando a autonomia desta esfera administrativa para abrigar seu sistema próprio: “a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino”.

O artigo 11 da LDB/96 define, claramente, as incumbências dos municípios em relação as seus sistemas de ensino, a saber:

- I – organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados;
- II – exercer ação redistributiva em relação as suas escolas;
- III – baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;
- IV – autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino;
- V – oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela CF/88 à Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE);
- VI – Assumir o transporte escolar dos alunos da rede municipal (BRASIL, 1996).

É importante destacar que, além da instituição do seu próprio sistema, a LDB/96, em seu parágrafo único, possibilita ao município duas outras opções: integrar-se ao sistema estadual de ensino ou compor com ele (sistema estadual de ensino) um sistema único de educação básica (GRACINDO, 2001; OLIVEIRA et al, 2006).

As alternativas listadas na LDB/96 em vigor são de opção dos municípios, devendo contar com anuência dos sistemas estaduais, pois se trata de uma proposta de integração e/ou parceria, implicando uma ação conjunta e não decisão unilateral de qualquer das partes (OLIVEIRA et al, 2006).

Como bem observa Gracindo (2001), escolher a melhor forma para a organização da educação local é uma importante tarefa do município, o qual deve considerar para tanto a sua própria realidade (os recursos disponíveis, suas possibilidades e limitações).

Oliveira et al (2006), ancorados em Saviani, alertam-nos para o uso indevido do termo sistema de ensino, em especial, quando nos referimos à rede de ensino municipal, pois, apesar de haver a possibilidade de o município manter escolas, não necessariamente estas constituem um sistema de ensino.

Nesse sentido, Gracindo (2001) e Oliveira et al (2006) elencam as condições básicas para a existência de um sistema municipal de ensino autônomo:

- elaboração de lei municipal, criando o referido sistema;
- alteração na Lei Orgânica Municipal (caso necessário);
- rede escolar própria (conjunto de escolas sob sua abrangência);
- órgão administrativo/executivo (Secretaria Municipal de Educação ou órgão equivalente);
- órgão normativo (Conselho Municipal de Educação);

- comunicação de sua opção (por sistema próprio de ensino) aos órgãos do sistema estadual de ensino.

Ao tratar da composição dos sistemas de ensino abrigados pelas três esferas administrativas, a LDB/96, no artigo 18, estabelece que os sistemas municipais de ensino compreendem:

- I – as instituições do ensino fundamental, médio e de educação infantil mantidas pelo Poder Público Municipal;
- II – as instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada;
- III – os órgãos municipais de educação (BRASIL, 1996).

Independentemente de manter um sistema de ensino próprio ou apenas uma rede escolar, o fato é que a partir da CF/1988, da LDB/96 e, sobretudo, da EC 14/96 e da Lei 9.424/96, os municípios passam a ter atribuições e responsabilidades educacionais não experienciadas anteriormente, incorporando (em parte ou no todo) o ensino fundamental, e a enfrentar consideráveis desafios.

Deste modo, a organização/gestão da educação em nível municipal adquire amplitude e importância no tempo presente, sendo fundamental para a construção de uma educação pública que seja realmente democrática e de qualidade para todos (BORDGNON; GRACINDO; 2004; GRACINDO, 2001).

Analisar a organização/gestão da educação desenvolvida no plano municipal implica, necessariamente, em refletir sobre o perfil desejado de um dirigente municipal de educação, pois, em boa medida, escolher um dirigente educacional é escolher o futuro da educação (BORDGNON; GRACINDO; 2004).

Nesta direção, os autores supracitados indicam que o perfil desse profissional – que por vezes estará à frente de estruturas administrativas e pedagógicas precárias – deve conciliar duas dimensões essenciais: a técnica e a política.

A qualificação técnica requer o domínio dos fundamentos da educação e da pedagogia – com sua indispensável base docente – e o conhecimento dos processos de gestão de uma organização, tanto em nível macro (o município) quanto em nível micro (a escola). Por sua vez, os requisitos políticos requerem sensibilidade para perceber e se antecipar aos movimentos da realidade, capacidade dialética de negociação de conflitos nas relações interpessoais, sem negar as diferenças, coordenando as forças institucionais na direção de sua

finalidade – o cumprimento de seu papel social (BORDIGNON; GRACINDO; 2004; GRACINDO, 2001).

Diante da crescente importância do município na educação, Gracindo (2001, p. 213) entende que os dirigentes municipais precisam colocar as questões educacionais, por serem tantas, numa escala de prioridades. Mas o que deve guiá-los nessa priorização é, de um lado, sua própria realidade e, de outro, o perfil de cidadão que ele pretende formar. “Estes, sim, parecem ser os parâmetros que devem nortear sua gestão”.

Além de dirigente educacional com adequado perfil, responsável pelas políticas e práticas educacionais em âmbito macro, faz-se necessários outros indispensáveis instrumentos para uma apropriada organização/gestão do sistema/rede municipal. Entre eles, encontra-se o Plano Municipal de Educação (PME), instrumento de grande importância para o planejamento da educação na sua área jurisdicional. Como bem destacam Oliveira et al (2006), cada vez mais os municípios, responsáveis pelo ensino fundamental e educação infantil, se veem obrigados a planejar suas realizações para atendimento à demanda crescente.

Na perspectiva de uma gestão democrática da educação, Bordignon e Gracindo (2004) observam que a grandeza da tarefa de coordenar a elaboração, acompanhamento e a avaliação do PME requer do dirigente municipal o cultivo da virtude da humildade, do saber-se não dono da verdade, porque esta é como os raios do sol que iluminam a todos sem pertencer a ninguém em particular. Ela se deixa revelar e pode ser encontrada na pluralidade das vozes e dos saberes de todos os que fazem parte.

No âmbito da educação municipal também é necessário que haja o Conselho Municipal de Educação (CME), importante locus participativo, dada sua potencialidade como órgão de representação da comunidade, de proposição, acompanhamento e controle social e indutor de políticas educacionais locais.

Contudo, muitos estudos vêm demonstrando que em função de suas dificuldades e limitações os CME acabam não contribuindo como deveriam para uma adequada gestão educacional e para a melhoria da qualidade da educação municipal.

Apesar do empenho e luta da instância municipal para desempenhar as funções que lhes cabe em termos educacionais, não se pode desconsiderar “a pluralidade e assimetria dos municípios que carecem de estruturas materiais, físicas, humanas, financeiras, administrativas e pedagógicas para implantar políticas educacionais e dar continuidade a elas” (OLIVEIRA et al, 2006, p. 40).

3. EDUCAÇÃO MUNICIPAL: OS DESAFIOS DO ACESSO E DA QUALIDADE

Já é fato conhecido, e demonstrado por inúmeros pesquisadores, que o principal efeito do FUNDEF foi o de induzir a um acelerado e generalizado processo de municipalização do ensino fundamental em todo o país, gerando inclusive “efeitos colaterais” para outros níveis e modalidades de ensino da educação básica (ADRIÃO, 2008; CALLEGARI, 2010; DAVIES, 2008; GUIMARÃES, 2004; C. OLIVEIRA, 2004; R. P. OLIVEIRA, 2004; PINTO, 2007).

Assim, contraditoriamente, ao mesmo tempo em que gerou um contexto de crescente aumento da participação municipal na prestação educacional, notadamente nos anos iniciais do ensino fundamental, o FUNDEF obstaculizou o atendimento – em quantidade e qualidade – da educação infantil ao deixá-la “órfã” de recursos.

No que tocante à cobertura, especificamente, o grande “nó” da educação municipal refere-se justamente à educação infantil, sobretudo no segmento creche, com elevada demanda reprimida e enorme déficit de vagas.

Em tempos de FUNDEF, a grande maioria dos municípios passou a enfrentar dificuldades para compatibilizar as redes de educação infantil que já mantinham com as novas e crescentes demandas do ensino fundamental decorrentes do contemporâneo processo de municipalização, comprometendo sobremaneira a oferta da primeira etapa da educação básica.

Aventado ainda nos anos 1990 para corrigir as limitações e efeitos negativos do agora extinto FUNDEF, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) se materializou com a aprovação da Emenda Constitucional nº. 53, de 19 de dezembro de 2006, regulamentada em definitivo pela Lei nº. 11.494, de 20 de junho de 2007.

Na perspectiva de alguns autores (CALLEGARI, 2010; DAVIES, 2008, OLIVEIRA, 2007; PINTO, 2007; SAVIANI, 2008), a diferença fundamental – e o maior avanço – do FUNDEBⁱⁱ em relação ao FUNDEF é que o atual Fundo ampliou a área de abrangência para além do ensino fundamental e passou a contemplar todas as etapas e modalidades que compõem a educação básica.

Desse modo, a educação infantil – que vinha sendo crescentemente ofertada pelos municípios e que foi duramente sacrificada em tempos de FUNDEF – se viu recentemente amparada pelo FUNDEB, ganhando um novo alento.

No que se refere à distribuição dos recursos, o FUNDEB considera o número de alunos da educação básica matriculados nas redes estadual e municipal de ensino, nos respectivos âmbitos de atuação prioritária estabelecidos pela CF 1988 (artigo 211), aplicando-

se fatores de ponderação diferenciadores de custo aluno/ano em relação às distintas etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino.

Atualmente o FUNDEB utiliza 19 fatores de ponderação, que variam entre setenta centésimos (0,70) e um inteiro e trinta centésimos (1,30) e tem como referência o fator um inteiro (1,00) atribuído aos anos iniciais do ensino fundamental urbano.

No caso dos municípios, particularmente, considerando que a quase totalidade das matrículas públicas nas creches (1.461.034 ou 99,4%) e pré-escolas (3.493.307 ou 98,4%) estão sob sua responsabilidade, o FUNDEB representou enorme avanço e tornou-se extremamente interessante se comparado ao FUNDEF, especialmente para aqueles municípios com boa presença no atendimento da educação infantil.

Entretanto, se por um lado o FUNDEB abre caminho para uma ampliação do atendimento em educação infantil nos municípios, por outro, tal efeito positivo pode ser minado pela recorrente subvalorização dos fatores de ponderação relativos aos variados segmentos em que a educação básica foi dividida para fins de distribuição dos recursos do atual Fundo, que não explicitam as suas diferenças reais de custo (PINTO, 2007).

Exemplo particularmente marcante de subestimação de custo-aluno real é a própria educação infantil que, como é sabido, tem os custos operacionais mais elevados (ARELARO, 2008; PINTO, 2007, PINTO; CARRERA, 2007).

Desconsiderando a natureza e a especificidade do atendimento à criança pequena, que requer tratamento pedagógico, psicológico e social com profissionais competentes e em menor número por turma, o FUNDEB atribuiu às duas fases da educação infantil (creche e pré-escola) nos seus primeiros quatro anos de vigência fatores de ponderação abaixo e/ou aquém do necessário para cobrir os custos operacionais de cada criança atendida nesta etapa de ensino.

Como bem destaca Arelaro (2008), como os custos da educação infantil são os mais altos, não podem sequer ser equiparados aos do ensino fundamental. Mesmo assim, a creche (parcial) recebeu a ponderação de 0,80 nos anos de 2007 a 2010, significando que o valor por aluno-ano para esse segmento é 20% e 33,3%, respectivamente, inferior aos valores por aluno-ano fixados para as séries iniciais do ensino fundamental e para o ensino médio urbanos.

Entendemos que ao subestimar os valores de ponderação fixados para a educação infantil o FUNDEB trás dois grandes riscos, a saber:

1) Pode induzir muitos gestores municipais, com interesse maior nas finanças do que nas crianças, a ampliar as vagas nas etapas/modalidades de ensino que mais recursos recebem

do FUNDEB em razão dos fatores de ponderação que as favorecem, em detrimento da ampliação de vagas na educação infantil que, como se sabe, encontra cobertura insuficiente.ⁱⁱⁱ

No caso da pré-escola, particularmente, não se pode esquecer que a Emenda Constitucional nº 59/09 tornou-a obrigatória para as crianças de 4 a 5 anos de idade (exigência legal aprazada até 2016), sendo o município o ente federativo responsável por sua efetivação, dispondo ou não das condições para tanto.

2) Pode provocar a expansão da educação infantil mais pela via dos convênios com instituições privadas sem fins lucrativos do que através das instituições públicas mantidas pela administração direta.

Na precisa explicação de Pinto (2007, p. 888), primeiro pela gigantesca demanda reprimida da educação infantil, segundo em razão de o valor per capita repassado pelo poder público as instituições conveniadas “se constituir bem abaixo do custo do atendimento direto”.

Nesse sentido, diante da subvalorização dos custos operacionais das creches e pré-escolas pelo FUNDEB, bem como da grande pressão de demanda da educação infantil, as parcerias público-privadas configuram-se como uma alternativa menos onerosa para os municípios darem conta do atendimento educacional da criança pequena e podem se tornar uma constante, conforme alguns estudos já vem apontando (ARELARO, 2008; PINTO, 2007).

Tal alternativa, porém, conforme alerta Arelaro (2008, p. 63), pode gerar um “círculo vicioso” nas relações público-privadas, pois, ao mesmo tempo em que os “municípios comprometem cada vez mais recursos públicos nas parcerias, menores condições vão tendo para criar seu próprio sistema de ensino”.

Sem dúvida, ao carrear os recursos educacionais municipais prioritariamente para o ensino fundamental e conseqüentemente induzir à sua municipalização, o FUNDEF acabou tendo também um impacto importante para a (quase) universalização de tal nível de ensino.

Tanto em termos de educação básica, no geral, quanto em relação ao ensino fundamental, particularmente, a esfera de governo mais díspar e múltipla – a municipal – é a grande responsável pela prestação educacional.

Do total de 43.053.942 matrículas públicas registradas na educação básica em 2011, os municípios brasileiros responderam por 23.312.980 (54,1%) delas, contra 19.483.910 (45,3%) da esfera estadual. Do montante de 26.256.179 matrículas no ensino fundamental público em 2011, os municípios atenderam 16.526.069 (63%) alunos e os estados 9.705.014 (37%). Se tomarmos apenas os anos iniciais, os números são mais incríveis ainda: das 14.017.749

matrículas públicas no primeiro segmento do ensino fundamental, 11.138.287 (79,5%) delas foram atendidas pela esfera municipal, ao passo que outras 2.872.378 (20,5%) foram cobertas pela estadual.^{iv}

Depreende-se, então, que “os avanços brasileiros na efetivação do direito público subjetivo à educação têm sido obtido num contexto de aumento da participação municipal” (FREITAS; FERNANDES, 2011, p. 555).

Não obstante os avanços registrados, a educação municipal ainda se vê diante de grandes desafios em termos de ampliação da prestação educacional. Conforme observam Freitas e Fernandes (2011, p. 557), “ao município cabe, atualmente, a responsabilidade principal da oferta de 11 dos 14 anos de escolarização obrigatória fixada constitucionalmente”.

Ainda que o acesso ao ensino fundamental, prioridade dos sistemas/redes municipais de ensino, esteja (praticamente) universalizado, o insucesso escolar em face da repetência e da evasão é bastante frequente no nível de ensino supracitado. Assim, outro (e crucial) desafio que se coloca à educação municipal na atualidade é a melhoria da qualidade do ensino ofertado.

Nesse sentido, “embora baseado numa concepção restrita de qualidade, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)^v” dimensiona tal desafio mediante a projeção de metas de melhoria da qualidade (FREITAS; FERNANDES, 2011, p. 566) a serem perseguidas/cumpridas pelos municípios brasileiros, sempre fixadas abaixo daquelas estabelecidas para as redes estadual e privada.

Em 2009, o Ideb municipal observado para os anos iniciais do ensino fundamental (4,4), ainda que tenha superado a meta projetada para tal período, ficou abaixo do índice registrado pelas redes estadual (4,9) e privada (6,4). Com relação aos anos finais da referida etapa escolar, o Ideb municipal observado de 3,6 (acima da projeção de 3,3) foi também superado pelo atingido pelas redes estadual (3,8) e privada (6,0). O Ideb municipal observado denota, claramente, as dificuldades desta esfera governamental para atingir patamares mais elevados de qualidade do ensino ou mesmo se equiparar ao alcançado pelas demais redes de ensino.

Como os municípios brasileiros, com baixíssima capacidade tributária local e extremamente dependente financeiramente das transferências intergovernamentais^{vi}, podem, então, responder ao seu duplo desafio educacional: garantir o atendimento educacional que lhes cabe constitucionalmente e elevar a qualidade do ensino ofertado?

A resposta a tal indagação passa, necessariamente (ainda que não exclusivamente), pela elevação do investimento público em educação para 10% do PIB^{vii}, medida imprescindível para assegurar a universalização – em quantidade e qualidade – da educação básica, conforme sistematicamente vem sendo apontado pela literatura especializada.

Passo importante, nessa direção, foi dado recentemente com a Conferência Nacional de Educação (CONAE), realizada em 2010, que no seu Documento Final deliberou pela ampliação substancial e imediata recursos para a educação pública brasileira (10% do PIB até 2014). A luta, agora, é pela incorporação de tal deliberação no novo Plano Nacional de Educação (PNE)^{viii} para o próximo decênio, o que demanda(rá) amplo acompanhamento e mobilização da sociedade civil organizada.

Somente assim asseguraremos os recursos necessários para reverter os nossos baixos e inaceitáveis indicadores educacionais e “dar o salto de qualidade necessário para colocar a educação brasileira num patamar civilizado, condizente com a magnitude de seu território, de sua população e de sua economia” (SAVIANI, 2008, p. 321).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A elevação do município brasileiro à condição de ente federativo pela CF/1988, com a prerrogativa de criar/manter sistema próprio de ensino, não deixa de ser, ao menos no plano legal, uma importante conquista para tal esfera de poder em termos de autonomia educacional.

Embora tal conquista permita a formulação/implementação de políticas educacionais no próprio âmbito municipal, bem como propicie uma gestão educacional próxima e identificada com as demandas/características locais, ainda são consideráveis os limites para sua materialização em função das adversas condições dos municípios brasileiros para atendimento de suas novas e crescentes responsabilidades educacionais.

Apesar do aumento da participação municipal na cobertura da educação básica nos últimos tempos, notadamente nos anos iniciais do ensino fundamental, a ampliação da prestação educacional por tal nível de governo ainda configura-se como um grande e premente desafio, particularmente no tocante à educação infantil.

Múltipla e díspar, a educação municipal depara-se, também, com o crucial e inadiável desafio da melhoria de sua qualidade, cujos índices atuais mostram-se ainda baixos e inaceitáveis.

Num cenário de escassez de recursos municipais próprios (devido à baixa capacidade tributária local) e de baixo e insuficiente investimento público nacional em educação (da

ordem de 5% do PIB), os desafios elencados dificilmente serão superados pelos municípios brasileiros que, cada vez mais, se veem sobrecarregados no plano educacional pela norma constitucional (que atualmente imputa à administração municipal a responsabilidade por 11 dos 14 anos de escolarização obrigatória no país) sem a devida/significativa contrapartida financeira.

Nesse sentido, depreende-se que em boa parte das municipalidades brasileiras ainda permanece como enorme desafio a construção de uma educação municipal verdadeiramente pública, democrática e de qualidade para todos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADRIÃO, T. Oferta do ensino fundamental em São Paulo: um novo modelo. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 29, n.102, p. 79-82, jan./abr. 2008.

ARELARO, L. R. G. A não-transparência nas relações público-privadas: o caso das creches conveniadas. In: ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera (orgs.). **Público e privado na educação: novos elementos para o debate**. São Paulo: Xamã, 2008, p. 51-66.

BORDIGNON, G.; GRACINDO, R. V. Gestão da educação: o município e a escola. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. (Orgs.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 147-176.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: 1988.

_____. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996.

CALLEGARI, C. **O FUNDEB e o financiamento da educação pública no Estado de São Paulo**. 5. ed. atual. e ampl. São Paulo: Aquariana, 2010

DAVIES, N. **FUNDEB: a redenção da educação básica?** Campinas: Associados, 2008.

FREITAS, D. N. T. de; FERNANDES, M. D. E. Educação municipal e efetivação do direito à educação. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.19, n.72, p. 555-574, jul./set. 2011.

GRACINDO, R. V. Os sistemas municipais de ensino e a nova LDB: limites e possibilidades. In: BRZEZINSKI, I. (Org.). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 211-232.

GUIMARÃES, J. L. Alguns impactos do Fundef: apontamentos e incertezas após a sua implantação. In: MARTINS, A. M; OLIVEIRA, C. de; BUENO, M. S. S. (orgs.).

Descentralização do Estado e municipalização do ensino: problemas e perspectivas. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 193-210.

OLIVEIRA, C de. Algumas observações sobre o financiamento do ensino. In: MARTINS, A. M.; OLIVEIRA, C.; BUENO, M. S. S. (orgs.). **Descentralização do Estado e**

municipalização do ensino: problemas e perspectivas. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p.129-142.

OLIVEIRA, C. et al. **Conselhos Municipais de Educação:** um estudo na região metropolitana de Campinas. Campinas, SP: Alínea, 2006.

OLIVEIRA, R. P. O financiamento da educação. In: OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. (orgs.). **Gestão, financiamento e direito à educação:** análise da Constituição Federal e da LDB. 3. ed. São Paulo: Xamã, 2007. p. 83-122.

_____. FUNDEF: uma análise preliminar. **EDUCAÇÃO: Teoria e Prática**, vol. 12, n. 22, p. 5-11, jan./jun. 2004

PINTO, J. M. de R.. A política recente de fundos para o financiamento da educação e seus efeitos no pacto federativo. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 877-897, out. 2007.

PINTO, J. M. de R.; CARRERA, D. **Custo aluno qualidade inicial:** rumo a educação pública de qualidade. São Paulo: Global, 2007.

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao FUNDEB:** por uma outra política educacional. 2. ed. rev. e amp. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

VIEIRA, E. A política e as bases do direito educacional. **Cadernos Cedes**, ano XXI, n.55, Nov./2001, p. 9-29.

ⁱO FUNDEF – vigente de 1997 a 2006 – reunia automaticamente 15% dos impostos e transferências constitucionalmente vinculados à educação pertencentes a estados e municípios, aos quais retornavam proporcionalmente ao número de alunos matriculados nas redes de ensino fundamental regular.

ⁱⁱNos mesmos moldes do FUNDEF, por um tempo determinado (até 2020), o FUNDEB prevê, no âmbito de cada Estado e do DF, para a manutenção e desenvolvimento da educação básica, a subvinculação de parte (80% de 25%) dos seus recursos educacionais, que retornam para os entes federados em valores proporcionalmente relativos ao número de alunos matriculados nas respectivas redes de ensino.

ⁱⁱⁱComparando-se com a população de 4 a 5 anos de idade de 2010 (de 5.802.254 crianças), o atendimento total à pré-escola no Brasil foi de 80,7% ou 4.681.345 matrículas, cuja participação da rede privada foi da ordem de 24,1%. No caso da creche, com 10.925.812 crianças de 0 a 3 anos em 2010, o atendimento total foi de apenas 21,5% ou 2.298.707 matrículas, com 36% de participação da rede privada.

^{iv}Com relação aos anos finais, das 12.238.430 matrículas públicas, 6.832.636 (56%) foram cobertas pela rede estadual, contra 5.387.440 (44%) da rede municipal.

^vSegundo o Inep, o Ideb foi criado em 2007 para medir a qualidade de cada escola e de cada rede de ensino e é calculado com base no desempenho do estudante em avaliações do Inep e em taxas de aprovação. O índice é medido a cada 2 anos e o objetivo é que o país tenha nota 6 em 2022.

^{vi}A grande maioria dos municípios brasileiros, com uma população inferior a 50 mil habitantes, arrecada 15,5% de receitas próprias e recebem de transferências intergovernamentais 84,5%.

^{vii}Segundo divulgou o Inep, o investimento público direto em educação alcançou 5,1% do PIB em 2010, sendo que de tal montante 0,4% destinaram-se à educação infantil, 3,1% ao ensino fundamental (1,6% para os anos iniciais e 1,5% para os anos finais) e 0,8% ao ensino médio.

^{viii}O projeto de PNE do Governo foi enviado ao Congresso em 15/12/2010 e encontra-se em tramitação.

NOVAS TECNOLOGIAS E RECURSOS VIRTUAIS PARA O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Diana Vasconcelos Lopes¹
Me. Eduardo Barbuio²

RESUMO

As novas tecnologias de informação e comunicação têm influenciado, significativamente, a educação, de modo a realçar a sua importância para o desenvolvimento social. O rápido avanço tecnológico e a contínua produção de *softwares* educativos têm contribuído muito para o estreitamento dos laços entre a educação e a informática. Nesse artigo, discutimos alguns de inúmeros recursos digitais, por meio dos quais aprendizes de línguas estrangeiras podem tirar proveito para tornarem-se linguística e culturalmente competente ao longo do processo de aquisição da língua alvo.

Palavras-chave: Tecnologias de informação e comunicação para educação. Aquisição de línguas estrangeiras. Ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

1. Introdução

O ensino de línguas estrangeiras, especialmente na última década, tem sido cada vez mais auxiliado pelo uso das novas tecnologias da informação em ambientes de ensino-aprendizagem. A partir dos anos 90, o computador passou a ser utilizado de forma mais intensiva e sistemática tanto por professores como por alunos de línguas estrangeiras.

O rápido avanço tecnológico e a contínua produção de *softwares* educativos têm contribuído sobremaneira para o estreitamento dos laços entre a educação e a informática. É preciso, no entanto, que haja muito bom senso, reflexão e discernimento no que se refere ao uso dessas novas tecnologias, principalmente quando se trata de um processo de ensino-aprendizagem. Se explorada de forma racional, ou seja, sem o alijamento do componente humano, as novas tecnologias poderão ser incorporadas pelas escolas de modo a tornar ainda mais eficazes as práticas de ensino de línguas estrangeiras.

O advento da Internet, a rede mundial de computadores, trouxe também uma mudança radical no comportamento das pessoas. Através do computador foram oferecidos vários tipos de serviços, como, por exemplo, a venda de inúmeros produtos, as bibliotecas virtuais para consulta dos usuários, os bate-papos eletrônicos (*chats*), os diários virtuais (*weblogs*), os correios eletrônicos (*e-mails*), as listas de discussão (*mailing lists*), as redes sociais (*social*

¹ Doutora em Linguística pela UFPE. Professora Assistente I de Língua Inglesa da UFRPE – UAG.

² Doutorando em Linguística pela UFPB e Vrije Universiteit Amsterdam. Professor Assistente I de Língua Inglesa da UFRPE – UAG.

networking) entre outros diversos benefícios do universo eletrônico. Essa nova realidade virtual, que vem se tornando gradativamente mais acessível aos indivíduos, tem sido também fator crucial para a instalação de uma nova ordem social que deriva do relacionamento entre homem e máquina.

Não se pode, portanto, ignorar a relação inexorável entre a tecnologia e a educação. Entretanto, isso não significa dizer que o computador terá o poder de promover, por si só, todos os progressos no processo de ensino-aprendizagem. O computador deve ser entendido como mais um agente facilitador no processo de construção de conhecimento.

Como todas as demais áreas de ensino, a que se ocupa do ensino de línguas também tem se beneficiado fortemente das novas tecnologias da educação. No que se refere ao ensino de língua estrangeira, pode-se vislumbrar uma crescente intensificação dessas novas tecnologias, ao ponto de não se conceber, no futuro, um ambiente de aprendizagem desinformatizado, ou seja, desvinculado do mundo virtual, possibilitado pela Internet, por meio do computador.

2. Fundamentação Teórica

2.1 Internet e educação

O fenômeno da globalização tem destruído fronteiras e, por conseguinte, os meios de comunicação - em particular a Internet - vêm assumindo a função vital de divulgar e propagar novas ideias, pensamentos e valores diversos.

Nunca a informação circulou com tamanha rapidez quanto na era da informática. Se, por um lado, tal fenômeno favorece a democratização do saber, concorrendo para o progresso do indivíduo, por outro pode significar um novo desafio ou ameaça para as instituições de ensino.

As novas tecnologias de informação e comunicação têm influenciado significativamente a educação, de modo a realçar a sua importância para o desenvolvimento social. Muitas instituições de ensino, no entanto, ainda apresentam grandes dificuldades para adequarem-se às rápidas transformações dos tempos atuais. Isto porque as novas demandas tecnológicas exigem dos alunos capacidades especiais de raciocínio, habilidades verbais e numéricas específicas, maior poder de reflexão e criação de novas formas de conhecimento.

Uma das grandes inovações, resultantes da introdução desses projetos pedagógicos na escola, é a chamada educação à distância (EAD). Nos dias de hoje, alunos e professores não precisam ocupar o mesmo espaço físico para que ocorra a aprendizagem. Com as novas

tecnologias, é possível oferecer ao aluno, alternativas de aprendizagens contínuas, por meio de trabalhos cooperativos e interativos. Para tanto, é necessário que a escola também esteja preparada para desenvolver no aprendiz sua capacidade de analisar, refletir, tomar consciência do que já sabe e transformar esses conhecimentos prévios, a fim de processar novas informações e produzindo novos saberes.

A Teoria da Atividade de Schuler (2001) respalda o trabalho comunitário do ensino à distância, pois se baseia em um processo de aprendizagem ativa, que inclui projetos por meio dos quais estudantes ensinam outros estudantes, trabalhando em colaboração com vários membros da comunidade para resolver problemas locais.

Para Levy (1999), os meios eletrônicos de informação, entre eles, a internet, são os principais instrumentos de acesso ao conhecimento em nossos dias. Com isso, é preciso que os professores mostrem-se cada vez mais conscientes da responsabilidade de oferecer ao aluno as habilidades que necessitarão para que sejam bem sucedidos em suas carreiras. Dentre essas habilidades, destaca-se o domínio da tecnologia de informação, com a capacidade técnica de leitura e interpretação de dados. Isso porque, nos dias de hoje, a informação está acessível a todos, não apenas nas já conhecidas formas de publicação, como livros e revistas, mas, principalmente, no meio virtual, na Internet.

No campo educacional, Oliveira Netto (2005) destaca os seguintes propósitos para o uso da Internet:

- Troca de mensagens eletrônicas (*e-mails*) entre todas as partes do mundo;
- Compartilhamento de informações e busca de apoio à solução de problemas;
- Participação em discussões entre membros de comunidade Internet;
- Acesso a arquivos de dados, incluindo som, imagem e textos;
- Consulta a uma vasta biblioteca virtual de alcance mundial, permitindo o acesso a uma quantidade de informações sem precedente.

Cabe, nesse momento, uma reflexão acerca das práticas escolares que incluem o contexto tecnológico da Internet para o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. Antes, porém, importa discutir os termos alfabetização e letramento a partir de uma perspectiva mais tradicional, isso é, a que baseia a aprendizagem da leitura e da escrita em suportes mais tradicionais como livros, jornais, revistas entre outros. Em seguida, os dois termos acima mencionados serão discutidos sob a ótica da aprendizagem eletrônica, viabilizada pelo auxílio do computador.

Para Magda Soares (2003), a alfabetização refere-se ao aprendizado de uma técnica. A autora entende ser a escrita uma técnica, já que, para aprender a ler e a escrever, é preciso saber relacionar sons e letras, fonemas e grafemas, além de desenvolver a habilidade para segurar o lápis adequadamente e entender que se escreve de cima para baixo e da esquerda para a direita.

O termo letramento, ainda segundo Magda Soares (1998), reflete não apenas o domínio da técnica de ler e de escrever, mas estende-se em sua concepção para incluir os fenômenos relativos à cultura da escrita na sociedade. Para a autora, o letramento possibilita ao indivíduo a participação nas práticas sociais que envolvem a cultura escrita.

Quando transferidos para o campo da cultura digital, os termos alfabetização e letramento ganham entornos mais específicos, ligados às novas condições de produção textual que, por sua vez, determinam novas formas de organização do discurso, novos gêneros e novos modelos de ler e escrever.

Ler um texto em uma tela de computador, naturalmente, implica acionar novos conhecimentos e estratégias cognitivas, uma vez que o texto é estruturado de forma diferente do que ocorre em uma folha de papel. Na internet, os vários tipos de texto podem ser acessados por *links*, que propiciam uma trajetória diferenciada de leitura, isto é, mais dinâmica, não linear e muitas vezes, imprevisível. A dinamicidade dessa nova tecnologia obriga o leitor a apresentar novas competências, pois a leitura interativa dos textos eletrônicos mescla linguagens audiovisuais, icônicas e pictóricas entre outras.

Analfabetismo digital refere-se, portanto, àqueles que ainda não alcançaram um razoável domínio sobre os diversos recursos disponíveis no computador, ainda que já tenham sido formalmente alfabetizados.

Como exemplo do que ocorre no processo do letramento, que surge para designar os novos fenômenos relativos à cultura escrita na sociedade, o termo letramento digital pode ser entendido sob uma ótica que vai além da capacidade de decifração de um sistema de signos específicos e veiculados pela linguagem hipermidiática dos textos eletrônicos. Letramento digital remete a outras dimensões discursivas que, por sua vez, levam a uma percepção mais crítica da produção, dos modos de distribuição e circulação da cultura cibernética na sociedade.

Tal qual o aluno que faz uso do texto manuscrito ou impresso para interagir com o outro, o computador pode ser utilizado por esse mesmo aluno como instrumento propiciador de interações mais ricas e dinâmicas, uma vez que amplia seus limites geográficos e espaciais, viabilizando aprendizagens qualitativamente superiores. É preciso, contudo, que a tecnologia

seja parte integrante do processo educativo e não concebida de forma isolada, isso é, os recursos tecnológicos devem manter conexões estreitas com a sociedade.

2.2 As novas tecnologias e o ensino do inglês como língua estrangeira

Não se pode mais negar o fato de que, a exemplo de outras práticas pedagógicas, o ensino de um idioma estrangeiro tem também se beneficiado significativamente da incorporação das novas tecnologias de comunicação e informação aos tradicionais métodos de ensino e aprendizagem.

No que tange às inovações relativas ao processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa, destaca-se o uso da internet, que vem propiciando práticas educativas integradas a várias mídias, tornando os materiais bem mais atraentes para o aluno. Além disso, o acesso às redes eletrônicas tem favorecido a interatividade entre aprendizes e professores que já podem se intercomunicar, trocar informações, executar tarefas em grupo, receber *feedback on-line* e até mesmo estreitar laços de conhecimento e amizade.

Beaugrande (2002) afirma que a tecnologia sempre se fez presente na educação para facilitar a representação da informação. O autor ressalta, no entanto, que, comparados aos tradicionais espaços para o ensino da língua inglesa, os atuais laboratórios informatizados oferecem aos aprendizes um ambiente mais rico para a aquisição da língua, já que os inúmeros *sites da web* permitem o acesso à informação por meio de textos, áudio, vídeo, imagens gráficas, animações, etc. A esse respeito, o autor lembra que, por estarem dispostos na *web* de um modo não linear e multidimensional, os recursos eletrônicos podem ser explorados pelo aprendiz de forma adequada aos estilos cognitivos de cada um. Tal fato remete ao conceito de hipertexto e, por conseguinte, a sua implicação nas novas metodologias de ensino de línguas.

Para Levy (1996), um texto digitalizado permite novos tipos de leitura, pois esses textos conectam-se uns aos outros por meio de ligações hipertextuais. O leitor poderá, assim, realizar um exame rápido do conteúdo, acessar o texto de forma não linear e seletiva e fazer múltiplas conexões, segmentando o saber em módulos. Esse é, sem dúvidas, um processo de leitura bem diferente do que ocorre em um papel impresso.

É indispensável, contudo, que o leitor esteja devidamente consciente e bem orientado sobre o que deseja explorar. Se for capaz de realizar buscas proveitosas, associando as novas descobertas com seus conhecimentos prévios, construindo e reconstruindo o texto digital de

forma coesa e coerente, é possível, então, antever com bastante otimismo o grande potencial de aprendizagem proporcionado pelos recursos oriundos das novas tecnologias digitais.

O tipo de aprendizagem, cuja ênfase recai na língua como um meio de comunicação, é objetivado pela chamada abordagem comunicativa. Em outras palavras, o método comunicativo de aprendizagem de língua tem como foco o treinamento do aluno para usar a língua-alvo com a finalidade de comunicar-se efetiva e apropriadamente. Isto significa que comunicar-se em uma língua estrangeira é muito mais do que simplesmente classificar seus componentes lexicais ou analisar suas normas gramaticais.

A aprendizagem mediada por computador pode ser bastante útil para o desenvolvimento de uma competência comunicativa mais completa do aprendiz de língua estrangeira. Isso se justifica na medida em que o foco da maioria dos recursos da *web* está no significado e não na forma. Consequentemente, o aprendiz terá mais oportunidades de aprimorar seu conhecimento linguístico ao ser exposto às mais variadas fontes de informação, através das bibliotecas virtuais, onde poderá encontrar toda a sorte de texto acerca de qualquer área do conhecimento humano.

Outro aspecto relevante quanto ao uso da Internet para o aprendizado de línguas, refere-se ao enorme potencial dessa tecnologia para enriquecer os conhecimentos interculturais dos aprendizes. Isto porque, além de contribuir para o aprimoramento das habilidades linguísticas do aprendiz, os recursos digitais podem também ser de grande valia para o desenvolvimento de sua consciência intercultural. Nesse sentido, o acesso à rede tanto pode consolidar os conhecimentos da língua-alvo, como também aqueles relativos à cultura-alvo.

É sabido que o contato com outras culturas e o conhecimento delas pode favorecer o enriquecimento do indivíduo e o desenvolvimento de sua personalidade. Para Rey (1986), o interculturalismo deve ser entendido como o veículo de um esforço consciente para aceitar aqueles que são diferentes. Um veículo de pluralismo, de equidade e mútuo respeito entre as pessoas das mais diversas comunidades, países e raças.

A Internet, com sua natureza multicultural e multilinguística, converte-se em excelente ferramenta para o ensino do inglês em sua dimensão sistêmica de regras e normas, além de promover e facilitar a comunicação entre os aprendizes das mais diversas culturas. O objetivo do ensino do inglês exorbita, assim, da esfera linguística, para possibilitar o desenvolvimento da capacidade de apreciação e análise crítica da diversidade intercultural do aprendiz. Este, por sua vez, deverá tornar-se, gradativamente, melhor preparado para usar o inglês de forma adequada em situações de comunicação intercultural.

Dentre os vários recursos digitais que podem proporcionar ao aprendiz de língua estrangeira a oportunidade de usar a língua-alvo a fim de tornar-se linguística e culturalmente competente, estão os *chats* e os *sites* que administram projetos colaborativos ao redor do mundo. Warschauer (2000) apresenta uma série de razões para o uso da Internet no ensino do inglês. Dentre elas, destacam-se:

- o uso da língua em contextos autênticos e significativos;
- o incremento do letramento através da leitura, escrita e oportunidade de publicação na Internet;
- uma das melhores formas para se adquirir uma língua;
- a comunicação dinâmica, viabilizada por um meio flexível e multimidiático;
- o incremento da autonomia do aprendiz, já que o domínio dos recursos internetianos favorece uma postura mais independente e autônoma para futuros aprendizados.

2.3 Os projetos colaborativos e a aprendizagem de língua estrangeira

Para que a Internet se torne, de fato, um instrumento facilitador do processo de ensino-aprendizagem, é necessário que algumas variáveis sejam previamente consideradas. Condições como o número de alunos, os tipos de tecnologias disponíveis, a quantidade e a duração das aulas, o apoio institucional deve ser cuidadosamente observado pelo professor que desejar integrar as técnicas tradicionais de ensino com as novas tecnologias de informação e comunicação.

Quanto ao ensino de línguas estrangeiras, a internet pode se converter em um importante veículo para a aprendizagem colaborativa. Para tanto, o professor deverá definir, antecipadamente, os objetivos a alcançar quando submeter seus alunos a qualquer tipo de projeto colaborativo que deles exijam algum nível de comunicação intercultural.

Para uma comunicação intercultural bem sucedida, é preciso que os interlocutores revelem um certo grau de competência intercultural. Byram (1997, apud TOLBERT, 2006) entende competência intercultural como a capacidade de interagir, em língua estrangeira, com outras pessoas de outras culturas, de tal modo que não sejam gerados constrangimentos inadvertidos. Para o autor, os indivíduos interculturalmente competentes devem produzir enunciados que não agridam seus interlocutores e que, ao mesmo tempo, sejam capazes de preservar a identidade cultural do enunciador.

A esse respeito, Harris (2004) afirma que o propósito da tarefa solicitada aos alunos é determinante para a quantidade de comunicação intercultural exigida deles. Segundo a autora, as tarefas executadas por meio da Internet estão divididas em três grupos:

- a) Tarefas do tipo independente: são as que exigem do aluno uma quantidade mínima de habilidade para comunicação intercultural ou mesmo interpessoal.
- b) Tarefas do tipo interdependente: nesse grupo, estão as tarefas que demandam a troca contínua de informações via *e-mails* ou grupos de discussão. Nesse caso, o aluno deve apoiar-se em sua capacidade de relacionar-se adequadamente com outros aprendizes de outras culturas.
- c) Tarefas do tipo solução de problemas: são as tarefas que requerem uma maior quantidade de comunicação intercultural e, por conseguinte, as que mais contribuem para o aprimoramento das habilidades de comunicação interpessoal e intercultural dos alunos.

Tarefas enquadradas no último grupo, as de solução de problemas, oferecem aos alunos mais oportunidades de construir o conhecimento conjuntamente com aprendizes de diversas origens, falantes nativos do inglês. Essa forma autêntica e contextualizada de se aprender uma língua estrangeira está embasada na realização concreta de uma ação que deverá resultar na produção de algo palpável, como, por exemplo, um artigo a ser publicado na internet, após o término da tarefa e que seja de interesse pessoal de todos os envolvidos com o que foi produzido.

A expectativa é que haja um contínuo desenvolvimento da competência de comunicação intercultural e interpessoal dos alunos na medida em que estejam devidamente motivados e engajados em projetos colaborativos globais. Portanto, pesquisando, discutindo e aprendendo, de forma conjunta e cooperativa (com o auxílio da Internet) sobre tópicos que incluem, sobretudo, os aspectos socioculturais e históricos de outra nação, tornará o aprendiz de língua inglesa linguística e interculturalmente mais competente.

Vale salientar, entretanto, que, para tornar-se interculturalmente competente, o aprendiz de línguas deverá pesquisar e trocar informações sobre a(s) cultura(s) diferente(s) da sua, inteirando-se dos sistemas de valores, princípios, crenças e leis que regem cada uma delas. Para tanto, é imprescindível que o aprendiz esteja aberto às diferenças, que seja capaz de adotar uma postura positiva e construtiva quando em contato com pessoas de outros meios culturais.

Dentro dessa perspectiva, o papel do professor ganha significativa importância, dado que caberá ao professor de línguas estar atento a eventuais discrepâncias históricas, sociais e

culturais, envolvendo as diferentes nações, para poder auxiliar o aluno a desenvolver seu potencial comunicativo intercultural.

3. Considerações Finais

O mundo informatizado não mais autoriza a continuidade exclusiva das formas tradicionais de ensino-aprendizagem, baseadas na aquisição da informação, fundamentalmente pela via da transmissão oral, pela palavra do professor, em horários fixos e espaços físicos definidos. A questão do tempo e do espaço deve ser repensada pelas instituições de ensino, a fim de oferecer aos alunos e professores formas alternativas de aprendizagem.

A utilização das novas tecnologias de informação e comunicação deverá favorecer a colaboração de alunos e professores para o desenvolvimento de atividades intelectuais que possam ocorrer em tempos e espaços diferentes.

Com as novas tecnologias interativas, o indivíduo passa de um mero assimilador passivo de informações a um construtor ativo do conhecimento. Tal transição implica numa reordenação cognitiva, numa forma de organização do pensamento que pressupõe um sujeito cognitivo capaz de processar, com relativa rapidez, uma vasta gama de informações oriundas de inúmeros canais informativos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEAUGRANDE, R. *Cognition and technology in education: knowledge and information – language and discourse*. International Journal of Cognitive Technology. Vol. 1, n. 2, 2002.

HARRIS, J. *Enhance Learning with Technology*. Disponível em: <<http://members.shaw.ca/priscillatheroux/purposes.html>>. Acesso em: jan. 2013.

LEVY, P. *O que é virtual?* Trad. Paulo Neves. 3ª ed. São Paulo: Editora 34, 1996.

LEVY, P. *Cibercultura*. Trad. Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

REY, M. *Training Teachers in Intercultural Education? The work of the Council for Co-operation*. Strasbourg: Council of Europe, 1986.

SOARES, M. *Letramento – um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
_____, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educação e Sociedade*. Vol. 23, n. 81, p.143-162, 2003.

OLVEIRA NETTO, Alvim A. de. *Novas Tecnologias e Universidade: da didática tradicionalista à inteligência artificial: desafios e armadilhas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

SCHULER, D. *New community networks – wired for change*. S. 1: Addison – Wesley Publishing Company, 2001.

TOLBERT, S. *Intercultural Competence*. Disponível em:
<<http://www.discover.tased.edu.au/lote/global/IntCompetence/intcomp.htm>>. Acesso em:
jan. 2013.

WARSCHAUER, M. et al. *Internet for English Teaching*. Alexandria: TESOL, 2000.

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO FINANCEIRA NA FORMAÇÃO DO EDUCANDO

Me. Iracema Senise Caproni¹

RESUMO

O endividamento da população brasileira tem atingido patamares altíssimos e desencadeado sérias consequências no âmbito familiar e profissional. Inevitavelmente, os problemas financeiros interferem na produtividade e nas relações interpessoais. Mediante essas constatações, faz-se necessária a adoção de políticas educacionais voltadas para o desenvolvimento e exercício da cidadania, sobretudo no que diz respeito à relação com os aspectos econômicos, ou seja, medidas voltadas para a educação financeira. Embora o sistema educacional brasileiro não priorize a disciplina de finanças no Ensino Fundamental e Médio, constata-se que a inclusão de conteúdos da área de Educação Financeira promoverá suporte teórico necessário ao despertar de uma postura mais crítica perante a influência dos meios de comunicação e suas relações com os bens de consumo. O presente trabalho visa demonstrar a relevância da educação financeira na formação do aluno para o exercício da cidadania. Tomando por base os pressupostos teóricos sobre o tema em apreço visa-se demonstrar a importância da educação financeira na formação do educando.

Palavras-chave: Educação financeira. Educando. Cidadania.

1. INTRODUÇÃO

Quando focamos nossa atenção para o ensino de Matemática, logo vem à tona a ideia de operações e fórmulas para cálculos que, na maioria das vezes, nos conduzem a dúvidas quanto a sua utilização na vida do indivíduo. As questões que envolvem cálculo extrapolam os limites da sala de aula e são úteis no cotidiano, uma vez que vivemos numa sociedade capitalista, movida pelas transações comerciais. Ao abordar a utilidade da Matemática Financeira na dia-a-dia, o renomado autor Carvalho afirma que a contribuição da matemática extrapola o limite do mero cálculo para pagamentos e trocos e chama atenção para o fato de que: “Diversos conceitos e procedimentos da matemática são acionados para entendermos nossos holerites (contracheques), calcular ou avaliar aumentos e descontos nos salários, alugueis, mercadorias, transações financeiras, entre outros” (1999, p. 61).

Tomando por base os pressupostos de Carvalho, constata-se que a inclusão de conteúdos de educação financeira no currículo do Ensino Fundamental e Médio pode ser uma forma de amenizar impactos financeiros decorrentes de endividamentos oriundos da falta de

¹Mestre em Geografia, Professora da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), *Campus* de Frutal, MG-iracemajamal@gmail.com.

conhecimento teóricos e práticos concernentes à forma adequada de se lidar com as receitas e despesas individuais.

Na concepção de Lebow, o consumidor se vê diante de muitas opções disponíveis que atuam sobre ele, gerando desejos, apesar “das limitações de seu poder de compra e ou de empréstimos tomados, e sobre os costumes, hábitos e aspirações de seu grupo étnico, social ou geográfico” (1955, p. 2).

Ainda de acordo com o autor:

Economia produtiva exige que façamos do consumo o nosso modo de vida, que convertamos a compra e uso de bens em rituais, que busquemos nossa satisfação espiritual e as satisfações do nosso ego, no consumo. A medida de *status* social, de aceitação social, de prestígio, está [...] nos nossos padrões de consumo (1955, p. 4).

A questão do *status* permeia a vida do educando, uma vez que na escola, na vida social, meninos e meninas são expostos diariamente aos apelos midiáticos anunciando produtos de diferentes marcas e afins, sempre visando despertar no público jovem a falsa necessidade de aquisição e a ideia de ter ou usar de determinado produto possa modificar suas vidas, tornando-os mais belos e aceitos pelos demais membros da sociedade. Essa incessante busca conduz ao endividamento dos jovens, dos adultos, das famílias e da sociedade como um todo e desencadeia efeitos negativos na vida do cidadão.

Ainda segundo Lebow, na atuação do homem com a aquisição de produtos “os objetivos reais são para parecer melhor, viver melhor, vestir melhor, viajar melhor” (1955, p. 2). Nesse contexto de adquirir para “o melhor”, é preciso ter em mente que a aquisição ou não aquisição encontra-se vinculada com o desejo e a confiança para se endividar ou não. As aquisições e, conseqüentemente, as dívidas de um jovem ou de uma família só podem aumentar proporcionalmente ao aumento de sua remuneração, porque trocar de casa, carro, melhorar o modo de vida são desejos que para se consolidarem requerem cálculos preciso, capazes de demonstrar as reais possibilidades para a concretização dos anseios.

O acesso aos serviços financeiros tornou-se condição necessária para a vida econômica e social do indivíduo que, por sua vez, deve fazer o uso inteligente do crédito. Sendo assim, aprender a fazer o orçamento dos próprios gastos vem a ser uma forma de se preparar para o exercício da cidadania e a inclusão dos fundamentos da Educação Financeira, ainda na fase escolar, pode ser uma das formas de preparar o jovem para atuar de forma crítica no cenário econômico.

2. EDUCAÇÃO FINANCEIRA: o que é e para que serve?

No Brasil, são poucas as pessoas que têm o hábito de fazer planejamento financeiro, como não se pratica também não se ensina. Focando na origem etimológica dos termos educação e finança pode-se delinear um panorama da importância que essa expressão adquire na formação do indivíduo.

O termo educação tem significado claro e objetivo e, segundo Ferreira, significa “processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral da criança e do ser humano em geral, objetivando a sua melhor integração individual e social” (2004, p. 714).

Educar-se, portanto, é aprender mais sobre determinado assunto de forma a beneficiar-se com o conhecimento adquirido. Já o vocábulo finança relaciona-se com “as artes e a ciência de administrar o dinheiro” (GITMAN, 2010, p. 3). Diz respeito ao processo, às instituições, mercados e instrumentos envolvidos na transferência de dinheiro entre pessoas, empresas e órgãos governamentais.

De acordo com Savoia, Aito e Santana pode-se definir Educação Financeira como “um processo de transmissão de conhecimento que permite o desenvolvimento de habilidades nos indivíduos, para que eles possam tomar decisões fundamentais e seguras, melhorando o gerenciamento de suas finanças pessoais” (2007, p. 2).

Para se adquirir e exercer, na prática, os conhecimentos oriundos da educação financeira, faz-se necessária força de vontade, treino e persistência, pois resultados, decorrentes dessa forma de conhecimento se deixam ver em longo prazo. É preciso aprender a diferenciar “eu quero” de “eu preciso” para não se adentrar no reino dos supérfluos. Nesse contexto, a responsabilidade social e a ética passam, também, a reger a relação com o ganho e o uso do dinheiro, uma vez que “[...] para enriquecer é preciso saber gastar” (CERBASI, 2004, p. 34).

A questão de saber como gastar a mesada ou salário envolve o conhecimento de conceitos da área de finanças, porque indivíduos preparados destinarão parte de seus rendimentos para ativos que produzem rendas, enquanto os despreparados focam em ativos para serem expostos à sociedade (carro e casa, bens ou serviços muitas vezes incompatíveis com a renda). A opção por ativos dessa natureza geram gastos de manutenção que, a priori, não foram devidamente previstos e desencadeiam dificuldades financeiras, decorrentes, da má organização e gestão das finanças pessoais.

Os conceitos de ativo e passivo estão vinculados à contabilidade, item fundamental para se aprender e ensinar educação financeira. Segundo Kiyosaki: “Um ativo é algo que põe dinheiro no bolso e um passivo é algo que tira dinheiro do bolso.” (2000, p. 73). A educação

financeira não se restringe somente a quem está endividado, mas também para quem possui uma renda estável ou em ascensão, pois é preciso saber relacionar a remuneração com o endividamento.

Incluir nas aulas de Matemática situações problema em que se prevê a aquisição de um bem de consumo, cujo pagamento será a médio ou longo prazo é uma forma fácil de introduzir o aluno em outra face do uso de cálculos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) evidenciam a importância de se conhecer os diferentes usos da Matemática da seguinte forma:

Em um mundo onde as necessidades sociais, culturais e profissionais ganham novos contornos, todas as áreas requerem alguma competência em Matemática e a possibilidade de compreender conceitos e procedimentos matemáticos é necessário tanto para tirar conclusões e fazer argumentações, quanto para o cidadão agir como consumidor prudente ou tomar decisões em sua vida pessoal e profissional. A Matemática no Ensino Médio tem um valor formativo, que ajuda a estruturar o pensamento e o raciocínio dedutivo, porém também desempenha um papel instrumental, pois é uma ferramenta que serve para a vida cotidiana e para muitas tarefas específicas em quase todas as atividades humanas. (BRASIL, 1999, p. 251).

Pelo exposto nos PCNs, pode-se inferir que educação financeira deve ser incluída na matriz curricular desde o Ensino Fundamental, em escolas públicas e particulares, como forma de se ensinar/ aprender, desde a infância, a harmonizar receitas e gastos.

A ausência de informação e de instrução a respeito das relações de consumo conduz a compra por impulso e compromete o orçamento, devido à falta de planejamento. Segundo Kiyosaki e Lechter “ricos ficam mais ricos, pobres ficam mais pobres e a classe média luta com as dívidas; é que o assunto dinheiro não é ensinado nem em casa nem na escola. [...]” (2000, p. 14).

Medidas simples e comuns (como a elaboração e manutenção de um orçamento/ planejamento doméstico) podem ajudar a compreender melhor, por exemplo, as finanças domésticas e, sendo assim, estabelecer metas e objetivos para que as contas permaneçam no campo positivo, longe do endividamento excessivo e, podendo, inclusive, gerar até poupança.

Para ter a condição de se educar para poupar, o educando carece, por exemplo, de conhecer a hierarquia das necessidades humanas, a qual pode ser observada e incluída, por meio dos temas transversais, no cotidiano escolar.

Em consonância com os PCNs (BRASIL, 1999), temas associados a questões culturais podem ser inseridos nas aulas de Matemática para oferecer suporte aos conteúdos em foco, por meio dos critérios de contextualização e interdisciplinaridade, ou seja:

(...) é o potencial de um tema permitir conexões entre diversos conceitos matemáticos e entre diferentes formas de pensamento matemático, ou ainda, a relevância cultural do tema, tanto no que diz respeito às suas aplicações dentro ou fora da Matemática, como à sua importância histórica no desenvolvimento da própria ciência. (BRASIL, 1999, p. 255).

Os postulados de Maslow (2012), por exemplo, oferecem uma visão ampla das necessidades humanas e demonstram que uma necessidade só poderá ser saciada quando a anterior já foi satisfeita. Segundo esse modelo, o ser humano parte das necessidades básicas, voltadas para a sobrevivência (alimentação, habitação, vestimentas), passa pelas de segurança (manutenção ou estabilização – segurança física pessoal, financeira, saúde, bem-estar), sociais (relacionamento com outros seres humanos: família, convivência social, amizade), subjetivas (estima, desejo de sentir-se respeitado, aceito e valorizado por si e pelos outros) e pela auto realização (após todas as outras necessidades terem sido satisfeitas).

Estabelecer uma relação de prioridades funciona como forma de se educar para adquirir, pois, embora a necessidade seja o motor da decisão racional de compra, o desejo, de cunho emocional, desempenha um papel extraordinariamente importante no processo de compra. Ao tomar ciência desses postulados, o educando tem condições de tomar decisões de compra mais reais, ou seja, deixar de adquirir por compulsão ou “necessidade” de sobressair no grupo ou entre os semelhantes. Nesse sentido, deixa-se o universo dos cálculos e adentra-se ao território cultural, que por sua vez exerce uma profunda influência na Educação Financeira.

Kiyosaki e Lechter demonstram que o que falta na relação do homem com o dinheiro vem a ser uma questão de formação do indivíduo, porque “o que falta em sua educação não é como ganhar dinheiro, mas como gastá-lo – o que fazer com ele depois de tê-lo ganho”. (2000, p. 61). Para esses autores, mais importante ainda é a instrução financeira, pois: “[...] se você tiver sido educado quanto ao funcionamento do dinheiro, você adquire poder sobre ele e pode começar a construir riqueza.” (KIYOSAKI; LECHTER, 2000, p. 20).

Os PCNs que norteiam o ensino de Matemática para o Ensino Fundamental explicitam a importância da Educação Financeira da seguinte forma: “Temas relacionados à educação do consumidor, por exemplo, são contextos privilegiados para o desenvolvimento de conteúdos relativos à medida, porcentagem, sistema monetário” (BRASIL, 1998 p. 5). Nesse sentido, constata-se que a inclusão de atividades que possibilitem o cálculo a respeito da melhor forma de pagamento, isto é à vista ou a prazo, pode ser mais uma alternativa para se trabalhar questões associadas a aspectos financeiros. O educando precisa ter conhecimento a respeito

das às condições que o crédito exige, sobretudo das taxas de juros cobradas pelas instituições financeiras, pois os juros são um dos fatores que corroboram para o endividamento pessoal.

O endividamento pessoal é um tema pouco explorado nas escolas. Do nível fundamental ao superior, os indivíduos não são preparados para controlar, de forma racional e inteligente, suas contas financeiras.

A omissão da escola em relação a noções de comércio, de economia, de impostos e de finanças é perversa: a maioria das pessoas, quando adulta, continua ignorando esses assuntos e segue sem instrução financeira e sem habilidade para manejar dinheiro. (MARTINS, 2004, p. 56).

Cabe, portanto, à família e à escola mostrar ao educando que existem vários motivos que podem levar ao endividamento: dificuldade financeira pessoal, desemprego, salários atrasados, saúde frágil, descontrole dos gastos, atrasos em plano de saúde, mensalidade escolar, aluguel, seguros, compra de supermercados, que podem conduzir a novas dívidas. É preciso que o educando saiba que existe o endividamento ruim, ou seja aquele que gera passivos, e pode significar falta de planejamento financeiro e comprometer toda a renda, bem como o endividamento bom, isto quando se faz uma dívida, cujo produto dela vem ser uma fonte de renda.

Na formação do educando, a educação financeira deve estar presente, pois se trata de conhecimento que pode ser convertido em uma ferramenta facilitadora do entendimento das noções basilares sobre finanças, por meio da qual se torna possível formar indivíduos habilitados a uma boa gestão financeira pessoal.

Se por um lado a questão do orçamento é um forte aliado para quem quer economizar, sob o ponto de vista pedagógico a realização de um orçamento das despesas pessoais de um educando, vem a ser uma forma de se ensinar as operações de adição e subtração, uma vez que, grosso modo, um orçamento é uma relação de fatos financeiros e um plano de quanto dinheiro se ganha e para onde ele vai. Ainda por meio da confecção de um orçamento, o aluno tem a oportunidade de constatar que: “dificuldades financeiras são escolhas pessoais” (CERBASI, 2004, p. 29).

Nesse sentido, o aluno aprende e põe em prática conceitos como determinação, disciplina e controle, essenciais na relação diária com o dinheiro.

Considerações Finais

Em seu artigo Primeiro a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) dispõe que: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996, p. 1).

Incluir conteúdos de Matemática Financeira na grade curricular do Ensino Fundamental e Médio associando-os ao conceito de Educação Financeira constitui a inclusão de mais um processo formativo, por meio do qual o educando poderá conviver de forma mais harmoniosa na sociedade. Além de ser uma prática mais prazerosa, pois os alunos podem aplicar os conteúdos teóricos, que pareciam tão distantes da realidade, em suas próprias finanças, a educação financeira ajuda a despertar uma postura mais crítica perante as reais necessidades de aquisição de bens, possibilitando ao educando uma relação mais salutar com o dinheiro. A relação com o dinheiro, quando bem orientada e embasada, promove independência financeira e segundo Cerbasi, “você estará 100% financeiramente independente quando a renda dos investimentos for igual ou maior do que o orçamento necessário para manter sua vida no padrão desejado” (2009, p. 166).

Pelos estudos realizados, conclui-se que problemas financeiros põem em risco ou impedem o desenvolvimento dos indivíduos, seja na vida pessoal, seja na vida profissional. A educação financeira, portanto, constitui uma ferramenta por meio da qual o educando aprende a lidar com situações de risco, decorrentes do envolvimento com instituições financeiras, sejam empréstimos, sejam investimentos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMORA, Antônio Soares. **Minidicionário Soares Amora da língua portuguesa**. 18. ed. São Paulo : Saraiva, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática**. Brasília: MEC/SEF, Matemática – 1º e 2º ciclos (1997); 3º e 4º ciclos (1998); Ensino Médio (1999). Brasília, DF.

_____. Ministério de Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN+ Ensino Médio: Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias**. Brasília: MEC, 2002.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC.

CERBASI, G. **Casais inteligentes enriquecem juntos**. São Paulo: Gente, 2004.

_____. **Como organizar sua vida financeira: inteligência financeira pessoal na prática.** Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

EKER, T. H. **Os segredos da mente milionária.** Trad. Pedro Jorgenson Junior. Rio de Janeiro: Sextante, 2006.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa.** 3. ed. Curitiba: Positivo, 2004.

GITMAN, L. J. **Princípios de administração financeira.** Tradução Allan Vidigal Hasting; ver. técnica Jean Jacques Salim. 12. Ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.

KIYOSAKI, R. T.; LECHTER, S. L. **Pai rico pai pobre.** Rio de Janeiro: Campus, 2000.

LEBOW, Victor. A concorrência de preços em 1955. **Jornal do Varejista**, primavera de 1955. Disponível em: <<http://sustentabilidadecolaborativa.wordpress.com/tag/sustentabilidade/site>>. Acesso em: 05 abr. 2011.

MARTINS, J. P. **Educação financeira ao alcance de todos.** São Paulo: Fundamento Educacional, 2004.

MASLOW, Abraham. **A hierarquia das necessidades de Maslow – Pirâmide de Maslow.** Disponível em: <<http://www.cedet.com.br/index.php?/Tutoriais/Gestao-da-Qualidade/a-hierarquia-das-necessidades-de-maslow-piramide-de-maslow.html>>. Acesso em: 16 out. 2012.

NASCIMENTO, Manoel Nelito Matheus. **Expectativas educacionais e ocupacionais no contexto do capitalismo contemporâneo: um estudo com alunos do ensino médio público.** 2002. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas: PUCCAMP, 2002.

NEGRI, Ana Lúcia. **Educação financeira para o ensino médio da rede pública: uma proposta inovada.** 2010. 73f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Salesiano de São Paulo, UNISAL, Americana (SP), 2010.

SAVOIA, J. R. F.; SAITO, A. T.; SANTANA, F. A. **Paradigmas da educação financeira no Brasil.** Rio de Janeiro: RAP, 2007.

VELLOSO, G.; VELLOSO, M. V. C. **A terapia organizacional.** São Paulo: T&D. 2000.

PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Irani Lima Ferreira Sousa¹
Joelma Maria de Andrade Souza²
Me. Naime Souza Silva³

RESUMO

A presente pesquisa discorre sobre as práticas pedagógicas na Educação Infantil. Objetivando despertar nos docentes habilidades que permitem explorar o lúdico como ferramentas valiosas, buscando compactuar o aprender com brincadeiras, jogos, o faz de conta, o teatro, a dança e a música. São essências para expandir o saber com naturalidade e eficiência, só a criança consegue obter, para então englobar outros novos desafios com intuito de transformar a criança em um ser pensante no qual venha desenvolver autonomia, respeito, tomadas de decisões e socialização, com o meio em que vive. Portanto, são conjuntos de regras no qual favorece a integração do indivíduo com o mundo desde as séries iniciais até a vida acadêmica, no qual certamente servirá para a vida toda. Considerando que, a pesquisa decorreu por uma abordagem bibliográfica. Concluí-se com este trabalho que a prática pedagógica deve ser trabalhada de forma conjunta e os docentes devem desenvolver na sua prática ferramentas adequadas às necessidades e dificuldades encontradas favorecendo assim uma educação justa e para todos.

Palavras-chave: Prática Pedagógica; Prática docente; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

Foi escolhido o tema: Prática Pedagógica na Educação Infantil, pela necessidade de saber como são trabalhadas as práticas pedagógicas no âmbito educacional. Procurar entender como os educadores conduzem o seu trabalho aprendendo outros conhecimentos para a formação moral, ética e social do educando.

Esse trabalho tem como objetivo principal, evidenciar a importância necessária de ferramentas utilizadas para melhor aprendizado e construção do conhecimento infantil.

Hoje o desafio maior é propor aos alunos subsídios necessária para adequação de novos aprendizados, é uma tarefa árdua na qual os desafios tecnológicos tomam uma ampla dimensão. É necessário, pois, analisar a contingência de atrativos no mundo das tecnologias

¹Habilitação em Magistério; Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Aldete Maria Alves; Pós Graduando em Educação Infantil na Instituição Faculdade Aldete Maria Alves em Iturama-MG

²Habilitação em Magistério; Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Aldete Maria Alves; Pós Graduando em Educação Infantil na Instituição Faculdade Aldete Maria Alves em Iturama-MG

³Mestre em Educação pela Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE (2012). Possui graduação em Pedagogia (1990) e bacharel em Direito (2005) pela Fundação Educacional de Votuporanga, Pós-graduação lato sensu na área da Educação, denominado "O Processo Ensino Aprendizagem: Uma Fundamentação Filosófico-Antropológica e Técnico-Pedagógico" (1993), Psicopedagogia (2001), Psicopedagogia Clínica Complementação (2008), Docência do Ensino Superior (2011). Professora e Coordenadora do Curso de Pedagogia da Faculdade Aldete Maria Alves e Supervisora Escolar da E.M. José Lúcio de Sampaio - União de MinasMG.

no qual impede a criança de pensar, são materiais de fácil acesso que encanta os pequenos e ao mesmo tempo impossibilita o cérebro de criar e recriar pensamentos e valores criativos que torna cada dia escasso no mundo das novas tecnologias.

Partindo da significação dessa pesquisa, o referido trabalho busca responder a seguinte pergunta: Qual a importância de utilizar ferramentas diversificadas na prática pedagógica na educação infantil?

A escola é um ambiente de estimulação, envolvimento, integração com outras crianças o brincar de faz de conta, que encadeia à imaginação possibilitando a relação do indivíduo com o educador, assim então, enriquece e organiza o funcionamento das ideias tanto do discente quanto do docente.

Portanto, as informações a serem pesquisadas visam discorrer o assunto em pauta; procedemos com levantamentos de dados sobre a prática pedagógica aplicada para desenvolver o saber aguçado da criança mediante o aprendizado que nela é depositado para iniciarmos o assunto em questão.

Em função disso os métodos utilizados para a elaboração do trabalho levaram em consideração uma pesquisa bibliográfica e qualitativa, que foi a base inicial para o processo investigativo dessa pesquisa. Deste modo, foram utilizados materiais disponíveis na internet, alguns autores contribuíram para essa pesquisa como MOURA, FREIRE, TIRIBA, no qual obtiveram importância nesse estudo.

Na primeira parte do trabalho iremos analisar como são trabalhadas e planejadas as ações da prática pedagógica do professor, valorizando o estágio de desenvolvimento cognitivo da criança.

A prática pedagógica é o alicerce primordial que une o emissor e o receptor para receber e transmitir as diversas informações, no qual ampliam a formação continuada da educação. Conseqüentemente, as habilidades e os diversos ensinamentos seriam a técnica para um segmento amplo do saber da criança na construção significativa, no qual envolve o aprender do mundo.

Na segunda parte, processa na formação da criança e na experiência em utilizar os ensinamentos que irá aprender para aplicar na sua vida educacional, contribuindo para as competências futuras.

Quando a criança está preparada para receber as informações, cabe ao professor abordar que o aprender com o outro traz a construção do autoconhecimento. É uma fase de descoberta, curiosidade, questionamento que precisa de apoio do educador para processar o

ensino para a entrada decorrente de ferramentas no qual certamente iniciará o processo do aprendizado.

A terceira e última parte do trabalho, analisamos os tipos de aprendizagem ocorrida e as modificações que levaram a criança a desenvolver um saber diferenciado.

A criança precisa de liberdade para movimentar, ter acesso a natureza como: plantas, terra, água, insetos, animais, encorajando a criança a criar, imaginar e verificar que cada pedacinho do meio ambiente é fundamental e atrativo.

Podemos dizer que, o aprendiz não é aquele que pratica a escrita e a leitura, mas um sujeito que inova, transforma e possibilita práticas que ultrapassem os limites enriquecedores de suas práxis educativas. Cabe ao educador oferecer ferramentas diversificadas na qual possibilite a construção do saber, tendo um olhar aguçado que permeia a criança ir à lei de suas capacidades.

1. Prática Pedagógica Conhecimentos e Transformações

Partindo do conhecimento que se tem sobre a educação infantil, podemos mencionar que vem crescendo muito o ambiente educacional, em função disso, veio à necessidade financeira no qual deslocou a mulher para o mercado de trabalho vindo contribuir com a renda per capita da família.

Assim entendemos que, as mudanças tecnológicas e a expansão no desenvolvimento da sociedade geraram grandes mudanças para as famílias de baixa renda, que não tinha onde deixar seus filhos para trabalhar, daí, surgiu a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional com o objetivo sólido e grandioso de criar creches que acolhessem crianças de zero a três anos de idade e bem como as de quatro a seis anos das quais fazem parte da educação infantil, sendo feito de acordo com a faixa etária da criança.

“A educação infantil em creches e pré-escolas passou a ser, ao menos do ponto de vista legal, um dever do Estado e um direito da criança (artigo 208, inciso IV)”

(REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL, 1998, p.10).

Até então a Educação Infantil não era considerada parte fundamental na educação básica, porém, foram incluídos no art. 29 do Referencial Curricular, a educação infantil, passaria a pertencer à primeira etapa da Educação Básica sendo primordial, dando direito à criança frequentar a escola tendo como base inicial uma educação de qualidade. Então contribui para uma cidadania que lhe permita respeito, amor, dignidade, direito de brincar,

expressar, ter pensamentos livres para questionar, daí a necessidade de se relacionar com a sociedade para então construir sua identidade.

Portanto, o desenvolvimento intelectual e moral do indivíduo se integram no mundo diversificado respeitando as desigualdades existenciais seja ela, cultural, social, religiosa e econômica do sujeito (REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL, 1998).

Em 1996, a Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional evidenciou a importância da Educação Infantil, que passou a ser considerada como primeira etapa da Educação Básica. Dessa forma, o trabalho pedagógico com a criança de 0 a 6 anos adquiriu reconhecimento e ganhou uma dimensão mais ampla no sistema educacional, qual seja: atender às especificidades do desenvolvimento das crianças dessa faixa etária e contribuir para a construção e o exercício de sua cidadania (POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL, p.10).

Podemos assegurar que o envolvimento da criança está direcionado ao convívio contínuo do ambiente como um todo. A partir da vivência com o outro, vem à necessidade de valorizar o sistema educacional do indivíduo no qual contribui para uma percepção de educação diferenciada. Assim então, a criança vai sendo preparada para uma percepção de educação saudável no qual vai construindo uma formação consolidada para viver como um cidadão comprometido com seus direitos e deveres.

Assim sendo, a criança é formada por uma família no qual transmite um histórico de acordo com sua cultura e ensinamento. Pois, muitos conseguem crescer em um ambiente que lhe acolhe transmitindo amor, segurança, respeito e valores que enriquecem a construção do sujeito, porém, ao contrário de outros, que sofrem logo ao nascer sem uma estrutura familiar, essas são marcas que não se apagam e fazem parte da história da criança. A família é a base fundamental para uma educação fortalecida, na qual institui a escola como um referencial de maior importância para a organização do processo de aprendizagem. Dentre os aspectos evidenciados, a criança é notável com o seu jeito próprio de ser e viver.

Desta forma, a criança é considerada um ser de extremo saber que absorve com naturalidade e eficiência o conhecimento pelo o qual é adquirido (REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL, 1998).

É de punha importância valorizar os pedagogos na sua missão de educar e levar os conhecimentos para todos os cidadãos que buscam uma educação para viver como indivíduos civilizados em prol de uma sociedade consciente, tendo como base indispensável valores éticos, políticos, religiosas, fundadas nas experiências vividas constantemente por uma civilização que acarreta uma educação retorcida.

Acredita-se que a tarefa de um profissional pedagogo é árduo, mas benevolente no qual transforma e transmite conhecimento sem extinção de raça e etnia, é levar erudição variada para quem não sabe e deseja aprender além da quilo que já sabe, pois o profissional pedagogo deposita no indivíduo valores, respeito, saberes, autonomia e confiança, são estes profissionais da educação que consegue fazer a diferença na vida dessas pessoas. Entretanto, só o profissional pedagogo tem essa sábia inerência de alavancar não só um indivíduo, mas vários, sem nem uma instrução do conhecimento instruindo e indicando que caminho deve percorrer, sem levar em conta o tipo de cidadão que devem receber educação são eles, que estão presentes desde as séries iniciais até a faculdade ajudando, aorientando distribuindo vários diplomas para todas as funções de acordo com seus discernimentos (MOURA, 2011).

Todos esses saberes são fontes essenciais que serve como base para quebrar barreiras existentes em uma sociedade competitiva e preconceituosa. São fatores construtivos, capazes de conduzir o sujeito não para os seus interesses pessoais, mas para conduzi-lo a olhar a educação como uma mina que possibilita mostrar os frutos colhidos permanecidos pelo caminho da educação. Toda via, é difícil acreditar que a educação tem caminhos errôneos quando se trata de tecnologias avançadas e globalizadas, no qual trabalha em cima da competição destruindo assim o outro para sobreviver (MOURA, 2011).

Essas ideias apontam para um novo paradigma da educação que defende um ensino-aprendizagem no qual, os professores adotam uma postura de mediadores do processo ensino-aprendizagem, privilegiando os aspectos globais em detrimento do comportamento de base lógica racional. Nesse fazer pedagógico, consolidam-se ações voltadas para a preparação de um aluno capaz de conviver em uma sociedade em constantes mudanças, tornando-se construtores de seu conhecimento, sujeitos ativos, do processo no qual a sensibilidade e razão são componentes do processo educativo, as formas de raciocínios não são mais tão lineares, envolvem aspectos globais, exigem comportamentos de aprendizagem diferentes da lógica (SILVA e RAMOS, s.d, s.p.).

Segundo relata Silva e Ramos, a prática pedagógica vem caminhando com a intenção de conseguir inovar a estrutura social integrando a educação na construção de professores sem medo de colocar em prática seus interesses, objetivando a esfera escolar não para o apego as cópias ou mesmo argumentar o que já está escrito nos livros, enciclopédias, jornais em fim, ir além daquilo já sabido para conseguir trazer algo novo, diferente para ser trabalhado, articulado, exposto, discutido, ouvido e esclarecido pelos pedagogos, inserido em uma educação diferenciada.

Assim entendemos que, muitas vezes os pedagogos ficam apreensivos e asfixiados pelo acesso de atividades que não tem valores enriquecedores que possam ser trabalhados,

estimulados e valorizados tendo em vista o desempenho do professor pedagógico. Portanto, o docente tem que colocar em prática suas ações pedagógicas de acordo com a necessidade dos seus alunos, assim permite relatar que, a prática pedagógica desenvolvidas pelos os professores são valores trazidos pelos os próprios alunos no qual enriquecem o trabalho do professor para então introduzir outros conhecimentos, pois permeiam o enriquecimento de ambas as partes, são instrumentos essenciais para um aprender qualitativo no qual forma um composto químico que estabelece o aprendizado (SOUZA, s.d).

A prática pedagógica é o alicerce primordial que une o emissor e o receptor para receber e transmitir as diversas informações no qual ampliam a formação continuada da educação. Conseqüentemente, as habilidades e os diversos ensinamentos seriam a técnica para um segmento amplo do saber da criança na construção significativa no qual envolve o aprender do mundo.

Entretanto, a intenção não é apresentar a expressão intuitiva do professor, mas é demonstrar as conseqüências e as implicações da prática pedagógica que requer autonomia, organização e discernimento para o fortalecimento das ideias formalizadas. Entre as mudanças estruturais da prática pedagógica para a formação do indivíduo, explica expor que o professor é o espelho que permeia as investigações para um saber no qual contextualiza o ensino visando decorrer em várias dimensões, que o saber não vem pronto, ele está em constante transformação.

Porém, é necessário, pois averiguar que, o sistema educacional visa estabelecer um aprender que introduza na sociedade principalmente na família do discente um compromisso que permeia uma educação voltada para todos, no qual a prática educativa esteja comprometida com a família e a sociedade para estabelecer a relação entre educando e professor, são seres indispensáveis para construir junto uma estrutura no qual visualiza a escola como papel de aliada para atender as necessidades educacionais conforme a ela é depositada (FREIRE, 1983).

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, “desarmada”, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito. Este não é o saber que a rigorosidade do pensar certo procura. (...) Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática (CÉZAR, s.d, p.6,7).

O professor tem a ciência de instigar a curiosidade e o conhecimento da criança norteando os pensamentos não dando nada pronto, deixar que a criança consiga andar com suas próprias pernas para então encontrar caminhos para emergir o seu criar pensar e agir nos fatores de múltiplas inovações.

Dessas acepções podemos ressaltar que, o saber permitiu a criança e o docente a terem uma relação mais próxima, compreender o ambiente, pois favorece o aprendizado estimulando o sentido crítico, permitindo o discernimento no qual o aprender e fazer não está só no mestre que tem o dom de transmitir o conhecimento para o aluno, mas também está na escola, no cinema, na igreja, em grupo de amigos, no teatro, que de uma forma ou de outra transmite saberes que ultrapassem a construção para a abertura da prática cultural diversificada.

O processo de aprendizagem dos professores para a sua prática pedagógica vem por meio de pesquisa, palestras com outros professores, colhendo dados relevantes para a reflexão, favorecendo o trabalho do profissional, por outra instância, a criança é o pilar essencial que desloca esses profissionais para investigar como se devem implantar novos estudos que favoreçam a construção do saber da criança (GADOTTI, 2004).

É importante ressaltar que, a prática pedagógica desenvolvida pelo docente é um trabalho detalhado que leva a criança a explorar, questionar isso com bastante benevolência, utilizando o que já sabe, incorporando novos pensamentos enriquecedores. A partir dessa reflexão, o professor tem a função de mediar a construção do saber da criança acompanhando, norteando no sentido de libertá-los para as informações que receberá de todos os envolventes. O pedagogo procura introduzir na educação modificações que podem ser trabalhadas com êxito para a melhoria do saber de maneira mais crítica.

Entretanto, quando o docente está preparado para desenvolver o seu trabalho é porque sabe dos desafios que irá surgir e conseqüentemente saberá ministrar com clareza e eficiência o seu compromisso, logo, percebe como a criança aprende com facilidade as informações obtidas, é nessa hora que professor, família e escola estejam unidas a fim de obter resultados favoráveis para a criança, tanto as famílias e educadores precisam ter postura diante da criança porque são reflexo que refletem no comportamento e nas inúmeras informações que comprometem o caráter da criança (REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL VOLUME 1, 1998).

A educação caminha tensionada pelos conceitos de ensino/aprendizagem. A criança para obter sucesso na vida escolar deve aproveitar ao máximo as oportunidades mediante o ensino do professor, o aprendizado dos conteúdos e a interação social

que acontece na sala de aula. Vygotsky deixou grande contribuição sobre vários aspectos do desenvolvimento e aponta o aprendizado como uma das funções psicológicas organizadas pelo homem e pela cultura. Nesse processo, o ambiente sociocultural vai ser fundamental pra desencadear o aprendizado e o desenvolvimento (FILHO, s.d, p.6).

Fica evidente que, a prática pedagógica transmite um trabalho delicado que requer atitude, disciplina, organização, planejamento, no qual venha utilizar ferramentas variadas tendo a chance de permitir a conquista de seus alunos com responsabilidade e conduta, fundamentada no conceito ético profissional. Quando a criança se depara com tantas informações que correspondem para o seu desenvolvimento intelectual, faz necessário entender a importância do ensino para libertar o raciocínio, possibilitando o acesso a várias comunicações culturais que torna a criança livre para outros saberes.

Contudo, os próprios anseios da criança de querer aprender, descobrir procurar significados para qualquer coisa, é que amplia o ato de aprofundar para uma melhoria de ensino, despertar para um saber que constrói um ser mais crítico e preparado para um mundo cheio de transformação até mesmo ilusório, não que a educação transmita isso, mas o próprio sujeito predetermina o ser humano de usufruir o meio que o cerca e muitos deixam de fazer parte da sociedade esclarecida e globalizada. Portanto, o docente é um profissional competente que forma, educa, entrega diploma de diversas áreas para inúmeras formações sendo um profissional presente desde as séries iniciais até a faculdade, transmitindo informações, ampliando conhecimento e indicando o caminho promissor para uma formação objetiva e sólida para toda a vida.

Entretanto, os docentes são desvalorizados pela sua prática pedagógica e má remuneração, muitos cidadãos deviam valorizar o educador porque são eles que preparam todos os indivíduos, independente da cor e etnia para receber uma educação de qualidade. Logo, o pedagogo se compromete de tal forma por uma educação justa para todos que lutam pelos os direitos de ter uma sociedade sem preconceito, tendo a consciência de transformar em mente sábia o homem selvagem em uma pessoa pronta para receber aspectos construtivos para as mudanças de um mundo novo, garantindo o crescimento moral e social da nova semente germinada (MOURA, 2011).

2. Importância das Ferramentas na Prática Educativa Pedagógica

Vale ressaltar que, constantemente são lançadas no mercado grandes obras literárias, clássicos grandiosos, pois são ferramentas valiosas se bem trabalhadas oferecem a criança condições de viajar no mundo encantado das palavras.

Fica evidente que, apesar do crescimento populacional, os seres humanos precisam ser adeptos as obras literárias para nutrir o seu consciente para o processo construtivo de ideias inovadoras. Pois, a inteligência é aproximação do aprender para poder transportar para dentro do seu intelecto o prazer experimental de um mundo que visualiza a expressão contextualizada para um mundo universal.

A educação infantil passa por diversos desenvolvimentos para a formação e o caráter da criança, esse trabalho requer do professor ferramentas a serem trabalhadas, tais como a criatividade, a agilidade, o comprometimento e planejamento para que atenda as necessidades das crianças. Partindo dessa teoria, o professor pedagógico constrói na criança ações reflexivas na qual desperta desejo que permeia a ler o que tem vontade de construir. A estrutura na construção de histórias, é baseada na exposição e na forma como as informações são entendidas pelas crianças, assim, irá perceber que tipo de história gosta e como as informações conduzem para um aprender aberto (FREIRE, 1991).

O ambiente escolar, segundo Vygotsky, é especialmente favorável a toda uma série de mudanças que ocorrem na mente da criança. Ao estimular as interações e interlocuções enriquecendo vocabulário, a fala, que é apreendida e proporciona a construção dos conceitos altera também o pensamento, dando-lhe mais liberdade. A fala assume o comando, pois é a ferramenta cultural mais utilizada, estimulando o pensamento e reestruturando psicológicos do indivíduo (AGUIAR, s.d, p.3).

Daí a necessidade do professor, possuir várias facetas, pois consistem em conhecimento interdisciplinar no qual o utensílio utilizado na sua prática constrói o profissional responsável, notável de competências e habilidades prontas para atender as exigências das novas clientelas, transmitindo informações de várias etnias para despertar uma educação inovadora. Quando a criança está preparada para receber as informações, cabe ao professor abordar que o aprender com o outro traz a construção do autoconhecimento. É uma fase de descoberta, curiosidade e questionamento que precisa de apoio do educador para processar o ensino para a entrada decorrente de ferramentas, no qual certamente iniciará o processo do aprendizado (ZILBERMAN, 1993).

Acredita-se, quando o educador utiliza livros de história para as crianças como branca neve e chapeuzinho vermelho, vai construindo dentro da criança ideias construtivas buscando ampliar os conhecimentos.

Não se trata de um produto pronto que se aprende e reproduz, mas de toda uma elaboração construtiva para trabalhar a história e o educador pode utilizar a sistematização da história como recurso por meio de desenhos feitos pelas crianças, massinha de modelar, montagem dos personagens por meio de quebra cabeça ou mesmo através das próprias crianças para se fazer uma dramatização, são ferramentas e ações que requerem discernimento, organização e elaboração por parte do educador, no qual contribua para um ensinamento que leve a criança a pensar e a desenvolver a linguagem cujo conhecimento pode ser construído pela criança. (LAYOLO, 1987).

As crianças adoram ouvi-las, e os adultos podem descobrir o enorme prazer de contá-las. Na Educação Infantil, enquanto a criança ainda não é capaz de ler sozinha, o professor pode ler para ela. Quando já é capaz de ler com autonomia, a criança não perde o interesse de ouvir histórias contadas pelo adulto; mas pode descobrir o prazer de contá-las aos colegas (ZILBERMAN, 1993, p.62).

Aprender a contar a história é uma forma significativa de integrar a criança as experiências vividas no seu cotidiano, através do convívio com a família, o brincar com amigos, trabalhar o corpo para receber os ensinamentos são caminhos elevados, estruturados que mexem com o cognitivo, pois apresentam características e estruturas próprias do criar.

A função mais importante para desenvolver a leitura mesmo que a criança ainda não saiba ler é por meio de imagem, material concreto como televisão, vídeo, recorte de imagens em revistas, rótulos de embalagens, bula de remédios, livros, em fim, uma infinidade de mecanismos que auxiliam no aprendizado da criança, logo, são instrumentos que agregam aos variados dialetos desenvolvidos dentro da prática docente.

Pode-se dizer que, são poucas as escolas que se utilizam o aprender lúdico em sala de aula para facilitar o aprendizado do aluno, cabe ao professor pedagógico introduzir em sua prática docente jogos, brincadeiras, músicas, grupos teatrais e movimentos corporais para que as aulas sejam mais atrativas convidativas, incentivando a criança a ter mais vontade de aprender, são ações que desenvolvem o raciocínio lógico, a socialização e o entendimento da criança para com o mundo (AGUIAR, s.d.).

3. Importância de Trabalhar a Prática Pedagógica na Educação Infantil Compactuando com a Educação Ambiental

O encorajamento do docente ajuda os alunos a perceber que a natureza não é uma aglomeração de diversas plantas, mas um lugar onde vive e mora diversas espécies sejam elas humanas ou não.

A partir desse contexto quando se trata de preservação do meio é importante discorrer que a família e a escola tenham um papel fundamental para ensinar as crianças a preservar o meio em que vive, integrando a criança de forma consciente para os desafios que a natureza oferece devido ao mau uso que o ser humano faz dela através de produtos tóxicos que comprometem a saúde de diversos seres existentes, por meio do desmatamento indevido das florestas, bem como o contraste da camada de ozônio que está sendo comprometidas pelos poluentes causados por fumaças de carros, indústrias e queimadas que vem comprometendo o planeta (MOURA, 2011).

Diante de tantas agressões, alguns chegam a pensar se sua atitude correta terá algum resultado. Por isso, deve-se ter a certeza de que as ações locais podem levar a resultados globais, além de conquistar mais adeptos, através de exemplos. Por causa de nossa cultura, muitos veem a preocupação com o meio ambiente como um assunto secundário, sem importância, coisa de quem não tem o que fazer como diziam no passado, ao se referirem a ambientalistas. Essa cultura deve ser mudada na escola, através da Educação Ambiental, mostrando às crianças e jovens que conservar o meio ambiente não é um luxo, mas uma necessidade urgente, se quisermos continuar a viver neste planeta (NARCIZO, 2009,p.89).

Nesse sentido, o planeta não é só de um grupo de pessoas, é de todos, pois, tem que atribuir o dever de começar a praticar a boa educação solidária não, só tirando proveito do planeta como se fosse uma obrigação da natureza, mas cuidar para que não haja tantos desastres como, desmoronamentos de terra, enchentes de rios e represas alagando cidades e prejudicando a vida de várias pessoas e animais.

O homem tem o dever de se comportar diante da natureza e rever seus conceitos frente a destruição causada pelo próprio sujeito.

Aja visto que, os profissionais da educação junto com os familiares dos alunos têm que começar a conscientizar e ensinar os alunos a proteger a natureza por meio da reciclagem, mostrando através de anúncios, jornais, propagandas, revistas, livros, entrevistas que tudo que é jogado fora pode ser reaproveitado para outros fins, sem causar danos ao meio ambiente (SCARDUA, 2009).

Vale ressaltar que, o professor deve tratar de forma clara com a criança os recursos naturais através da prática educativa, com a finalidade de incorporar o aprendizado explorando os materiais existentes na natureza para construir um cidadão consciente, é por meio dos elementos instituídos no ambiente que o educador deve promover a investigação, permitindo que os avanços aconteçam sem prejudicar o planeta, quando derrubar uma árvore para construção de casas, móveis, o correto é plantar novas mudas para refazer o reflorestamento, mas nem sempre isso acontece.

Nesse sentido, tudo que o homem constrói com suas próprias mãos deixa de ser um recurso natural, isso gera desconforto, destruição, o solo fica fraco, a poluição aumenta com a quantidade de carros, usinas e indústrias que liberam gases poluentes no qual implica a vida de todos que vivem no planeta. Quanto ao uso da água que é uma fonte essencial para nossa vida, o educador deve promover trabalhos concretos incentivando a crianças para a aproximação mediante a visita a um estabelecimento de tratamento de água potável, que chega a várias residências explicando como se desenvolve os cuidados de tratamento, são mecanismo que atribui o saber da criança para os cuidados com a natureza (TIRIBA,s.d).

É importante ressaltar que, ao mesmo tempo que as práticas integradas ao meio natural podem ser um importante instrumento para a educação ambiental, também podem reforçar uma visão dicotômica e preservacionista sobre as relações do ser humano com o meio ambiente. Para que isso não ocorra, é importante que essas práticas sejam parte de um projeto maior, que considere as relações do cotidiano urbano também como educação ambiental. Neste sentido, as práticas integradas ao meio natural não se constituirão em fugas da realidade cotidiana, mas sim em atividades de sensibilização associadas a valores que deverão fazer parte do viver cotidiano, seja no meio urbano ou no meio natural (RODRIGUES, 2009, s.p).

É necessário, pois analisar que a criança por sua vez procura entender como desenvolve as ações que envolvem o mundo e os seres vivos. Por isso, é fundamental que o docente crie situações no qual esteja além de suas possibilidades para instigar a sabedoria e o raciocínio da criança abordando o envolvimento do mundo natural.

Em função disso, faz necessário retirar a criança da sala de aula entre os meios de ensinamentos tradicionalistas, implantando situações que leve a criança a conhecer de forma natural e inovadora o mundo com outra visão. É oferecer um aprendizado que possa manusear descobrir que o contato com terra, água, plantas, animais fazem a diferença na educação da criança incentivando a cuidar, proteger e mesmo assumir um compromisso com o meio (NARCIZO, 2009).

Sabendo que o processo investigativo baseado na preservação do meio ambiente é confrontado todos os dias por indivíduos que destroem as florestas para construções de rodovias, casas para o conforto e bem estar do cidadão.

A criança precisa de liberdade para movimentar, ter acesso a natureza como: plantas, terra, água insetos, animais encorajando a criança a criar, imaginar e verificar que cada pedacinho do meio ambiente é fundamental e atrativo. Assim, a criança consegue se libertar do mundo pelo qual é inserido e se envolve no mundo diferente que oferece várias possibilidades para criar o seu brincar e liberar a imaginação, é uma experiência que ocasiona

liberdade que fascina as crianças da educação infantil, ultrapassando seus limites e adquirindo valores para toda vida (REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL, VOLUME 3, 1998).

Se queremos formar pessoas que respeitem a natureza, desfrutar da vida ao ar livre não pode ser uma opção de cada professora ou escola, mas um direito das crianças e, portanto, um imperativo pedagógico. Desde a creche e a pré-escola precisamos, portanto, realizar uma aproximação física, estabelecendo relações cotidianas como sol, com a água, com a terra, fazendo com que sejam elementos sempre presentes, constituindo-os como chão, como pano de fundo ou como matéria prima para a maior parte das atividades (TIRIBA, 2007, p.3).

Salientamos que, os confrontos que envolvem o indivíduo e o meio ambiente fazem necessário assegurar a criança da educação infantil para a preservação do mesmo, reconstruindo o meio natural, aprendendo de forma educativa e diferenciada o aprendizado. Partindo disso, os saberes adquiridos vão se propagando, surgindo um crescimento construtivo ao longo do tempo. O convívio com outras crianças constitui o espaço como um todo para a valorização e a integridade sustentável do ambiente.

Contudo podemos ressaltar que, é através do cuidar e preservar que a criança constrói o aprendizado, pois, consegui arquitetar os primeiros passos para adquirir independência, também são forma de estar preocupado para a conservação do meio ambiente. No entanto, os questionamentos, explicações e relatos de professores contribuem para o processo do raciocínio ainda em fase de desenvolvimento da criança, pois, promove o crescimento intelectual, social e moral que enriqueça um saber construtivo e consciente.

A natureza é de fundamental importância para um aprender aberto e atento da criança, pois, a prática pedagógica contribui para uma formação diferenciada para a educação infantil da criança.

Contudo ressalta Scardua, que a criança é muito curiosa, busca ter contato com pequenos animais e insetos e começa a perguntar e questionar para saber onde vivem o que comem, onde moram e começam a disputar pelo pouco espaço que tem no ambiente educacional. As crianças gostam de subir em árvores, correr, pular, ter contato com a terra, água, brincam de fazer comidinha, suco é uma diversão contagiante, eles acabam disputando por cada pedacinho que a natureza disponibiliza para exploração no qual concebe a criança a gastar suas energias, pois, sentem muita falta desse espaço ecológico (SCARDUA, 2009).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentro do contexto da pesquisa apresentada com intuito de responder o nosso problema prossegui com a pergunta em pauta: Qual a importância de utilizar ferramentas diversificadas na prática pedagógica na Educação Infantil?

Sabendo dos inúmeros instrumentos que se pode trabalhar para adquirir um aprendizado que leve a criança a liberar o seu raciocínio e aprender com facilidade, os educadores conseguem minuciosamente separar todas as ferramentas indicadas para cada faixa etária, conseguindo obter resultados favoráveis entre o aprender e criar da criança. Aja visto que, a criança precisa de todo um conjunto de discernimento para o aprender diversificado, não basta só livros e cadernos é preciso introduzir o lúdico para que aja o aprendizado, quando o pedagogo introduz a contação de história dentro do lúdico percebe que a concentração da criança favorece para o crescimento cognitivo do mesmo.

Daí a necessidade de trabalhar também os jogos, as brincadeiras, o teatro a, música e a dança, pois, favorece para uma infinidade de saberes no qual promove o envolvimento da criança com o mundo, inovar e criar por si só o seu brinquedo ou mesmo as regras de alguns jogos são instrumentos favoráveis que facilitam o aprender da criança, bem como o trabalho do docente na hora de explicar as atividades estabelecidas pelo educador.

Dessa forma concluímos que a prática educativa pedagógica é trabalhada de forma conjunta entre a criança e a dificuldade que se encontra, pois, professores e alunos caminham juntos para alcançar os mesmo objetivos, é preciso que aja a criança para desenvolver as ferramentas adequadas para cada dificuldade encontrada.

Mediante o trabalho desenvolvido, esperamos contribuir para outros leitores o interesse de pesquisar outras práticas e ferramentas que fortaleçam e inove o trabalho e o aprender das crianças, as ideias e dicas apresentadas nesse artigo possa vir a contribuir para outros pesquisadores, enriquecendo assim a prática pedagógica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Olivette Rufino Borges Prado. **A Reflexão Dialógica como Ferramenta de Resignificação da Prática Pedagógica.** Disponível em: <<http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento20.1/GT15>

CÉSAR, Marisa Jesus de Canini. **A Prática Pedagógica e o Processo de Aprender do Aluno da Educação de Jovens e Adultos.** Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2318-8.pdf>>. Acesso em: 03/01/2013. 2004.pdf>. Acesso em: 09/01/2013.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler:** em três artigos que se complementam. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudanças**. Vol.1. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FILHO, Thomé Eliziário Tavares. **Dos Saberes à Prática Pedagógica na Educação Infantil**.

Disponível em:

<<http://www.professorthometavares.com.br/downloads/Dos%20saberes%20a%20pratica%20pedagogica%20na%20educacao%20infantil.pdf>>. Acesso em: 06/01/2013.

GADOTTI, Moacir. **História das Ideias Pedagógicas**. 8 ed. São Paulo: Ática, 2004.

LAYOLO, Marisa. **Literatura Infantil Brasileira**: São Paulo: Ática, 1987.

MOURA, Fernanda dos Santos. **A Educação Ambiental como Prática Pedagógica para a Educação Infantil no Contexto da Economia solidária**. Disponível em:

<http://bdm.bce.unb.br/bitstream/10483/2305/1/2011_FernandadosSantosMoura.pdf>. Acesso em: 04/01/2013.

NARCIZO, Kaliane Roberta dos Santos. **Uma Análise Sobre a Importância de Trabalhar Educação Ambiental nas Escolas**. Disponível em:

<<http://www.remea.furg.br/edicoes/vol22/art6v22.pdf>>. Acesso em: 07/01/2013.

POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL: pelo direito das crianças de zero a seis anos á educação. Brasília: MEC, SEB, 2006. 32 p.

RODRIGUES, Cae. **Educação Ambiental e Estudos do Meio: O Papel do Educador**.

Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd128/educacao-ambiental-e-estudos-do-meio.htm>>. Acesso em: 08/01/2013.

REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA EDUCAÇÃO INFANTIL/ vol.1 Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental - Brasília: MEC/SEF, 1998.

SILVA, Jovina, RAMOS, Maria Minteiro da Silva. **Prática Pedagógica numa Perspectiva Interdisciplinar**. Disponível em:

http://www.ufpi.edu.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/2006.gt3/GT3_2006_08.PDF>. Acesso em: 04/01/2013.

SOUZA, Maria Antônia. **Prática Pedagógica: Conceito, Característica e Inquietações**.

Disponível em: <<http://ensino.univates.br/~4iberoamericano/trabalhos/trabalho024.pdf>>
Acesso em: 04/01/2013.

SCARDUA, Valéria Mota. Crianças e Meio Ambiente: **A importância da Educação Ambiental na Educação Infantil**. Revista FACEVV /vila velha / número 3 /Jul./Dez.2009 / p.57-64. Disponível em:

<<http://www.facevv.edu.br/Revista/03/ARTIGO%20VALERIA%20MOTA.pdf>>. Acesso em: 06/12/20012.

TIRIBA, Léa. **“Seres humanos e natureza nos espaços de educação infantil”**. IN:

Revista presença pedagógica, v.13, N.76. JUL/AGOS. Belo Horizonte, Editora Dimensão, 2007. Disponível em: <<http://www.nima.puc-rio.br/grupos->

pesquisa/nimaedu/artigos/EA%20Vamos%20Cuidar%20do%20Brasil%20-%20Presen%C3%A7a%20Pedag%C3%B3gica.pdf>. Acesso em: 06/12/20012

ZILBERMAN, Regina. **Leitura em crise na escola:** As alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

O ENSINO À DISTÂNCIA NA UTFPR CAMPUS MEDIANEIRA

Kátia Cardoso Campos Simonetto¹

RESUMO

Universidade Aberta do Brasil UAB é o nome dado ao projeto criado pelo Ministério da Educação, em 2005, no âmbito do Fórum das Estatais pela Educação, para a articulação e integração experimental de um sistema nacional de educação superior. Esse sistema é formado por instituições públicas de ensino superior, as quais levarão o ensino superior público e de qualidade aos Municípios brasileiros que não têm oferta ou cujos ofertados não são suficientes para atender a todos os cidadãos. Inicialmente, as instituições públicas de ensino superior apresentam propostas de cursos à distância ao MEC. Essas propostas são avaliadas por uma comissão de especialistas que analisam a viabilidade de funcionamento dos mesmos nos polos municipais de apoio presencial para educação à distância. Os cursos de especialização a distância da UTFPR são resultado de uma parceria entre a UTFPR, a UAB e as prefeituras das cidades. Este trabalho tem como objetivo apresentar aos interessados as atribuições e instruções que envolvem toda equipe dos cursos e os recursos da plataforma moodle que são usados nos cursos da UTFPR/MD.

Palavras-chave: Ensino à distância. Atribuições da EAD. Moodle.

INTRODUÇÃO

O ensino e aprendizagem ocorrem em qualquer contexto educacional, na modalidade presencial ou à distância quando existe a real comunicação entre aluno e docente. Independentemente da modalidade, é necessário que seja criado um ambiente de aprendizagem. Na educação à distância, criar esse ambiente de aprendizagem é uma tarefa bem mais complexa do que a criação de um ambiente interativo presencial entre alunos e o professor. O aluno está distante fisicamente do professor, e é preciso criar uma infraestrutura que permita a máxima interação possível entre os personagens responsáveis diretamente pelo processo de ensino e de aprendizagem.

Segundo Moraes (2007), a educação à distância requer os elementos fundamentais também presentes na modalidade presencial: concepção pedagógica, conteúdo específico, metodologia e avaliação, infraestrutura física, tecnológica e de pessoal, mas afirma que a diferença está no modelo de gestão e docência.

"Educação à Distância é uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos

¹Mestranda, UNOESTE, Katia@Utfpr.edu.br

diversos meios de comunicação. (Art. 1º do Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998 - Regulamenta o Art. 80 da LDB - Lei nº 9.394/96)”.

A qualidade em uma disciplina ou curso em Educação à Distância (EAD) é a mesma que na da modalidade presencial, não existindo diferenças. Não existe diferença de qualidade entre as modalidades. Em uma atividade em EAD, a aprendizagem e o ensino se dão, da mesma forma que no presencial, por meio da interação, colaboração e troca de conhecimentos. Conforme os Referenciais de Qualidade em EAD do MEC para cursos à distância: "... a diferença básica entre educação presencial e à distância está no fato de que nesta o aluno constrói conhecimento, ou seja, aprende desenvolvendo competências, habilidades, atitudes e hábitos relativos ao estudo, à profissão e a sua própria vida, no tempo e local que lhe são adequados, não com a ajuda em tempo integral da aula de um professor, mas com a mediação de professores e tutores, atuando ora à distância, ora em presença física ou virtual, e com o apoio de sistemas de gestão e operacionalização específicos, bem como de materiais didáticos intencionalmente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados e veiculados através dos diversos meios de comunicação".

Assim, a modalidade EAD possui metodologias que garantem a mesma qualidade que na modalidade presencial. Moraes (2007) destaca ainda que o sistema de EAD exige o bom funcionamento de todos os seus elementos e faz-se necessário um acompanhamento do trabalho de cada integrante para se identificar os pontos de sucesso ou de estrangulamento, ou seja, há a exigência de avaliação constante dos processos de produção, de apoio e de execução.

Após a articulação, na qual são determinadas quais instituições ofertaram quais cursos a quais polos, inicia-se o processo tradicional de educação - neste caso, à distância. Os envolvidos na UAB, que permitem a oferta e andamento dos cursos, são as Instituições (Universidades e CEFETS) e polos de apoio presencial.

A instituição oferta cursos, realiza processo de seleção e faz visitas aos polos para cumprir a carga de disciplinas presenciais exigidas pela LDB. O polo oferece espaço físico de apoio presencial aos alunos da sua região. Sua responsabilidade é manter as instalações físicas necessárias para apoiar alunos em questões tecnológicas, de laboratório, entre outros.

1. Atribuições da Equipe Ead

A EAD na UTFPR conta com o apoio de uma equipe onde cada membro tem uma atribuição específica conforme abaixo.

1-1 Atribuições do Coordenador UAB

Representar a IFES de origem, junto ao MEC e aos Municípios e Estados em relação conjunto de ações desenvolvidas no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil.

Coordenar a articulação e comunicação com os partícipes do Sistema Universidade Aberta do Brasil, destacadamente com o MEC; coordenar a implantação dos projetos no âmbito da IFES representada, bem como sua vinculação com os polos de EAD;

Criar mecanismos de articulação com os polos de EAD, em especial, junto ao Coordenador do Polo de apoio presencial;

Coordenar a equipe na IFES para avaliação in loco dos polos de apoio presencial;
Encaminhar ao MEC os relatórios de avaliação in loco dos polos vinculados, e responsabilizar-se pelas informações prestadas;

Colaborar no processo de avaliação a ser criado pelo MEC;

Criar as condições de funcionamento harmônico do Sistema UAB, em articulação com o MEC e os polos, destacando-se os casos de polos em que houver mais de uma IFES;

Realizar reuniões internas periódicas para avaliação da gestão do Sistema UAB no âmbito da IFES e dos polos vinculados;

Relatar ao MEC, periodicamente, fatos ocorridos e relevantes para o adequado funcionamento do Sistema UAB.

Responder pelo Sistema UAB perante aos interessados e instâncias que venham solicitar algum pronunciamento por parte da IFES;

Prestar contas dos repasses financeiros destinados pelo MEC para a implantação dos cursos vinculados ao Sistema Universidade Aberta do Brasil.

1.2 Atribuições do Coordenador do Polo

Acompanhar e avaliar todo o processo de tutoria da área no polo regional;

Orientar a equipe de tutores da área;

Participar de reuniões periódicas com as coordenações do curso e de disciplinas;

Organizar o funcionamento da estrutura de atendimento aos alunos; Responsabilizar-se pelo atendimento aos alunos quanto às dúvidas relacionadas à estrutura e ao funcionamento do curso como um todo.

1.3 Atribuições do Coordenador de Curso

Responsável pela implementação do curso;

Atendimento ao aluno nas questões administrativas e pedagógicas do curso; Articulação com os docentes.

1.4 Atribuições do Tutor Presencial

A tutoria presencial tem como objetivo a criação de ambientes de trabalho que permitam o atendimento individualizado dos alunos e que possibilitem a organização desses alunos em grupos, promovendo o trabalho cooperativo e colaborativo, estimulando o aluno a expor suas dúvidas relacionadas tanto a seu entendimento sobre conteúdo da disciplina, quanto a dificuldades de outra ordem que estejam dificultando o seu desenvolvimento no curso.

Conhecer o projeto didático-pedagógico do curso e o material didático das disciplinas sob sua responsabilidade, demonstrando domínio do conteúdo específico da área;

Atuará no polo de apoio presencial, dando um plantão de 20 horas por semana, em horários definidos.

1.5 Atribuições dos tutores à distância

Os tutores têm como função acompanhar o desenvolvimento teórico (didático) do curso. Ao tutor cabe corrigir e dar retorno aos alunos nas avaliações à distância. Auxiliar os tutores presenciais em suas dúvidas e, se necessário, atender e ajudar alunos nas questões teórico-metodológicas do curso.

Conhecer o projeto didático-pedagógico do curso e o material didático das disciplinas sob sua responsabilidade, demonstrando domínio do conteúdo específico da área.

Indicar ao aluno a necessidade de pesquisar a bibliografia sugerida no material didático, no sentido do aprofundamento dos conteúdos das disciplinas.

1.6 Atribuições do professor pesquisador

Coordenar os trabalhos da tutoria presencial e à distância, relativa à disciplina sob sua orientação;

Participar do processo de seleção de tutores presenciais e à distância da área, organizando a capacitação dos tutores no conteúdo da disciplina, com base no material didático;

Organizar, em conjunto com a coordenação do curso palestras e seminários nos polos destinados a alunos e tutores;

Realizar visitas periódicas aos polos para reuniões de acompanhamento e avaliação com tutores nos polos;

Realizar a correção e revisão de provas, trabalhos e outras atividades presenciais e a distância que compõem o sistema de avaliação da aprendizagem definido pela coordenação do curso.

1.7 Atribuições do suporte técnico

Manter a plataforma do Ambiente Virtual de Aprendizagem em funcionamento pleno para atendimento de todas as atividades dos cursos;

- Revisar de todo o material didático a ser implementado na Ambiente;
- Acompanhar os professores e tutores na realização de vídeo conferências;
- Planejar, elaborar e acompanhar as ações de produção do material instrucional;
- Utilizar guia de estilo e acessibilidade para orientações aos autores e desenvolvedores;
- Definir critérios e instrumentos de avaliação quanto à qualidade do material instrucional no processo de produção e na pós-produção;

2. Instruções Para Toda Equipe Ead

Toda disciplina dos cursos de especialização possui uma avaliação de aprendizagem presencial no final da disciplina que aborda todos os conteúdos programáticos desenvolvidos pela disciplina. Sua realização é obrigatória (*Resolução 01/2007 do CNE/CES*);

O instrumento da avaliação fica a critério de cada professor, podendo ser realizado individualmente ou em grupo.

A aplicação das avaliações é de responsabilidade do polo (coordenador do polo e tutores presenciais);

A avaliação impressa deverá ser encaminhada por meio postal, sob a responsabilidade do coordenador (a) do polo. O encaminhamento será feito pelo coordenador (a) do curso de especialização;

As participações nas atividades síncronas e assíncronas programadas como tarefas, exercícios, trabalhos, discussão em grupo, *Chat*, etc. deverão ser consideradas pelo professor para a avaliação individual do aluno;

A composição da nota final é definida da seguinte forma: a avaliação presencial equivale a 60% da nota e as atividades (síncronas e assíncronas) equivalem a 40%.

3. Recursos do Moodle

A plataforma moodle oferece muitos recursos para a elaboração das disciplinas.

Utilizar o Moodle não é uma tarefa difícil. É uma plataforma extremamente intuitiva e fácil de usar.

Exemplos de sucesso com o Moodle.

[HTTP://moodle.mec.gov.br/](http://moodle.mec.gov.br/)

[HTTP://moodle.utfpr.br/](http://moodle.utfpr.br/)

[HTTP://moodle.unipar.br/](http://moodle.unipar.br/)

A atividade Lição é usada para construir uma Aula Virtual tendo a seguinte estrutura básica:

- Página com painel de navegação (índice da lição)
- Página com conteúdo e questão
- Fim de seção
- Fim da lição

3.1 A estrutura de uma lição deve ser montada e testada pelo professor.

Uma lição coloca à disposição dos estudantes conteúdos com uma forma interessante e flexível. A Lição é constituída por certo número de páginas. Uma página com conteúdo e questão tem, ao final do texto da página, uma questão (cuja resposta correta está no texto ou pode dele ser inferida) e alternativas (uma correta). O estudante só passa para a próxima página se responder acertadamente à questão proposta ao fim da página. Se o estudante escolher a alternativa correta, ele é conduzido a mesma página em que estava. A navegação pelas páginas de uma lição pode ser linear (contínua do começo ao fim da lição) ou ter forma mais complexa, a depender do interesse didático do professor.

3.2 Chat

O *chat* é uma importante ferramenta de interação entre professor e aluno em EaD, pois é por meio desta ferramenta que se estabelece a comunicação síncrona (em tempo real). Entretanto, ao mesmo tempo em que o *chat* é um recurso de extrema importância por permitir a comunicação em tempo real entre o professor e ou tutor e a turma, também é preciso reconhecer as suas limitações: em função de exigir agilidade de pensamento e rapidez para escrever; os assuntos muito complexos ou extensos não devem ser trabalhados nessa ferramenta.

3.3 Fórum

O fórum permite o debate virtual entre os cursistas por meio da comunicação assíncrona, ou seja, cada participante coloca as suas contribuições em horários diferentes e as mensagens ficam à disposição na ferramenta para leitura, onde tudo fica registrado. Devido a essa característica, o fórum é mais adequado para textos maiores e de cunho reflexivo, ou para debater questões mais complexas do que aquelas a serem tratadas no *chat*.

Nos cursos de especialização oferecidos pelo *campus* Medianeira, os fóruns estão organizados da seguinte forma:

3.3.1 O aluno participa de fóruns por *Lição* com um tema de discussão apresentado pelo professor. Para facilitar a discussão, os fóruns também foram divididos em grupos (A, B, C e D) que possuem o mesmo tema de discussão. O professor deve definir o dia e horário de abertura e de encerramento do fórum. Os tutores atendem somente os alunos de um grupo facilitando a interação do tutor com seu grupo. Se o aluno não participar dos fóruns programados, ele fica sem essa nota na avaliação final.

3.4 Tarefas

Sugere-se que as tarefas que necessitem ser enviadas ao professor durante a realização de cada módulo ou lição sejam sempre enviadas para o professor utilizando a ferramenta “Envio de Tarefas”, pois todos os acessos e tentativas de envio ficam registrados no *Moodle*.

O período em que o aluno deverá enviar (as tarefas), data e horário inicial e final programadas devem ser definidos pelo professor e programados no Moodle. Sugere-se que o

encerramento das tarefas seja uma hora antes do horário estabelecido para o início da nova semana de atividades.

3.5 Modelo de módulo

A apresentação visual da disciplina deve ser organizada para permitir ao aluno um planejamento de execução ao longo do período determinado. No EAD o material didático assume papel extremamente importante por ser um dos principais recursos para viabilizar a interação entre professor e cursistas, diferentemente da educação presencial, na qual professores e alunos dividem ao mesmo tempo o espaço, permitindo a interação interpessoal e imediata no processo de ensino e aprendizagem. O material didático é elaborado pelo professor pesquisador. Antes de ser incluído na plataforma Moodle, ele passa por uma revisão ortográfica feita por um professor de português que também faz parte da equipe. O suporte técnico apoia o professor na organização do material para o ambiente virtual.

3.6 Vídeo Conferência

As atividades de videoconferência deverão ser programadas com antecedência, no planejamento da disciplina, para que os alunos possam participar. O professor deve comunicar a coordenação de curso para que sejam tomadas as providências necessárias, como reservar material, sala, comunicar aos polos, etc.. Em cada disciplina, o professor deverá realizar 1 (uma) videoconferência.

3.7 Produção do material didático e elaboração do plano de ensino

A preparação do material didático deve seguir a seguinte estrutura:

- 3.7.1** O professor pesquisador produz o material no próprio ambiente *Moodle* e o entrega à coordenação (meio digital ou impresso);
- 3.7.2** O (a) coordenador (a) entrega o material à comissão de revisão que revisa o material e sugere adequações na linguagem;
- 3.7.3** O material é devolvido ao professor para a realização de adequações, conforme parecer da equipe de revisão pedagógica.

Para que estes procedimentos possam ser eficientes, deve-se entregar o material didático para revisão 30 dias antes do início da disciplina no curso. Cada atraso de 10 dias, acarretará em um mês de atraso ao professor que pode chegar a 3 meses.

Ao final da disciplina, o (a) professor (a) deverá entregar à coordenação do curso o material didático utilizado impresso.

O plano de ensino deve ser elaborado de acordo com o modelo fornecido pelo (a) coordenador (a) do curso. As informações contidas neste documento orientam os alunos nas atividades durante a realização da disciplina.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho procurou cumprir seu propósito de apresentar a EAD da UTFPR/MD. Os cursos de educação à distância da UTFPR/MD são agentes de transformação dos processos de ensino-aprendizagem que possibilitam o acesso à educação pública de qualidade. São cinco cursos disponíveis dentro do programa UAB. Curso de Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino, Curso de Especialização em Gestão ambiental em Municípios, Curso de Especialização em Ensino de Ciências, Curso de Especialização em Gestão Pública Municipal e Curso de Especialização em Gestão Pública.

Com as atribuições de cada um da equipe da EAD e utilizando todos os recursos do moodle, a UTFPR/MD oferece os cursos de especialização à comunidade garantindo uma grande melhoria na oferta de cursos à distância do Brasil.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

MORAES, Marialice et al. Guia Geral do Curso Gestão e Docência em EAD : Programa Aberta-Sul. Florianópolis : UFSC/UFSM, 2007.

UTFPR: Educação a Distância. Disponível em:
<<http://ead.utfpr.edu.br/moodle/login/index.php>>. Acesso em: 10 jul. 2009.

A UTILIZAÇÃO DE DISPOSITIVOS MÓVEIS COMO FERRAMENTA DE ENSINO APRENDIZAGEM

Luiz Fernando da Silva¹
Me. Eder Diego de Oliveira²
Me. Marcelo Bolfe³
Me. Kellen Cristine de Almeida⁴

RESUMO

O presente artigo busca definir o conceito principal de Aprendizagem com Mobilidade, ou Mobile Learning (m-learning), ressaltando as principais contribuições desse método ao processo de ensino aprendizagem, principalmente, levando-se em conta a nova configuração das interações nesse processo, no qual os atores se encontram separados fisicamente e, muitas vezes, geograficamente e atinar para com a possibilidade daquele ocorrer distante dos espaços físicos formais de educação. Para tal, foram realizados pesquisas e estudos de artigos e obras científicas sobre o assunto, contendo as principais definições da tecnologia do m-learning, bem como os dispositivos móveis utilizados na mediação do processo ensino aprendizagem à distância e como tal assunto vem tomando conta das discussões, tornando-se uma alternativa interessante ao ensino, principalmente em épocas em que o tempo parece ser o componente da vida social que muitos indivíduos carecem, assim, este tipo de tecnologia entra como uma ferramenta de auxílio na interação aluno e professor.

Palavras-chave: Aprendizagem com Mobilidade. M-Learning. Educação à distância.

1. INTRODUÇÃO

Os métodos de ensino-aprendizagem vêm, atualmente, passando por uma grande revolução devido às necessidades de locomoção e tempo que muitos alunos enfrentam. Esse tipo de impasse não é enfrentado apenas por estudantes, mas também é vivenciado por profissionais que necessitam de capacitação periódica. Torna-se, então, necessário criar mecanismos que possibilitem aos discentes e aos profissionais continuarem a aprender, mesmo estando fora da instituição de ensino.

Para solucionar tais problemas, muitas instituições já adotam, há algum tempo, o EAD, conhecido também como *e-learning*. O ensino à distância utiliza recursos computacionais para realizar interação entre aluno e professor, assim é possível assistir aulas, ter acesso aos materiais e interagir com o corpo docente e colegas de classe usando um

¹Doscente no Curso de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas - Universidade Tecnológica Federal do Paraná – professorluiz.sm@gmail.com

²Mestrando em Ciências da Computação – Universidade Estadual de Londrina ³Mestre em Educação pela Universidade do Oeste Paulista

⁴Mestre em Educação pela Universidade do Oeste Paulista

computador conectado à Internet, porém essa prática já está tornando-se insuficiente em muitos lugares.

Assim, para proporcionarem ensino à distância mais interativo e dinâmico, tem-se aderido à comunicação móvel via celular, o chamado *Mobile Learning*⁵ (*m-learning*), a aprendizagem com mobilidade. Basicamente, o *m-learning* faz uso das tecnologias de redes sem fio, dos novos recursos fornecidos pela telefonia celular, da linguagem XML, da linguagem Java, do protocolo WAP, serviços de mensagens curtas (SMS), da capacidade de transmissão de fotos, serviços de e-mail, serviços de mensagem multimídia (MMS).

No entanto, vale referenciar-se os aspectos dúbios desse processo e que já foram demonstrados por estudiosos do assunto, pois, em se tratando de tecnologias móveis, alguns aspectos negativos podem ser decorrentes, tais como o excesso de informações sem que o receptor consiga processá-las para uma utilização eficiente; as interações adquirirão um nível bastante alto de complexidade, além do impacto na qualidade de vida das pessoas, já que esta tecnologia possibilita a quebra da fronteira entre a vida pessoal e a vida profissional, fazendo com que estas se interliguem cada vez mais, além da qualidade desse aprendizado, se o *m-learning* não fica restrito a um nível informacional (ZANELLA, ET al., 2007).

A educação sempre foi uma das principais preocupações e prioridades para uma sociedade que busca enriquecimento em todos os aspectos. Os métodos ultrapassados, pouco intuitivos, e a crescente necessidade de capacitação, formação e atualização profissional, aliada à exigência de mobilidade, contribuíram para o surgimento deste tipo de tecnologia. Até a rede mundial de computadores mudou sua forma e alguns portais adaptaram-se a telas pequenas de celulares para que a informação pudesse chegar a qualquer pessoa e em qualquer lugar.

Este artigo, portanto, tem por objetivo apresentar um estudo sobre aprendizagem com mobilidade, no qual será desenvolvida uma aplicação para criar uma interação entre alunos e professores através de dispositivos móveis. Nele, são apresentadas reflexões sobre o assunto e contribuições para projetos futuros.

2. OBJETIVOS

O *m-learning* não almeja substituir nenhum processo de ensino aprendizagem, pelo contrário, esta tecnologia possibilita ser um tópico auxiliador neste processo, sendo apenas um meio de interação, ajudando o discente em suas atividades. O objetivo dessa pesquisa é

⁵Utilização de dispositivos móveis e portáteis quando usada para facilitar o acesso à informação em programas de ensino.

mostrar que os dispositivos móveis podem ir muito além de um mero instrumento de entretenimento e diversão. A intenção é procurar mostrar como um aplicativo móvel através de suas funcionalidades pode ser um objeto relevante quando falamos em educação.

Segundo Marçal, Andrade e Rios (2005, p. 03), os objetivos de uma aplicação *m-learning* são:

I Melhorar os recursos para o aprendizado do aluno, que poderá contar com um dispositivo computacional para execução de tarefas, anotação de ideias, consulta de informações via Internet, registro de fatos através de câmera digital, gravação de sons e outras funcionalidades existentes;

II Prover acesso aos conteúdos didáticos em qualquer lugar e a qualquer momento, de acordo com a conectividade do dispositivo;

III Aumentar as possibilidades de acesso ao conteúdo, incrementando e incentivando a utilização dos serviços providos pela instituição, educacional ou empresarial;

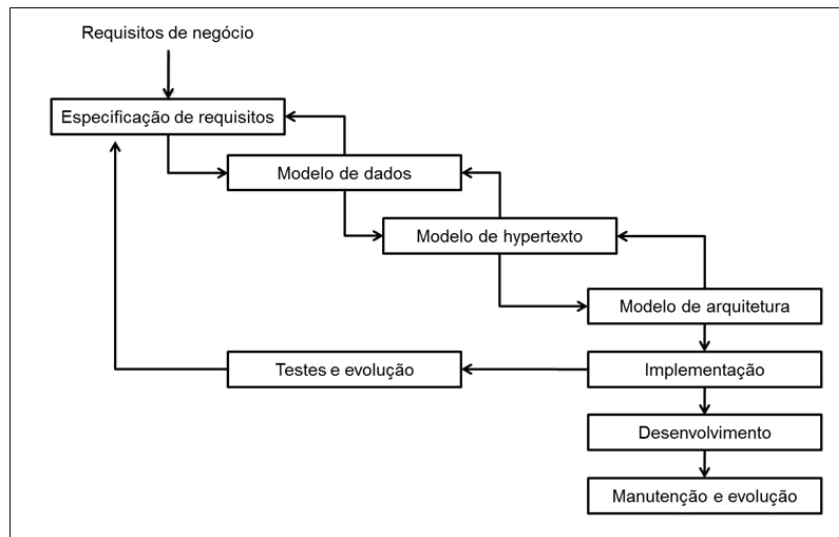
IV Expandir o corpo de professores e as estratégias de aprendizado disponíveis, através de novas tecnologias que dão suporte tanto à aprendizagem formal como à informal;

V Fornecer meios para o desenvolvimento de métodos inovadores de ensino e de treinamento, utilizando os novos recursos de computação e de mobilidade.

3. METODOLOGIA

A ferramenta em estudo tem como principal meio de comunicação a Internet. É através desta que os envolvidos poderão trocar informações e realizar interações. Por tal motivo, a metodologia aplicada no desenvolvimento do estudo é o WebML. Este estabelece graficamente especificações formais incorporadas em um processo completo de design, o qual pode ser visto através de ferramentas, como WebRatio. A vantagem de usar esse tipo de metodologia é o fato de ser específica para a web e, também, a possibilidade de poder retornar a qualquer fase em qualquer momento do desenvolvimento da aplicação, para possíveis correções e, conforme figura 1.

Figura 1 - Estrutura do webML



Fonte CERI, FRATERNALI e BONGIO(2000) p. 09.

A WebML procura descrever aplicações através de quatro dimensões (CERI, FRATERNALI e BONGIO, 2000. p.02):

- *Modelo de estrutura*: expressa o conteúdo dos dados do site em termos de entidades relevantes e relacionamentos. Equivalente a representações como diagrama entidade-relacionamentos e diagramas de classe.
- *Modelo de Hipertexto*: descreve um ou mais hipertextos que podem ser publicados no site. Cada hipertexto diferente define uma visão no site. A descrição da visão do site consiste de dois submodelos
 - a. Modelo de composição: especifica, quais páginas compõem o hipertexto e quais unidades de conteúdo fazem parte da página.
 - b. Modelo de navegação: expressa como as páginas e o conteúdo dos dados está ligada no hipertexto.
- *Modelo de apresentação*: define o layout e aparência gráfica das páginas, independentemente do dispositivo de saída ou da linguagem de renderização. Pode ser específico de uma página ou genérica para um grupo de páginas.
- *Modelo de personalização*: representação das características específicas de um usuário ou grupo através de entidades predefinidas no diagrama de estruturas.

4. RESULTADOS

Através dos estudos e pesquisas, é afirmativo relatar que as tecnologias móveis estão entrando como grande recurso na área educacional, seu uso cresce de forma progressiva, retirando os questionamentos e desconfianças que existiam.

Os protótipos desenvolvidos através desse estudo têm como principal foco o aluno e, mostrar que o celular, smartphone ou *tablet* pode ser muito mais útil que apenas uma ferramenta de entretenimento. A aplicação possibilita ao aluno interagir no curso, como se estivesse em sala de aula. A preocupação foi mostrar como a ferramenta em um dispositivo móvel pode auxiliar os alunos na participação de aulas, sejam presenciais ou à distância,

sejam alunos de escolas regulares ou instituições universitárias, ou mesmo profissionais de empresas.

5. DISCUSSÃO

A tecnologia é, inegavelmente, o aspecto principal desse século, forçando uma nova configuração do mundo, com o advento da denominada pós-modernidade, abrigando uma perceptível mudança nas relações de produção entre os homens, o que acaba por afetar a vida social como um todo. As interações se processam, então, num ritmo mais acelerado, em um mundo interligado em redes, onde a tecnologia computacional é a grande catapulta para o tão esperado progresso das nações.

No entanto, não se pode falar em progresso, em evolução em escala mundial dos negócios, das formas de produção, da vida social, sem mencionar os indivíduos que está formando-se para participar dessa alardeada (re)evolução, e que também serão, ao mesmo tempo, os artífices do momento histórico vivido. Para isso, a Educação é escalada como a propulsora em constituir esses indivíduos, cujas formas de conhecer, de pensar e se relacionar com o conhecimento não sigam mais uma lógica determinista e mecanicista diante da realidade social, caracterizada por espaços territoriais sem fronteiras e comércios transnacionais.

Diante disso, o conhecimento não pode mais se dar de maneira linear, mas, sim, em sua forma descontínua, transdisciplinar, como a própria informática e seus avanços na área da comunicação e da informação. De fato, a Internet é a característica que a transdisciplinaridade traz em seu bojo, com seus espaços virtuais e simulados, onde indivíduos interagem com o conhecimento e com seus pares.

É notável, por isso mesmo, os avanços trazidos para a educação, em todas as suas formas, pelo desenvolvimento da tecnologia computacional, com seus dispositivos móveis e sem fio, por exemplo, modificando a relação entre os atores principais do processo de ensino aprendizagem, professores e alunos, e a interação com o conhecimento. Como exemplos dos espaços territoriais do mundo pós-moderno, citam-se os espaços físicos onde acontece a aprendizagem, os quais também perderam suas fronteiras.

Assim, telefones celulares, palmtops, laptops e smartphones, por exemplo, tornam-se importantes dispositivos mediadores do processo de ensino aprendizagem, abrindo possibilidades de novas propostas para a formação e qualificação de profissionais, cujo estado de mobilidade intensa também é um aspecto imposto pelo mundo na pós-modernidade.

Nesse contexto, a Aprendizagem com Mobilidade (mobile learning, ou m-learning), assunto discutido nesse trabalho, torna possível o acesso, em tempo real, pelos chamados espaços virtuais, ao conhecimento sistematizado, ampliando-se o ato educativo para além das salas de aulas, tornando o processo de ensino aprendizagem algo mais interativo, centrado no indivíduo-aprendiz, de caráter colaborativo, já que praticamente se extinguem, nos ambientes virtuais, as distâncias físicas e geográficas entre professores-alunos e alunos-alunos.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Aprendizagem com Mobilidade cumpre um papel importante no próprio desenvolvimento dos métodos educativos, enquanto seu advento é pauta de discussões das várias ciências, como as da Educação, Psicologia e as Ciências da Computação, por exemplo, que encaram uma nova forma de relação entre indivíduos aprendizes e aprendizado.

Há algum tempo, a metodologia EAD (e-learning) pareceu ser um exemplo extraordinário de tecnologia aplicada à educação. No entanto, tornou-se obsoleta por não derrubar alguns paradigmas, como os dos espaços formais e fixos em que se processam o ensino aprendizagem. O método do *m-learning*, no entanto, inova, mostrando que a tecnologia móvel, que mediará o conhecimento e os indivíduos aprendizes, permite que as ações no ato educativo sejam negociadas, dinamizadas, para além de contextos pré-estabelecidos.

É de praxe que alternativas que se mostrem com caráter redentor das práticas em educação sejam questionadas e passem pela criticidade das teorias específicas. Assim também ocorre com a metodologia *m-learning*, pois foi apontado que as tecnologias de informação e comunicação móveis e sem fios (as TIMS), usadas no processo de ensino aprendizagem, causam uma verdadeira sobrecarga de informações, muitas vezes só recebidas, mas não processadas pelo indivíduo aprendiz, além do caráter meramente instrucional da referida metodologia e a quebra da demarcação do território profissional e do pessoal.

A tecnologia sempre esteve em parceria com o desenvolvimento humano, desde que o homem pôs o fogo a serviço de uma verdadeira melhoria na sua qualidade de vida, há milhares de anos passados. Atualmente, a tecnologia cumpre o mesmo papel: de alguma maneira, facilitar a interação do indivíduo com o mundo que o rodeia e também com os seus pares. Seja em processos de trabalho, ou mesmo para adquirir um conhecimento novo ou aprimorar o já estabelecido, não se pode relegar o avanço tecnológico, como pressuposto da própria história da humanidade no planeta.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CERI, Sefano; FRATERNALI, Piero; BONGIO, Aldo. "**Web Modeling Language (WebML): a Modeling Language for Designing Web Sites**". WWW9 Conference, Amsterdam, May 2000. Disponível em: <http://webml.org/webml/upload/ent5/1/www9.pdf>. Acesso em 31 março 2013.

MARÇAL, Edgar; ANDRADE, Rossana; RIOS, Riverson. Aprendizagem utilizando dispositivos móveis com sistemas de realidade virtual. **Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, V.3, N. 1, Maio 2005. Disponível em: http://lumenagencia.com.br/dcr/arquivos/a51_realidadevirtual_revisado.pdf. Acesso em: 15abril 2013.

ZANELLA, A.; SCHLEMMER, Eliane; BARBOSA, Jorge Luis Victória; REINHARD, Nicolau. **M-Learning ou Aprendizagem com Mobilidade: um estudo exploratório sobre sua utilização no Brasil**. In: XXX Encontro Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração, 2007, Rio de Janeiro. ANPAD, 2007. v. 1. p. 1-17. Disponível em: http://gpedunisinos.files.wordpress.com/2009/06/art_m-learning-ou-aprendizagem-com-mobilidade.pdf. Acesso em: 03 Abril 2013.

EDUCAÇÃO ESPECIAL: PROCESSOS ESCOLARES E IMPLICAÇÕES EXPONENCIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Camila Ribeiro Alves¹
Me. Danieli Tavares²
Me. Naime Sousa Silva³

RESUMO

Este artigo discorre sobre as problemáticas que a Educação Especial trouxe, focando barreiras e dificuldades encontradas pelos professores e pela escola no decorrer da caminhada. A Educação Especial surge para acabar com a exclusão das crianças com necessidades educacionais especiais, processo em que se busca o fim de qualquer tipo de preconceito e discriminação das mesmas. A escola tem um grande desafio pela frente, deve promover e proporcionar o acesso e permanência de todas as crianças com necessidades educacionais especiais garantindo o aprendizado das mesmas. A partir da nova visão da sociedade diante deste problema que é a Educação Especial, podem-se refletir muitos pontos sobre a inclusão, buscando a construção de uma nova escola, onde esta seja alicerçada em uma sociedade democrática. Para isso, muitos autores discorrem sobre o tema, e com isso vários pontos relevantes serão apontados, tais como: A Educação Especial e o papel da escola inclusiva, os labirintos da inclusão escolar, a problemática dos termos: inclusão e integração, conflitos e tensões e também sobre a Educação Inclusiva no âmbito do Ministério da Educação.

Palavras-chave: Educação Especial. Integração. Pessoas com necessidades educacionais especiais.

1. INTRODUÇÃO

A escola é um lugar de aprendizado e este espaço deve garantir o aprendizado de todos os alunos, sendo estes especiais ou não. É necessário que haja garantia da inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais e que estes sejam inseridos dentro das salas de aula. Dessa forma, toda a comunidade escolar aprenderá a respeitar as diferenças e consequentemente aprenderão se relacionar com as crianças inclusas nesta escola. A educação

¹Cursa Pedagogia na Faculdade Aldete Maria Alves - FAMA. Cursa Pós-graduação em Educação Especial com ênfase em LIBRAS na FAMA. Professora no Centro Municipal de Educação Infantil – CMEI Professora Alice Nogueira Andrade na cidade de Itapagipe - MG.

²Mestre em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados. . Cursa doutoramento em Estudos Contemporâneos no Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX (CEIS20) na Universidade de Coimbra. Pesquisadora no Grupo Educação e Processo Civilizador – GEPC/UFGD/CNPq/Brasil. Investigadora colaboradora no Grupo Políticas e Organizações Educativas e Dinâmicas Educacionais - Grupoede no CEIS20 - Universidade de Coimbra - Portugal.

³Mestre em Educação pela Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE (2012). Possui graduação em Pedagogia (1990) e bacharel em Direito (2005) pela Fundação Educacional de Votuporanga, Pós-graduação lato sensu na área da Educação, denominado "O Processo Ensino Aprendizagem: Uma Fundamentação Filosófico-Antropológica e Técnico-Pedagógico" (1993), Psicopedagogia (2001), Psicopedagogia Clínica Complementação (2008), Docência do Ensino Superior (2011). Professora e Coordenadora do Curso de Pedagogia da Faculdade Aldete Maria Alves e Supervisora Escolar da E.M. José Lúcio de Sampaio - União de MinasMG.

é um direito de todos e é necessário que integre todas as crianças que necessitem dessa integração garantindo esse direito, principalmente dentro do ambiente escolar.

Objetiva-se apresentar o cenário das implicações da Educação Especial nas escolas. Para tal, inicia-se com a identificação Inclusão e Educação Especial, conceitos fundamentais nessa discussão, seguindo com os componentes discursivos sobre a pesquisa em revistas, a filosofia e políticas da Educação Especial.

Revistas especializadas em Educação Especial surgiram no cenário brasileiro como um importante canal de veiculação das produções.

As associações nacionais de pesquisa dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, principalmente em Educação e em Psicologia, estavam preocupadas, também, em integrar a produção científica e garantir as trocas de experiências nas respectivas áreas por meio da edição de revistas organizadas por elas e pelos programas. Na Educação Especial, contudo, a formação em pós-graduação *stricto sensu* ocorria vinculada a outras áreas de conhecimento, principalmente aquelas que imprimiam o caráter multidisciplinar da Educação Especial, ou na modalidade *lato sensu*. Essa característica da produção do conhecimento em Educação Especial não garantia que o intercâmbio científico, promovido pelas associações de programas *stricto sensu*, pudesse chegar a produzir trocas expressivas dentro da área. A produção, possivelmente, ficaria dispersa entre os vários canais organizados pelas associações e programas afins e dificilmente conseguiria atingir, com rapidez, os estudiosos, profissionais e professores da área, promovendo as trocas entre produção de conhecimento e prática profissional. (DIAS, 2003, p.2)

Além de revistas, espaços para discussão do conhecimento produzido em Educação Especial nas Associações de Pós-graduação e Pesquisa, principalmente na Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) começavam a consolidar tal núcleo, de forma a mostrar a Educação Especial como um grupo sólido produzindo conhecimento científico em Educação.

Dessa forma, quando se fala em Educação Especial, logo se imagina as dificuldades e o longo caminho a percorrer. Este é um campo muito complexo e que precisa muito ser discutido, questionado e refletido.

O termo Educação Inclusiva, referido neste artigo, reporta-se à Educação Especial, onde o foco é a inclusão das crianças com necessidades educacionais especiais. Este artigo discorre sobre a grande problemática existente nas escolas, que é a Inclusão e a Integração das crianças com necessidades educacionais especiais. Busca-se discutir como fazer a unção desses dois termos sem que haja a problemática. Conforme o Dicionário Aurélio, o termo incluir significa envolver, implicar, inserir, e o termo integrar significa fazer entrar num conjunto, num grupo, juntar-se, tornando-se parte integrante, reunir-se, incorporar-se. Nota-

se, então, que esses elementos são fundamentais e que um precisa do outro para que essa problemática seja resolvida.

“A integração na escola comum, portanto, não será para todos os alunos com necessidades especiais, senão somente para aqueles que possam se adaptar às classes regulares. Os demais serão encaminhados para escolas ou salas especiais” (BORGES, PEREIRA, AQUINO, s.d., p.2).

A discussão aqui pretendida objetiva refletir sobre a inclusão, como proposta para a construção desta nova escola, alicerçada numa sociedade democrática.

Muitos autores têm contribuído para questionar e permitir reflexões sobre a filosofia e as políticas de inclusão de crianças com necessidades especiais nas escolas, dos quais se citam Borges, Pereira, Aquino (s.d.), Bruno (2006), Casagrande (2009), Dias (2003), Leite (2004), Martinez, Pamplin, Oish (2005), Mendes (2006), Miranda (2004), Montoan (2003, 2006), Mrech (1998), Picchi (2002), Prieto (2006) e Santos (2002).

Embasado nesses, o presente artigo discorre sobre diversas questões relevantes, tais como: a Educação Especial dos normativos e o papel da escola inclusiva, os labirintos da inclusão escolar, a problemática dos termos: inclusão e integração, conflitos e tensões e também sobre a Educação Inclusiva no âmbito do Ministério da Educação.

1.1 A Educação Especial dos normativos e o papel da escola inclusiva

“Começa-se este item com a ideia de que Educação Especial é uma modalidade de ensino. Tal assertiva ampara-se no texto do Grupo de Trabalho constituído no âmbito do Ministério da Educação para discutir sobre as políticas de Educação Especial no Brasil.” (BRASIL, 2007, p.10).

A Educação Especial iniciou-se com o atendimento educacional especializado a fim de acabar com a exclusão das crianças com necessidades educacionais especiais. Com isso, surgem vários problemas, já que as escolas não estavam preparadas para atender a este novo alunado e, conseqüentemente, encaminhavam as mesmas para as classes e escolas especiais, onde suas necessidades fossem supridas. Dessa forma, a Constituição Federal de 1988 promoveu a o bem a todos, visto que tende a acabar com a exclusão e acabar com qualquer tipo de discriminação e preconceito. Nesta época, surgiram a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994), e a Política Nacional de Educação Especial (1994), estas proporcionavam a participação de todas as crianças no

processo educativo, mas não proporcionaram uma reformulação em suas práticas pedagógicas, surgindo assim muitos problemas decorrentes dessa inclusão.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, proporcionou as reformulações necessárias para que haja um verdadeiro aprendizado de todas as crianças nas escolas regulares.

A educação especial direciona suas ações para o atendimento às especificidades desses alunos no processo educacional e, no âmbito de uma atuação mais ampla na escola, orienta a organização de redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas. (BRASIL, 2007, p.9).

Assim, o atendimento educacional especializado busca um aprendizado global de todas as crianças, que consigam acompanhar uma sala regular. Pode-se ressaltar que:

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (BRASIL, 2007, p.10).

O professor deve se basear de acordo com a legislação, pois nela está a base para o ensino das crianças com necessidades educacionais especiais ou não, a partir dela o professor pode atuar de uma forma mais consciente e clara. De acordo com algumas leis, citam-se as seguintes:

“A Lei nº. 9.394/96 (LDB), ao estabelecer as diretrizes da educação nacional, a EDUCAÇÃO ESPECIAL é considerada modalidade de educação escolar, para educandos portadores de necessidades especiais, no âmbito da rede regular de ensino.” (PICCHI, 2002, p.20).

“O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular.” (CASAGRANDE, 2009, p.3)

Na Lei nº 7.853/89, a EDUCAÇÃO ESPECIAL é considerada modalidade educativa do sistema educacional, abrangendo todas as faixas etárias em seus respectivos programas educativos, através da oferta obrigatória e gratuita em estabelecimentos públicos de ensino e inserida em todas as escolas, privadas e públicas (Art. 1º, I, a-f). (PICCHI, 2002, p. 19).

Devem-se abranger todas as crianças no sistema educacional, com diferentes faixas etárias, mas cada uma no seu respectivo nível de ensino.

O direito de cada criança a educação é proclamado na Declaração Universal de Direitos Humanos e foi fortemente reconfirmado pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Qualquer pessoa portadora de deficiência tem o direito de expressar seus desejos com relação à sua educação, tanto quanto estes possam ser realizados. Pais possuem o direito inerente de serem consultados sobre a forma de educação mais apropriada às necessidades, circunstâncias e aspirações de suas crianças. (CASAGRANDE, 2009, p.3)

Os direitos das crianças com necessidades educacionais especiais são proclamados na Declaração dos Direitos Humanos, segundo a qual estas crianças têm direito de se expressarem livremente como as demais crianças, e também ter as suas necessidades supridas, onde os profissionais e a escola trabalham de acordo com a necessidade de cada um, sem que haja a exclusão de nenhuma criança.

Em 1973, o MEC cria o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, responsável pela gerência da educação especial no Brasil, que, sob a égide integracionista, impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação, mas ainda configuradas por campanhas assistenciais e iniciativas isoladas do Estado.

Nesse período, não se efetiva uma política pública de acesso universal à educação, permanecendo a concepção de “políticas especiais” para tratar da educação de alunos com deficiência. No que se refere aos alunos com superdotação, apesar do acesso ao ensino regular, não é organizado um atendimento especializado que considere as suas singularidades de aprendizagem. (CASAGRANDE, 2009, p.2)

Conclui-se que o MEC passou a ser o responsável pela Educação Especial e este deverá garantir e propiciar a inserção das crianças com necessidades educacionais especiais, e das crianças com superdotação.

Em 2003, é implementado pelo MEC o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, com vistas a apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, promovendo um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado e à garantia da acessibilidade. (CASAGRANDE, 2009, p.4).

O MEC visa à transformação das escolas regulares normais, em escolas regulares inclusivas, onde todos os alunos tenham os mesmos direitos, tenham acessibilidade e também tenham direito de ter capacitação especializada, para que suas necessidades sejam supridas.

A educação inclusiva se fundamenta na concepção dos direitos humanos, que promove a igualdade e as diferenças como valores indissociáveis, e que visa acabar com a exclusão dentro e fora da sala.

Segundo Casagrande (2009), o Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial apresenta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos.

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

Assim, o papel das instituições especializadas garante a inserção total em todo meio que as pessoas com necessidades educacionais especiais precisem ser inseridas. Dessa forma, as escolas deverão se adaptar às exigências do alunado e se transformarem em escolas de atendimento especializados. As escolas devem reformular suas práticas e atender a todos esses alunos, com necessidades ou não, garantindo o aprendizado e o seus direitos de estarem estudando em uma sala de aula regular, junto com as demais crianças e também a garantia de acelerar o processo para aqueles alunos bem dotados.

Dessa forma pode-se concluir que:

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, no artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências; e assegura a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar. Também define, dentre as normas para a organização da educação básica, a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” (art. 24, inciso V) e “[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (art. 37). (CASAGRANDE, 2009, p. 3).

Os sistemas de ensino devem propiciar que estes alunos tenham um verdadeiro aprendizado, no qual os profissionais devem fazer uso dos mais diferentes métodos e recursos para que essa garantia seja realmente garantida.

Segundo Casagrande (2009), a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais

específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos.

A educação especial direciona suas ações para o atendimento às especificidades desses alunos no processo educacional e, no âmbito de uma atuação mais ampla na escola, orienta a organização de redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas.

Dessa forma, o Ministério da educação busca a valorização da criança com necessidades educacionais especiais, como qualquer outra criança. Que estas crianças sejam valorizadas e tratadas com respeito, pois elas também são cidadãos capazes de atuar na sociedade. Mas sabe-se que embora a inclusão esteja embasada em lei e tenha como uma meta de acabar com a exclusão, sua prática está longe desse ideal. O que se tem nos dias atuais são professores inseguros e incapazes de exercerem tal função.

“A escola prepara o futuro e de certo que, se as crianças aprenderem a valorizar e conviver com as diferenças nas salas de aula, serão adultos bem diferentes de nós que temos de nos empenhar tanto para entender e viver a experiência da inclusão!” (MONTANO, 2003, p.53).

Se desde cedo as crianças já forem ensinadas a ter um olhar diferenciado sobre a inclusão, essa situação não será tão problemática quanto é na atualidade. Dessa forma, quanto antes os professores aprenderem a conviver e a principalmente trabalhar com a inclusão, mais cedo essa visão mudará. É de fundamental importância que as crianças não apenas sejam inseridas no âmbito escolar, mas que elas também sejam incluídas no processo ensino-aprendizagem.

Muitas vezes os professores inserem as crianças dentro de uma sala de aula e fazem de conta que aquela determinada criança não precisa de um atendimento diferenciado e que ela apenas está ali dentro da sala de aula, porque a sociedade quis que a colocassem no cotidiano escolar. É necessário quebrar essa barreira e ver a inclusão de uma forma diferenciada, onde estes alunos também façam parte deste processo, e que eles também construam saberes tão importante quanto os demais alunos.

Não se deve acabar a Educação Especial por apresentar possíveis falhas, mas, através dos aspectos apontados pelos estudiosos possibilitar a correção das distorções, pois o alunado continua necessitando de “algo mais” que a escola atual não tem conseguido oferecer quando da inserção desse aluno na rede pública. (PICCHI, 2002, p.43)

Várias vezes, os alunos com necessidades especiais são excluídos e tendem a sofrer diversos preconceitos, inclusive o *bullying*. A maioria destes alunos é apenas depositada dentro de uma sala de aula, sem nenhum tipo de interesse tanto da parte dos professores, quanto da parte dos colegas. Para que esta barreira da exclusão seja rompida, faz-se necessário que os professores proporcionem uma interação com os demais alunos, dessa forma pode haver um maior aprendizado de toda sala.

Segundo Santos (2002), a Educação Inclusiva visa a reduzir todas as pressões que levem a exclusão e todas as desvalorizações atribuídas aos alunos, seja com base em sua incapacidade, rendimento cognitivo, raça, gênero, classe social, estrutura, estilo de vida ou sexualidade.

Se a inclusão for exercida da forma que deveria ser, o conceito global mudará, pois todos aprenderão a ver a inclusão por outro ângulo. É necessário mudar essa atitude o quanto antes, para que todas as pessoas tenham os mesmos direitos e deveres. Se este conceito for mudado e a inclusão for vista de uma nova forma, as crianças terão uma nova visão frente a este assunto e dessa forma terão uma nova postura sobre esse problema.

A escolarização é um direito de todas as pessoas, inclusive daquelas com necessidades especiais, e os professores devem ser capacitados e estarem aptos para atuar, devem ter uma capacitação continuada e buscar sempre o melhor para seu determinado aluno, atendendo todas as necessidades que esta criança precise, cumprindo, assim, o seu papel perante a sociedade. A partir desta reflexão, pode-se dizer:

O processo de inclusão se refere a um processo educacional que visa estender ao máximo a capacidade da criança portadora de deficiência na escola e na classe regular. Envolve fornecer o suporte de serviços da área da Educação Especial através dos seus profissionais. A inclusão é um processo constante que precisa ser continuamente revisto. (MRECH, 1998, p.4)

São necessárias muitas mudanças para que os alunos com necessidades especiais sejam inseridos nas escolas, começando pela própria escola, ela deve proporcionar profissionais altamente capacitados para trabalhar com cada tipo de necessidade, e também um ambiente que possa abrigar todas as necessidades desses alunos, garantir que as famílias participem no processo de Inclusão. Dessas aceções pode-se ressaltar que:

As questões teóricas do processo de Inclusão têm sido amplamente discutidas por estudiosos e pesquisadores da área de Educação Especial, no entanto pouco se tem feito no sentido de sua aplicação prática. O como incluir tem se constituído a maior preocupação de pais, professores e estudiosos, considerando que a inclusão só se efetivará se ocorrerem transformações estruturais no sistema educacional. (MIRANDA, 2004, p.7)

Busca-se uma educação para todos, centrada no respeito e na valorização das diferenças, dando um maior valor na diversidade em busca de uma educação de qualidade. Nesse modelo, as escolas devem se adequar às necessidades dos alunos e não os alunos se adequarem às necessidades das escolas. Garantindo que estes alunos participem ativamente dentro da sala de aula e atuem como verdadeiros cidadãos.

1.2 Os labirintos da Inclusão Escolar

A escola tem um grande desafio pela frente, deve dar acesso e, principalmente, proporcionar a permanência das crianças com necessidades educacionais especiais, propondo mudanças na organização pedagógica da própria escola de modo que reconheçam e valorizem as diferenças de cada um.

A inclusão surgiu para romper com as desigualdades existentes na sociedade. A diferença gera o conflito e essa diferença é muito difícil de ser aceita ou escondida. Dessa forma, a inclusão chega para romper com esses pilares já estabelecidos, onde as diferenças passarão a ser fundamentais para o enriquecimento de cada cidadão que está inserido dentro deste ambiente escolar.

Tanto as desigualdades naturais quanto as sociais não são justas, pois ninguém tem culpa da classe social, ou de qualquer outra desigualdade que recebe. Esses fatores são injustos, é necessário que eles sejam reparados o quanto antes melhor, e a inclusão, visa acabar com essas desigualdades e tende a propor a igualdade. E as instituições de ensino devem saber fazer uso dessas desigualdades e trabalhar de uma forma em que a igualdade seja a base principal da educação. As escolas devem estar preparadas para receber e educar a todos os alunos desta, e não somente as com necessidades especiais. Pode-se dizer que:

A escola insiste em afirmar que os alunos são diferentes quando se matriculam em uma série escolar, mas o objetivo escolar, no final desse período letivo, é que eles se igualem em conhecimento a um padrão que é estabelecido para aquela série, caso contrário, serão excluídos por repetência ou passarão a frequentar os grupos de reforço e de aceleração da aprendizagem e outros programas embrutecedores da inteligência. (MONTAÑAN e PRIETO, 2006, p.22)

Mas para que a inclusão tenha uma nova visão perante a sociedade, é necessário que as mudanças comecem pelo próprio sistema educacional. Se todos se unirem a favor deste problema, a educação terá uma nova visão e se reconstruía. Dessa forma, a educação vai caminhar rumo às necessidades da sociedade. Assim, as crianças com necessidades especiais

não terão experiências discriminatórias dentro do ambiente escolar ao qual elas estão inseridas, pois o sistema de ensino dará uma nova base para que as escolas se organizem e conseqüentemente haverá uma nova forma de ensinar.

Pensar em inclusão ainda é um grande desafio, pois as escolas precisam desenvolver uma nova base, na qual possam ensinar todas as crianças de uma forma global, inclusive as crianças que possuem necessidades. A inclusão veio para romper com os paradigmas da escola tradicional e busca uma nova maneira de ensinar, e ensinar para todos.

Dessa maneira, as escolas devem atender a todas as crianças, principalmente às crianças com necessidades especiais, e garantir o aprendizado de todas elas, sem nenhum tipo de discriminação. A escola deve dar atenção e garantir que as necessidades de determinada criança sejam supridas.

A educação inclusiva faz com que a participação de alunos no currículo escolar aumente e também reduz a exclusão de crianças. Com a inclusão o aprendizado de todas as crianças melhora, pois cada criança saberá a necessidade que seu colega necessita e dessa forma conseguirá ajudar seu amigo em determinada dificuldade, enriquecendo, assim, o aprendizado de ambas as crianças.

A relação existente entre os membros do ambiente escolar também aumenta, pois cresce o afeto e carinho pelas crianças, e os participantes deste processo farão de tudo para que estas crianças se sintam em casa. Haverá também uma maior comunicação entre os integrantes da escola em relação às necessidades de cada criança, e havendo essa interação o trabalho coletivo fica mais presente neste ambiente.

Dessa forma colaboram para o aprendizado e permanência destas na escola, pois se uma criança for maltratada ou se sentir excluída em relação às outras, ela não irá mais querer voltar para determinada escola e conseqüentemente cresce o nível da evasão escolar.

A inclusão não deve acontecer apenas no ambiente escolar. As crianças com necessidades educacionais especiais também precisam ser inclusas dentro da própria sociedade, elas devem receber oportunidades de emprego, respeito dos demais cidadãos e principalmente serem vistas como pessoas que também possuem uma identidade e que também podem construir história.

Mas este é um caminho muito difícil de ser trilhado, pois muitas pessoas dentro da sociedade tendem a inviabilizar as pessoas especiais, agem com preconceito e excluem as mesmas de diversas oportunidades que poderiam incluí-las sem o menor esforço. Tudo isso está acontecendo para que haja uma sociedade mais justa e mais consciente perante todos os cidadãos existentes dentro da mesma.

Cria-se, assim, uma remoção das barreiras existentes que impedem a participação das pessoas com necessidades especiais nas diversas áreas da sociedade. Tornando as pessoas especiais como qualquer outro cidadão capaz de atuar livremente dentro e fora de seu país. Com a inclusão, as pessoas com necessidades podem exercer seus direitos e deveres como qualquer outra pessoa. Com isso, gera-se uma modificação da sociedade, com início da conscientização em prol da inserção, respeitando e valorizando as necessidades de cada um.

Segundo Montoan (2006), tanto as escolas especiais quanto as comuns precisam se reorganizar e melhorar o atendimento que dispensam a seus alunos. Precisamos lutar por essas mudanças e por movimentos que têm como fim virar essas escolas do avesso. Ambas precisam sair do comodismo em que se encontram, e a inclusão, especialmente quando se trata de alunos com necessidades especiais, é o grande mote para empreender essa reviravolta.

Sabe-se que há muitas barreiras a serem derrubadas, iniciando-se pelas próprias instituições, existem também as exclusões, o preconceito, entre outros. Mas estas são barreiras que podem ser derrubadas ou que se pode construir uma ponte para se passar por cima desses entraves. Dessa forma, a inclusão vai adentrar em todos os espaços formais e não formais, acabando assim com todos estes pré-conceitos que já são estabelecidos pela sociedade. Pode-se ressaltar que:

Se assim for, ou seja, se o investimento na qualidade de ensino não se tornar uma ação constante, a evolução das matrículas desse alunado na classe comum pode resultar em recrudescimento da rejeição – já existente nas escolas – e em maior dificuldade de estudarem junto com outros alunos. Nesse caso, eles podem ter acesso à escola, ou nela permanecer, apenas para atender a uma exigência legal, sem que isso signifique reconhecimento de sua igualdade de direitos. (MONTAAN e PRIETO, 2006, p.35-36)

Ou seja, não basta apenas incluí-los dentro de uma sala ou instituição, apenas para cumprirem o que a lei manda. Deve-se inserir o aluno na sala e trabalhar da melhor maneira possível para que haja interação dos demais alunos juntamente com este aluno que possui uma necessidade especial. A escola deve ter um ambiente propício para atender a cada necessidade, e também trabalhar com profissionais capacitados e que saibam atuar com diferentes crianças.

A educação de qualidade é um direito de todos, principalmente para as crianças com necessidades educacionais especiais (NEE). Para que essa qualidade seja garantida, o Ministério da Educação por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 garante o atendimento às necessidades especiais dos alunos, desde a Educação Infantil. Com o Ministério da Educação (MEC) criam-se condições necessárias para a

inclusão desses alunos nas escolas de ensino regular, possibilitando, assim, avanços nas demais etapas e níveis de ensino.

Dessa forma o MEC proporciona capacitação continuada para os professores por meio de livros que trazem temas sobre o atendimento educacional às crianças com necessidades educacionais especiais, dessa forma as ajudam no desenvolvimento social, afetivo e cognitivo das mesmas.

Segundo Bruno (2006) a Educação Inclusiva deve ter como ponto de partida o cotidiano: o coletivo, a escola e a classe comum, onde todos os alunos com necessidades educativas, especiais ou não, precisam aprender, ter acesso ao conhecimento, à cultura e progredir no aspecto pessoal e social.

Torna-se importante pontuar que a educação inclusiva não se faz apenas por decreto ou diretrizes. Ela é construída na escola por todos, na confluência de várias lógicas e interesses sendo preciso saber articulá-los. Por ser uma construção coletiva, ela requer mobilização, discussão e ação organizacional de toda a comunidade escolar, e encaminhamentos necessários ao atendimento das necessidades específicas e educacionais de todas as crianças. (BRUNO, 2006, p. 16)

Dessa forma, deve-se utilizar o currículo e os objetivos da Educação Infantil tanto para os alunos com necessidades educacionais especiais quanto para os demais. Busca-se assim, ajustes e modificações nestes currículos e objetivos e não uma nova elaboração do currículo, apenas para as crianças especiais.

2. A PROBLEMÁTICA DOS TERMOS: INCLUSÃO E INTEGRAÇÃO

Os alunos que possuem capacidades para serem integrados nas salas regulares serão integrados nas mesmas. Mas os alunos que não possuem condições de acompanhar o andamento das demais crianças das salas regulares serão encaminhados para as escolas ou salas especiais. Nestas escolas, as necessidades específicas de cada criança serão supridas. A partir dessa reflexão pode-se ressaltar que:

Colocar na mesma sala de aula grupos heterogêneos, isto é, crianças autistas com retardo mental e crianças normais, não serve para a integração, por não ser possível conciliar em um mesmo espaço demandas tão diferentes e específicas. Crianças com ritmos e tempos diferentes exigem tratamento diferenciado, uma vez que não é possível tratar como igual aquele que é diferente. Para atender a essa ideia, existe a defesa do respeito às diferenças e do atendimento às diferenças individuais. Dessa forma, torna-se difícil tratar igual à maioria aqueles que necessitam de atendimento diferenciado. (BORGES, PEREIRA, AQUINO, s.d., p.2).

Dessa forma, a escola inclusiva deve atender às crianças com necessidades educacionais especiais ou não. Com esta nova política educacional, busca-se a inserção de todos os alunos nas escolas regulares, para que estes possam ser inseridos na vida social e educativa, proporcionando um real aprendizado em todos os níveis educacionais.

Esse é um desafio muito grande e complexo. A inclusão é um direito de todos e através dela é que se podem reconhecer as limitações de cada um através da convivência com os outros.

Os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os alunos. A acessibilidade deve ser assegurada mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliários – e nos transportes escolares, bem como as barreiras nas comunicações e informações. (CASAGRANDE, 2009, p. 15)

Com a inclusão, surgem diversos problemas, principalmente em incluir todos os alunos com necessidades educacionais especiais, onde incluem todos, e estes não conseguem acompanhar e dessa forma surge o fracasso escolar, a perda da autoestima e na maioria das vezes leva à evasão escolar desses alunos.

Para a implementação da escola inclusiva, inicialmente, exige-se a mudança de mentalidade e a construção de um novo paradigma educacional. Devemos avançar de uma sociedade preconceituosa para uma sociedade humana e solidária com todos, de uma escola tradicional e fechada, a uma escola aberta e inovadora, de uma prática pedagógica homogeneizadora, a ações voltadas para atender, com qualidade, a toda a diversidade de alunos presentes no sistema educacional. É preciso entender que existem ritmos e tempos diferentes para aprender, como também diversas maneiras de ensinar. (BORGES, PEREIRA, AQUINO, s.d., p.8)

Dessa forma, a mudança deve começar no sistema educacional, capacitando os profissionais para atuarem com consciência e responsabilidade. O aluno que não consegue aprender talvez não possua nenhum problema, o problema então deve estar na forma de ensinar, onde o erro pode estar centrado na falta de professores capacitados.

Para ensinar a todos os alunos com necessidades educacionais especiais, o professor deve enfrentar o grande desafio que é a inclusão e, principalmente, estar aberto para a inovação. Mas para isso, faz-se necessário refletir sobre a diferença entre integração e inclusão. A partir daí, os profissionais podem atuar de uma forma em que as necessidades desses alunos possam ser supridas.

3. CONFLITOS E TENSÕES

A Educação Especial abrange os vários níveis de ensino desde a Educação Infantil até o Ensino Superior e, em todos esses níveis, existem conflitos e tensões, principalmente da parte dos profissionais, que geralmente não estão capacitados para trabalharem com as crianças com necessidades educacionais especiais. Outro grande conflito é a escola que, muitas vezes, não está apta para suprir todas as necessidades dos alunos.

Percebe-se que há uma grande preocupação em oferecer para o alunado um ensino especializado, onde os professores utilizem estratégias e recursos didáticos diferenciados suprimindo todas as necessidades, para que ocorra um real aprendizado, onde professor faça uso desses recursos como auxílio. Dessa forma, pode-se ressaltar que:

A adoção de recursos pedagógicos deve ser entendida como um auxílio utilizado pelo professor para promover a sua prática pedagógica e não substituí-la, ou seja, o uso de recursos e estratégias didático-pedagógicas diferenciadas deve funcionar como facilitador do ensino e, conseqüentemente, da aprendizagem das temáticas educacionais. A Educação Especial não pode se resumir no emprego de um conjunto de adequações de estratégias e recursos pedagógicos para atender uma necessidade específica de seus aprendizes. (LEITE, 2004, p.132)

Existem muitos profissionais que não fazem como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece. Eles não possibilitam aos seus alunos com necessidades educacionais especiais acesso ao currículo nacional comum, pois muitos profissionais trabalham as dificuldades dos alunos, e ficam só por aquilo, não modificam a forma de ensinar, ensinam de uma forma rotineira e não garantem um aprendizagem comum, como os demais alunos.

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial. (CASAGRANDE, 2009, p. 11)

Segundo Leite (2004), a atuação dos professores é preocupante, pois eles esperam respostas de seus alunos que pouco contribuem para a elaboração do planejamento Educacional. Os profisses jogam a culpa nas crianças que tem um desenvolvimento educacional mais baixo, dizendo que a culpa é toda desses alunos que não conseguem acompanhar as aulas, mas não repensam em suas formas de lecionar, não aceitam que o erro pode estar em si próprio. Dessa forma nota-se que:

As providências proclamadas pelos professores da Educação Especial estão amparadas no legado de proteção a seus alunos e podem gerar atitudes discriminatórias. E por, supostamente, toda dificuldade para aprender dos alunos se resumir a determinantes biológicos, que necessitam de amparo profissional que extrapolam a atuação do educador, os professores acabam por relegar o atendimento educacional em resposta ao tratamento médico. (LEITE, 2004, p.135)

A família tem um papel fundamental na aprendizagem da criança, deve caminhar lado a lado com a escola, ambas são essências no processo ensino-aprendizagem e devem trabalhar juntas, para que as crianças com necessidades educacionais especiais aprendam mais facilmente. Os pais são muito valiosos neste processo, pois estes passam mais tempo com essas crianças do que professores. Dessa forma, os alunos podem aprender mais, pois têm incentivo tanto da família como dos professores.

Conforme Martinez, Pamplin e Oish (2005), a inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) tem sido objeto de grandes debates e tema de muitas pesquisas nas áreas de educação e educação especial, principalmente nos últimos anos. Essa temática traz consigo determinados conteúdos referentes ao aspecto educacional, tais como: a qualidade das escolas e do ensino por elas oferecido, as mudanças necessárias no sistema educacional brasileiro, a formação dos professores, a participação da família nesse processo, dentre outros. Conclui-se que:

A integração escolar não era concebida como uma questão de tudo ou nada, mas sim como um processo com vários níveis, através dos quais o sistema educacional proveria os meios mais adequados para atender as necessidades dos alunos. O nível mais adequado seria aquele que melhor favorecesse o desenvolvimento de determinado aluno, em determinado momento e contexto. Percebe-se nessa fase o pressuposto de que as pessoas com deficiências tinham o direito de conviver socialmente, mas que deviam ser, antes de tudo, preparadas em função de suas peculiaridades para assumir papéis na sociedade. (MENDES, 2006, p. 391)

Nota-se então que esse é um longo caminho a ser trilhado, que mesmo possui muitas barreiras a serem enfrentadas e que, na caminhada, surgem muitas tensões e problemas. Dessa forma, conclui-se que:

Ao longo dos últimos trinta anos, tem-se assistido a um grande debate acerca das vantagens e desvantagens, antes, da integração escolar, e, mais recentemente, da inclusão escolar. A questão sobre qual é a melhor forma de educar crianças e jovens com necessidades educacionais especiais não tem resposta ou receita pronta. Na atualidade, as propostas variam desde a ideia da inclusão total- posição que defende que todos os alunos devem ser educados apenas e só na classe da escola regular – até a ideia de que a diversidade de características implica a existência e manutenção de um contínuo de serviços e de uma diversidade de opções. (MENDES, 2006, p. 396)

Assim, a escola inclusiva será construída pela ação do professor, e de todos que estão inseridos neste processo. Se o professor não estiver preparado para atuar com as crianças com necessidades educacionais especiais, não haverá aprendizado para essas crianças, apenas serão inseridos dentro da sala, mas não inseridos na aprendizagem. Os professores devem ser capacitados e contar com a ajuda da família, pois ela também é de fundamental importância para a construção do saber dessas crianças.

Nota-se que o princípio fundamental da inclusão está no respeito à diversidade, os professores, os pais e os próprios alunos são de fundamental importância no processo de aprendizagem.

Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas. (CASAGRANDE, 2009, p.1)

Segundo Casagrande (2009), a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos. A educação especial direciona suas ações para o atendimento às especificidades desses alunos no processo educacional e, no âmbito de uma atuação mais ampla na escola, orienta a organização de redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas.

Percebe-se também que, às vezes, alguns alunos entram na escola sem ter diagnóstico que comprovam que esta criança apresenta necessidades educacionais especiais. Neste caso, a família é de fundamental importância, pois ela poderá ajudar a escola e os profissionais da mesma a detectar alguns problemas dessas crianças.

Se tomarmos como referência a população com necessidades educacionais especiais, os indicadores de atendimento mostram maior disparidade ainda entre o proposto e o atingido... Enfrentamos também a necessidade de definir os contornos de forma a não suscitar dúvidas em relação a pelo menos três dimensões envolvidas no atendimento à população que requer atendimento educacional especializado: o conceito de educação especial, a população elegível para os serviços de atendimento

educacional especializado, o *locus* do atendimento escolar e os recursos e serviços educacionais especiais (MONTON e PRIETO, 2006, p.45).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que a escola precisa mudar sua postura diante da Educação Especial e da Inclusão, pois é necessário reformular as suas ações e suas práticas pedagógicas. Também deve garantir profissionais altamente capacitados para ensinarem as crianças com necessidades educacionais especiais, suprindo todas as necessidades que cada criança necessite. Muitas são as bases para amparar a escola nessa caminhada, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional proporciona muitas reformulações para que a escola se torne apta a ensinar todas as crianças, acabando, assim, com todo o tipo de preconceito.

Nota-se que este é um longo caminho a ser trilhado, que as barreiras possam ser derrubadas para que seja proporcionado um aprendizado de todos os alunos, com necessidades educacionais especiais ou não. Dessa forma, a Educação Especial é um tema muito complexo, que precisa de muita discussão e que está longe de se acabar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORGES, Maria Célia, PEREIRA, Helena de Ornelhas Sivieri e AQUINO, Orlando Fernández. **A inclusão versus integração: a problemática das políticas e da formação docente.** s.a. Disponível em: <http://www.rioeoi.org/deloslectores/4394Boreges.pdf>, acesso em: 21/04/13.

BRASIL. Ministério da Educação. BRUNO, Marilda Moraes Garcia. **Educação Infantil: Saberes e práticas da inclusão.** 4 ed. Brasília. MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e Secretária de Educação Especial. Grupo de trabalho. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** MEC/SEESP, 2007.

CASAGRANDE, Ferdinando. A legislação Educacional que trata da inclusão: Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais. **Revista Nova Escola**, 2009. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/inclusao/inclusao-no-brasil/legislacao-educacional-trata-inclusao-482187.shtml>. Acesso em: 26/04/2013.

CASAGRANDE, Ferdinando. A legislação Educacional que trata da inclusão: Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Revista Nova Escola**, 2009. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/inclusao/inclusao-no-brasil/legislacao-educacional-trata-inclusao-482187.shtml>. Acesso em: 26/04/2013.

DIAS, Tércia Regina da S. Porque uma revista de Educação Especial: o início. Marília. **Revista Brasileira de Educação Especial**, vol. 9, n. 1, Jan-Jun. 2003.

LEITE, Lúcia Pereira. **Educador Especial**: reflexões e críticas sobre sua prática pedagógica. Marília. Revista Brasileira de Educação Especial, vol. 10, n. 2, Mai-Ago. 2004.

MARTINEZ, Cláudia Maria Simões, PAMPLIN, Renata Christian de Oliveira, e OSHI, Jorge. Professores de crianças com Necessidades Educacionais Especiais: O suporte informacional no cotidiano da escola que busca a inclusão. Marília. **Revista Brasileira de Educação Especial**, vol. 11, n. 1, Jan-Abr. 2005.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. Marília. **Revista Brasileira de Educação Especial**, vol. 11, n. 33, Set-Dez. 2006.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. **História, deficiência e educação especial**. 2004. Disponível em: <http://livrosdamara.pbworks.com/f/historiadeeficiencia.pdf>, acesso em: 05/11/12.

MONTOAN, Maria Teresa Égler. **Inclusão Escolar - o que é? Por quê? Como fazer?**. 2003. Disponível em: <http://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&q=educa%C3%A7%C3%A3o+inclusiva%3A+inser%C3%A7%C3%A3o+x+inclus%C3%A3o-++Montoan&btnG=&lr=>, acesso em 31/03/2013.

MONTOAN, Maria Teresa Égler e PRIETO, Rosângela Gavioli. **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. 4 ed. São Paulo. Summus editor, 2006.

MRECH, Leny Magalhães. **O que é Educação Inclusiva?**. 1998. Disponível em: <http://www.luzimarteixeira.com.br/wp-content/uploads/2010/10/1-o-que-e-educacao-inclusiva.pdf>, acesso em: 30/10/2012.

PICCHI, Magali Bussab. **Parceiros da Inclusão Escolar**. São Paulo. Arte e Ciência Editora, 2002.

SANTOS, Jaciete Barbosa dos. A “dialética da inclusão/ exclusão” na história da educação de „alunos com deficiência”. **Revista da Faeeba – Educação e Contemporaneidade. Salvador, v.11, n.17**, jan/jun 2002. Disponível em: <http://www.uneb.br/revistadafaeeba/files/2011/05/numero17.pdf#page=27> , acesso em : 28/10/2012.

ENSINO DE LITERATURA EM LÍNGUA INGLESA: ANÁLISE DO CONTO *THE REVENGE OF HANNAH KEMHUFF* DE ALICE WALKER

Me. Orison Marden Bandeira de Melo Júnior¹

RESUMO

Este artigo busca contribuir para as reflexões referentes ao ensino de literatura em língua inglesa por meio da análise do conto *The Revenge of Hannah Kemhuff* de Alice Walker (2001). A análise é feita a partir dos conceitos de palavra, enunciado, gênero do discurso e texto do Círculo de Bakhtin. Verificou-se que a palavra curandeiro (*rootworker*) representa tanto o folclore religioso afro-americano quanto o discurso da identidade negra e que o conto, dialogicamente relacionado com o gênero de contos de curandeirismo do século XIX, apresenta-se como um elo na cadeia da comunicação discursiva sobre a identidade do negro americano. Concluiu-se que o trabalho com a literatura em língua inglesa nos cursos de Letras deve extrapolar o campo meramente linguístico do ensino de obras escritas em língua inglesa, ajudando, dessa forma, o aluno a extrapolar os limites da língua do texto literário para alcançar os níveis dos discursos subjacentes ao material linguístico dos textos em estudo.

Palavras-chave: Ensino de literatura. *Rootworker*. Círculo de Bakhtin.

Introdução

As Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Letras (2001) declaram que o curso deve preparar os alunos profissionalmente, dando a eles oportunidades de alcançarem as competências necessárias para o exercício da sua profissão. A aquisição dessas competências, para o documento oficial, objetiva formar profissionais com domínio da língua estudada e de suas culturas. Esse domínio refere-se às manifestações oral e escrita da língua materna ou de uma língua estrangeira, percebendo a língua como “fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico” (DCN, 2001, p. 30). Entre várias competências apresentadas no documento, há a necessidade de o egresso ter uma visão crítica das teorias que compõem o campo dos estudos linguísticos e literários, tendo em vista que esses estudos devem estar embasados na concepção de língua e literatura como prática social, concebendo “a diferença como valor antropológico e como forma de desenvolver o espírito crítico frente à realidade” (DCN, 2001, p. 31).

Para ilustrar, portanto, essa visão de língua percebida como um fenômeno social, cultural, histórico, este artigo apresentará uma análise do conto *The Revenge of Hannah Kemhuff*, publicado por Alice Walker em 1973. Esse conto, que faz parte da coletânea

¹Mestre em literatura e crítica literária e aluno de doutorado em Linguística Aplicada; professor de literatura americana da UAG/UFRPE; junori36@uol.com.br

intitulada *In Love & trouble: stories of Black women* (2001), trata, em especial, da vingança de *Hannah Kemhuff* pelo preconceito sofrido na juventude, levando-a a busca pela curandeira (*rootworker*) Tante Rosie. A partir desse contexto ficcional, este artigo aspira a verificar a importância da palavra *rootworker* na construção do enunciado concreto (conto) e na sua relação de sentido com a posição sócio histórica do negro americano no século XX.

Com base na contribuição do Círculo de Bakhtin em relação aos conceitos de palavra, enunciado concreto, gênero do discurso e texto encontrados nas obras *Estética da criação verbal* (BAKHTIN, 2003)², *Problemas da poética de Dostoiévski* (BAKHTIN, 2010), *Marxismo e filosofia da linguagem* (BAKHTIN (VOLOCHÍNOV), 2010), *O método formal nos estudos literários* (MEDVIÉDEV, 2012) e no artigo *Discourse in life and discourse in poetry* (VOLOSHINOV [BAKHTIN], 1983), buscar-se-á responder à seguinte pergunta: em que medida o sentido (conforme o conceito apresentado pelo Círculo) da palavra *rootworker* permite a compreensão ativo-dialógica do conto como enunciado concreto, ou seja, como um elo na comunicação sócio histórica do negro norte-americano?

A fim de responder à pergunta proposta, este artigo buscará, na Análise Dialógica do Discurso (ADD), a fundamentação teórica necessária para verificar o sentido da palavra *rootworker* em sua orientação dupla e constitutiva do enunciado concreto do conto para, assim, encontrar tanto a *archaica* do gênero de contos de curandeirismo na obra ficcional de Charles Chestnutt (1998) escrita no final do século XIX quanto a sua renovação no conto walkeriano. A partir da resposta à pergunta proposta, far-se-ão algumas considerações sobre o papel do professor de literatura em língua inglesa, buscando, contemplar, dessa forma, as diretrizes propostas para o curso de Letras.

1. Da palavra ao texto

Paulo Bezerra, tradutor da obra *Estética da criação verbal*, declara, em nota, que o capítulo *O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas* (2003b) são esboços escritos por Mikhail Bakhtin (1895-1975) entre 1959 e 1961 destinados a um grande projeto de pesquisa posterior não concretizado. No entanto, mesmo sendo esses esboços formados de orações e fragmentos de orações que, não necessariamente, seguem uma ordem temática, várias definições e conceitos são apresentados. Entre esses conceitos está o de *palavra*.

² Este artigo não adentrará a discussão referente à autoria dos textos do Círculo de Bakhtin. Diante disso, os nomes dos autores serão citados conforme se apresentam nas edições das obras utilizadas.

É possível, portanto, iniciar o estudo do conceito bakhtiniano de palavra a partir da sua asserção de que a natureza da palavra é a interindividualidade, sendo, portanto, conforme Bakhtin (Volochinov), na obra *Marxismo e filosofia da linguagem* (2010), escrita em 1929, o território comum entre o locutor e o interlocutor, levando à conclusão de que ela deseja ser ouvida e compreendida de forma responsiva seja no momento da fala seja *a posteriori* de forma ilimitada.

Ainda sobre a palavra, Bakhtin (Volochínov) (2010) explica que ela é o signo ideológico por excelência, o que não significa que ela esteja ligada a algum tipo de ideologia; pelo contrário, por ser ela neutra, qualquer função ideológica, quer seja estética, científica, moral e/ou religiosa poderá preenchê-la.

Em *Os gêneros do discurso*, escrito, de acordo com Paulo Bezerra, entre 1952 e 1953, Bakhtin (2003a) relaciona a palavra com a oração, afirmando que “como a palavra, a oração é uma unidade significativa da língua” (p. 287). Mesmo tendo o seu significado semântico-objetal, para o autor, a oração é apenas discurso em potencial, tendo em vista que faltam a ela autoria e responsividade. Como elemento gramatical, a palavra ou a oração é neutra, pois não pertence a ninguém. Dessa forma, sendo neutra, ele pode ser usada pelos falantes, em uma situação real de comunicação discursiva, com diferentes significações ou juízos de valor.

Para Bakhtin, em *O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas* (2003b), portanto, a palavra possui dois polos: a sua materialidade e a sua metalinguagem, ou seja, a sua função ideológica. Para o autor, uma análise apenas no campo da materialidade da palavra ou da oração, ou seja, dos seus elementos reproduzíveis, perde a sua dimensão ideológica. Isso acontece porque, para Bakhtin (Volochínov) (2010), na palavra, integram-se a realidade e a ideologia. Dessa forma, a ideologia da palavra (signo social) é acompanhada e comentada por ela, o que leva o autor a dizer que é impossível “separar a ideologia da realidade material do signo” (no caso do signo linguístico, a palavra), nem tampouco “dissociar o signo das formas concretas de comunicação social” (p. 45), já que “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” (p. 99). No momento da sua expressão, a palavra se apresenta como o resultado da interação de forças sociais.

Em relação ao conceito de enunciado, Bakhtin (2003a), em *Os gêneros do discurso*, apresenta duas definições recorrentes de enunciado: enunciado como unidade da comunicação discursiva e enunciado como elo na cadeia da comunicação discursiva. Como tal, para o autor, uma das suas características é a alternância dos sujeitos do discurso, que exige uma posição responsiva por parte dos interlocutores, haja vista que, diante de um enunciado, é possível

concordar com ele ou não (parcial ou totalmente), completá-lo, aplicá-lo, avaliá-lo, preparar-se para usá-lo, executá-lo etc. Para se ter essa posição responsiva, no entanto, é necessário a compreensão do enunciado. Essa compreensão, para o filósofo russo, não segue o esquema da linguística saussuriana: falante-ativo e ouvinte-passivo. Pelo contrário, a compreensão, quer seja de efeito imediato (exemplo: uma ordem militar) ou de efeito retardado (exemplo: comunicação cultural), é ativamente responsiva.

Bakhtin (Volochínov) (2010) explica que a compreensão não está no campo meramente linguístico, pois a percepção do signo linguístico como sinal (elemento da materialidade) conduz apenas ao reconhecimento, ou seja, a um ato passivo. A compreensão genuína, para o autor, é ativa, pois é uma orientação à enunciação do outro, buscando encontrar o seu contexto correspondente. Dessa forma, o leitor, na busca pela compreensão do texto enunciado, cria uma réplica pela correspondência de seu próprio texto, o que leva ao entendimento de que compreensão “é uma forma de diálogo” (p. 137). Bakhtin (2003b) adiciona que “a compreensão é sempre dialógica” (p. 316), já que a relação com o sentido é também dialógica.

Nessa esteira do pensamento, a compreensão é caracterizada pela responsividade e, subsequentemente, pelo juízo de valor, distanciando a sua concepção de compreensão daquela que a vê como mera redundância ou dublagem. Como o enunciado é uma unidade de comunicação discursiva, o seu sentido (e, não, significado apenas) está relacionado a valor (verdade, beleza etc.), o que requer responsividade da compreensão.

Dessa forma, para Bakhtin (2003a), o enunciado (como unidade da comunicação discursiva) é único e irreprodutível, mesmo quando é citado por outrem e está ligado a outros enunciados concretos e plenos por relações dialógicas. Essas relações são caracterizadas pelo autor russo em *Problemas da poética de Dostoiévski* (2010) como extralinguísticas: um confronto entre textos apenas através da sua materialidade dissociaria o texto do seu componente enunciativo-discursivo, ou seja, da sua autoria.

Bakhtin (2003b) esclarece que os elementos dialógicos ou extralinguísticos de um enunciado o penetram por dentro, sendo, assim, elementos constituintes. Voloshinov [Bakhtin] (1983), em seu artigo *Discourse in life and discourse in poetry (Discurso na vida e discurso na arte)*, escrito em 1926, afirma que a situação extraverbal não é, sob hipótese alguma, apenas uma causa externa do enunciado; pelo contrário, ela se lhe integra como parte constitutiva da sua estrutura de significação.

Ainda, por ser o enunciado um elo, Bakhtin (2003a, p. 300) declara que ele não pode ser desvinculado dos elos precedentes “que o determinam tanto de fora quanto de dentro,

gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas”. Para o autor russo, “cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2003a, p. 297).

Esses elos precedentes, para o autor, podem ser até bem distantes. Essa asserção remete ao capítulo *Particularidades do gênero, do enredo e da composição das obras de Dostoiévski*, da obra *Problemas da poética de Dostoiévski* (2010), escrito em 1929 e reeditado em 1963. Nesse capítulo, o filósofo russo faz três asserções sobre gêneros cujos conceitos perpassarão todo o capítulo: (1) “o gênero sempre conserva os elementos imorredouros da *archaica*”; (2) “o gênero sempre é e não é o mesmo, sempre é novo e velho ao mesmo tempo”, e (3) “o gênero vive do presente, mas sempre *recorda* [grifo do autor] o seu passado, o seu começo” (p. 121).

No campo da literatura, o autor mostrou que a obra de Dostoiévski (presente) possui elos com a sátira menipeia (*archaica*); no entanto, esses elos não são simplesmente transpostos do passado, mas são renovados, já que o gênero, formas típicas de enunciado, possui uma plasticidade externa que permite a absorção de gêneros cognatos menores e a sua penetração em gêneros maiores. No capítulo *Os gêneros do discurso*, Bakhtin (2003a) comenta sobre essa plasticidade dos gêneros do discurso quando, ao compará-los às formas da língua, assera que eles “são bem mais mutáveis, flexíveis e plásticos” (p. 285).

Portanto, segundo Bakhtin (2010), gêneros do discurso são tipos de enunciados relativamente estáveis elaborados por diferentes campos de utilização da língua, refletindo as condições e as finalidades de cada campo através do seu conteúdo temático, do estilo de linguagem e da sua construção composicional. Pavel N. Medviédev (1892-1938), no capítulo *Os elementos da construção artística* da obra *O método formal nos estudos literários* (2012), escrita em 1928, contesta a noção de gênero dos formalistas russos, declarando-a equivocada, pois limitavam gênero a procedimento, como se gênero fosse um grupo de procedimentos específicos e constantes com um predomínio de algum procedimento definido (procedimento dominante).

O gênero, para Medviédev (2012), é a totalidade do enunciado, em especial do enunciado artístico, cuja conclusibilidade é a sua principal característica. A finalização artística de qualquer gênero possui duas orientações: (1) externa: para o receptor e as condições de produção e recepção e (2) interna: para a vida através do seu tema. A primeira orientação introduz a obra no tempo e no espaço reais, pressupondo uma determinada audiência, um tipo de reação e um relacionamento entre autor e receptor, dentro de uma esfera ideológica; a segunda, não menos importante, introduz a determinação temática. A orientação

temática e a orientação externa, percebidas como interdependentes, compõem a unidade orgânica do gênero.

Bakhtin (Volochinov), no capítulo *A relação entre a infraestrutura e as superestruturas* da obra *Marxismo e filosofia da linguagem* (2010), confirma essa orientação temática interna do gênero e declara que um grupo de temas corresponde a um grupo de formas pertencentes ao mesmo gênero. No entanto, como enfatiza Medviédev (2012), o binarismo forma-fundo não deve ser compreendido pelo viés dos formalistas, que percebem conteúdo como elemento de construção da forma. Para Medviédev (2012), o conteúdo (unidade temática) e a forma (realização efetiva da obra) combinam-se de tal maneira que não há conteúdo sem forma e forma sem conteúdo. Assim, os diferentes gêneros se tornam reconhecíveis pelos meios e métodos próprios de conscientemente controlar e finalizar a realidade, sendo a relação entre gênero e realidade dialética, pois enquanto o gênero traz luz sobre a realidade, a realidade ilumina o gênero.

Percebe-se, ainda, no pensamento de Bakhtin (2003a), que ligada à concepção de gênero está a ideia da alteridade e da responsividade, independentemente de o gênero ser primário (simples – comunicação discursiva imediata) ou secundário (complexo – romances, dramas, pesquisas científicas, publicidade etc.). É importante a menção de que o livro, segundo Bakhtin (Volochínov) (2010), também é elemento da comunicação verbal e, conseqüentemente, objeto de discussões ativas, sendo, ele mesmo, responsivo, pois “refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc.” (p. 128).

A visão de gênero de Bakhtin (2003a), encontrada no capítulo *Os gêneros do discurso*, refuta, responsivamente, qualquer relação do gênero como sendo apenas a tipicidade do texto: os elementos forma de composição, conteúdo temático e estilo estão intrinsecamente relacionados à própria situação de enunciação, que envolve não somente os tipos de enunciados, mas os falantes e os destinatários, sendo a responsividade o elemento que determina a própria escolha do gênero.

Assim como o Círculo refuta a concepção reducionista de gênero como tipicidade de texto, ele também se opõe à concepção de texto como autônomo, cuja compreensão/ interpretação não se daria somente por meio do estudo de seus elementos linguísticos e de suas partes constitutivas. A Dr.^a Beth Brait, em seu ensaio *Perspectiva dialógica* (2012), afirma que a perspectiva bakhtiniana de texto está ligada a conceitos, como enunciado concreto, autoria, destinatário e às esferas de produção, circulação, recepção e interação.

Em *O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas* (2003b), Bakhtin afirma que o texto é “um conjunto coerente de signos” (p. 307). Entretanto,

para se melhor entender essa definição, Brait (2012) declara que é necessário recorrer ao primeiro capítulo de *Marxismo e filosofia da linguagem* (BAKHTIN (VOLOCHINOV), 2010), pois lá se compreenderá que o signo não pode ser percebido somente por seu caráter semiótico, mas pelo ideológico. Dessa forma, a definição de texto se amplia, o que permite a autora afirmar que texto é “um conjunto coerente de signos ideológicos” (BRAIT, 2012, p. 4). Portanto, uma análise bakhtiniana de um texto não se limita aos aspectos da sua materialidade; sem excluí-los, o caráter semiótico-ideológico do texto permite a análise dos discursos que o constituem. Dessa forma, o texto passa a ser visto como enunciado único e singular, o que permite, novamente, a compreensão de que ele é constituído de dois polos: o repetível (o dado) no campo da materialidade, e o não repetível (o criado), no campo do discurso ou das relações dialógicas.

É, portanto, nesta perspectiva que Brait (2012) asserta que Bakhtin, em *O discurso em Dostoiévski* (2010), apresenta o texto como uma dimensão linguística atualizada, pois, visto como enunciado concreto, ele é realizado nas zonas de confronto (duas consciências, dois interlocutores). Dessa forma, a linguística, para Bakhtin (2010), não consegue analisar todas as potencialidades discursivo-ideológicas do texto, pois os seus estudos se limitam ao seu polo semiótico.

O autor russo propõe, portanto, que o texto seja analisado no campo da metalinguística, que, não constituída por disciplinas definidas, ultrapassa os limites do campo da linguística, apesar de não ignorar os resultados de análises puramente linguísticas. Diante disso, a Linguística e a Metalinguística, “disciplinas” não excludentes, atentar-se-ão a diferentes aspectos do objeto de estudo: enquanto a Linguística encontra significados em um texto, a Metalinguística busca os seus sentidos. Brait (2012) explica a diferença desses dois termos para a ADD (Análise Dialógica do Discurso): significado é o conjunto de potencialidades que a língua prevê e sentido, o significado pleno, dependente do contexto, da situação, dos interlocutores, das esferas de comunicação, dos discursos que se confrontam e das relações dialógicas, requerendo uma compreensão responsiva.

Portanto, para se analisar/compreender um texto nessa dimensão bakhtiniana, Brait (2012) declara que é necessária a compreensão de que as noções de texto, enunciado concreto e discurso se interligam e se interdependem, apontando para o mesmo raciocínio: o campo da Linguística (dado, repetível, significado) não é excluído pelo campo da Metalinguística (criado, não repetível, sentido).

Dessa forma, uma análise de um texto deve ser feita de forma linguístico-discursiva, pois todo texto possui, além da sua materialidade, um sujeito, um autor e, como enunciado,

está incluso na comunicação discursiva. Diante disso, o texto passa a ser percebido como único, singular, revelando, nessa cadeia de comunicação, os seus elementos não repetíveis, criados. Brait (2012) explica que essa dualidade constitutiva do texto (repetível – não repetível, dado – criado) é expressa por meio da autoria, que se utiliza dos recursos do sistema linguístico dentro de um determinado contexto enunciativo, tornando o texto (como enunciado) um acontecimento, um novo elo na cadeia discursiva.

A partir da assunção dos conceitos aqui analisados, tornar-se-á impossível a análise do conto *The Revenge of Hannah Kemhuff* e, em especial da palavra *rootworker*, simplesmente pelo seu aspecto semiótico, determinando que a busca do seu sentido se dará por meio dos seus elementos metalinguísticos. Com base nisso, passar-se-á à apresentação do conto a fim de deixar o leitor ciente do contexto em que ela é usada.

2. *The revenge of Hannah Kemhuff*

O conto *The Revenge of Hannah Kemhuff* faz parte de uma coleção de contos intitulada *Love & trouble: stories of Black women (Amor e sofrimento: histórias de mulheres negras)* da autora afro-americana contemporânea Alice Walker (2001).

A primeira oração do conto “duas semanas após ter-me tornado aprendiz de Tante Rosie” (WALKER, 2001, p. 60)³ já revela ao leitor que o seu narrador é a aprendiz da curandeira Tante Rosie. Ela narra, por observação, a visita da cliente Hannah Kemhuff. Hannah queria um trabalho de curandeirismo para vingar a morte dos seus quatro filhos e todo o seu sofrimento.

De acordo com a narradora, Hannah era uma sobrevivente da Grande Depressão. Nesse período, apesar do orgulho que tinha da sua herança cultural e econômica, decide usar *tickets* de alimentação dados pelo governo para poder alimentar os seus filhos. Como foi bem vestida para a fila de coleta dos alimentos, Sarah Sadler, uma mulher branca que trabalhava na distribuição da comida, decide dar os *tickets* de Hannah para outra pessoa, argumentando que, se ela estava bem vestida, não precisava da comida do governo. O resultado desse episódio foi a morte dos filhos de Hannah em decorrência da fome. É essa morte que ela busca vingar-se com a morte da própria Sarah.

O trabalho a ser feito para Sarah Sadler exigia material extraído da própria vítima: cabelo, urina, fezes e parte da sua vestimenta que tivesse o seu odor. Para obter o material, a narradora encontra-se com Sarah e conta a razão da sua visita. Ao saber que a narradora é

³Todas as traduções feitas são do autor do artigo. Texto original: “Two weeks after I became Tante Rosie’s apprentice”.

aprendiz de Tante, Sarah afirma não acreditar nesse tipo de prática. A aprendiz de curandeira pede, então, que ela prove a sua descrença ao dar-lhe o material de que precisava. Esse pedido foi negado veementemente.

Após aquela visita, a narradora relata que Sarah, temerosa da obtenção do seu material de forma ilegal, resolve guardá-lo em casa. Assim, a constante ansiedade e o mau odor na casa fez com que a morte lhe sobreviesse.

É importante a menção de que a palavra *curandeira*, apresentada nesse resumo do conto, é a palavra inglesa *rootworker*. A fim de entendê-la como um enunciado, que busca o seu sentido metalinguístico, passar-se-á a análise de *rootworker* como um elo na cadeia discursiva.

3. Da palavra *rootworker* ao gênero folclórico-religioso afro-americano

O Dr. Jeffrey Anderson, em sua obra *Conjure in African American society* (2005), declara que havia vários verbetes para descrever o ofício do curandeiro afro-americano. A diversificação, para o autor, estava relacionada com a própria colonização: em Nova Orleans, com influência francesa, usava-se o termo *hoodoo* (conhecido pelos brancos como *Voodoo*); no sul da Flórida, com influência hispânica, eles eram conhecidos como *brujos/brujas*, e nos estados na costa do oceano Atlântico, com influência inglesa, usavam-se os termos *conjurer*, *rootworker* e *doubleheads*.

No conto, Tante Rosie é identificada como *rootworker*. Essa palavra, como signo ideológico, pode ser analisada pelos seus dois polos: a sua materialidade e a sua metalinguagem. Materialmente, a palavra é composta pelos substantivos ingleses *root* (raiz) e *worker* (trabalhador). Literalmente, *rootworker* é a pessoa que trabalha com raízes. Para Anderson (2005), a palavra, muito comum na Carolina do Sul e sem precedentes africanos, europeus ou indígenas, foi criada pelos afro-americanos a fim de expressar a sua principal tarefa: curar através de raízes.

Entretanto, é possível verificar, no enunciado concreto, o conto *The revenge of Hannah Kemhuff*, a função ideológica da palavra: *rootworker* não é apenas aquele que trabalha com raízes, mas aquele que trabalha as raízes do negro americano. É através dessa palavra que realidade e ideologia se unem para trazer à tona o principal tema do conto: a herança cultural afro-americana.

A função ideológica da palavra *rootworker* é verificada a partir da análise do conto como enunciado pleno. O enunciado *The revenge of Hannah Kemhuff*, como unidade real e

como elo na cadeia da comunicação discursiva (BAKHTIN, 2003a), dialoga com os outros contos que formam a obra *Love & trouble: stories of Black women* (WALKER, 2001). Dois exemplos dessas relações dialógicas estão nos contos *Strong horsetea* e *Everyday use*.

Strong horsetea retrata a história de Rannie Toomer, uma mãe negra que busca ajuda médica para o seu filho que está na iminência de morrer de pneumonia. Negando a ajuda da *rootworker* Sarah, a mãe pede que o carteiro chame o médico branco na cidade. Ao perceber, pela demora, que o médico não viria, vai, sob orientação da *rootworker*, à busca do remédio que curaria seu filho: urina do cavalo. Entretanto, antes mesmo de voltar com a urina, seu filho morre ao lado de Sarah.

Everyday use conta a história de duas filhas: Maggie e Dee. Meggie é representada como a filha submissa, que está sempre de cabeça baixa, olhando para o chão. Dee, em contrapartida, é a filha que sai de casa para fazer faculdade e, em uma visita à mãe e à Maggie, vem acompanhada de um namorado que saúda as duas com “Asalamalakim”. Dee, que se apresenta com um nome africano, passando a ser chamada Wangero Lee-wanika Kemanjo, quer ficar com algumas colchas de retalhos que haviam sido feitas por sua avó, seu tio e sua própria mãe. Maggie, imediatamente, renuncia o seu direito às colchas, mas a mãe tira-as dos braços de Dee e diz que elas eram da Maggie. Dee resolve ir embora e declara que tanto a mãe quanto a Maggie não entendiam a sua herança cultural.

Verificam-se, portanto, nesses três contos, as relações discursivas em torno da raiz (*root*) cultural do negro. Bakhtin (Volochinov) (2010) afirma que a palavra, ao ser expressa, apresenta-se como produto da interação de forças sociais. *Rootworker*, nesses contos, deixa de ser apenas um(a) curandeiro(a), mas aquele(a) que está disposto(a) a discutir as suas raízes, a sua herança. Nos contos *The revenge of Hannah Kemhuff* e *Strong horsetea*, as forças sociais relacionadas à herança cultural negra giram em torno da linha de cor, ou seja, a linha imaginária que separava brancos e negros legalmente na sociedade americana. A descrença nessa herança pelo branco (Sarah Sadler em *The revenge of Hannah Kemhuff*) e a crença do poder do branco em detrimento da sua herança (Rannie Toomer em *Strong horsetea*) representam os conflitos arraigados na sociedade americana, uma sociedade dividida por raças.

Josephine Pacheco, em sua obra *O problema do racismo nos Estados Unidos* (1983), explica que o fim da escravidão em 1865 “não significou o fim dos preconceitos racistas dos brancos com relação aos negros” (p. 48). Para ela, no período da Reconstrução (período entre 1865 a 1877), houve a intervenção do governo federal americano para a concessão de direitos civis e políticos aos negros, permitindo que eles votassem e desempenhassem alguns cargos

públicos; no entanto, nos anos posteriores à Reconstrução, os negros “foram perdendo continuamente os seus direitos, de maneira que se lhes tornava cada vez mais difícil poder votar” (PACHECO, 1983, p. 50). Com a perda de direitos (*disfranchisement*), passou-se ao período da segregação legalizada (*de jure*) conhecido como *Jim Crowismo*. De acordo com o *Dicionário de relações étnicas e raciais*, “os estados do Sul sancionaram uma série de estatutos que contribuíram para a segregação entre negros e brancos em esferas como educação, transporte, casamento e lazer” (CASHMORE, 2000, p. 285).

Para Pacheco (1983), ainda, o *Jim Crowismo* é compreendido como todo e qualquer tipo de separação entre brancos e negros, tendo em vista que havia “escolas para brancos e escolas para negros; chafarizes para brancos e chafarizes para negros, bíblias para o juramento dos brancos e bíblias para o juramento dos negros” (p. 51). John Franklin, em *Fromslaverytofreedom* (1966), explica que a separação racial levou os negros a terem entrada proibida em hotéis, barbearias, restaurantes e teatros brancos. Michael Banton, em *Racerelations* (1967), adiciona que houve cidades no sul dos Estados Unidos que excluíram todos os residentes negros e que outras os confinaram a bairros específicos “em geral com ruas sem calçamento e iluminação” (PACHECO, 1983, p. 51).

Essa segregação física é percebida no conto *Strong horsetea*. O narrador declara que Rannie Toomer morava em uma casa rodeada de pastos de animais. A sua distância da cidade levou-a, portanto, a pedir ajuda do carteiro branco para conseguir um médico branco. Nessa busca pela cura do filho, a sua herança cultural é colocada em cheque.

Dessa forma, de um lado há Rannie Toomer em *Strong horsetea* e Maggie em *Everyday use*, que estão acostumadas à posição de subserviência a elas imputadas pelo Jim Crowismo e, de outro, Dee (ou Wangero Lee-wanika Kemanjo) em *Everyday use*, que harmoniza a sua herança cultural com a África Mulçumana e, não, com os seus antepassados afro-americanos segregados desde a escravidão.

Verifica-se, claramente, portanto, que as relações dialógicas dos contos com o Jim Crowismo não são, como diz Voloshinov [BAKHTIN] (1983), um elemento externo dos contos, mas um elemento constitutivo de sua estrutura de significação. É importante a menção, ainda, de que o conto em análise *The revenge of Hannah Kemhuff*, como enunciado concreto, não pode ser desvinculado nem dos elos imediatos, os contos *Strong horsetea* e *Everyday use*, nem dos “elementos imorredouros da sua archaica” (BAKHTIN, 2010, p. 121). Diante disso, faz-se necessário uma pequena análise da origem dos contos folclórico-religiosos afro-americanos.

Anderson (2005) afirma que o interesse pelo conjuro ou curandeirismo teve três grandes momentos na história americana: o primeiro momento foi marcado por escritos sobre o tema entre os anos 1880 e 1900; no segundo, escritos surgiram na década de 1920 e desapareceram do público na década de 1940, e, finalmente, o terceiro iniciou-se a partir da década de 1970 com as tendências pluralísticas do pós-modernismo. Através dessa periodização, portanto, é possível colocar *The revenge of Hannah Kemhuff* no terceiro momento do conjuro e a sua *archaica*, no primeiro momento.

Para Anderson (2005), o primeiro momento foi marcado pela publicação de obras que ora buscavam mostrar o curandeirismo como uma marca da suposta inferioridade do negro e consolidar, assim, o Jim Crowismo, ora apresentavam o conjuro como parte da tradição folclórico-religiosa afro-americana. Para o autor, obras literárias ficcionais passaram a surgir nesse período, e o autor de destaque foi Charles Chestnutt (1998).

Robert Bone, em *The negro novel in America* (1965), declara que Chesnutt publicou seu primeiro conto, *The Goophered Grapevine* em 1877, e, em 1899, esse e outros contos foram editados numa coleção sob o título *The Conjure Woman*. Richard Barksdale e Keneth Kinnamom, na antologia *Black writers of America* (1972), explicam que, em *The Conjure Woman*, Chesnutt busca apresentar uma visão mais realista do sistema escravocrata através de histórias ficcionais nas quais pais e filhos são separados e os castigos livremente aplicados.

Para os autores, a presença do conjuro nos contos é significativa, pois, através da “mágica”, os escravos encontram não apenas solução para os seus problemas, mas também uma sintonia com os mistérios da existência.

Na obra chesnuttiana, os contos são narrados por John, um produtor de uva branco, que se muda para a Carolina do Norte devido à saúde fraca da sua esposa Annie. Lá, eles ouvem várias histórias narradas pelo escravo Uncle Julius. Entre elas, Uncle Julius, no conto „*Po Sandy* (Pobre Sandy), narra a história do escravo Sandy, que era constantemente emprestado a parentes do seu mestre, o Sr. Marrabo. A esposa de Sandy, para evitar as suas saídas, transforma-o em árvore através da “mágica”. Entretanto, durante a ausência da esposa, a árvore é cortada e a madeira é usada na construção de uma cozinha para a esposa de Marrabo. Ao saber da história, Marrabo manda derrubar a cozinha e usar a madeira na construção de uma escola. Essa história foi contada a John e Annie, que construiriam uma nova cozinha com a madeira de uma escola que derrubariam. Uncle Julius consegue, com o relato do „*Po Sandy*, assim, dissuadir Annie de usar aquela madeira no seu projeto.

Esse poder de persuasão por meio do conjuro é apresentado, também, no conto *The revenge of Hannah Kemhuff*. Nesse conto, como já mencionado, Sarah Sadler, apesar de

vociferar a sua descrença em curandeirismo, morre em decorrência do medo que ele lhe impunha. Essa passagem do primeiro movimento da literatura ficcional folclórico-religiosa afro-americana („*Po Sandy*) para o terceiro (*The revenge of Hannah Kemhuff*) mostra que os elementos imorredouros da *archaica* são conservados. No entanto, uma análise mais cuidadosa do conto walkeriano permite a conclusão de que o conto do terceiro movimento, apesar de recordar o seu passado, foi renovado pela pluralidade tão peculiar dos movimentos artísticos pós-modernos. Anderson (2005) asserta que, no terceiro movimento, diante da pluralidade religiosa nele presente, o curandeirismo deixa de ser apenas parte do folclore religioso negro para tornar-se uma expressão do nacionalismo afro-americano, da sua raiz, da sua herança cultural.

Diante do ora exposto, verifica-se que a palavra *rootworker* deixa de ser uma mera menção ao curandeiro (significado) para representar aquele que busca encontrar a sua raiz, a sua herança cultural (sentido). Essa compreensão (ativo-dialógica) do leitor permite responder à pergunta norteadora deste trabalho, afirmando que a criação de sentido da palavra *rootworker* só é alcançada na interação do leitor com o texto de Alice Walker, que, segundo a obra *African American literature* (1998), foi ativista do Movimento dos Direitos Civis americano. Essa interação leva o leitor a estabelecer relações dialógicas entre (1) o conto *The revenge of Hannah Kemhuff* com outros contos da mesma obra walkeriana, (2) o conto com a sua *archaica* e (3) o conto (significado) com a sua metalinguagem (sentido), ou seja, com o contexto sócio-histórico do negro americano que buscava a sua identidade cultural na década de 1970.

Considerações sobre a análise do conto

Por meio de uma sistematização dos conceitos de palavra, enunciado, gênero do discurso e texto, encontrados em vários escritos do Círculo, verificou-se que a palavra *rootworker*, encontrada no conto *The revenge of Hannah Kemhuff* de Alice Walker (2001), possui uma orientação para a sua materialidade (dimensão semiótica), pois remete à prática do curandeirismo através das raízes, e outra para a sua metalinguagem (função ideológica), tendo em vista que os contos da obra *Love & trouble: stories of Black women* (WALKER, 2001) discutem a herança cultural do negro americano em uma nação segregada, marcada pelo Jim Crowismo.

Como enunciado concreto, o conto em análise, além de ser uma unidade real de comunicação discursiva, é um elo na cadeia de comunicação do discurso da herança cultural

afro-americana. Esse discurso está presente não só em outros contos da coleção, como *Strong horsetea* e *Every day use*, mas o seu gênero busca, em sua *archaica*, os contos de curandeirismo de Chestnutt (1998), como „*Po Sandy*. Entretanto, não é possível concluir que o conto walkeriano seja uma mera transposição do conto chesnuttiano, pois, de acordo com Bakhtin (2010), apesar de o gênero conservar elementos do seu passado, ele não é o mesmo, pois ele vive do presente. O presente do conto *The revenge of Hannah Kemhuffé* marcado pelas tendências do pós-modernismo. Anderson (2005) afirma que, como os valores de fragmentação, pluralidade e indeterminismo passam a ser uma tendência pós-moderna, todas as religiões passam a ser vistas de forma harmônica. Ademais, a realidade da década 1970, quando o conto walkeriano foi publicado, retrata, segundo Keith Gilyard e AnissaWardi, na obra *African American literature* (2004), a presença do discurso do Nacionalismo Negro, do discurso da busca de uma identidade racial. Essa relação dialética entre realidade e gênero é confirmada nesse conto, pois, conforme Medviédev (2012), enquanto a realidade ilumina o gênero, o gênero traz luz sobre a própria realidade.

É importante a menção, ainda, de que a compreensão ativa do leitor da realidade representada nesse conto extrapola a própria materialidade do texto, levando o leitor à conclusão de que a obra walkeriana não é um mero relato fictício da presença do curandeirismo na cultura afro-americana, pois adquire um sentido único ao tornar-se um elo renovado do discurso da herança cultural negra em um país cujo discurso predominante, tanto no período da escravidão quanto no do Jim Crowismo, foi o da inferioridade da raça negra.

Considerações sobre o papel do professor no ensino de literatura em língua inglesa

No início deste artigo, apontaram-se as competências necessárias ao egresso do curso de Letras, conforme preconizadas nas DCN (2001) do curso. Conforme o documento, os estudos linguísticos e literários devem ter, como base, uma concepção de língua e literatura não formal, ou seja, não voltada apenas à materialidade do texto, mas à sua esfera social. Essa concepção, portanto, torna bastante tranquilo o uso do arcabouço teórico da ADD, que, sem descartar a materialidade do texto literário, busca a sua metalinguagem. Diante disso e a partir da análise apresentada do conto *The revenge of Hannah Kemhuffé* e, em especial, da palavra *rootworker*, é possível fazer as seguintes considerações sobre o papel do professor de literatura em língua inglesa:

1. O trabalho com a literatura escrita em língua inglesa deve acontecer a partir dos textos em seu original. O simples uso da palavra curandeiro no português (tradução de *rootworker*) não levaria à análise aqui apresentada.
2. O trabalho com a literatura escrita em língua inglesa por meio da ADD permite que o professor fuja dos extremos nos trabalhos literários: o trabalho puramente no campo da matéria, em que o texto literário é usado como pretexto para se ensinar a língua inglesa, e o trabalho meramente na esfera social, em que o texto literário é totalmente substituído por uma investigação histórica, sociológica, antropológica, etc.
3. O trabalho com a literatura em língua inglesa deve estar, portanto, no intermeio, ou seja, na interface entre língua e cultura, entre linguagem e metalinguagem.

Por fim, é importante a menção de que cabe ao professor de literatura em língua inglesa a responsabilidade de buscar esse intermeio em suas aulas de literatura. Brait (2003) declara que o trabalho com as confluências entre os estudos linguísticos e literários precisam ser explicitados a fim de “demonstrar o quanto a interface entre essas duas áreas do conhecimento pode iluminar cada uma delas, sem arranhar identidades” (p. 13).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFRICAN American literature: voices in a tradition. Austin, TX: Holt, Rinehart and Winston, 1998.

ANDERSON, Jeffrey E. *Conjure in African American society*. Baton Rouge, Louisiana: Louisiana State University Press, 2005.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003a.

_____. O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. In: _____. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003b.

_____. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tradução de Paulo Bezerra. 5.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

BAKHTIN, Mikhail (V. N. Volochínov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 14.ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

BANTON, Michael. *Race relations*. New York: Basic Books, Inc., 1967.

- BARKSDALE, Richard; KINNAMOM, Keneth. *Black writers of America: a comprehensive anthology*. New York: MacMillan, 1972.
- BONE, Robert. *The negro novel in America*. New Haven: Yale University Press, 1965.
- BRAIT, Beth. Perspectiva dialógica. In: _____; SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília (Org.). *Texto ou discurso?* São Paulo: Contexto, 2012.
- _____. Estudos linguísticos e estudos literários: fronteiras na teoria e na vida. In: FREITAS, Alice Cunha de; CASTRO, Maria de Fátima F. Guilherme de (Org.). *Língua e literatura: ensino e pesquisa*. São Paulo: Contexto, 2003.
- CASHMORE, Ellis. *Dicionário de relações étnicas e raciais*. Tradução de Dinah Kleve. São Paulo: Summus, 2000.
- CHESNUTT, Charles W. *Tales of conjure and the color line: 10 stories*. Mineola, NY: Dover Publications, 1998.
- DIRETRIZES curriculares para os cursos de Letras. In: Parecer CNE/CES 492/2001. Ministério da Educação. 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em: 02ago. 2013.
- FRANKLIN, John Hope. *From slavery to freedom: a history of Negro Americans*. 3.ed. Chicago: Vintage, 1966.
- GILYARD, Keith; WARDI, Anissa. *African American literature*. New York: Pearson Education, 2004. (Penguin Academics).
- MEDVEDEV, Pavel N. *O método formal nos Estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica*. Tradução do russo de Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkora Américo. São Paulo: Contexto, 2012.
- PACHECO, Josephine F. *O problema do racismo nos Estados Unidos*. Tradução de Armando Correia Pacheco. Curitiba: Imprensa da UFPR, 1983.
- VOLOSHINOV, Valentin N [M.M. Bakhtin]. Discourse in life and discourse in poetry: questions of sociological poetics. Tradução de John Richmond. In: SHUKMAN, Ann (Ed.). *Bakhtin school papers*. Oxford: RPT Publications, 1983. (Russian Poetics in Translation; 10).
- WALKER, Alice. **In love & trouble**: stories of Black women. Orlando: A Harvest Book Harcourt, 2001.

RECICLAGEM: IMPLICAÇÕES E EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Elicléia Aparecida Barbosa¹
Me. Fernando de Souza Costa²
Me. Elaine Doro Mardegan Costa³

RESUMO

O presente trabalho tem como pesquisa descrever as dificuldades oriundas da não reciclagem do lixo e despertar nas pessoas o interesse pela preservação ambiental ao propor soluções simples que pode ajudar as pessoas a reciclar seu próprio lixo por meio da educação ambiental, já que passam de três milhões de toneladas de lixo produzido por dia, das mais variadas naturezas os resíduos: comercial, residencial, públicos, hospitalares, radioativos, industriais e rejeitos de mineração. O crescimento das atividades industriais é o principal responsável pela origem e produção desses resíduos. Por meio desta pesquisa de revisão bibliográfica, pode-se evidenciar que o lixo é um indicador no desenvolvimento de uma nação, assim, quanto mais rica, mais sujeira produz. Isso demonstra que o país está em desenvolvimento, pois o consumo é crescente. Infelizmente, a reciclagem do lixo não acompanha tal crescimento, nem está em primeiro plano para governantes, sejam municipais, estaduais ou federais, que parecem não conseguir estratégias eficazes para a coleta, bem como o seu destino, para evitar acúmulo em aterros sanitários. O certo seria cuidar dos resíduos públicos processando resíduos urbanos entre eles: entulhos, resíduos domésticos (resto de comida, sacos e garrafas plásticas) e resíduos industriais (tintas, solventes). Todos os materiais deveriam ser aproveitados ao invés de serem depositados na natureza. É preciso que a população descubra maneiras eficientes de reduzir e reciclar sua produção de lixo e também encontrar forma adequada de reutilizar e reciclar o seu lixo produzido.

Palavras-chave: Lixo. Reciclagem. Sociedade. Educação Ambiental.

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo, por meio de uma pesquisa bibliográfica, descrever as dificuldades apresentadas da não reciclagem do lixo e despertar nas pessoas o interesse pela preservação ambiental ao propor soluções simples que pode ajudar as pessoas a reciclar seu próprio lixo por meio da educação ambiental.

¹Pedagoga graduada na FAMA.

²Pedagogo e Fisioterapeuta, Especialista em Neuropedagogia aplicada à Educação, Mestre em Biologia Oral, Professor do curso de Administração, Direito, Ciências Contábeis e Pedagogia da FAMA (Iturama, MG) e Fisioterapia e Educação Física da FUNEC (Santa Fé do Sul, SP).

³Pedagoga, Contadora e Filósofa, Especialista em Neuropedagogia aplicada à Educação, Mestre em Filosofia. Professora do curso de Ciências Contábeis, Psicologia e Educação Física da FEF (Fernandópolis), de Administração, Direito, Enfermagem, Psicologia, Pedagogia, Letras, Educação Física e Fisioterapia da FUNEC (Santa Fé do Sul, SP) e Filosofia do Ensino Fundamental II, Educação Municipal de Santa Fé do Sul.

Já que o lixo é tão velho quanto a humanidade, buscou-se olhar para este elemento como o grande responsável pela mudança ambiental do Planeta, que por sua vez, foi o resultado da mudança de hábitos culturais das pessoas.

Na história, o lixo nem sempre foi tratado como problema. Mas, a cada etapa do progresso da humanidade, contribuiu-se para que detritos aumentassem, sem que as pessoas a sua volta ficassem incomodadas.

Na Idade Média já existia acumulação de lixo pelas ruas e imediações das cidades, provocando sérias epidemias e causando a morte de milhões de pessoas. A partir da Revolução Industrial iniciou-se o processo de urbanização, provocando um êxodo do homem do campo para as cidades. O fato é que o lixo passou a ser encarado como um problema, o qual deveria ser combatido. A solução para o lixo naquele momento não foi encarado como algo complexo, pois bastava simplesmente afastá-lo, descartando-o em áreas mais distantes dos centros urbanos, denominados lixões em redores das cidades ou comunidades. (SILVA, 2000, p. 78).

Temos, neste sentido, a visão de lixo como problema a ser enfrentado a partir do século XIX, com a Revolução Industrial, que propôs novos costumes sociais com o surgimento da tecnologia, de conforto, de produtos e resíduos. A partir desta fase, o lixo tornou-se o causador de várias doenças, daí a compreensão do lixo como desafio para a humanidade.

Além disso, atos que envolvem a humanidade cotidianamente, sem que se pensem nas suas consequências, são seguidos por outros gestos, que permanecem por toda a existência humana sem conscientização: sobrou, joga fora.

Desta forma, crescem os problemas das cidades e o resto que um cidadão brasileiro produz em quilos de lixo por ano, faz mal à saúde e ao planeta. Então, a partir desta concepção, justifica-se o estudo, pois governos, cientistas, indústrias e a população em geral, precisam empenhar-se muito mais para encontrar formas de tratar o lixo e reduzir sua quantidade, de preferência, ganhando dinheiro com isso.

E isso começa a se manifestar com o interesse dos cidadãos, com simples questões voltadas para a educação ambiental, já que a tomada de consciência é a forma ideal de assumir seu papel no mundo, na ideia de que seja fundamental para a existência humana reduzir, reutilizar e reciclar o lixo do cotidiano.

Vários são os fatores causadores da poluição, os quais se destacam: o lixo e sua reciclagem, mas sabe-se que existem outros tipos de poluentes como: refinarias de petróleo, fábricas de papel e produtos químicos, radioativos, fundições, veículos motorizados, atividades domésticas, queimadas de florestas e lixo, além de fontes naturais de monóxido de carbono, procedentes da oxidação atmosférica do metano.

Portanto, ressalta-se que: “transformações químicas são processos em que há formação de novas substâncias. As substâncias iniciais são chamadas de reagentes; e as finais, de produtos” (SANTOS, 2005, p. 27).

Tudo aquilo que é descartado passa por transformações químicas e provavelmente transforma-se em lixo. Assim, pode-se dizer que seria interessante reciclar o máximo possível de lixo, assim como também os reagentes.

Segundo Santos (2005), lixo é todo conjunto de resíduos sólidos e semissólidos produzidos pelo homem e que o usuário produtor considera imprestável e isso não deveria ser.

Ao perceber que grande parte do lixo doméstico é composta por materiais não biodegradáveis ou que se decompõem somente em longo prazo, como papel, plástico, vidro e metal e ficam acumulados no solo durante muitos anos de forma a comprometer a qualidade do mesmo, além de causar sérios tipos de poluição. O que nos leva a relatar que será necessário a população tomar consciência sobre esse mal, visível nos lares de todo mundo, sem distinção de classe social.

No Brasil, o valor médio verificado nas cidades mais populosas é da ordem de 180 kg/hab/ano. Neste caso, a geração do lixo ainda é, em sua maioria, de procedência orgânica; contudo, nos últimos anos com a incorporação do modo de consumo dos países ricos, intensificou-se o uso de produtos descartáveis por toda a população mundial.

Ainda segundo Silva (2000, p. 99):

[...] vem-se gerando um lixo diferente em quantidade e diversidade. Em um passado não muito distante a produção de resíduos era de algumas dezenas de quilos por habitante/ano; no entanto, hoje, países altamente industrializados como os Estados Unidos produzem mais de 700 kg/hab/ano.

Nos dias atuais, com a maioria das pessoas vivendo nas cidades e avanço mundial da indústria que provoca mudanças nos hábitos de consumo da população, o lixo tem representado grande ameaça à vida no Planeta pela sua quantidade e por seus perigos tóxicos.

A mídia incentiva a se comprar cada vez mais produtos e, com isso, os antigos são jogados em qualquer lugar sem preocupação do que vai acontecer com o meio ambiente. E, desta forma, nota-se que essa insensatez do uso dos recursos naturais, tem gerado grande volume de lixo no mundo.

Uma das soluções cabíveis é a reciclagem, pois se trata de um processo que tem a finalidade de separar, coletar e reintroduzir o lixo no processo industrial como matéria-prima ou fonte de energia para ser reutilizado, com a possibilidade de diminuir o custo de alguns produtos.

Ao longo da história a evolução humana, transformou-se a sociedade juntamente com o espaço, que hoje independente de distância geográfica atua na busca de soluções sociais. Com isso, a paisagem torna-se a identidade da sociedade, ou seja, explica, ou mesmo resume a sociedade que a produz, como resultado da história das relações humanas; relações estas que diante da ambição do homem na consecução de objetos e bens denigrem a cada momento.

É também considerada, nesta perspectiva, a falta de organização dos resíduos sólidos, pois tem sido um dos principais fatores que contribui para a perturbação dos ecossistemas, que acaba por implicar ainda mais na destruição total dos recursos ambientais.

Para amenizar tais problemas relacionados aos resíduos sólidos torna-se preciso sensibilizar a humanidade para assumir papel muito importante e fundamental no sentido de reduzir o consumo, reutilizar e/ou reciclar os resíduos gerados.

Assim, repensar as atitudes que degradam o meio ambiente, para que se possa viver em ambiente agradável, longe de tanta degradação do mesmo, é a atitude cobrada no momento.

Sistematizam as causas estruturais da degradação ambiental desencadeada pelos países ricos, argumentando que a expansão e a manutenção de produção são desencadeadas pelo consumo elevado, na média per capita, gerando uma enorme pressão na natureza e os seres humanos, institui a mercantilização da vida, deixando de preocupar com o meio ambiente e com a reciclagem dos lixos produzidos pelos seres humanos em dia a dia (WALDMAN, 1993, p. 67).

Ainda, segundo o autor citado acima, a cultura de consumo se desenvolve pela movimentação de mercado que visa à geração de lucros crescentes, e com isso acaba por causar o aquecimento da economia, que por sua vez, necessita constantemente de mais produção e mais consumo pela humanidade em todo mundo.

Segundo Pádua (2008, p. 93) “15, 20% da humanidade são responsáveis por cerca de 80% do consumo anual de energia e recursos do planeta, sendo também responsáveis pela produção de 80% da poluição”.

Isso evidencia que as pessoas, de forma geral, não se preocupam com a reciclagem do lixo que elas próprias produzem, porém são consumidores atuantes. Tais questões podem ser evidenciadas a partir dos relatos de Pádua (2008), pois em sua literatura demonstra que o planeta está dividido em três grandes blocos no que se refere ao consumo dos recursos do planeta, renovável e não renováveis naturais e não naturais:

No Bloco I, encontra-se 1/5 da humanidade, aproximadamente 1,2 bilhão de pessoas, representadas pelos países da OECD (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico). Considerados países de alto consumo, são

responsáveis por 82,7% do PIB mundial, 81,2% do comércio mundial e 50% da produção de grãos, contrapondo com um consumo de 60% dos fertilizantes artificiais, 92% dos carros privados, 75% da energia, 80% do ferro e aço, 81% do papel, 85% dos produtos químicos e 86% do cobre e do alumínio consumido por esses países e exportado para outros; No Bloco II, concentram-se 3/5 da humanidade, representando 3,6 bilhões de pessoas de renda média, tendo como responsabilidade a geração de 15,9% do PIB e 17,8% do comércio mundial. Produzem cerca de 30 a 40% dos alimentos primários e são responsáveis por 10 a 15% do consumo energético e da produção industrial do planeta. No Bloco III, a formação ocorre com 1/5 mais pobre da humanidade, o que representa 1,2 bilhão de pessoas, sendo responsáveis por 1,4 do PIB mundial e 1% do comércio mundial. (PÁDUA, 2008, p. 93).

Novais (2004) discute o consumismo desenfreado, pois considera a maior ameaça à humanidade. O esgotamento dos recursos naturais abala a qualidade de vida de ricos e pobres. Portanto, problemas relacionados aos resíduos sólidos têm se avolumado nas sociedades contemporâneas, implicando a deterioração da qualidade de vida nos grandes centros urbanos.

A reciclagem é o conceito mais promissor e o fato mais importante relacionado ao meio ambiente que surgiu nos últimos anos, pois o lixo reciclado pode ser reutilizado sendo usado novamente após a sua transformação.

Neste mundo, cuja economia globalizada dita as regras do comércio, muitas vezes, não se permite atribuir culpa a alguém ou a um organismo social, já que as tendências mundiais promovidas pela globalização econômica e financeira, não possibilitam esclarecer a responsabilidade de quem fabrica o lixo, ou quem é o maior produtor de lixo no mundo.

Santos (2005) diz que, embora o lixo possa transformar-se em excelente adubo, quanto não tratado serve de atração para ratos, moscas e outros animais transmissores de doenças. A poluição pela queima do lixo atinge ainda mais as pessoas, pois pode provocar doenças como: dor de cabeça, desconforto, cansaço, palpitação no coração, vertigem, diminuição dos reflexos, bronquite, asma, irritação dos olhos, nariz, irritação na garganta, degeneração do sistema nervoso central, doenças nos ossos e pulmões e com o passar do tempo, o lixo sofre uma série de transformações. Muda a cor, o cheiro e a aparência, ou seja, as características iniciais do lixo, depois de certo tempo, mudam consideravelmente.

Exemplos dessas transformações são compreendidos a partir da degradação de alimentos que podem ser verificado em residências, por exemplo, quando se deixa resto de alimentos de um dia para o outro sem descartá-lo adequadamente.

“Tudo que jogamos fora. É todo e qualquer material resultante das atividades humanas que não serve mais. Também pode ser gerado pela natureza, é produzido tanto em aglomerados urbanos, quanto em rurais” (LEÃO; CIRILO; SILVA, 2000, p.9).

“Lixo é tudo que não presta e se deita fora; o que se varre com a vassoura; cisco, escórias; sobras, imundícia; sujeira.” (FERNANDES; LUFT; GUIMARÃES, 1997, p.77).

Ou melhor, considera-se lixo tudo aquilo que se joga fora e não tem utilidade alguma, pois é considerado impréstável ou sujeira.

O lixo urbano é outro bom indicador das relações que o homem estabelece com a natureza no processo produtivo. É necessária uma análise da quantidade do lixo produzido por uma sociedade, de sua composição e do destino que lhe é dado, para uma correta mensuração da quantidade de desperdício de materiais que ele envolve e dos prejuízos por ele causados ao meio ambiente. (DAMINELLI, 1993, p.105-106).

Diante dessas definições, fica evidente a preocupação da educação ambiental, focando, assim o conhecimento dos tipos de lixo e suas origens e entender a necessidade da reciclagem urgente.

O „lixo“ é mal acondicionado nos lixões, permanecendo livre no ambiente, ele contamina o solo e os lençóis subterrâneos de água, além de contribuir para a proliferação de insetos e ratos transmissores de doenças, qualquer lugar em que o lixo esteja acumulado inadequadamente é propício à disseminação das mais diversas e graves doenças, exemplo, dengue, febre amarela, disenteria cólera, etc. Portanto, faz-se necessário a preservação do ambiente reduzindo ao máximo a produção de lixo, fazendo uso de medida que reduzam a exposição de materiais descartáveis e de longevidade, através de incentivos como aterros sanitários, produção de biogás, incineração e não esquecendo reciclagem, ou seja, reduzir, reutilizar, reciclar e reeducar. (DAMINELLI, 1993, p. 109).

Daminelli (1993, p.105) relata ainda que “cada ambiente produz um tipo de lixo, com qualidade e quantidade determinadas: lixo do setor público, dos hospitais, lixo residencial e outros.” Segundo a referida autora, (1993, p.109) a origem em relação à atividade humana é determinada abaixo:

DOMICILIAR: origina-se pela vida diária nas residências constituídas por: restos de alimentos, produtos deteriorados, jornais e revistas, garrafas embalagens em geral, papel higiênico, fraldas descartáveis, móveis, roupas, peças de carro e resíduos tóxicos.

COMERCIAL: origina-se por meio dos diversos estabelecimentos comerciais e de serviços, tais como: supermercados, estabelecimentos bancários, lojas, bares, restaurantes e outros segmentos, sendo composto por: papéis, plásticos, embalagens e resíduos de asseio de funcionários.

PÚBLICO: origina-se por meio dos serviços de limpeza pública urbana como: varrição de vias públicas, limpeza de praias, galerias, córregos e terrenos, podas de árvores e limpeza de área.

Segundo Bianchi (2005), o lixo hospitalar, de acordo com suas características, pode ser classificado e se constitui desta forma:

- **RESÍDUOS SÓLIDOS CORTANTES/ PERFURANTES:** lâminas de aço, agulhas, equipamentos de soluções parenterais com ponta, agulhas de *butterfly*, instrumentos cirúrgicos perfuro cortantes, fragmentos de vidro, etc.
- **RESÍDUOS SÓLIDOS NÃO CORTANTES/ NÃO PERFURANTES:** resíduos de diagnóstico e tratamento (DRT), peças anatômicas e terapêuticas.
- **RESÍDUOS LÍQUIDO-PASTOSOS BIOLÓGICOS:** todos os tipos líquidos como: sangue, fezes, secreções, urina; químicos solventes, sais orgânicos, corantes, germicidas; terapêuticos, sobra de medicamentos e medicamentos com prazo de validade vencido que não podem ser utilizados.
- **ENTULHOS:** resíduo da construção civil, como demolições e restos de obras, solos de escavações etc. que, geralmente, é material inerte passível de reaproveitamento.
- **AGRÍCOLA:** resíduos sólidos das atividades agrícola e pecuária (embalagens dos agroquímicos), considerado lixo tóxico e deve ser devolvido ao fabricante para descarte adequado.
- **INDUSTRIAL:** origina-se em diversos ramos da indústria metalúrgica, química, petroquímica, alimentícia e outros exemplos.

Bianchi (2005) nos direciona a compreender que a origem do lixo em relação aos seres vivos apresenta composição química diversificada, que é também definida pelas características conforme sua produção, tais como:

- **ORGÂNICO:** se origina de alimentos que estragam e, geralmente, traz mau cheiro, como por exemplo: pó de café, cabelos, restos de alimentos, cascas e bagaços de frutas, verduras, ovos e legumes, ossos, podas de jardim. Esse tipo de lixo pode ser usado na fabricação do adubo orgânico.
- **INORGÂNICO:** não estragam se estiverem limpos e secos, como: plásticos, vidros, tecidos, metais, alumínio, borrachas, isopor, lâmpadas, velas, parafina, cerâmicas, porcelana, espumas, cimento.

É ainda classificada pela Bianchi (2005) a natureza física do lixo, que pode ser compreendida a partir destas considerações:

- **SECO:** se for separado adequadamente os materiais poderão ser isolados com facilidade para a reciclagem.

- **ÚMIDO:** materiais que não podem ser reaproveitados. Exemplos: restos de comida, cascas de frutas, verduras, ovos, legumes e alimentos estragados, leite e seus derivados.

Essas classificações propostas pela autora Bianchi (2005) visa separar os vários tipos de resíduos para que cada um tenha o tratamento adequado conforme sua natureza. Cada um desses tipos de lixo possui propriedades químicas e físicas diferentes que devem ser observado pelas pessoas capacitadas que entendem do assunto.

Reciclar para Barros e Paulino (2002) é a transformação de detritos e resíduos na elaboração de novos produtos sem precisar, novamente, usar a matéria-prima. Desta forma, para facilitar o envio de material pós-consumo para a reciclagem, é importante que se faça a separação no lugar de origem. Isto pode ocorrer nas residências, escritórios, fábricas, hospitais, escolas, entre outros. Para isto, basta dividir em dois grupos: recicláveis e lixo comum. A seleção previa é necessária para o descarte adequado.

Do material descartado no Brasil, 76% é abandonado a céu aberto em locais impróprios, permitindo a proliferação de vetores capazes de transmitir várias doenças. A matéria orgânica disposta de forma desordenada entra em processo de putrefação, formando outra mistura complexa de gases de metano, dióxido de carbono, sulfídrico, amônia e outros ácidos orgânicos voláteis, os quais, quando em contato com o sistema respiratório de seres humanos, podem causar lesões irreversíveis, deficiências pulmonares ou até levar à morte. (BARROS; PAULINO, 2002, p. 122).

Alguns plásticos podem, em condições normais, permanecer no ambiente por mais de 500 anos. Assim, a grande quantidade jogada no ambiente pode permanecer inalterada durante séculos, obstruindo redes naturais de água (como rios e córregos), de esgotos e de águas pluviais.

Segundo Leite (2007) uma saída econômica e ecologicamente correta para minimizar os problemas de poluição causados pelos plásticos é reduzir seu emprego ou reutilizá-lo. A reciclagem de plásticos exige que esses materiais sejam separados de acordo com o tipo do polímero.

Ainda para Leite (2005) outra solução é a produção de diferentes tipos de plásticos biodegradáveis, ou seja, que os microrganismos naturais possam decompô-lo e assim se transformar em substâncias simples presentes no ambiente para evitar problemas de poluição.

Atualmente, os plásticos substituem com frequência materiais tradicionais como papel, madeira e vidro. Todo consumidor deve responsabilizar-se pelo descarte dos materiais de

modo que possam ser reaproveitados, desta forma contribui para amenizar a poluição no meio ambiente.

Quando abordamos o problema ambiental relacionado ao lixo, fica bastante claro que a ciência tem importante papel social a desempenhar. Um dos problemas do lixo está justamente na sua elevada produção, representando grande desperdício de recursos naturais, para tanto conscientizar-se sobre os problemas que o lixo traz para os seres humanos é necessário, para reduzir ao máximo a quantidade de materiais descartáveis.

Assim, reutilizar os materiais já formulados, reciclar materiais mediante processos de refabricação e recuperar o conteúdo dos materiais que não possam ser reutilizados ou reciclados representam a tomada de consciência do ser humana para a preservação ambiental.

Entende-se que o problema de degradação do meio ambiente é antigo e o mesmo pode ser relacionado ao longo dos anos com a atividade humana, já que o homem, em busca de riquezas e progresso para melhoria de vida e bem estar social causou impacto, em maior amplitude a partir da Revolução Industrial, pois a mesma intensificou-se com o consumo de matérias-primas que são retiradas do solo, subsolo, mar, rios e florestas.

“Todos vamos ter que falar a mesma língua, o raciocínio lógico matemático e as estruturas mentais do povo devem ser desenvolvidos, todo mundo precisa conhecer a história e a geografia de seu país” (LUCCI; BRANCO; MENDONÇA, 2005, p. 176).

O flagrante descompasso entre os objetivos enunciados e o que é proposto para alcançá-los talvez se deva ao fato de que a revisão dos conteúdos curriculares em função de uma nova ótica dependa em grande medida, nesse desenho de currículo, do nível de elaboração dessas questões no âmbito das respectivas áreas de conhecimento. (LUCCI; BRANCO; MENDONÇA, 2005, p. 89).

A vivência cotidiana estimula a pensar na elaboração mental de ideias das coisas que percebemos. Objetos e fatos observados e percebidos forçam a construção por associações de ideias que estimulam a mediação, orientando as ações e determinando as condutas, modo de ação. É nesse processo dinâmico, dialógico e interativo que desenvolvemos as crenças responsáveis pelos hábitos que edificam o nosso modo de viver.

Muitas vezes, estes hábitos são condenáveis, por exemplo, a disposição inadequada do lixo, em ambientes como as encostas dos morros, nas ruas, nos rios, bueiros etc.

Tuan (1980) reafirma e argumenta que, nas ruas das cidades, é comum a presença de grupos de catadores de resíduos sólidos recicláveis que, geralmente, munidos de carrinho, encontram na separação e comercialização desses resíduos, meio para a sua sobrevivência. Essa atividade, com raras exceções, ocorre em condições subumanas, pelos riscos que o lixo

representa para a saúde e pelas condições de materiais e de equipamentos disponíveis nessa atividade.

Muitas agressões ambientais no espaço urbano são perceptíveis, enquanto outras não são tão evidentes, mesmo que intensas. Entende que o valor da percepção é fundamental quando se busca solução de determinadas agressões ambientais: [...] percepção, atitudes e valores preparam-nos primeiramente, a compreender nós mesmos. Sem a auto compreensão não podemos esperar por soluções duradouras para os problemas ambientais que, fundamentalmente, são problemas humanos. (TUAN, 1980, p. 1).

Porto (2004) apud SIQUEIRA; MORAES (2009) relata que a temática apresenta relevância social a partir do elevado número de catadores de materiais recicláveis em todo país. Alguns estudos advertiram que, no final da década de 90, existiam 45 mil crianças e adolescentes vivendo e trabalhando em lixões.

De acordo com cálculos da Associação do Compromisso Empresarial para Reciclagem CEMPRE (2009) apud SIQUEIRA; MORAES (2009) até 98 existiam mais de 500 mil catadores de lixo trabalhando oficialmente no Brasil. Grande parte dessas pessoas mantém-se organizada em pequenas cooperativas que surgem com apoio de comunidades locais.

Em 2010, o Movimento Nacional de Catadores de Materiais Recicláveis aponta para um número de aproximadamente mais de 1.000 milhão catadores, organizados em cooperativas ou associações, demonstrando a legitimidade da atividade. (PORTO, 2004 apud SIQUEIRA; MORAES, 2009).

Face ao alto índice de desemprego, a estratégia de sobrevivência encontrada pela população de excluídos é “coletar lixo” como forma de obter a renda para o próprio sustento. Ao catar e separar os materiais recicláveis, seja em lixões, em “aterros sanitários” ou em “usinas de reciclagem” por todo país, o catador constitui-se atualmente como importante elo do sistema de reciclagem. Infelizmente, as iniciativas brasileiras de coleta seletiva ainda são poucas (SILVA, 2012).

Para Calderoni (1999) apud SIQUEIRA; MORAES (2009) o mais comum é a criação de uma situação em que pessoas pobres convivem da pior maneira possível com resíduos que podem até fornecer um precário sustento, mas que certamente trarão doenças agravarão as condições de vida da população e contribuirão para contaminar o ambiente. Como o lixo é considerado um achado valioso pela população carente, os catadores constituem-se em uma comunidade de risco, não apenas para sua própria integridade física e de saúde, como também são submetidos a uma condição de marginalidade social e econômica que, muitas vezes, se confunde com o próprio conceito de lixo.

Poucos são os trabalhos que relacionam os riscos à saúde pública e seus efeitos na atividade de catação, mas acidentes com cortes, perfurações, queimaduras, dermatites são consequências desse contato, além de alta incidência de intoxicações alimentares e doenças parasitárias. Embora pouco relatadas nos trabalhos científicos publicados, suspeita-se que haja associação também com doenças infectocontagiosas, como hepatite viral e AIDS. (PORTO, 2004 apud SIQUEIRA; MORAES, 2009).

Proliferação de insetos (baratas, moscas) e ratos, que podem transmitir várias doenças, tais como a peste bubônica, a dengue, etc. Decomposição bacteriana da matéria orgânica (a fração biodegradável do lixo, predominante nos países subdesenvolvidos), que, além de gerar um mau cheiro típico, produz um caldo escuro e ácido denominado chorume, o qual, nos grandes lixões, infiltra-se no subsolo, contaminando o lençol freático. Contaminação do solo e das pessoas que manipulam o lixo com produtos tóxicos; Acúmulo de materiais não biodegradáveis. (SENE; MOREIRA 1998, p. 400).

Segundo Sisino (2002) apud SIQUEIRA; MORAES (2009), os resíduos sólidos urbanos devem ser compreendidos como problema de saúde pública e as consequências de seu manejo e disposição final inadequado acabam se refletindo direta e indiretamente na saúde da população.

Percepção é uma palavra de origem latina *perceptione* que pode ser entendida como tomada de consciência de forma nítida a respeito de qualquer objeto ou circunstância. A circunstância em questão diz respeito a fenômenos vivenciados.

Para Ferreira (1999), a percepção é a elaboração mental e consciente a respeito de determinado objeto ou fato, quer clarificando, distinguindo ou privilegiando alguns de seus aspectos, quer ao associá-la a outros objetos ou contexto.

[...] um processo mental de interação do indivíduo com o meio ambiente que se dá através de mecanismos perceptivos propriamente ditos e principalmente, cognitivos. Os primeiros são dirigidos pelos estímulos externos, captados através dos cinco sentidos [...]. Os segundos são aqueles que compreendem a contribuição da inteligência, admitindo-se que a mente não funciona apenas a partir dos sentidos e nem recebe essas sensações passivamente. (DEL RIO, 1999, p. 3).

Ainda de acordo com Del Rio (1999), leitura perceptiva do ambiente urbano, tanto individual quanto coletiva, é produzida nas diversas relações fenomenológicas habituais entre o morador e o ambiente. O julgamento perceptivo do ambiente ocorre pela experiência de semiose dos signos locais, que são estabelecidos a partir dos constituintes do ambiente e, por consequência, está intrinsecamente vinculado às crenças e hábitos vigentes.

O lixo, quando não tratado adequadamente, pode ser responsável por impactos ambientais graves ao ambiente. Assim, nesta pesquisa, buscou-se apresentar o que a palavra

lixo significa. Obviamente, compreender como o lixo pode prejudicar o meio ambiente e os seres humanos.

No mundo contemporâneo, nenhum elemento da natureza ficou imune à interferência das atividades humanas. A constatação de certos problemas ambientais, como efeito estufa, a destruição da camada de ozônio, a devastação das matas, a perda da biodiversidade, entre outros, comprova a dimensão global dessa interferência. Diante desse quadro, o ser humano se vê desafiado a encontrar caminhos alternativos para o desenvolvimento econômico e social, os quais alterem os atuais padrões de interferência na natureza (LUCCI; BRANCO; MENDONÇA, 2006, p.28).

Com o estudo, percebe-se que nem sempre o homem utiliza a natureza de maneira correta e, com isso, todo ser que vive e depende dela acaba sendo afetado e prejudicado, criando lixo.

Com o confronto inevitável entre o modelo de desenvolvimento econômico vigente que valoriza o aumento de riqueza em detrimento da conservação dos recursos naturais e a necessidade vital de conservação do meio ambiente, surge a discussão sobre como promover o desenvolvimento das nações de forma a gerar o crescimento econômico, mas explorando os recursos naturais de forma racional e não predatória. Estabelece-se, então uma discussão que está longe de chegar a um fim, a um consenso geral. Será necessário impor limites ao crescimento? Será possível o desenvolvimento sem aumentar a destruição? De que tipo de desenvolvimento se fala? (BRASIL, 1997, p 381).

Desta forma, devem-se reciclar os resíduos sólidos como: papel, o vidro, o plástico e o metal, para contribuir com a preservação e equilíbrio do meio ambiente. Além disso, pode-se gerar renda para as pessoas mais carentes.

Como observa Lucci, Branco e Mendonça (2006) os educandos constroem e reconstróem suas próprias hipóteses através da criatividade através de leituras, observações, ao construir pensamentos lógicos.

Igualmente, se pode formar conceito e desenvolver habilidades básicas por meio dos conhecimentos que envolvem o meio ambiente. Neste sentido, a maior contribuição que o ser humano pode realizar em favor da evolução dos conhecimentos sobre sustentabilidade é não interferir na atividade criadora, pois se devem oferecer oportunidade de diálogo e compreensão para com o ambiente de forma a permitir-se questionar, procurar e encontrar suas próprias soluções.

2. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cabe à sociedade se questionar sobre o que é necessário para a sobrevivência da população, pois, ao conscientizar-se, deverá produzir produtos de consumo humano que 133

atendam às necessidades diárias, mas com a perspectiva e olhar ambiental voltado para o como e onde irá adquirir esses produtos sem destruir o meio ambiente e evitar a produção de muito lixo.

Diante da gravidade do problema surgido pelo aumento de geração de resíduos, o mais racional é compreender a necessidade das pessoas reduzirem ao máximo a produção de lixo e reciclar tudo que for possível, antes de jogar alguma coisa fora.

Os riscos à saúde pública, relacionados aos resíduos sólidos, decorrem da interação de uma variedade de fatores que incluem aspectos ambientais, ocupacionais e de consumo, entre outros. Isso se torna tarefa, tanto do poder público, como da sociedade organizada. Assim, estimular debates que podem levar à revisão de hábitos de consumo é papel das futuras gerações.

A sociedade mostra-se sensível ao problema quando reage positivamente ao apelo de participar de programas públicos de coleta seletiva de lixo ou quando toma a iniciativa de promover a separação de materiais, no caso de escolas, universidades, condomínios residenciais, mas faltam mais pessoas envolvidas em práticas de ações sustentáveis.

Além de revisar seus valores e práticas, cabe ainda aos cidadãos o papel de pressionar governos e empresariado na definição de metas e estratégias para que possam garantir padrão de produção e consumo em condições que a reprodução da vida do meio ambiente esteja assegurada, que por sua vez, devem incluir oportunidades justas para todos, com ações que favoreçam o equilíbrio e a sustentabilidade.

O processo de reciclagem é uma medida. Os geradores, que somos todos nós, devemos ter em mente que é fundamental reduzir o consumo supérfluo, evitar desperdícios, separar o material reciclável na fonte (residência, indústria, comércio), reaproveitar os produtos ao máximo para que a prática do consumo consciente seja a alternativa viável.

Salienta-se também com a referida pesquisa que é de vital importância a tomada de consciência para os atuais níveis de consumo dos países industrializados, pois estes não podem ser alcançados por todos os povos e, conseqüentemente, pelas gerações futuras, sem destruição do capital natural. Portanto, o gerenciamento dos resíduos sólidos tem relação direta com o processo de conscientização da população quanto aos padrões de consumo, a importância da reutilização de diversos materiais e a prática da coleta seletiva.

Dessa forma, a educação ambiental deve estar presente e, em consonância, com as políticas públicas de redução e destinação do lixo, para tornar-se prática habitual por todos os seres humanos. Essa é uma condição para a existência humana. Assim, conscientize-se já,

comece agora mesmo, faça a sua parte, torne-se um agente da natureza, adote medidas básicas e simples para reciclar o seu próprio lixo ou aprenda a reutilizá-lo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROS, Carlo; PAULINO, Wilson Roberto. Ciências: **O meio ambiente**. São Paulo: Ática, 2002.

BIANCHI, J. C. **Universo da química**. São Paulo: FTD, 2005.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. **Meio ambiente - saúde**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997.

_____. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília: MEC; SEMTEC, 1999. p. 242-244.

CANTO, E. L.; PERUZZO, F. M. **Química na abordagem do cotidiano escolar**. São Paulo Moderna, 2003.

DAMINELLI, Mario. **Ecologia a qualidade da vida**. 2. ed. São Paulo: SESC, 1993.

FADINI, Pedro Sérgio; FADINI, Almerinda Antônia Barbosa. Lixo: desafios e compromissos. **Cadernos temáticos de Química Nova na Escola**. São Paulo: USP (Sociedade Brasileira de Química). 1 mai. 2001.

DEL RIO, V. **Cidade da mente, cidade real: percepção ambiental e revitalização na área portuária do Rio de Janeiro**. In: Percepção Ambiental: a experiência brasileira. São Carlos: Studio Nobel: Universidade Federal de São Carlos, 1999.

FERREIRA, A. B. de H.. **Dicionário Aurélio eletrônico século XXI**. Rio de Janeiro: NovaFronteira, 1999.

FERNANDES, Francisco; LUFT, Celso Pedro; GUIMARÃES, F. Marques. Dicionário Brasileiro Globo. 47. ed. São Paulo: Globo, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000. p. 53.

LEÃO, C.S.; CIRILO, B. S.; SILVA, C. J. **Lixo**. São Paulo: Moderna, 2000.

LEITE, L. E. C. Reciclagem: mito e realidade. **Eng. Sanit. Ambient.** Rio de Janeiro, v. 12, n. 1 mar. 2007.

LUCCI, ElianAlabi; BRANCO, Anselmo Lazaro; MENDONÇA, Cláudio. **Geografia geral e do Brasil – ensino médio**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2005.

NOVAIS, Vera Lúcia Duarte de. **Química: volume único**. São Paulo: Atual, 2004.

PÁDUA J.A. Produção, consumo e sustentabilidade: o Brasil no contexto planetário. **Cadernos de Debate do Projeto Brasil Sustentável e Democrático**, 6. Rio de

Janeiro: FASE, 2008. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141381232009000600018&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 31 mar. 2013.

SANTOS, Antonio. **Química** v. único. Série Novo Ensino Médio. São Paulo: Ática, 2005.

SENE, Eustáquio de; MOREIRA, João Carlos. **Geografia geral e do Brasil - espaço geográfico e globalização**. São Paulo: Scipione, 1998.

SILVA, Elton L. da. **Educação ambiental em aulas de química: orientações**. 2000. Disponível em: <http://webserver.falnatal.com.br/revista_nova/a4_v1/artigo_1.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2013.

SILVA, Roseli. **Coleta seletiva transforma lixo em renda e leva consciência ambiental para a população**. 2012. Disponível em: <<http://www.jornalinformacao.com/index.php/editorias/cidade/item/1066-coleta-seletiva-transforma-lixo-em-renda-e-leva-consci%C3%Anncia-ambiental-para-a-popula%C3%A7%C3%A3o>>. Acesso em: 20 ago. 2013.

SIQUEIRA, Mônica Maria; MORAES, Maria Silvia de. Saúde coletiva, resíduos sólidos urbanos e os catadores de lixo. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 6, dez.2009. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141381232009000600018&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 31 mar. 2013.

TUAN, Y. F. **Topofilia**: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. Tradução de Livia de Oliveira. São Paulo; Rio de Janeiro: Difel,1980. Disponível em:<<http://www.portalsaofrancisco.com.br/alfa/meio-ambiente-amazonia/amazonia-10.php>> Acesso em: 08 abr. 2013.

WALDMAN M. **Ecologia e lutas sociais no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1993.

PRÁTICAS DOCENTES E BULLYING

Elaine Lopes Cardoso¹
Cássia Aparecida Nogueira²
Robson Lopes Cardoso³

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar o papel do professor reflexivo, frente à violência de fato (bullying) na sala de aula, suas práticas pedagógicas, os impactos e mudanças que esta reflexão produz na ação docente. Considerando que, a pesquisa decorreu por uma abordagem bibliográfica. O bullying tem sido um problema sério nas escolas, tanto nas públicas quanto nas privadas, no entanto, conclui-se que a principal postura em relação ao problema é construir um programa nas escolas, pois o melhor a fazer é investir em projetos educativos, dinâmicas comportamentais que darão a elas continuidade na idade adulta, com tolerância zero ao bullying.

PALVRA CHAVE: educação, professor reflexivo, responsabilidade social

1. INTRODUÇÃO

O tema escolhido: (bullyin) tem chamado atenção dos educadores pelo fato de tantas notícias divulgado pela mídia nos últimos dias, no entanto isso não deveria acontecer, pois a escola é um lugar que todos deveriam se sentir protegido, mas a verdade é que a violência esta tomando conta e os valores estão esquecidos ou muitas vezes não tem o privilégio de aprender pelo abandono das famílias e isso se reflete na sociedade, porém as escolas são as mais prejudicadas pelo fato de ser o centro da educação.

Os estudos sobre o bullying se iniciaram com pesquisas do professor Dan Olweus, da Universidade de Bergen, na Noruega (1978 a 1993) e com a campanha nacional antibullying nas escolas norueguesas.

No início dos anos 70, Dan Olweus iniciava investigações na escola sobre o problema dos agressores e suas vítimas, embora não se verificasse um interesse das instituições sobre o assunto. Já na década de 80, três rapazes entre 10 e 14 anos, cometeram suicídio. Estes

¹Licenciada em Pedagogia pela Uni-Anhanguera de Anápolis Go. Docente da Escola infantil Alegria de criança situada na cidade de Anápolis Goiás.

²Graduado em Ciências Biológicas Licenciatura e Bacharel pela Uni-Anhanguera Anápolis de Goiás (2012). Com defesa de manuscrito científico com o título morfoanatomia foliar de hancornia speciosa gomez (apocynaceae) ocorrente na fazenda água cristalina, e Mestranda em Recursos Naturais do Cerrado pela Universidade Estadual de Goiás.

³Graduado em Ciências Biológicas Licenciatura e Bacharel pela Uni-Anhanguera Anápolis de Goiás (2012). Com defesa de manuscrito científico com o título morfoanatomia foliar de hancornia speciosa gomez (apocynaceae) ocorrente na fazenda água cristalina. Docente do Colégio Estadual Jarbas Jaime do município de Pirinópolis Goiás.

incidentes pareciam ter sido provocados por situações graves de bullying, despertando, então, a atenção das instituições de ensino para o problema.

O bullying é um conceito específico e muito bem definido, uma vez que não se deixa confundir com outras formas de violência. Isso se justifica pelo fato de apresentar características próprias, dentre elas, talvez a mais grave, seja a propriedade de causar traumas ao psiquismo de suas vítimas e envolvidos. (FANTE, 2005, p.26)

Portanto, o conceito de bullying deve ser compreendido como um comportamento ligado a agressividade física, verbal ou psicológica, exercida de maneira continua dentro do ambiente escolar.

As escolas com seus funcionários em geral têm uma inquietude em saber como amenizar a violência que está tomando conta da sociedade, independente se é rico ou pobre ou de qual quer que seja a região. Uma vez que a violência acontece no interior das escolas, os professores, coordenadores e diretores devem colocar em seus planos pedagógicos itens que apontem soluções e análise crítica com credibilidade mostrando para as crianças que é possível vencer qualquer desafio quando respeita o próximo. Portanto este trabalho tem como objetivo, analisar o papel do professor reflexivo, frente à violência de fato (bullying) na sala de aula, suas práticas pedagógicas, os impactos e mudanças que esta reflexão produz na ação docente. O estudo será realizado através de uma pesquisa bibliográfica para ter conhecimento sobre a violência nas escolas, será uma pesquisa qualitativa com pesquisa em livros da faculdade, em sites acadêmicos e livros particulares.

Segundo relatório para a UNESCO (1996, p. 33), da comissão internacional sobre a educação para o século XXI reforça que: “A família constituiu o primeiro lugar de toda e qualquer educação e assegura, por isso, a ligação entre o afetivo e o cognitivo, assim como a transmissão dos valores e normas.”

1.2 Apresentação dos estudos realizados

1.2.1 Fundamentos Teóricos

Segundo Azevedo (2004, p. 89) o senso comum mostra-nos que a relação entre aluno e escola apresenta múltiplas fases ao longo do caminho do individuo”. Nos primeiros anos, nomeadamente creche ou mesmo ensino básico, as crianças ficam ansiosas por ir para a escola, é lá que estão os seus colegas de brincadeiras, os educadores/profesores são durante alguns anos os mesmos, pelo que as relações afetivas são intensificadas e todos os conceitos são apreendidos de forma agradável e lúdica.

No Brasil em uma pesquisa realizada em 2010 pela Ceats/ FIA (Centro de Empreendedorismo Social e Administração em Terceiro) com alunos em uma escola pública e privada revelou um índice de humilhação típica da violência (bullying), quem de nós que já não sofreu algum tipo de bullying nas brincadeiras de crianças nas ruas dos bairros ou até mesmo nas escolas como os apelidos e os empurrões de meninos no caso das meninas as conversas tipo fofoca.

Segundo Fante, (2005, p. 78) com a psicologia moderna, nas escolas já estão sendo mais observado a esse tipo de situação, no entanto a mídia nos meios de comunicações está sendo bastante divulgadas. O professor tem um papel muito importante, pois tem uma influência sobre as crianças, retratando valores, cultura e éticas. O professor tem o dever de passar para os alunos a importância do respeito mútuo do diálogo, da justiça, da solidariedade, assim como trabalhar as diferenças e os direitos das crianças em sua sala de aula o ambiente escolar favorável a todos certamente implicará em um bom desempenho escolar para todos os alunos.

Essa nova atitude vem demonstrar que o profissional atual inclui ousadia de inovar as práticas na sala de aula, contudo, precisam assim assumir responsabilidade e correr risco, a fim de desenvolver habilidades superando a crença de que para ser professor, basta transmitir com clareza determinados conteúdos.

Compreende-se que a escola precisa ser um local seguro, tranquilo, agradável e solidário, que possa ter o compromisso de promover uma educação de qualidade, permitindo à criança aprender a socializar-se, desenvolver responsabilidades, defender ideias e, acima de tudo, assumir uma autonomia própria. Porém, para que esta atinja tal objetivo, faz-se necessária a iniciativa de prevenir a violência antes que ela se instale em seu meio e inviabilize o processo educativo, senão a recuperação eficaz deste ambiente, permitindo o desenvolvimento saudável do processo de ensino-aprendizagem do aluno (FANTE, 2005, p. 89)

2. CONTEÚDOS E ATIVIDADES DESENVOLVIDAS E DOCUMENTOS

Segundo Marchesi (2006, p. 56) As dificuldades emocionais dos alunos podem alterar suas relações Sociais com professores e colegas e dificultar seriamente sua Aprendizagem. Entre elas se encontram a percepção da falta de afeto, o Isolamento social, a tristeza prolongada, o sentir-se marginalizado e maltratado.

Assim responsabilidade social e principalmente educacional deve desenvolver metas no sentido de buscar caminhos de ensino, dando-lhe controles e limites durante as etapas da vida. Dentro da prática pedagógica o professor tem oportunidade de criar soluções positivas ensinando e conscientizando os educando para que não cometa violência com seu próximo,

independe qual seja as culturas desses estudantes, elas deverão ter uma atitude mais responsável quando forem jovens e adultos.

Todos devem refletir sobre a função da escola que possui entre outras o combate à violência que está cada vez mais presente no ambiente escolar. O professor tem oportunidade de trabalhar com os alunos com prática docente inserindo uma didática bem elaborada.

2.1 Algumas atitudes que os profissionais de educação podem realizar

- Refletir sobre a importância da paz nas escolas;
- Trabalhar a autoestima, o reconhecimento e a aceitação de quem somos com qualidade e defeitos;
- Conscientizar a gravidade da violência;
- Respeitar as diferenças do outro;
- Pesquisar entre os alunos professores e demais funcionários se tem sofrido com atitudes de violência no ambiente escolar ou fora dele;

De acordo com os parâmetros curriculares nacionais (1998, p. 45) os profissionais de educação devem trabalhar com os seguintes conteúdos:

- Violência na escola;
- Estatuto da Criança e do Adolescente;
- Teatro: projeto diga não à violência e sim a paz;
- Reflexão orientada pela professora, orientando ato de violência na escola.

2.2 Metodologia e Desenvolvimento

Segundo ECA (Estatuto das Crianças e Adolescentes) (1990, p. 134) “a escola finalidade de educar as crianças para a sociedade e transmitindo valores e cidadania com ações de um projeto elaborado”.

A escola pode apresentar em plano político pedagógico peças de teatro, para chamar mais atenção dos alunos. No decorrer da apresentação a história mostrará para os telespectadores a importância de praticar boas ações.

A peça apresentada pelos professores devem orientar a prática do bem sempre que puder, deve-se também elogiar ao em vez de xingar não maltratar ninguém pelas suas diferenças, auxiliando que sempre que alguns deles forem vítimas.

O diálogo deve fazer parte desse desenvolvimento, pois esse é o melhor caminho para a paz.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos levados a efeito sobre a ocorrência do bullying no Brasil e os direitos da criança e do adolescente autorizam as seguintes conclusões: A vítima de bullying pode enfrentar ainda na escola e posteriormente ao longo de sua vida as mais variadas consequências. Muitas dessas pessoas levarão para a vida adulta marcas profundas e, muito provavelmente, necessitarão de apoio psicológico e/ou psiquiátrico para superar seus traumas.

O comportamento discriminatório e agressivo dos bullies atenta acintosamente contra o respeito e a dignidade de suas vítimas, violando direitos que afeta a dignidade do ofendido, incidindo, portanto, em dano moral. Caracterizado o dano moral por terem sido ofendidas em sua dignidade, as vítimas de bullying poderão contender judicialmente pelo devido ressarcimento.

Diante da iminência do dano moral ao infante-juvenil, todos têm o dever de comunicar o fato ao Conselho Tutelar, que é o órgão encarregado de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente. Aqueles que não o fizerem incorrerão na pena prevista no art. 245 do Estatuto da Criança e do Adolescente.

Antes que seja necessário o acionamento das autoridades competentes para se resolva os casos de bullying, a prevenção sempre será o melhor a ser feito pelos estabelecimentos de ensino. Permanecendo o problema, deve-se tentar resolvê-lo diretamente com os alunos.

Se não conseguir a prevenção e tiver caso concreto o estabelecimento de ensino deve acionar o Conselho Tutelar e o Ministério Público.

Nesse sentido, o professor destaca se como o agente social capaz de proporcionar aos estudantes relações de ensino e aprendizagem que considerem um contexto sócio cultural no qual o aluno se insere fazendo com que os conhecimentos escolares sejam significativos para eles. Embora os professores se considerem conhecedores do assunto mostraram-se distantes com respeito aos problemas que ocorrem no interior da sala de aula, assumindo uma postura ora autoritária, ora de omissão, ocasionadas por não saberem como intervir. O professor ele contribui para a formação das crianças, porem sempre terá que desenvolver práticas pedagógicas para que eles aprendam que com a violência não se consegue nada, pois o professor reflexivo sempre e capaz de resolver situações problemática. Preocupar com a capacitação e a formação continuada dos professores, dando-lhes subsídios para conhecer

melhor e saber como intervir e diminuir os casos de Bullying, assumindo, uma postura critica diante do problema.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS

AZEVEDO A. L. **Professores Reflexivos em Uma Escola Reflexiva**, São Paulo: cortez, 2003

ASSIS, S. G. de. **Crescer sem violência. Um desafio para educadores**. Rio de Janeiro: Fiocruz/ensp/claves, 1994

BRASIL Estatuto da Criança e Adolescente, 1990

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS**. Brasília: MEC/SEF, 1998. v.8

FANTE, C. **Fenômeno Bullying: Como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz**. Editora Verus, 2005.

MARCHESI, A. **O que será de nós, os maus alunos?** Ernani Rosa. Porto Alegre: Ed Artmed, 2006.

SEVERINO, A.J. **Metodologia do trabalho científico**. 22 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA E SALLES, Joyce Mary Adam de Paula. Leila Maria Ferreira. **A violênciana escola: abordagens teóricas e propostas de prevenção**. UNESP, Rio Claro/Ano1990 Disponível em <http://www.scielo.br/?lng=pt> (**refletindo sobre bullying**)

A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO NO BRASIL: FUNDAMENTOS LEGAIS

Dra. Raimunda Abou Gebran¹
Me. Ana Paula Pereira Arantes²
Randall Freitas Stábile³

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo compreender o percurso histórico do curso de Pedagogia no Brasil pela via dos seus marcos legais, desde o surgimento desse curso em 1939 aos dias atuais. A pesquisa se desenvolveu na abordagem qualitativa, utilizando como procedimento a pesquisa bibliográfica e a documental. Foram analisadas as quatro principais regulamentações do curso de Pedagogia, a saber: Decreto-Lei nº 1.190/1939; Parecer nº 251/1962; Parecer nº 252/1969 e Resolução CNE/CP nº 1/2006. A partir destas análises, percebemos que, desde o surgimento do curso, há uma incerteza sobre o propósito e a função do pedagogo. O Parecer CFE nº. 252/69 e a Resolução CFE 2/69 tentaram definir de uma forma mais clara a função do Pedagogo, extinguindo o grau de bacharel, mantendo a formação de professores para o Ensino Normal e introduzindo oficialmente as habilitações para formar os especialistas responsáveis pelo trabalho de planejamento, supervisão, administração e orientação educacional. Porém, entendemos que a identidade do pedagogo ficou mais fragilizada, uma vez que houve uma fragmentação do profissional diante das possibilidades das habilitações serem concluídas isoladamente umas das outras, além do fato de ser permitida a todos os licenciados, independente dos cursos, essa complementação pedagógica. A nova LDB 9394/96 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia - Resolução CNE/CP nº01/2006, não colaborou em nada com a identificação da identidade do pedagogo, pois identifica como o foco principal do curso a formação docente para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Diante desse vasto e contraditório campo de atuação desse profissional, pergunto: o que é realmente ser pedagogo?

Palavras-chave: Política Educacional. Curso de Pedagogia. Formação do Pedagogo.

O Curso de Pedagogia no Brasil foi concebido no contexto de criação das Faculdades de Filosofia, Ciência e Letras, em 1939. Desde a sua criação, recebeu quatro regulamentações, firmadas em Decretos e Pareceres, a saber: Decreto-Lei nº 1.190/1939; Parecer nº 251/1962; Parecer nº 252/1969 e Resolução CNE/CP nº 1/2006.

A primeira regulamentação se deu através do Decreto-Lei n.º 1.190, de 4 de abril de 1939 que instituiu e estruturou o Curso de Pedagogia no Brasil a partir da organização da

¹Doutora e mestre em Educação pela Unicamp. Licenciada em Geografia pela UNESP. Docente do Programa de Mestrado em Educação da Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE. Coordenadora do Grupo de Pesquisas: Contexto escolar e processo de ensino aprendizagem: ações e interações – UNOESTE/ CNPq

²Mestre em educação pela UNOESTE. Especialista em Gestão escolar integradora pela FAMA e em Supervisão escolar pela UNIMONTES, Graduada em Pedagogia pela UFU. Diretora Acadêmica e Docente do curso de Pedagogia da FAMA, Integrante do Grupo de Pesquisas: Contexto escolar e processo de ensino aprendizagem: ações e interações – UNOESTE/ CNPq

³Mestrando em Educação pela CUMML, Especialista em Gestão escolar integradora pela FAMA, Bacharel em Direito. Diretor Geral e Docente do curso de Pedagogia da FAMA.

Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Esta primeira regulamentação tinha como propósito formar bacharéis e licenciados para várias áreas, uma delas, a pedagogia. Assim, Silva (2006) explica que se encontra presente na história da pedagogia e, conseqüentemente, da formação do pedagogo, as dicotomias entre professor e especialista, bacharelado e licenciatura, generalista e especialista, técnico em educação e professor.

O Decreto-Lei n.º1.190/1939, ao organizar a Faculdade Nacional de Filosofia, criou também o curso de Pedagogia com três anos de bacharelado e mais um ano que compreendia o curso de Didática para a formação do professor, então em três anos formava-se o bacharel e, no quarto ano (Curso de Didática), era conferido o diploma de licenciado. Esta configuração da matriz curricular do Curso de Pedagogia foi denominada de “modelo 3+1”, o qual foi amplamente explorado na formação de professores em nível superior.

O currículo do nascente curso possuía as seguintes disciplinas obrigatórias como mostra Saviani (2008, p. 39):

1º ano: Complementos da matemática, história da filosofia, sociologia, fundamentos biológicos da educação, psicologia educacional.

2º ano: Psicologia educacional, estatística educacional, história da educação, fundamentos sociológicos da educação, administração escolar.

3º ano: Psicologia educacional, história da educação, administração escolar, educação comparada, filosofia da educação.

O curso de Didática tinha a duração de um ano e era composto pelas seguintes disciplinas: “Didática geral, didática especial, psicologia educacional, fundamentos biológicos da educação, fundamentos sociológicos da educação, administração escolar”. (SAVIANI, 2008, p. 39-40)

Esta organização curricular favorecia a dicotomia entre o conteúdo e o método e entre a teoria e a prática.

Segundo Brzezinski (1996, p. 44) “o bacharelado em Pedagogia percorria um caminho oposto aos demais bacharelados. Estudavam-se generalidades com conteúdos de base e superpunha-se o específico num curso à parte – o de didática da Pedagogia”.

No que tange ao campo de trabalho do pedagogo, o artigo 51, alínea “c” do Decreto-Lei n.º1.190/1939 estipulava que, a partir de 1º de janeiro de 1943, seria exigido o grau de bacharel em pedagogia para os cargos de técnico de educação. Quanto aos licenciados, poderiam atuar como professores da Escola Normal, responsável pela formação dos professores primários.

Porém existia uma incerteza quanto a este campo de trabalho conforme explicita Chaves (1981, p. 48), pois o Licenciado em Pedagogia tinha direito de lecionar em Escolas

Normais; entretanto, “o Bacharel em Pedagogia, sem a formação complementar do Curso de Didática, era conhecido como um „técnico em educação“, embora nunca houvessem sido definidas de maneira precisa suas funções”.

Silva (2006, p.64), ao discorrer sobre o propósito e as incertezas da função do pedagogo, afirma que faltava alguma “referência sobre a sua destinação profissional, não se percebia, na época, as ocupações a serem preenchidas por este novo profissional”.

As incertezas da função do pedagogo influenciam o desenvolvimento da licenciatura em Pedagogia, pois, segundo Brzezinski (1996, p. 46):

Marcado por uma pseudo-identidade, passo a passo, o curso de Pedagogia foi ocupando lugar periférico no contexto das licenciaturas que já eram periféricas no elenco dos demais cursos superiores, porque percebidas como cursos de segunda categoria. Os professores mais bem preparados na universidade não se dedicavam ao curso de Pedagogia.

A estrutura curricular para o curso de Pedagogia definida pelo Decreto-Lei n.º1.190/1939 prevaleceu, segundo Saviani (2008) até a aprovação da LDB 4.024/1961.

A Lei 4.024/1961 – primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, declarava no art. 70 que “o currículo mínimo e a duração dos cursos que habilitem à obtenção de diploma capaz de assegurar privilégios para o exercício da profissão liberal serão fixados pelo Conselho Federal de Educação”.

A partir daí, surge o segundo marco legal do Curso de Pedagogia: o Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) nº 251/1962, de autoria do conselheiro Valnir Chagas foi elaborado em atendimento à Lei 4.024/1961 Segundo Chaves (1981), este novo currículo homologado em 1962, pelo então Ministro da Educação e Cultura, professor Darcy Ribeiro, começou a vigorar no ano seguinte, ou seja, em 1963.

O Parecer CFE nº 251/1962 estabeleceu os conteúdos mínimos para o curso de Pedagogia - bacharelado que era composto por sete matérias conforme apresentado por Silva (2006, p.37) sendo algumas obrigatórias, como Psicologia da Educação, Sociologia Geral, Sociologia da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação e Administração Escolar e outras matérias opcionais, como Biologia, História da Filosofia, Estatística, Métodos e Técnicas de Pesquisa Pedagógica, Cultura Brasileira, Educação Comparada, Higiene Escolar, Currículos e Programas, Técnicas Audiovisuais de Educação, Teoria e Prática da Escola Média e Introdução à Orientação Educacional. Para a licenciatura, as matérias que deveriam ser cursadas eram: Didática e Prática de Ensino.

O Parecer CFE nº 251/1962 reafirma a estrutura padrão dos cursos de licenciatura no formato 3 + 1, proposta ao curso de Pedagogia, desde a sua regulamentação inicial por meio do Decreto – Lei nº 1.190/1939.

Brzezinski (1996, p.56) ressalta a posição contrária dos educadores sobre o currículo mínimo proposto pelo Parecer CFE nº 251/1962, pois consideravam uma “camisa de força que uniformizava todos os currículos sem respeitar a diversidade do País”.

A autora faz menção, ainda, à formação técnica realizada nos cursos de Pedagogia, como reflexo da política planificada do modelo desenvolvimentista.

A escola passou a formar profissionais treinados e instrumentalizados mediante “rações” de um saber fragmentado visando atingir cada vez mais a produtividade. Ao mesmo tempo, foi negada qualquer possibilidade de pensar, criticar ou criar. Houve, portanto, nesse momento uma supervalorização dos cursos que formavam apenas técnicos. A educação, neste contexto, transformou-se em treinamento. (BRZEZINSKI, 1996, p. 59)

Em 1968, por força da Lei nº 5.540, o curso de pedagogia deixou de fazer parte das Faculdades de Filosofia, uma vez que a seção de Pedagogia dentro da Faculdade de Filosofia deixa de existir. Então o curso de Pedagogia passa a ser oferecido pelas Faculdades de Educação, regulamentadas através do Parecer CFE nº 252/1969 e da Resolução CFE nº 2/1969, que estabeleciam as normas de seu funcionamento em conformidade com os princípios da Lei 5.540/1968.

É justamente o Parecer CFE nº. 252 de 11 de abril de 1969, que se identifica enquanto o terceiro marco legal do Curso de Pedagogia. Também de autoria do professor Valmir Chagas, membro do Conselho Federal de Educação, esse Parecer foi acompanhado da Resolução CFE nº. 2/1969, que se incumbiu de fixar o currículo mínimo e a duração do curso.

A estrutura curricular do curso foi dividida em duas partes: a comum, que era a base do curso, e a diversificada, que oferecia diversas habilitações de duração plena, compostas por Magistério das disciplinas pedagógicas na Escola Normal, Orientação Educacional; e de curta duração, Administração Escolar, Supervisão Escolar e Inspeção Escolar. As habilitações passaram a compor a parte final na estrutura do curso de Pedagogia, ao contrário do formato anterior composto por bacharelado e licenciatura.

O Parecer CFE 252/1969, no seu parágrafo 3.º estabelece as condições para obtenção de habilitações específicas do Curso:

Art. 2.º - O Currículo mínimo do curso de Pedagogia compreenderá uma parte comum a todas as modalidades de habilitação e outra diversificada em função de habilitações específicas.

§ 3.º - A parte diversificada compreenderá, segundo a modalidade de habilitação específica e conforme as possibilidades de cada Instituição, duas ou mais dentre as seguintes matérias e atividades, na forma do artigo 3.º.

A disciplina de Didática, antes optativa, passou a compor a parte comum do currículo, sob o argumento de que os pedagogos seriam, por princípio, professores da Escola Normal.

As disciplinas obrigatórias, que compunham o núcleo comum, atendendo à Resolução CFE nº 2/1969, ficaram designadas como segue: Sociologia Geral, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação e Didática.

As disciplinas da parte diversificada ficaram distribuídas para cada habilitação, conforme dispostas no quadro 1:

Quadro 1 -Disciplinas por Habilitação do Curso de Pedagogia

Habilitação	Disciplina
Magistério dos Cursos Normais	Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1.º Grau.
	Metodologia do Ensino de 1.º Grau.
	Prática de Ensino na Escola de 1.º Grau (Estágio)
Orientação Educacional	Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1.º Grau.
	Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2.º Grau.
	Princípios e Métodos de Orientação Educacional
	Orientação Educacional
	Medidas Educacionais
Administração Escolar	Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1.º Grau.
	Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2.º Grau.
	Princípios e Métodos de Administração Escolar
	Estatística Aplicada à Educação
Supervisão Escolar	Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1.º Grau.
	Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2.º Grau.
	Princípios e Métodos de Supervisão Escolar
	Currículos e Programas
Inspeção Escolar	Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1.º Grau.
	Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2.º Grau.
	Princípios e Métodos de Inspeção Escolar
	Legislação do Ensino

FONTE: Resolução CFE nº 2/1969

Essa regulamentação manteve a formação de professores para o Ensino Normal e foram introduzidas, oficialmente, as habilitações para formar os especialistas responsáveis pelo trabalho de planejamento, supervisão, administração e orientação educacional.

De acordo com Chaves (1981, p.54):

Aos egressos do curso de Pedagogia cabia o exercício das habilitações que lhes asseguravam a atuação como orientador, supervisor, administrador e inspetor escolar, o exercício do magistério no ensino normal, tanto das disciplinas

correspondentes às habilitações específicas quanto da parte comum do curso e o exercício do magistério na escola primária.

Analisando a escolha que o aluno deveria realizar durante o curso referente à função que desempenhariam, ou seja, a escolha de qual habilitação deveria cursar, Silva (2006, p.23) considera que tal mudança:

Era uma tendência que se intensificava na área da educação em geral: a de se estabelecer a correspondência direta e imediata entre currículo e tarefas a serem desenvolvidas em cada profissão, tendência esta bastante visível no contexto pós-golpe militar de 1964.

De acordo com o Parecer CFE nº. 252/1969, o Curso de Pedagogia passou a conferir apenas o grau de licenciado, abolindo o de bacharel, pautado pelo núcleo central do curso que focava o pedagógico a serviço da docência. A didática, antes uma seção e, portanto, um curso à parte, se tornou disciplina obrigatória do curso.

Nesses termos, para alcançar uma habilitação, o candidato deveria comprovar experiência de magistério, o que foi alvo de regulamentação posterior (Parecer do CFE nº. 867/1972).

Para a certificação das habilitações, o Parecer nº 867/1972 estabeleceu a necessidade de comprovação de experiência docente de um ano para Orientação Educacional e um semestre para as demais habilitações. A obrigatoriedade da experiência docente determinada no Parecer nº 867/72 pressupunha que o aluno do curso de Pedagogia já tivesse atuado como professor, ainda que não tivesse recebido a titulação para exercício de tal função (SILVA, 1999, p. 61)

Sobre a formação do pedagogo propostas pelas legislações da década de 60 e 70, Saviani (2008, p.51) se enfatiza que:

O pedagogo foi taxado de generalista, pois se procurou privilegiar a formação de técnicos por meio das habilitações com funções supostamente bem específicas no âmbito das escolas e sistemas de ensino que configurariam um mercado de trabalho, demandando em consequência, os profissionais com uma formação específica que seria sugerida pelo curso de pedagogia. Daí a reestruturação desse curso exatamente para atender a referida demanda.

Referindo-se à evolução dos estudos pedagógicos em nível superior Brzezinski (1996, p. 30) salienta que:

Desde os anos 30 até os anos 60, no Brasil, os estudos pedagógicos em nível superior, públicos e privados, tiveram uma evolução, via de regra, lenta e irregular, pois a educação é um dos setores da sociedade no qual os mecanismos sociais de resistência à mudança atuam com mais intensidade. A esta resistência acrescenta-se o desprestígio desta área de saber.

Durante os anos de 1973 a 1976, a autora explicita que várias indicações foram encaminhadas ao Conselho Federal de Educação - CFE definindo as normas, princípios, diretrizes e procedimentos para nortear a formação do profissional da educação no Brasil. Estas novas propostas ao CFE, em parte, são frutos da Reforma do Ensino Fundamental e Médio promovida pela Lei 5.692/1971, também formulada sob a influência do “eterno” conselheiro Valnir Chagas.

Considerando o final dos anos 1970 e início dos anos de 1980. Libâneo (2007, p. 12-13) acredita que este período:

[...] marca o início da campanha pela transformação do curso de Pedagogia num curso de formação de professores. O arrefecimento do controle político e da censura pelos militares, junto com resistências dos setores de esquerda organizados, favoreceu a produção de pesquisas e publicações no campo da educação contra práticas autoritárias e ideológicas no regime militar. Disso resultou a realização, em São Paulo, na PUC, da I Conferência Brasileira de Educação (CBE), quando já existia o chamado Comitê Pró-Participação na formação do educador, com a participação de nomes expressivos das faculdades de Educação. O que movia esse comitê eram as críticas aos Pareceres 252/69 e às indicações de Valnir Chagas, tidos como tecnicistas e destinados a consolidar a educação tecnicista baseada na racionalidade técnica, na busca de eficiência e produtividade, contra uma educação crítica e transformadora. Havia um alvo paralelo das críticas, que era a Lei 5.540, que regulava todo o ensino superior na perspectiva tecnicista.

Sobre a evolução do curso de licenciatura em Pedagogia no período compreendido entre a década de 1960 até 1980 Brzezinski (1996) informa que as instituições isoladas de ensino superior privadas mantinham o monopólio deste curso, uma vez que absorviam 88,7% dos cursos de licenciatura em pedagogia, restando as universidades apenas 11, 3% da oferta total.

Ainda segundo a autora, os dados acima demonstram o “descompromisso do Estado educador com a sociedade civil, que financiava antecipadamente a educação” (p.50).

Os anos de 1980 e início de 1990 foram marcados por discussões acerca da formação do pedagogo, porém não alterou em termos legais a estruturação deste curso, que foi mantida seguindo o disposto no Parecer 252/69, que vigorou durante 27 anos, até a aprovação da LDB nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Na década de 1980, os educadores engajados em discussões, debates, estudos e pesquisas sobre a reformulação dos cursos que formam professores, com todas as dificuldades, pressões e incertezas, passaram a lutar pela modificação de práticas autoritárias brasileiras de formação de profissionais da educação que contribuem para a manutenção do sistema vigente e deterioração do sistema educacional e concomitantemente passaram a escrever a sua história. (BRZEZINSKI, 1996, p. 83).

Na época em que a LDB nº. 9.394/1996 foi sancionada, salienta Pereira (1999), havia o predomínio de políticas neoliberais impostas principalmente pelo Banco Mundial e pelo Fundo Monetário Internacional (FMI), as quais visavam à redução do Estado e o fortalecimento das leis de mercado em todos os setores da sociedade, incluindo o setor educacional.

Segundo Aguiar (2003), levando em consideração o quadro das políticas educacionais neoliberais e das reformas educativas, a educação constitui-se em elemento facilitador importante dos processos de acumulação capitalista e, em decorrência, a formação de professores ganha importância estratégica para a realização dessas reformas no âmbito da escola e da educação básica.

A LDB 9394/96, traz novos rumos para a educação e para os profissionais que nela atuam. O artigo 62 define o local e o nível da formação de professores para atuar na educação básica.

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

Donatoni e Gonçalves (2009, p.5) salientam que:

Em 1996, a nova LDB introduz indicadores para a formação de educadores/as para a educação básica e o curso de Pedagogia, assim como retoma a discussão da identidade com novas questões, dentre as quais, a de que o Curso Normal Superior apresenta especulações sobre o que tinha como função básica: a formação de docente. Assim, torna-se plausível a possibilidade de extinção do curso de Pedagogia, que o deixa numa posição ambígua; e a elaboração de suas propostas fica a cargo das universidades conforme suas interpretações da LDB. Logo, se falta regulamentação aos institutos superiores e às demais Instituições de Ensino Superior (IES), a tarefa de formação de professores/as se torna mais confusa.

A Lei 9394/1996 traz implícita uma descaracterização das habilitações até então existentes no curso de pedagogia, uma vez que em seu artigo 64 não limita a formação do especialista de educação como tarefa única do curso de Pedagogia, apenas acena como uma das tarefas:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

A LDB 9394/1996 cria novos espaços para a formação de professores da Educação Básica, dentre eles, os Institutos Superiores de Educação – ISEs, que oferecerão programas e cursos, entre os quais o Curso Normal Superior visando a formação de docentes para atuar na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

A criação dos ISEs, aos quais se atribui a responsabilidade da formação de todos os professores para a Educação Básica, sob a justificativa de integração espacial e pedagógica do processo formador, acabou exacerbando o dualismo que caracteriza o modelo de licenciatura vigente, ao separar a atividade de formação da atividade de produção de conhecimentos essenciais à docência de cada área, desenvolvida no ambiente universitário e responsável pelos significativos avanços teóricos na área da Educação nos últimos trinta anos (Anfope, 2002, p.3).

Brzezinsk (1996, p.201) explicita a posição da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - Anfope no que tange à formação docente:

Para a Anfope uma política de formação do pedagogo deve constituir-se dos seguintes elementos: formação inicial de qualidade, condições de trabalho dignas e formação continuada como direito do profissional e dever da agência contratante.

Com a implantação da Lei 9.394/1996, foram homologados muitos outros textos legais em forma de leis, decretos, portarias ministeriais, resoluções e pareceres. Dentre estes vamos ater nesta pesquisa a explanação de alguns pontos referentes à normatização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia.

No processo de construção das Diretrizes Curriculares, existia uma divisão entre os interesses do Estado e do Movimento Nacional de Educadores como mostra Brzezinski (2001, p. 119).

O mundo do sistema ou oficial tem como expoente o princípio de políticas neoliberais e se reafirma em parcerias com organismos internacionais, já o mundo vivido ou mundo real construído na luta pelo Movimento Nacional de Educadores desde 1980, propõe a adoção de uma política global de formação e profissionalização docente.

A Resolução CP 01, de 30 de setembro de 1999 dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, considerados os Art. 62 e 63 da Lei 9.394/96 e o Art. 9º, § 2º, alíneas "c" e "h" da Lei 4.024/1961, com a redação dada pela Lei 9.131/95. O seu artigo 1º orienta a criação dos ISEs:

Art. 1º Os institutos superiores de educação, de caráter profissional, visam à formação inicial, continuada e complementar para o magistério da educação básica, podendo incluir os seguintes cursos e programas:

I - curso normal superior, para licenciatura de profissionais em educação infantil e de professores para os anos iniciais do ensino fundamental;

II - cursos de licenciatura destinados à formação de docentes dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio;

III - programas de formação continuada, destinados à atualização de profissionais da educação básica nos diversos níveis;

IV - programas especiais de formação pedagógica, destinados a portadores de diploma de nível superior que desejem ensinar nos anos finais do ensino fundamental ou no ensino médio, em áreas de conhecimento ou disciplinas de sua especialidade, nos termos da Resolução CNE nº 2/97;

Martelli e Manchope (2004, p. 14) afirmam que:

A criação dos Institutos Superiores de Educação, desdobramentos das políticas públicas educacionais, impregnada de princípios neoliberais, resgata a superada dicotomia entre o bacharelado e a licenciatura - impulsiona o esvaziamento do curso de Pedagogia e a supressão da docência como sua base, transformando-o em bacharelado-, fazendo transparecer a centralização na docência.

Com a publicação do Decreto nº 3.276 de 06 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, fica claro em seu art. 3º, § 2º, que:

A formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental far-se-á **exclusivamente** em cursos normais superiores.

Porém esta redação foi alterada pelo Decreto nº3554 de 07 de agosto de 2000, que substitui o termo exclusivamente por preferencialmente. O Decreto nº3554/2000, em seu art.1º, parágrafo 2º, estabelece o curso normal superior como espaço preferencial para a formação de professores da Educação Básica:

A formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental far-se-á, **preferencialmente**, em cursos normais superiores.

Referindo-se ao Decreto nº3554/2000, Brzezinski (2001, p.119) acredita que:

Diante de circunstâncias tão adversas das políticas educacionais do atual governo que investem contra a formação de professores na Universidade, garantida desde 1931 pelo Estatuto das Universidades Brasileiras, deve-se admitir que o Decreto n. 3554/2000 “foi uma meia-vitória, mas foi uma vitória”. Essa vitória se efetivou pela ação política imediata de denúncia feita pela sociedade civil organizada em entidades educacionais de representatividade democrática. A meia-vitória diz respeito à substituição do termo “exclusivamente” imposto pelo Decreto n. 3276/99 por “preferencialmente”.

A regulamentação do curso Normal Superior ocorreu de modo fragmentado, possuindo deliberações nas determinações referentes ao ISE, aos cursos de licenciatura e

formação docente para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível Superior.

Sobre os documentos norteadores referentes à formação de professores, Martelli e Manchope (2004, p. 16) acreditam que:

Configura-se um paradoxo na LDB 9394/96 e nos seus documentos normatizadores. De um lado, cria os Institutos Superiores de Educação (Resolução 1/99), define o Curso Normal Superior como espaço preferencial para a formação dos professores da Educação Básica (Decreto 3.554/2000) e preserva esta função ao curso de Pedagogia (Art.62 da LDB 9394/96), tendo como consequência dois cursos em espaços distintos ou não, a mesma atribuição acadêmica.

Em 18 de fevereiro de 2002, com a publicação da Resolução CNE/CP nº 01, instituíram-se as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena.

As diretrizes curriculares nacionais do curso de Pedagogia foram encaminhadas para homologação em 20/12/2005, através do Parecer CNE/CP nº 5/2005.

A finalidade do curso de Pedagogia, definida no Projeto de Resolução anexo ao Parecer CNE/CP nº 5/2005 (p.6) compreende em:

Formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio de modalidade Normal e em cursos de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos os conhecimentos pedagógicos.

Este Parecer traz como novidade, entre outras, a ruptura com os modelos curriculares anteriores do curso, em que conteúdos e disciplinas eram estabelecidos pelas diretrizes curriculares. A nova estrutura do curso de Pedagogia é constituída por três núcleos: o núcleo de estudos básicos, o núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos e o núcleo de estudos integradores.

Os três núcleos de estudos, da forma como se apresentam, devem propiciar a formação daquele profissional que: cuida, educa, administra a aprendizagem, alfabetiza em múltiplas linguagens, estimula e prepara para a continuidade do estudo, participar da gestão escolar, imprime sentido pedagógico a práticas escolares e não-escolares, compartilha os conhecimentos adquiridos em sua prática. (Parecer CNE/CP nº 5/2005, p.14).

Sem muitas alterações no Projeto de Resolução anexo ao Parecer CNE/CP nº 5/2005, em 2006, foi finalmente promulgada a Resolução CNE/CP nº 1; que fixa as diretrizes

curriculares para o curso de Pedagogia, identificando-se assim como o quarto marco legal deste curso.

A estrutura curricular do curso permanece constituída pelos três núcleos - estudos básicos, aprofundamento e diversificação de estudos e o estudos integradores.

A estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á de:

I - um núcleo de estudos básicos que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas [...]

II - um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos, voltado às áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições e que, atendendo a diferentes demandas sociais [...]

III - um núcleo de estudos integradores que proporcionará enriquecimento curricular [...]. Art. 6º

No que se refere ao curso Normal Superior, esta resolução ofereceu uma opção em seu art. 11:

As instituições de educação superior que mantêm cursos autorizados como Normal Superior e que pretenderam a transformação em curso de Pedagogia [...] deverão elaborar novo projeto pedagógico, obedecendo ao contido nesta Resolução.

Sobre a formação do profissional pedagogo, a Resolução CNE/CP nº 1/2006, no seu artigo 4º determina que:

O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;

II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não escolares;

III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares.

Analisando o artigo 4º da Resolução CNE/CP nº 1/2006 Libâneo (2007, p.30) tece as seguintes considerações:

Por razões lógico-conceituais, o curso de Pedagogia pode incluir o curso de formação de professores de Educação infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, mas não ser reduzido a ele. (...) Não em nenhuma sustentação teórica, nem pela epistemologia, nem pela tradição da teoria pedagógica, a afirmação de que a base de formação do pedagogo é a docência. O raciocínio mais límpido diz que o

campo da pedagogia é a reflexão sobre as práticas educativas, em sua diversidade, uma delas o ensino, ou seja, a docência.

Considerando como referencial as cinco modalidades de magistério definidas pela Resolução CNE/CP nº 1/2006, a saber: Educação Infantil, Anos iniciais do Ensino Fundamental, cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, Libâneo (2007) considera que o texto legal faz referência a apenas à docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Na concepção do autor, às demais modalidades faltam orientações quanto às definições curriculares e as modalidades de diplomação.

Não se esclarece se os percursos curriculares são separados ou se há uma base comum que depois se ramifica em habilitações (o texto não menciona o termo habilitações nem outro equivalente). Do mesmo modo, o artigo que trata da formação dos profissionais da educação para administração, planejamento, supervisão, etc.(art.64 da Lei nº. 9394/1996) em nível de pós-graduação está inteiramente desconectado dos demais artigos deixando dúvidas aos dirigentes de cursos de formação. Além disso, a resolução ignora a prescrição legal da LDBEN de que esta formação deve ser feita também em cursos de graduação em Pedagogia. (p.33)

Sobre a formação do pedagogo Soares e Bettega (2009, p.84) fazem a seguinte análise:

O Parecer CNE/CP nº 05/2005 exclui a formação do pedagogo na graduação, deixando a formação para o nível de pós-graduação, a Resolução CNE/CP nº01/2006 que é idêntica ao Parecer 03/2006, depois de pressão da comunidade acadêmica, retoma a questão da formação do pedagogo no Art. 14. Porém a Resolução CNE/CP nº 01/2006 exclui gradativamente o pedagogo, pois o pedagogo pode ser formado no curso de pedagogia, mas também em cursos de pós-graduação. É um retrocesso histórico, legitimado pela lei, pois o curso de Pedagogia desde sua criação luta pela sobrevivência da profissão do pedagogo como intelectual da educação.

Assim, para Libâneo (2007, p. 33) a Resolução CNE/CP nº 01/2006:

Expressa uma concepção simplista e reducionista de pedagogia e do exercício profissional do pedagogo, decorrente da precária fundamentação teórica, de imprecisões conceituais, de desconsideração dos vários âmbitos de atuação científica e profissional do campo educacional. A Resolução (...) não contribui para a unidade do sistema de formação, não avança no formato da formação dos educadores necessários para a escola de hoje, não ajuda na elevação da qualidade dessa formação e, assim, afeta aspirações de elevação do nível científico e cultural dos alunos da escola de ensino fundamental.

Com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia - licenciatura, através da Resolução CNE/CP nº01 de 15 de maio de 2006, houve a necessidade

de reformulação da matriz curricular a partir da extinção das habilitações, sendo que estas devem contemplar 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmicas assim distribuídas:

I - 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos;

II - 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição;

III - 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria. (Resolução CNE/CP nº01/2006, art.2º.)

Atendendo à Resolução CNE/CP nº01/2006, art.6º, a Estrutura Curricular do Curso de Pedagogia é composta a partir de 3 (três) núcleos de fundamentação. São eles:

1. **Núcleo de Estudos Básicos** - que tem como objetivo, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e da realidade educacional, assim como por meio de reflexão e ações críticas e considerando a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira:
 - a) aplicação de princípios, concepções e critérios oriundos de diferentes áreas do conhecimento, com pertinência ao campo da Pedagogia, que contribuam para o desenvolvimento das pessoas, das organizações e da sociedade;
 - b) aplicação de princípios da gestão democrática em espaços escolares e não escolares;
 - c) observação, análise, planejamento, implementação e avaliação de processos educativos e de experiências educacionais, em ambientes escolares e não escolares;
 - d) utilização de conhecimento multidimensional sobre o ser humano, em situações de aprendizagem;
 - e) aplicação, em práticas educativas, de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial;
 - f) realização de diagnóstico sobre necessidades e aspirações dos diferentes segmentos da sociedade, relativamente à educação, sendo capaz de identificar diferentes forças e interesses, de captar contradições e de considerá-lo nos planos

pedagógico e de ensino aprendizagem, no planejamento e na realização de atividades educativas;

- g) planejamento, execução e avaliação de experiências que considerem o contexto histórico e sociocultural do sistema educacional brasileiro, particularmente, no que diz respeito à Educação Infantil, aos anos iniciais do Ensino Fundamental e à formação de professores e de profissionais na área de serviço e apoio escolar;
- h) estudo da Didática, de teorias e metodologias pedagógicas, de processos de organização do trabalho docente;
- i) decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças, além do trabalho didático com conteúdos, pertinentes aos primeiros anos de escolarização, relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes, Educação Física;
- j) estudo das relações entre educação e trabalho, diversidade cultural, cidadania, sustentabilidade, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea;
- k) atenção às questões atinentes à ética, à estética e à ludicidade, no contexto do exercício profissional, em âmbitos escolares e não escolares, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa;
- l) estudo, aplicação e avaliação dos textos legais relativos à organização da educação nacional.

2. Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos - Conteúdos voltados às áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico e que, atendendo a diferentes demandas sociais, oportuniza, entre outras possibilidades:

- a) investigações sobre processos educativos e gestoriais, em diferentes situações institucionais: escolares, comunitárias, assistenciais, empresariais e outras;
- b) avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira;
- c) estudo, análise e avaliação de teorias da educação, a fim de elaborar propostas educacionais consistentes e inovadoras.

3. Núcleo de Estudos Integradores - Visa proporcionar o enriquecimento curricular e compreende participação em:

- a) seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, monitoria e extensão, diretamente orientados pelo corpo docente da instituição de educação superior;
- b) atividades práticas, de modo a propiciar vivências, nas mais diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamentos e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos;
- c) atividades de comunicação e expressão cultural.

A partir das análises destes marcos legais que nortearam os cursos de Pedagogia, percebemos que houve, desde a sua criação até hoje, uma incerteza sobre o propósito e a função do pedagogo, o que influenciou o desenvolvimento da licenciatura em Pedagogia, fazendo com que esta ocupasse um lugar periférico no contexto das licenciaturas, porque eram percebidas como cursos de segunda categoria.

O Parecer CFE nº. 252/69 e a resolução CFE 2/69 tentaram definir de uma forma mais clara a função do Pedagogo, extinguindo o grau de bacharel, mantendo a formação de professores para o Ensino Normal e introduzindo oficialmente as habilitações para formar os especialistas responsáveis pelo trabalho de planejamento, supervisão, administração e orientação educacional. Porém, entendemos que a identidade do pedagogo ficou mais fragilizada, uma vez que houve uma fragmentação do profissional diante das possibilidades das habilitações serem concluídas isoladamente umas das outras, além do fato de ser permitida a todos os licenciados, independente dos cursos, essa complementação pedagógica.

A nova LDB 9394/96 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia - Resolução CNE/CP nº01 de 15 de maio de 2006 não colaborou em nada com a identificação da identidade do pedagogo, uma vez que o foco principal do curso é a formação docente. Diante desse vasto e contraditório campo de atuação desse profissional, pergunto: o que é realmente ser pedagogo?

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

AGUIAR, M. A. (2003) Institutos superiores de educação na nova LDB. In: I. Brzezinski (org). *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez.

AZEVEDO, J. M. L.(1997) *A educação como política pública*. Campinas: SP: Autores Associados.

BRASIL. Constituição (1946). *Constituição dos Estados Unidos do Brasil*. Brasília: 1946. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constitui%C3%A7ao46.htm>. Acesso em: 09 jul. 2010.

_____. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. Congresso Nacional. *Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as diretrizes e bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 dez. 1961. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75529>>. Acesso em: 09 jul. 2010.

_____. Congresso Nacional. *Lei 5.540 de 28 de novembro de 1968*. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 03 dez. 1968. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5540.htm>. Acesso em: 09 jul. 2010.

_____. Congresso Nacional. *Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 09 jul. 2010.

_____. *Decreto n.º 11.530, de 18 de março de 1915*. Reorganiza o ensino secundário e superior na república. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 19 março 1915. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=5259>>. Acesso em: 09 jul. 2010.

_____. *Decreto n.º 1.190, de 04 de abril de 1939*. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 06 abril 1939. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=6444>>. Acesso em: 09 jul. 2010.

_____. *Decreto n.º 3.276, de 06 de dezembro de 1999*. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 08 dez. 1999. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=215368>>. Acesso em: 09 jul. 2010.

_____. *Decreto n.º 3.554, de 07 de agosto de 2000*. Dá nova redação ao § 2º do art. 3º do Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 08 ago. 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3554.htm>. Acesso em: 09 jul. 2010.

_____. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. (1963) Parecer nº. 251/62. Currículo mínimo e duração do curso de Pedagogia. Relator: Valnir Chagas. *Documenta*, Brasília. (1-11), p.59-65

_____. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. (1969) Parecer n.252/69. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdo e duração para o curso de graduação em pedagogia. Relator: Valnir Chagas. *Documenta*, Brasília. (1-100), p.101-117.

_____. Conselho Federal de Educação. Conselho Pleno. *Parecer 05/2005*. Relatoras: Clélia Brandão Alvarenga Craveiro e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. 13 dez. 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2010.

_____. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. (1972) Parecer n.867/1972. Relator: Valnir Chagas. *Documenta*, Brasília. (1-140), p.339-341.

_____. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. Resolução nº. 2 de 12 de maio de 1969. Estabelece os conteúdos e a duração do Curso de Graduação em Pedagogia. In: SCHUCH, Vitor Francisco (org.). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Magistério*. 4 ed. Porto Alegre: Livraria Editora Sulina, 1972.

_____. Ministério da Educação. Conselho Pleno. *Resolução n.º. 01 de 30 de setembro de 1999*. Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, considerados os Art. 62 e 63 da Lei 9.394/96 e o Art. 9º, § 2º, alíneas "c" e "h" da Lei 4.024/61, com a redação dada pela Lei 9.131/95. Disponível em: <www.pen.uem.br/diretrizes/Resol_CNE-CP_1999_001.doc>. Acesso em: 09 jul. 2010.

_____. Conselho Nacional de Educação . Conselho Pleno. *Resolução n.º. 01 de 18 de fevereiro de 2002*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2010.

_____. Conselho Nacional de Educação . Conselho Pleno. *Resolução n.º. 01 de 15 de maio de 2006*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2010.

BRZEZINSKI, I. (1996) *Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento*. Campinas, SP: Papirus.

_____. (2001) Contribuição apresentada pela ANPED nas audiências públicas sobre as “Diretrizes para a formação inicial de professores da Educação Básica em curso de nível superior”, promovidas pelo Conselho Nacional de Educação. *Revista Brasileira de Educação*, (1-16).

CHAVES, E. O. C. (1981) O curso de Pedagogia: um breve histórico e um resumo da situação atual. In: *Cadernos do CEDES*. A formação do educador em debate. São Paulo, (1-2), 47-69.

DONATONI, A. R.; GONÇALVES, S. A. S. (2009) Pedagogia: os marcos históricos, a identidade profissional e as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais. *Revista Profissão Docente* (Online), (7-15), p.01-08. Disponível em: <http://www.revistajuridica.uniube.br/index.php/rpd/article/view/106> Acesso em: 05/07/2010.

- DURHAM, E. R. (2005) Educação Superior Pública e Privada. In: C. Brock, S. Schwartzman (org). *Os desafios da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- FIGUEIREDO, H. F.(2005) *Ensino Superior Particular: Um vôo histórico*. São Paulo: Segmento.
- GHIRALDELLI JÚNIOR, P. (2007) *O que é Pedagogia*. São Paulo: Brasiliense, 4ª Ed.
- TAVARES, J. A. G. (2000) A Universidade, a Formação das elites e a construção do Estado no Brasil. In: B. Schmidt, B. V. Schmidt.; R. Oliveira; V. Aragón (orgs). *Entre escombros e alternativas: Ensino Superior na América Latina*. Brasília: Editora UnB, 2000.
- LIBÂNEO, J. C. (2007) A pedagogia em questão: entrevista com José Carlos Libâneo. In: *Olhar de professor*, Ponta Grossa, (10-1), 11-33. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/684/68410102.pdf> Acesso em: 06/07/2010.
- MARTELLI, A; MANCHOPE, E. (2004) A história do curso de Pedagogia no Brasil: da sua criação ao contexto após LDB 9394/96. *Revista Eletrônica de Ciências da Educação*. (3-1), 01-21. Disponível em: <http://revistas.facecla.com.br/index.php/reped/article/view/517> Acesso em: 05/07/2010.
- MARTINS, C. B. (1989) O novo Ensino Superior Privado no Brasil 1964-1980. In: C. B. Martins (org). *O Ensino Superior Brasileiro: Transformações e Perspectivas*. São Paulo: Brasiliense.
- OLIVEIRA, D. A. (2007) Política Educacional e a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. *Educação & Sociedade*. (28-99), 355-375.
- PEREIRA, J. E. D. (1999) As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. In: *Educação & Sociedade*. Campinas, (1-68), 109-125.
- PERONI, V. (2003) *Política educacional e papel do Estado: no Brasil dos anos 1990*. São Paulo: Xamã.
- ROMANELLI, O. (2009) *História da Educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 34ª ed.
- SAMPAIO, H. (2000) *Ensino Superior no Brasil – O Setor Privado*. São Paulo: Hucitec/ FAPESP.
- SCHWARTZMAN, S. (1988) "Brazil: opportunity and crisis in higher education". **Higher Education** (1-17), Tradução em <<http://www.schwartzman.org.br/simon/oportun.htm> > Acesso em: 18 de junho de 2010.
- SAVIANI, D. (2008) *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas, SP: Autores Associados.
- SILVA, C. S. B. (2006) *Curso de Pedagogia no Brasil: historia e identidade*. 3º ed. Campinas: Autores Associados.

SOARES, S. T.; BETTEGA, M. O. Políticas públicas de formação docente e ação pedagógica no ensino superior. *Cadernos do Professor*. (1-1), 71-90. Disponível em: <http://www.prograd.ufpr.br/admin/publicacoes/arquivos/1706101276801451cadernos_do_professor_v1.pdf> Acesso em: 04/08/2010>.

SOUZA, J. V. (2003) *O Ensino Superior privado no Distrito Federal: Uma análise de sua recente expansão*. Tese (Doutorado). Universidade de Brasília. Departamento de Sociologia. Brasília.

TAVARES, J. A. G. (2000) A Universidade, a Formação das elites e a construção do Estado no Brasil. In: B. Schmidt, B. V. Schmidt.; R. Oliveira; V. Aragón (orgs). *Entre escombros e alternativas: Ensino Superior na América Latina*. Brasília: Editora UnB.

XIMENES, D. (2001) *A modernidade reflexiva e avaliação no contexto das transformações do Ensino Superior*. Tese (Doutorado). Universidade de Brasília. Departamento de Sociologia. Brasília.

O PAPEL DO SUPERVISOR ESCOLAR FRENTE ÀS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DA ESCRITA E DA LEITURA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Me. Ana Paula Pereira Arantes¹
Gilcinéia A. de O. Costa²
Simone da S. Braz³

RESUMO

A presente pesquisa analisa qual o papel do supervisor escolar frente às dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita nas séries iniciais do ensino fundamental, em escolas de ensino fundamental da rede municipal em um município localizado no interior de Minas Gerais. A pesquisa foi desenvolvida na abordagem qualitativa. Para atingir os objetivos propostos utilizou-se a pesquisa bibliográfica e de campo. A pesquisa de campo foi realizada através de observação e entrevista semiestruturada com o supervisor escolar, para assim verificar a atuação profissional deste na escola. O supervisor escolar deve ser corresponsável pela construção de uma equipe escolar coesa, e do gerenciamento dos resultados do desempenho escolar obtidos pelos alunos frente às ações devidamente planejadas pelos docentes, atuando na constância de ideias do conjunto, colaborando para a melhoria no que apresenta a qualidade do ensino – aprendizagem proporcionada pela escola.

Palavras - chave: Dificuldades de aprendizagem. Supervisão escolar. Séries iniciais.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa analisa qual o papel do supervisor escolar frente às dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita nas séries iniciais do ensino fundamental, em escolas de ensino fundamental da rede municipal em um município localizado no interior de Minas Gerais. Para a consecução deste objetivo foi necessário:

- Definir o papel do supervisor escolar frente às dificuldades de aprendizagem nas séries iniciais do ensino fundamental.
- Analisar as possíveis causas das dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita nas séries iniciais do ensino fundamental.

A pesquisa foi desenvolvida na abordagem qualitativa.

¹Mestre em Educação. Especialista em Gestão escolar integradora e em supervisão escolar. Graduada em Pedagogia. Diretora Acadêmica e Docente do curso de Pedagogia da FAMA. Integrante do Grupo de Pesquisas: Contexto escolar e processo de ensino aprendizagem: ações e interações – UNOESTE/ CNPq. dirfama@yahoo.com.br

²Especialista em Gestão Escolar Integradora. Graduada em Pedagogia e professora na Escola Municipal Gracilândia.

³Especialista em Gestão Escolar Integradora e em Psicopedagogia. Graduada em Pedagogia e professora na Escola Municipal Gracilândia.

A abordagem qualitativa difere, em princípio, da abordagem quantitativa, à medida que não emprega instrumentos estatísticos como base do processo de análise. Essa abordagem é utilizada quando se busca descrever a complexidade de determinado problema, não envolvendo manipulação de variáveis e estudos experimentais. Contrapõe-se à abordagem quantitativa, uma vez que busca levar em consideração todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas, numa visão holística dos fenômenos. (GRESSLER, 2004, p.43).

Percebe-se que a pesquisa qualitativa permite uma visão mais ampla do tema estudado, mostra o fenômeno em sua totalidade, garantindo a riqueza dos dados, sua análise não baseia somente em relações estatísticas, ela é descritiva e tem por base conhecimentos teórico-empíricos que permite atribuir-lhe cientificidade. A pesquisa qualitativa baseia-se em técnicas como: entrevistas, formais e informais, observação de campo, depoimentos e estudo de caso além de oferecer maior flexibilidade para o desenvolvimento do trabalho.

Para atingir os objetivos propostos utilizou-se a pesquisa bibliográfica e de campo.

Segundo Reis (2008, p.51) a “pesquisa bibliográfica é a técnica que auxilia o estudante a fazer a revisão da literatura possibilitando conhecer e compreender melhor os elementos teóricos que fundamentarão a análise do tema e do objeto de estudo escolhidos”.

A pesquisa bibliográfica se dá através da leitura de livros, artigos científicos impressos ou eletrônicos proporcionando ao pesquisador o conhecimento das diferentes contribuições científicas sobre o tema pesquisado. Todo trabalho científico tem início através da pesquisa bibliográfica que permite ao pesquisador o conhecimento necessário sobre o que já se estudou sobre o assunto.

Pesquisa documental... é um tipo de pesquisa que objetiva investigar e explicar um problema a partir de fatos históricos relatados em documentos. Este tipo de pesquisa baseia-se em informações e dados extraídos de documentos que não receberam ainda tratamento científico. (REIS, 2008, p.53).

Entende-se por pesquisa de campo a observação dos fatos exatamente como ocorrem no real, o estudo de indivíduos, instituições, grupos tendo como objetivo conhecer e compreender os diferentes aspectos de uma determinada realidade. Entretanto, a pesquisa de campo permite a coleta de dados junto de pessoas e, para desenvolvê-la, o pesquisador utiliza-se de questionários, entrevistas estruturadas e semiestruturadas.

A pesquisa de campo ocorreu em duas escolas de ensino fundamental da rede municipal em um município localizado no interior de Minas Gerais, sendo uma urbana e uma rural. A pesquisa de campo foi realizada através de observação e entrevista semiestruturada com dois supervisores escolares, sendo um de cada escola campo desta pesquisa.

A identidade dos sujeitos desta pesquisa será preservada. Para identificação dos mesmos será utilizada as seguintes siglas:

SA – Supervisor atuante na zona rural

SB - Supervisor atuante na zona urbana

O critério para escolha dos supervisores entrevistados se deu de forma aleatória (sorteio).

Durante a observação *in loco*, foi verificada a postura do supervisor escolar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos das séries iniciais do ensino fundamental na escrita e na leitura; a maneira como os professores são orientados a trabalhar na superação das mesmas; a metodologia utilizada; as possíveis causas das dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita nas séries iniciais do ensino fundamental.

Para Rangel (2005), o objeto da Supervisão redefinido com o desenvolvimento qualitativo da organização escolar e dos que nela realizam seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa por meio de aprendizagem individuais e coletivas incluindo a formação dos novos agentes.

De acordo com a autora, o papel de supervisor sempre existiu, sendo que antes ele tinha somente a função de fiscalizar, supervisionar, hoje o supervisor não deve ser visto apenas como um especialista em metodologias, tendo atualmente uma função bem mais ampla e voltada para o crescimento pessoal e profissional de todos os envolvidos na educação.

Nessa perspectiva, deve-se ter postura de corresponsabilidade com relação aos resultados da aprendizagem dos alunos, seja nas avaliações internas ou externas e não colocar-se meramente como crítico, mas como sujeito reflexivo capaz de perceber a realidade e, a partir dela, otimizar execução dos projetos educacionais, especialmente, do Programa de Intervenção Pedagógica – Alfabetização no tempo certo e Implementando o CBC. (MINAS GERAIS, 2008, p.7)

Segundo a Secretaria de Educação de Minas Gerais, cabe ao supervisor escolar participar ativamente das avaliações internas e externas percebendo a necessidade de cada aluno e fazendo uma análise crítica dos resultados, elaborando projetos educacionais, e introduzindo os Programas de Intervenção Pedagógica, bem como orientando o professor em como trabalhar para tornar esses resultados satisfatórios.

O PAPEL DO SUPERVISOR ESCOLAR FRENTE ÀS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

O trabalho do supervisor escolar deve ser considerado de grande importância na vida do aluno que apresenta dificuldades na aprendizagem, já que a ele cabe a responsabilidade de avaliar o aprendizado do aluno e analisar o trabalho do professor que deve ser voltado a atender às necessidades do seu aluno priorizando não a dificuldade, mas a maneira mais adequada de trabalhar o desenvolvimento da leitura e da escrita dos alunos nas séries iniciais do ensino fundamental.

Para que tudo seja possível, é indispensável à ação de um profissional que, além de possuir competência teórica, técnica humana, disponha de tempo necessário para tornar possível a relação entre vivências dos alunos fora da escola e o trabalho do ensinar e aprender na escola. Esse profissional é o supervisor que define sua função pedagógica quando contribui para a melhoria do processo de ensinar e aprender por meios de ações que articulam as demandas dos professores com os conteúdos e as disciplinas (MEDINA, 2002 p.51).

No entanto, para que haja aprendizagem é preciso um ensinante e um aprendente que entrem em relação. Entendemos por ensinante, tanto o docente quanto a instituição educativa, como também pais e cuidadores que estão sempre inseridos na convivência da criança e do processo de ensinar. Quando há um fracasso na aprendizagem, não seria justo atribuir a culpa apenas ao aluno, mas também ao educador e supervisor que se não produzem sintomas para o fracasso, no mínimo precisam juntos rever sua prática de ensino.

Para melhor compreender e desenvolver este estudo foi realizada uma entrevista semiestruturada com dois supervisores que trabalham em duas escolas de ensino fundamental da rede municipal em um município localizado no interior de Minas Gerais, sendo uma urbana e uma rural.

A primeira entrevistada possui 47 anos, é formada em Pedagogia e possui Pós Graduação lato sensu em Supervisão. Trabalhou durante 18 anos como professora, atuando nas séries iniciais do ensino fundamental e há três anos atua como supervisora atendendo às escolas rurais no Município campo deste estudo.

A segunda Supervisora entrevistada tem 45 anos, é formada em Pedagogia, Habilitada em Supervisão e orientação educacional, Graduada e Pós Graduada (lato sensu) em Geografia. Atuou durante 7 anos como professora nas séries iniciais do ensino fundamental na rede municipal de ensino, há 26 anos trabalha como professora no ensino fundamental 2 e ensino médio na rede estadual de Ensino no Município de Carneirinho e há 13 anos trabalha como Supervisora do ensino fundamental 1 na rede municipal de ensino.

Verifica-se que as duas Supervisoras entrevistadas possuem uma vasta experiência como professora antes de vir a trabalhar como Supervisora, considerando que essa experiência

é fundamental para o bom andamento de seu trabalho, já que as mesmas possuem uma visão clara do trabalho do professor bem como suas dificuldades e possibilidades para desenvolvê-lo tendo em vista o desenvolvimento do processo de ensino- aprendizagem.

“Exerço minha prática a fim de alcançar os objetivos educacionais, apontando caminhos para os professores, pois são eles que trabalham diretamente com os alunos. Os objetivos educacionais só são alcançados quando o professor está preparado para superar os desafios do dia-a-dia”. (SA).

Percebe-se a fundamental importância da relação entre supervisão, direção e professores, pois é primordial que ambos estejam unidos em uma mobilização da escola para a discussão política da prática pedagógica, tendo, assim, o mesmo objetivo a ser alcançado.

Portanto, ao supervisor cabe orientar os professores com quem trabalha para obter melhores resultados no processo de ensino aprendizagem de seus alunos, já que o professor se encontra em um contato mais próximo da realidade dos alunos e da vivência escolar de seus alunos.

Sobre sua prática profissional a SB salienta que:

“[...] exerço minha prática a fim de alcançar os objetivos educacionais da escola, me preparando através de estudos, leitura, cursos de capacitação, para que assim possa melhor orientar os professores com quem trabalho a desenvolver um trabalho voltado para uma prática propositiva e comprometida com o aprendizado significativo dos alunos, atingindo, assim, os objetivos propostos”. (SB)

Portanto, faz-se necessário que o Supervisor esteja sempre atualizado, tendo domínio dos conteúdos, se capacitando construindo novos olhares, tornando-se assim capaz de promover a melhoria no processo de ensino-aprendizagem, auxiliando os professores para que os mesmos possam desempenhar seu papel como profissional competente, promovendo o desenvolvimento do conhecimento e habilidades que favoreçam a aprendizagem dos alunos.

A esse respeito afirma Perrenoud (2002, p.50) “uma prática reflexiva não é apenas uma competência a serviço dos interesses do professor, é uma expressão da consciência profissional”.

Entende-se que o Supervisor escolar deve, antes de tudo, ser um educador e deve estar comprometido com a construção da aprendizagem significativa pelo aluno, ajudando o professor a traçar metas e buscar caminhos para superar as dificuldades enfrentadas pelos mesmos em desenvolver sua prática pedagógica.

Dessa forma, o Supervisor deve estar sempre pautado numa postura ética, numa prática reflexiva para que, junto a toda comunidade escolar, possa atingir os objetivos

relacionados à superação das dificuldades apresentadas pelos alunos principalmente na leitura e na escrita, tendo em vista que seu trabalho é com o professor, mas em benefício do aprendizado do aluno.

Sobre a relevância do trabalho do Supervisor escolar para a comunidade, a SA nos diz que: “[...] *o trabalho do Supervisor é relevante para a comunidade escolar já que ele é o articulador entre toda a comunidade escolar*”.

Conclui-se, pois, que o trabalho do Supervisor Escolar é de grande importância para o crescimento e desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem dentro da instituição escolar, é através dele que acontece toda a ligação entre professor/família/direção/aluno.

O Supervisor escolar deve ser um articulador de ideias e projetos junto com toda comunidade escolar, proporcionando uma investigação da realidade, de valores, de relações e participações dos diferentes seguimentos da escola.

Para a SB “*o trabalho do Supervisor é o elo que liga toda comunidade escolar, já que o mesmo acompanha todo trabalho dos professores, orienta e conduz para o sucesso da escola*”.

Portanto, mostra-se a importância do trabalho do Supervisor junto a comunidade escolar, buscando alternativas de intervenção, ajudando no processo de desenvolvimento educacional e contribuindo para a construção do saber, não somente do aluno, mas de todos os envolvidos no processo de ensinar e aprender. O Supervisor deve ser capaz de proporcionar ao educando e ao educador meios para a construção de um aprendizado sólido, significativo, natural.

A Supervisão, assim concebida, vai muito além de um trabalho meramente técnico-pedagógico, como é entendido com frequência, uma vez que implica uma ação planejada e organizada a partir de objetivos muito claros, assumidos por todo o pessoal escolar, com vistas ao fortalecimento do grupo e ao seu posicionamento responsável frente ao trabalho educativo. Nesse sentido, a supervisão deixa de ser um recurso meramente técnico para se tornar um fator político, passando a se preocupar com o sentido e os efeitos da ação que desencadeia mais que com os resultados imediatos do trabalho escolar (ALONSO, 2002, p.175).

De acordo com o autor, a função do Supervisor escolar é mobilizar os diferentes saberes dos profissionais que trabalham na escola, levando a mesma a cumprir sua função de líder educacional.

O supervisor deve assumir uma liderança, seu papel de responsável pela articulação dos saberes dos professores e sua relação com a proposta de trabalho da instituição, que deve ser qualitativa em relação ao ensino aprendizagem.

O supervisor deve além de planejar, organizar, supervisionar e monitorar, ser transformador, desenvolver um trabalho em parceria, integrando a escola e a comunidade na qual se insere.

Para AS *“o Supervisor aponta caminhos, avalia o aluno juntamente com o professor e busca novas estratégias para atender a cada aluno de acordo com o seu nível de aprendizagem”*.

O Supervisor tem como função direcionar o trabalho pedagógico da escola em que atua para que se efetive a qualidade de todo processo educacional. Assim, espera-se que o Supervisor escolar seja um profissional especializado em manter a motivação do corpo docente, além de auxiliá-los para que eles possam desempenhar seu papel de profissional competente, promovendo o desenvolvimento do conhecimento, habilidades e atitudes no processo de ensino-aprendizagem.

O objetivo da relação entre professor e supervisor é oferecer subsídios para que o aluno se sinta seguro na construção de sua aprendizagem, tendo em vista que cada aluno aprende no seu tempo e a sua maneira e ao supervisor cabe orientar o professor no desenvolvimento de jogos e atividades lúdicas, levando, assim, o aluno ao prazer de aprender.

“Como Supervisora acompanho, troco ideias com os professores, oriento, mantenho sempre uma atenção especial com estes alunos. Preparo junto aos professores o PIP, Plano de Intervenção Pedagógica, atividades individuais, diferenciadas. Procuo parceria com a família, além de aula de reforço”. (SB).

Ao Supervisor cabe avaliar os alunos, buscando informações sobre cada aluno em especial, para que possa conhecer suas dificuldades e suas possibilidades no processo de aprender. O Supervisor deve buscar junto aos professores e a família estratégias que favoreçam a aprendizagem dos alunos e a solução de problemas detectados na classe. O mesmo deve acompanhar a execução das ações do PIP da Escola. É fundamental que toda criança que apresenta dificuldade na aprendizagem tenha o atendimento devido, necessário, individual no momento certo, otimizando todo o processo de aprendizagem em busca de melhorias na aprendizagem do aluno. Segundo Nérici (1983) *“a eficácia do processo de aprendizagem envolve uma ação supervisora voltada para ajudar os professores a diagnosticar as dificuldades dos alunos na aprendizagem e a elaborar planos de ensino para a superação das mesmas”*. (p.38)

Para este autor, o supervisor escolar deve gerenciar as atividades educacionais, atuando como mediador no processo que se refere ao envolvimento administrativo com os docentes, sendo facilitador e sugerindo novas metas, ideologias, recursos e técnicas,

mostrando sempre o que se deve ser melhorado através de críticas construtivas para com os docentes com quem trabalha.

É importante discutir as dificuldades de aprendizagem referentes à leitura e a escrita, tendo como objetivo estimular a capacidade do aluno em desenvolver a prática da leitura e escrita, buscando textos atualizados, com uma linguagem que facilite a compreensão e busque o interesse do mesmo.

Portanto, a escola deve estar preparada para receber os alunos com dificuldades na aprendizagem, perceber e saber trabalhar a necessidade de cada um, pois, quando a criança entra na escola, traz consigo noções de conhecimento adquirido no seu dia-a-dia. O Supervisor escolar deve proporcionar aos alunos uma escola que tem como função principal respeitar e valorizar as experiências de vida do educando, proporcionando aos alunos com dificuldades de aprendizagem um atendimento diferenciado que valorize seus pontos positivos e para que o mesmo possa superar seus pontos negativos.

A SA afirma que “[...] *superar dificuldades é papel de toda comunidade escolar*”.

Todos os envolvidos no processo de ensinar são responsáveis na superação das dificuldades enfrentadas não só pelo aluno, mas pelo professor que, muitas vezes, se sente perdido ao deparar com as dificuldades de aprendizagem enfrentadas pelos alunos.

Portanto, superar dificuldades é dever de todos que tem interesse na melhoria do processo ensino-aprendizagem, onde aluno e professor caminham juntos, a família e supervisão em prol de um mesmo objetivo, a melhoria no processo de ensinar e aprender dentro da instituição escolar.

Para a SB “[...] *superar dificuldades é papel de todos os envolvidos no processo de ensinar e aprender, inclusive da família*”.

A escola em si deve se mobilizar junto com a família para, assim, ajudar aluno e professor a buscar solução para os problemas enfrentados na aprendizagem. Normalmente as crianças só aprendem quando estão presentes certas integridades básicas e quando são oferecidas oportunidades adequadas para a construção da aprendizagem.

O professor é um mediador para que o aluno possa construir sua própria aprendizagem, buscando com auxílio do supervisor escolar encontrar apoio e soluções coletivas e para melhor garantir ensino e maior aprendizagem aos alunos.

Para Nérici (1983) “propiciar o desenvolvimento cultural e técnico do professor, sempre com a preocupação voltada para a superação de dificuldades didáticas a fim de tornar o ensino mais eficiente” (p.39). Entende-se também como função do supervisor fornecer um suporte emocional para os educadores que se sentem inseguros quanto a sua capacidade na

inovação de um método, ou a respeito de alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem.

Com isso, o supervisor pode oferecer um suporte aos professores através de momentos de reflexão sobre sua prática, seus métodos, onde juntos poderão pensar e desenvolver novas atividades para serem trabalhadas na sala de aula, atividades que envolvam jogos de alfabetização, livros de histórias infantis, exercícios que desenvolvam a verbalização, a escrita, de acordo com a necessidade e faixa etária de cada aluno.

Neste sentido, a SA afirma que “[...] *oriento o professor, sugerindo as atividades que auxiliarão os alunos a superarem as dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita*”.

Cabe ao Supervisor, além de orientar e fiscalizar, ajudar o professor na elaboração de um plano de ensino voltado a atender às necessidades do aluno com dificuldade na leitura e na escrita, com o olhar voltado para o fazer na sala de aula e nos compromissos com uma educação de qualidade.

O supervisor deve estar sempre atento e buscando maneiras para auxiliar o professor, na superação das dificuldades enfrentadas pelos alunos, pois a aprendizagem do aluno não depende somente dele, e sim do grau em que a ajuda do educador esteja ajustada ao nível que o aluno apresenta em cada tarefa de aprendizagem.

“Sou parceira do professor, oriento e acompanho, através das reuniões de módulo individual, juntos traçamos metas para amenizar ou sanar as dúvidas e dificuldades enfrentadas pelo professor ao deparar com um problema de aprendizagem na sala de aula”. (SB)

Entende-se que, na medida em que as dificuldades do educador são expostas ao supervisor, o mesmo deve esclarecer as dúvidas proporcionando tranquilidade e confiança aos mesmos para que possam estar confiantes na obtenção de melhores resultados para a superação de suas dificuldades e de seus alunos.

O supervisor escolar deve ser companheiro do professor, saber dar liberdade de expressão, criar vínculos, levando o mesmo a confiar e entender que o supervisor não existe para criticar seu trabalho, mas para ajudá-lo a melhorar, a gerar estratégias de intervenção, e assim trazer juntos para a instituição em que trabalham resultados significativos para a educação.

Para Nérici (1983), conduzir o corpo docente a criar e pôr em prática procedimentos didáticos mais adequados à realidade dos educandos e aos objetivos almejados (p.39).

O supervisor deve formar uma parceria com o professor no sentido de orientar e fornecer recursos para o melhor desenvolvimento do processo ensino aprendizagem. Logo, o

supervisor escolar deve ser consciente do seu papel e do papel do educador dentro da instituição escolar, a importância de caminharem juntos em prol de um mesmo ideal, que é formar um cidadão crítico e participativo, mas para isso é preciso se ter professores capacitados, seguros e preparados para lidar com as dificuldades encontradas no decorrer de seu trabalho.

AS POSSÍVEIS CAUSAS DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

São muitas as causas das dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos, dentre elas, encontram-se: transtornos da aprendizagem, baixo autoestima, professores despreparados, desmotivados, aulas monótonas que não despertam o interesse do aluno, escassez de materiais didáticos inovadores, escolas superlotadas, família com pouco ou nenhum interesse em ajudar, alunos faltosos...

Percebe-se quem querendo ou não, o meio em que a criança vive e a maneira com é vista a educação, principalmente o ato de ler e escrever é de grande importância para o bom desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem.

Portanto, é preciso estar atento para saber perceber e procurar junto a especialistas um diagnóstico adequado dos fatores que interferem na aprendizagem dos alunos, para que a mesma possa ser trabalhada e superada de acordo com sua necessidade, e o mais rápido possível, tendo em vista que quanto mais tempo se passa em que a criança se encontra nesse processo maiores problemas se acarretarão.

“As causas das dificuldades de aprendizagem mais comuns enfrentadas pelos alunos são: ambiente não alfabetizador, distúrbios neurológicos; dislexia, déficit de atenção, falta de interesse do professor em sua formação continuada, baixo autoestima, falta de profissionais como: psicólogos, neurologistas, psicopedagogos”. (SA).

É fundamental que o aluno conviva com um ambiente alfabetizador, onde estimule e desperte seu interesse pela leitura e escrita, bem como ter como mediador professores preparados, motivados e que também possua o hábito da leitura e da escrita, para que assim possam juntos possam desenvolver um trabalho criativo, e com resultados satisfatórios no processo de ler e escrever.

Percebe-se a importância de se ter especialistas, dentro da escola, disponíveis para diagnosticar, no tempo certo, quais os fatores que interferem na aprendizagem dos alunos,

para que, assim, possa ser trabalhado utilizando métodos de ensino voltados para a superação dos mesmos.

“As causas mais comuns na dificuldade de aprendizagem enfrentadas pelos alunos são: baixa autoestima, insegurança, falta de interesse da família em ajudar a escola a superar esses problemas, professores desmotivados e os transtornos encontrados na aprendizagem; déficit de atenção e dislexia”. (SB).

É preciso que a escola tenha educadores e supervisores com disponibilidade e interesse em conhecer os fatores causadores das dificuldades na aprendizagem dos alunos na leitura e escrita, já que os mesmos estão em contato direto com a criança, podendo, assim, desenvolver um trabalho voltado para a superação dos mesmos. Entretanto, é de fundamental importância que os mesmos conscientizem a família da importância de sua participação na vida escolar do aluno, seja apoiando, orientando ou ajudando nas tarefas escolares.

Segundo (Pinto, 2003, p.110):

Para cada dificuldade, o professor precisa de um jeito especial de ensinar. Além de uma atitude de humildade diante do conhecimento e diante das dificuldades do aluno, ter muita paciência, saber esperar, saber utilizar um número infinito de instrumentos e estratégias capazes de facilitar o processo de aprendizagem.

Ao detectar as causas das dificuldades apresentadas pelos alunos, o professor deve buscar novas maneiras para sanar as mesmas. Considerando sempre que cada criança aprende a seu tempo e sua maneira, cabe ao educador respeitar esse tempo, atuando como facilitador da construção desse processo, valorizando e fazendo com que o aluno se sinta respeitado, amado, capaz e consciente de que mesmo em um tempo maior ele irá aprender e que isso não o faz menos que os outros alunos, mas todos são diferentes com individualidades que devem ser respeitadas.

Sobre os recursos utilizados para trabalhar com crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita, a SA afirma que *“utiliza recursos visuais, jogos de alfabetização, fichas, cartazes, alfabeto móvel”*.

Entende-se que é de fundamental importância, ao trabalhar com crianças que apresentam dificuldades na aprendizagem, trabalhar sempre com material concreto, jogos de alfabetização aulas expositivas, utilizando sempre uma maneira lúdica para ensinar despertando assim o interesse do aluno.

O grau de motivação o qual o aluno se encontra também interfere no quanto ele aprende é preciso ensinar bem, para que se aprenda bem e a melhor maneira de ensinar e aprender é brincando.

Neste sentido, a SB salienta que utiliza “*vários materiais pedagógicos, jogos, alfabeto móvel, procuramos trabalhar sempre com material concreto para despertar o interesse dos alunos*”.

Portanto, faz-se necessário que o Supervisor atente para os métodos e materiais didáticos utilizados pelo professor para trabalhar com crianças que apresentam dificuldades na aprendizagem. Devem-se buscar sempre materiais concretos e aulas lúdicas para motivar o aluno e ajudá-lo a superar sua dificuldade.

Não se pode pensar que a culpa por não aprender é do aluno, pois, muitas vezes, esta se encontra na maneira como lhe é passado o conteúdo a ser aprendido, que não proporciona desafios e interesse.

[...] todo conhecimento, principalmente na alfabetização, deverá ser construído com o uso de material concreto, ligado ao cotidiano dos alunos. Materiais com panfletos, propagandas, Tangran, Jogos, Topológicos, Legos Educativos, instrumentos de medida (relógio, fita métrica, balança), filmes, softwares educativos, devem ser oferecidos e explorados como material didático facilitando a prática do professor e a aprendizagem do aluno. (Minas Gerais, 2008 p.47).

É importante que sejam utilizados materiais diversos, na alfabetização dos alunos, bem como na superação de suas dificuldades. É visto que o lúdico na alfabetização traz contribuições significativas para o processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, o educador que faz uso de materiais concretos na sala de aula tende a ter melhores resultados tanto na aprendizagem quanto na disciplina dos alunos, que se sentem motivados e interessados para construir de forma criativa sua aprendizagem.

“Alguns dos profissionais da educação sim, mas é necessário que toda comunidade escolar esteja engajada com um mesmo objetivo, ou seja, é preciso que todos estejam preparados, para que os resultados na educação aconteçam de forma satisfatória”. (SA).

Portanto, as escolas não estão de fato preparadas para lidar com essas crianças, direção, supervisão e professores precisam, desenvolver um projeto político pedagógico voltado para atender essas crianças, com projetos de intervenção que possam ser trabalhados no decorrer do ano letivo.

Para que a educação faça sentido e aconteça de forma significativa, é preciso que todos os envolvidos entrem em sintonia e trabalhem juntos, com o mesmo propósito, tendo em vista alcançar o mesmo objetivo, a construção da aprendizagem do aluno.

É preciso que todos os envolvidos na educação estejam preparados para trabalhar na superação das dificuldades de aprendizagem, buscando alternativas de intervenção e, se

necessário, contando com a ajuda de especialistas em outras áreas que possam estar interferindo no processo de ensino-aprendizagem. O que não pode acontecer é um número tão grande de crianças esperando o momento em que a escola em si, se conscientize e faça alguma coisa para mudar essa realidade que está presente no dia-a-dia da maioria das instituições escolares.

Cabe ao supervisor desenvolver junto à direção um trabalho voltado para a conscientização da importância de profissionais comprometidos em buscar capacitação para trabalhar com as dificuldades encontradas dentro das escolas.

Corrêa (2008, p.17) aponta para a necessidade de toda a sociedade conscientizar-se de que é imprescindível uma mudança de postura coletiva (que cabe a ela, mas não somente a ela) para que o fracasso e a evasão sejam evitados.

Percebe-se que falta uma união de ideias, entre a escola e a sociedade, onde uma entenda que precisa da outra e juntas os resultados serão melhores.

Toda comunidade escolar precisa conscientizar-se da necessidade de uma mudança de postura e pensamento, não basta que a escola adote um modelo construtivista, que traga o lúdico para as salas de aula, se dentro de cada integrante não muda a maneira de ver, e acolher os alunos que apresentam dificuldades na aprendizagem, não é o jogo em si que leva o aluno a aprender, mas, a maneira como esse jogo é trabalhado dentro da dificuldade de cada um. Além disso, o erro da criança não deve ser enfatizado, mas através dele trabalhar a construção do acerto.

“Procuro orientá-lo da melhor maneira possível, fazendo grupos de estudo, buscando alternativas de intervenção, motivando-o e ajudando na elaboração de planos de ensino voltados para a superação das dificuldades de seus alunos, encontrando junto ao professor a melhor direção a seguir”. (SA).

A presença do supervisor deve instigar a capacitação docente, levando o mesmo a perceber a importância da formação continuada para a qualidade do seu trabalho. Ao supervisor cabe auxiliar, orientar, colaborar com o trabalho do professor, levando o mesmo a superar suas dificuldades e inseguranças, tendo domínio e se sentido capaz em ajudar seu aluno a superar suas dificuldades.

“Neste caso o melhor é orientá-lo a trabalhar junto, conduzindo o trabalho, apoiando, motivando. Além disso, fazer leituras de temas que favoreçam o conhecimento sobre os problemas enfrentados, apresentando sugestões e incentivando o mesmo a superar seus medos e anseios”. (SB).

É preciso que o Supervisor desenvolva um trabalho voltado para atender o professor, fazendo sugestões, orientando, criando junto ao mesmo, alternativas de intervenção, que possa favorecer na superação das dificuldades enfrentadas pelo aluno e pelo professor.

Para Nadal (2004, p. 99), é através desse processo, o professor mantém uma conversação aberta com a situação prática, possibilitando a aprendizagem e a construção de novos conceitos, esquemas e teorias.

É preciso que o supervisor realize reuniões com os professores em grupo e individual, que busque alternativas para os problemas enfrentados, levando, assim, o professor a aperfeiçoar sua prática, melhorando o que for preciso e mantendo o que deu resultado, não se pode apenas planejar tem que avaliar, tem que rever, só assim saberá quais foram os resultados.

Um professor motivado, bem orientado, que se sinta seguro em relação a sua prática, é um professor reflexivo que trará grandes benefícios para a educação.

Sobre a contribuição que seu trabalho traz para a superação das dificuldades de aprendizagem a SA salienta que:

“Como supervisora tenho contribuído para a melhoria no processo de ensino aprendizagem, avaliando os alunos e sugerindo atividades que levem o aluno a sanar suas dificuldades de aprendizagem na leitura e escrita”. (SA)

O trabalho do supervisor escolar traz grandes contribuições para a superação das dificuldades de aprendizagem enfrentadas pelos alunos na leitura e na escrita, sem o mesmo não teria como acompanhar de perto o trabalho do professor, nem mesmo como orientá-lo quanto a sua prática de ensino.

O professor conhece bem os alunos e o supervisor conhece bem os professores, ambos têm um papel importante dentro da instituição escolar, mas ao supervisor cabe estar atento tanto ao aluno quanto ao professor para que assim possa construir uma educação, significativa, voltada para o aprendizado.

Portanto, o trabalho do supervisor escolar é oferecer através de reuniões pedagógicas em grupo e individual um suporte aos professores, acompanhando, visitando as salas de aula e assessorando os professores na realização das atividades propostas, participando da elaboração de Planos de Ensino e de Intervenção Pedagógica com o PIP, os quais servem de suporte para elaboração dos Planos de aula dos professores.

(...) todo conhecimento, principalmente na alfabetização, deverá ser construído em o uso de material concreto, ligado ao cotidiano dos alunos. Materiais como panfletos, propagandas, Tangran, Jogos, Topológicos, Legos Educativos, instrumentos de

medida (relógio, fita métrica, balança), filmes, softwares educativos, devem ser oferecidos e explorados como material didático facilitando a prática do professor e a aprendizagem do aluno. (MINAS GERAIS, 2008 p.47).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com a pesquisa bibliográfica e de campo, pode se concluir que a função do supervisor escolar frente às dificuldades de aprendizagem nas séries iniciais do ensino fundamental é auxiliar o professor de forma positiva, motivando o mesmo na melhoria do processo de ensino - aprendizagem, oferecendo além de conhecimentos um suporte emocional para que os educadores se sintam seguros para serem mediadores na construção da aprendizagem de seus alunos.

Ao supervisor cabe avaliar o trabalho pedagógico realizado na escola, atualizar e enriquecer o currículo, pela adoção de processos criativos e inovadores, implementando medidas pedagógicas que levem em conta os resultados de avaliação dos alunos e a atuação dos professores articulada com o projeto pedagógico e com as necessidades de melhoria do rendimento escolar.

O supervisor deve contribuir com a formação continuada dos professores, visando um trabalho pedagógico voltado para as necessidades do aluno, proporcionando uma prática propositiva, compromissada onde o objetivo é sempre a melhoria da aprendizagem.

Compete à supervisão pedagógica e à equipe escolar avaliar os resultados obtidos pela escola em sua função de propiciar a formação integral de seus alunos e assegurar o acesso, a permanência e o sucesso escolar da sua aprendizagem, considerando a qualidade do ambiente escolar e a adoção de mecanismos de monitoramento e avaliação desses resultados, com o objetivo de melhorá-los, em compatibilidade com o projeto pedagógico escolar.

São muitos os fatores que podem influenciar na aprendizagem da criança, cabe ao supervisor junto ao educador reconhecer e trabalhar de acordo com a necessidade de cada uma. No entanto, não é a concepção que vai mudar, mas a forma de posicionamento, que os próprios educadores têm. A mudança tem que também, ocorrer dentro de cada integrante da comunidade escolar.

É função da escola e do educador promover uma educação motivadora e eficaz, atendendo as necessidades das crianças, visando seu desenvolvimento global e de qualidade. Que tudo isso sirva de alerta e possa demarcar o trabalho do supervisor e do educador com base na realidade vigente, ou seja, identificar alternativas de aprimoramento, caracterizando

as práticas pedagógicas com vistas não para a solução mais a compreensão e a possibilidade de melhorar a vida das crianças com dificuldades na aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALONSO, Myrtes. A supervisão e o desenvolvimento profissional do professor. In: FERREIRA, Naura S. Carapeto (org). **Supervisão Educacional para uma escola de qualidade**. São Paulo: Cortez, 2002.

MEDINA, Antonia da Silva. **Supervisão Escolar**. Porto Alegre: AGE, 2002.

MINAS GERAIS. Secretaria de Educação de Minas Gerais SEE – MG **Guia do Supervisor Pedagógico**. Belo Horizonte, 2008.

MORAES, Márcia Amaral Corrêa de. PROEM: **Vencendo as dificuldades de aprendizagem na escola**. Ed. PUCRS, Porto Alegre, 2008.

NADAL, Beatriz, Gomes: **Formação de professores: escolas, práticas e saberes/ Org.** Mariná Holzmann Ribas et al . Ed.UEPG, Ponta Grossa, 2004.

NÉRICI, Imidio. **Introdução a Supervisão Escolar**. São Paulo: Atlas, 1983.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2002.

PINTO, Marly Rondan. **Formação e aprendizagem no espaço lúdico: uma abordagem interdisciplinar**. São Paulo: Arte & Ciência, 2003.

RANGEL, Mary (org.). **Supervisão Pedagógica: Princípios e Práticas**. Campinas-SP: Papyrus, 2001.

REIS, Linda G. **Produção de Monografia: da teoria a prática/ 2º edição**. Brasília SENAC. DF, 2008.

AUTISMO E TECNOLOGIA: UNIÃO PERFEITA

Janete Ferreira de Oliveira¹

RESUMO

Este artigo tem como finalidade demonstrar a importância das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação no processo de aprendizagem da criança autista, evidenciando o quanto essas tecnologias podem facilitar o aprendizado. Os autistas possuem necessidades educacionais especiais, já que apresentam síndromes, quadros psicológicos e/ou neurológicos comprometidos. A presente pesquisa se deu através de uma abordagem bibliográfica. Conclui-se, portanto, as Novas Tecnologias são ferramentas que vão auxiliar no conhecimento lúdico e no aprendizado das pessoas autistas, educadores, familiares e instituições educacionais.

Palavras-chave: Autismo. Síndromes. Educação e Novas Tecnologias.

1. INTRODUÇÃO

A etiologia do autismo ainda não foi bem definida. Não existe um estudo que defina todos os casos de autismo, pois cada caso apresenta-se de maneira diferente dos demais.

Segundo Rutter and Schopler (1992), o autismo não é uma doença única, mas sim um distúrbio de desenvolvimento complexo. Já na opinião de Oliver Sacks (1995), descrever o autismo implica em ser um “antropólogo em Marte” de forma a desvendar o seu mundo, muitas vezes impenetrável.

“[...] um ser estranho que se movimenta num plano diferente de existência, [...] uma pessoa com a qual não podemos conectar” (HOBSON, 1993, p.16).

O autismo não tem como causa fatores emocionais ou psicológicos e, na maioria dos estudos, não há indício de danos físicos no Sistema Nervoso Central que desempenhe um papel primário na etiologia do autismo.

Em geral, sujeitos com autismo têm um ótimo desempenho em funções perceptivas visuais e espaciais, como quebra-cabeças, mas apresentam dificuldades se, nesse processo perceptivo for requerido compreender o significado de uma situação como, por exemplo, compreender uma sequência de imagens que constituem uma história (Hobson (1993); Peeters (1998)).

¹Janete Ferreira de Oliveira, acadêmica em Ciências da Computação pela UNIFEV - Centro Universitário de Votuporanga – Pós-graduada em Psicopedagogia pela UNIFEV – Centro Universitário de Votuporanga; pesquisadora sobre autismo do Grupo AMA – Associação de Amigos do Autista.

A maioria dos estudos coloca os fatores genéticos como a maior causa do aparecimento do autismo. As evidências apontam a multicausalidade causada por uma interação genética e ambiental.

Sendo assim, o autismo é um conjunto de características que podem ser encontradas em pessoas com distúrbios sociais leves sem deficiência mental chegando a casos com deficiência mental severa.

Na opinião de Hobson (1993), o estilo cognitivo do autista é derivado da limitação ou deficiência na capacidade de ter um “*sentido da relação pessoal*”:

[...] eles sentem, ouvem e veem, mas seu cérebro administra estas informações de maneira peculiar - por este motivo a definição do autismo no DSM IV é relacionada com desajustes qualitativos na comunicação e interação social (HOBSON 1998, p.9).

2. DEFININDO O AUTISMO

Para Leo Kanner (1943), o autismo é um conjunto de características que podem ser encontradas em pessoas com distúrbios sociais leves sem deficiência mental até a deficiência mental severa.

Para Wing (1996), o autista é afetado em uma tríade de comprometimentos como a comunicação, interação social e o uso da imaginação. Esses comprometimentos afetam diretamente a relação da criança com outras crianças, com os adultos e com os objetos.

A palavra autismo foi utilizada pela primeira vez por Bleuler em 1911, como definição da perda do contato com a realidade, o que acarreta a grande dificuldade ou impossibilidade de comunicação.

O autismo é chamado de síndrome devido ao seu conjunto de sintomas. Não é uma doença única, é um distúrbio de desenvolvimento complexo, definido de um ponto de vista comportamental, com etiologias múltiplas e graus variados de severidade como explica Rutter and Schopler (1992). A apresentação do autismo pode ser influenciada por fatores associados que não seja parte das características principais que definem o distúrbio.

Algumas circunstâncias e fatos que podem levar ao diagnóstico de autismo são:

- Ausência de medo ao perigo real
- Comportamento inapropriado em diferentes situações para a idade
- Coordenação motora irregular
- Dificuldade de se relacionar com outras pessoas
- Dificuldade de expressar suas necessidades

- Fixação por objetos de uma forma inapropriada
- Hiperatividade ou inatividade extrema
- Insensibilidade aparente à dor
- Inexistência de respostas aos métodos normais de ensino
- Preferência pela solidão
- Repetição constante de movimentos e palavras
- Resistência à mudança na rotina
- Risos e gritos inapropriados

A habilidade cognitiva é um fator muito relevante. Os déficits de atenção qualitativos na interação social e na comunicação são manifestações comportamentais que definem o autismo. O autismo é uma síndrome que pertence aos Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (TID) e se manifesta em três áreas: interação social, comunicação e comportamento.

Pode ser com isolamento ou comportamento social impróprio, pouco contato visual, dificuldade em participar de atividades em grupo, indiferença afetiva ou demonstrações inapropriadas de afeto e falta de empatia social e emocional. Na idade adulta, há uma melhora do isolamento social com certa dificuldade em estabelecer amizades duradouras. (Gadia et al., 2004).

Adolescentes e adultos com autismo, segundo Gadia et al.(2004), têm interpretações equivocadas a respeito de como são percebidos pelas outras pessoas e até mesmo o adulto autista, tendo habilidades cognitivas adequadas, tende a viver mais isoladamente. As dificuldades na comunicação ocorrem em vários níveis seja na habilidade verbal ou não verbal de compartilhar informações com outras pessoas. Alguns autistas não desenvolvem habilidades de comunicação, outros têm uma linguagem imatura que se caracteriza com:

- Jargões (linguagem adulterada ou incompreensível).
- Ecolalia (repetição automática das palavras).
- Reversões de pronomes.
- Prosódia anormal (pronúncia incorreta da acentuação).
- Entoação monótona.

O autismo compromete o desenvolvimento psiconeurológico provocando uma desordem cerebral que afeta a capacidade de se comunicar, compreender e falar, comprometendo, principalmente, o convívio social.

São manifestações frequentes os estereótipos motores e verbais tais como balançar, bater palmas repetitivamente, andar em círculos ou repetir determinadas palavras, frases ou canções.

3. GRAUS DE AUTISMO

Segundo a Dra. Carla Gikovate (Médica Neurologista formada pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, mestre em Psicologia clínica pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro), identificam-se atualmente vários graus de autismo:

- Autismo Verbal
- Autismo Ecolalia
- Autismo Não verbal
- Asperger
- Transtornos Invasivos do Desenvolvimento sem outra especificação

Autismo Verbal

- Expressão verbal com preocupações inabituais e respectivas, usadas em locais e horas inadequadas.
- Perguntas estereotipadas para as quais sempre esperam respostas precisas e idênticas.
- Alguns autistas demonstram ter uma memória notável e fotográfica para lista de nomes históricos, poemas que podem ser ouvidos há anos antes e reproduzidos com exatidão no exato momento.

Autismo Ecolalia

O indivíduo costuma repetir palavras ou frases, cometer erros de reversão pronominal (troca do “você” pelo “eu”), usar as palavras de maneira própria (idiossincrática), inventar palavras (neologismos), usar frases prontas e questionar repetitivamente (IBNCC, 2008).

Autismo Não-Verbal

Voz monótona, pouca expressão facial, gestos inadequados.

Síndrome Asperger

Os indivíduos têm desvios na interação social, dificuldade com o uso da linguagem para a comunicação e certas características repetitivas, sendo mais comum no sexo masculino.

Teixeira (2009) diferencia a SA do Autismo clássico por não comportar nenhum atraso ou retardo global no desenvolvimento cognitivo ou da linguagem do indivíduo.

Há casos de autistas com SA que se tornaram até professores universitários. Exemplo: Vernon Smith, “Prêmio Nobel da Economia” em 2002.

4. APRENDIZAGEM PARA O AUTISTA

Um autista revela muitas dificuldades na aprendizagem, visto que tem a percepção sensorial desordenada, dificuldade de assimilação das informações que necessitam da audição, olfato, paladar e toque. Essa dificuldade em assimilar alguns dos sistemas sensoriais cria um ambiente adverso que pode levar a uma perda de controle e desmotivação para o aprendizado.

Assim, o autista é um pensador visual. Seus pensamentos são de ordem concreta e se transformam em imagens e objetos mentais. Em consequência, possuem certas dificuldades como:

- Aprender usando os métodos usuais de ensino.
- Colocar-se no lugar do outro e entender certas situações.
- Compreender e usar metáforas, pronomes interrogativos e ironias.
- Seguir ordens muito complexas com mais de uma instrução.
- Não entendem conceitos abstratos como saudade, tristeza, preocupação, amor, raiva, agonia e etc.

Tem facilidades com:

- Repetições, mesmices e rotinas.
- Aprendizado com conteúdos visuais.
- Memorização.

A comunicação com outras pessoas através da linguagem é um trabalho difícil para o autista. As expressões usadas podem revelar-se muito complexas e as palavras têm sentido oculto, uma vez que o pensamento é concreto, já que autista não consegue fazer abstrações.

5. MÉTODOS DE ENSINO PARA AUTISTA

Deve se usar o ensino através de tentativas discretas, com uma metodologia específica utilizada para maximizar a aprendizagem, segundo o ABA - Centro de Terapias Comportamentais.

O método tem como objetivo desenvolver várias capacidades incluindo cognição, comunicação, socialização e autoajuda até mesmo para brincar.

A técnica é utilizada para dividir a capacidade em partes menores, ensinar individualmente até que se aprenda permitindo uma prática repetida durante um período concentrado de tempo recorrendo a procedimentos de reforço se caso necessário (ABA-CTC, 2009).

Modelos de Intervenção Educacional:

- ABA
- CFN
- Floortime
- PECS (Sistema de Comunicação por figuras)
- Sunrise
- Teacch

Modelo ABA - Análise Comportamental Aplicada

Segundo refere o Centro Abcreal Portugal, esse método consiste em aplicar métodos de análise de comportamento e de dados científicos com o objetivo de modificar o comportamento do autista.

A evolução depende de vários fatores como a capacidade, suas necessidades e a forma como o modelo é aplicado, sendo que o indivíduo deve ser observado e avaliado constantemente em relação ao seu comportamento no sentido de potencializar a sua aprendizagem e promover o seu desenvolvimento e autonomia.

Estão envolvidos neste método o ensino da linguagem, o desenvolvimento cognitivo e social e a competência de autoajuda em vários meios como pequenas tarefas que são ensinadas de forma estruturada e hierarquizada. É de sua importância a recompensa para as tarefas bem sucedidas e comportamentos inadequados são desencorajados e minimizados.

Modelo CFN - Currículo Funcional Natural

Este método foi desenvolvido no Kansas - EUA, por um grupo de educadores que o apresentaram como proposta de trabalho como crianças entre 04 e 05 anos.

Consiste em um conjunto de instruções e informações que a prática em sala de aula permite trabalhar aliadas à filosofia. Trabalha-se um conjunto de procedimentos para que possa oferecer o desenvolvimento de habilidades na criança para que ela se torne mais independente e criativa (Azevedo, 2009).

Modelo Floortime

A meta deste método é ajudar a criança autista a se tornar mais alerta, uma intervenção não dirigida que tem como objetivo envolver a criança em uma relação de afetividade para que ela se torne mais flexível, que tolere mais as frustrações, planejar e executar sequências e se comunicar usando o seu corpo com gestos, linguagens de sinais e verbalização.

Em conjunto com as interações semiestruturadas de resoluções de problemas onde a criança é estimulada a cumprir objetivos específicos de aprendizagem através da criação de desafios dinâmicos. A criança precisa pelo menos conhecer a linguagem de sinais ou a PECS para estar utilizando este método de intervenção.

Este método explora a espontaneidade, iniciativa e a verbalização, tendo como objetivo despertar na criança o prazer de aprender. A hora floortime é regrada de diversão, risos, brincadeiras, nas quais a criança reconhece as oportunidades do dia a dia para solucionar os problemas e suportar as mudanças onde a criança desenvolve plenamente seu lado emocional e intelectual de uma forma mais divertida (Marcelino, 2009).

PECS - Picture Exchange Communication System (Sistema de Comunicação por Troca de Imagem).

Na visão da autora Isabel Santos (Santos et al., 2009), PECS é um sistema aumentativo de comunicação por troca de cartão. Foi desenvolvido para ser utilizado por crianças com menos de 5 anos, mas tem obtido resultados com crianças mais velhas e adultos.

Esta linguagem tem como objetivo ajudar as crianças sem linguagem ou com uma linguagem não funcional a ter uma voz. Desenvolve a compreensão da comunicação, o encorajamento para a fala.

Reduz a frustração e comportamentos inapropriados, faz com que as escolhas sejam positivas, desenvolve o uso da estrutura da linguagem. Este sistema pode ser aplicado por todos os que convivem com a criança ajudando a ter uma maior aproximação.

O PECS deve ser utilizado por pessoas com dificuldades na linguagem falada, como por exemplo, o autista que precisa desenvolver a independência e a espontaneidade da comunicação.

Modelo Sunrise

Esse método adota um sistema específico e compreensivo de tratamento para ajudar as famílias e os educadores a proporcionar a criança autista uma maior progressividade nas áreas de ensino onde são estimulados o desenvolvimento, a comunicação e o aumento das aptidões.

Esse paradigma educacional pretende unir as crianças ao invés de ir contra elas, colocando os pais na situação de educadores, terapeutas e responsáveis dos próprios programas educacionais utilizando os seus lares como o melhor ambiente de ensino para auxiliar as crianças.

O método defende o respeito e o cuidado intensivo das crianças como fator relevante para motivar a criança na aprendizagem (ATCA, 2009).

Modelo Teacch (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children).

Esse método surgiu em 1943 e tem como base a estruturação de modo a diminuir os comportamentos problemáticos do autista (Educom, 2009).

Tem como sua estruturação a chave do sucesso, porque as crianças com autismo têm como deficiência a estruturação interna mal definida, sendo assim, para que eles funcionem no dia-a-dia, se faz necessário que alguém forneça uma estrutura.

As salas de aulas são organizadas para que a criança se torne mais dependente, assim, é garantida uma estruturação do ambiente, com uma previsibilidade do meio e, conseqüentemente, uma diminuição dos problemas comportamentais. Sua dinâmica é funcional, visto que são fornecidos às crianças padrões de referência bem como estruturas visuais que garantem um melhor resultado.

Esse modelo foi criado para dar respostas às crianças e aos adolescentes com perturbações do espectro autista (Educom, 2009).

6. EFICÁCIA NOS MÉTODOS EDUCACIONAIS

Os autistas são pessoas com necessidades especiais e isso requer um aprendizado diferenciado seja no nível social, educativo ou tecnológico.

No autismo, o diálogo pode se tornar uma tarefa difícil à compreensão do nosso autista, no entanto se for falado com um vocabulário simples o resultado se torna satisfatório a partir do momento que a pessoa autista compreenda o que lhe foi dito.

"João, por favor, coloca o teu livro na prateleira. Está na hora de almoçar"
[Nottohm, 2008].

A demonstração é um método muito eficaz, mas deve ser repetida inúmeras vezes sem ordenar que o faça. As repetições ao longo dos exercícios mais as representações visuais são uma constante necessidade para a criança autista sendo uma estratégia que permite uma melhor aquisição do conhecimento sendo necessária uma continuidade do método para a evolução do autista.

7. TECNOLOGIA NO MUNDO DO AUTISTA

O uso das Novas Tecnologias vem dar o suporte necessário para educação do autista, possibilitando uma melhor interação e aquisição de conhecimentos através do uso das mesmas.

Com as Novas Tecnologias cada vez mais acessíveis, este artigo pretende mostrar o caminho para um novo paradigma de ensino aos autistas.

O autismo começa a ser visto como um campo a desenvolver vários estudos e a explorar os conceitos tecnológicos. As tecnologias tendem a surgir como um material de apoio para a aprendizagem de pessoas com condições especiais. As Novas Tecnologias contribuem de alguma forma, para compensar a deficiência permitindo um acesso mais rápido e fácil à informação colaborando para a formação de autistas.

As Novas Tecnologias como nova ferramenta para o autismo estão sendo muito explorada apesar da escassez de programas. Os estímulos visuais em uma pessoa com PEA (Perturbações do Espectro Autista) é um dos maiores trunfos para o autista já que é o sentido de maior capacidade. Com isso, a Tecnologia é uma aliada, uma vez que o apoio visual tecnológico pode ajudar na construção de uma melhor comunicação.

Sendo assim, o aparecimento de soluções tecnológicas auxilia a aprendizagem e conhecimento dos autistas e das pessoas envolvidas com o mesmo.

Há estudos que indicam um sistema de comunicação totalmente baseado em imagens capaz de melhorar a capacidade de comunicação de pessoas autistas. Tanto os familiares,

como as instituições e os terapeutas ligados diretamente com o autista, de alguma forma, utilizam as novas tecnologias para trabalhar, pesquisar ou interagir com ele.

Sistema de Comunicação Aumentativa e Adaptativa

Este sistema auxilia pessoas com necessidades especiais como os autistas que, na maioria das vezes, possuem problemas graves de comunicação.

Este programa digital é gratuito, sendo executado sobre um dispositivo PDA ou em um computador com o sistema Windows, trata-se de uma ferramenta de apoio à educação.

O termo Comunicação Aumentativa e Alternativa é utilizado para definir outras formas de comunicação como o uso de gestos, sinais, expressões faciais, o uso de tabelas de alfabeto ou símbolos pictográficos, até o uso de sistemas sofisticados de computador com voz sintetizada (Glennen, 1997). A comunicação é considerada alternativa quando o indivíduo não apresenta outra forma de comunicação e considerada aumentativa quando o indivíduo possui alguma comunicação, mas essa não é suficiente para suas interações sociais.

O envolvimento de todos os que se relacionam com alguém com autismo é determinante para os resultados que se possa vir a obter. Quanto mais pessoas se dispuserem a utilizar estratégias adequadas de comunicação, maior a possibilidade de sucesso da pessoa em termos de comunicação e, conseqüentemente, no seu grau de autonomia.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As Novas Tecnologias têm como principal papel proporcionar um ambiente adaptado facilitador da aprendizagem para o autista.

Foi dito, no *“Quarto Congresso Internacional de Pesquisa e Design”*, que o computador permite a criação de ambientes de aprendizagem adequados ao desenvolvimento das potencialidades de crianças com dificuldades de aprendizagem. Nesses ambientes, é possível criar situações que propiciam o desenvolvimento intelectual, social e afetivo dos indivíduos com necessidades especiais.

A modelagem de um ambiente de aprendizagem interativo considerando as necessidades dos alunos pode estabelecer situações que favorecem o desenvolvimento da cognição.

Devido à grande dificuldade do autista em alterar seu cotidiano foi dito nas apresentações que *“Um ponto a ser destacado em relação ao comportamento dos autistas é a questão da tolerância frente às atividades a serem executadas e o tempo necessário para*

desenvolvê-las, pois eles apresentam uma insistência em repetir as tarefas e apresentam uma grande resistência em relação à mudança de sua rotina”.

Ficou constatado que as crianças com autismo têm a tendência de melhorar suas capacidades de interação quando utilizada a prática das Novas Tecnologias em especial softwares adequados para este fim como, por exemplo, **O Coelho Sabido da The Learning Company**, da empresa Riverdeep Interactive Learning Limited, que existe para computador e na versão em vídeo e **O ZAC Browser** é um browser para autistas, da People CD empresa de desenvolvimento de *software*, lançado em 2006, o *browser* KidCD lançado em 2008 o KidCD 2.0.

Segundo a Revista Redação Terra (2008), o dono da empresa People CD, John Lesieur, sentiu necessidade de desenvolver um *browser* específico para autistas em virtude de ter um neto autista que “ficava confuso ao lidar com o computador e que chegava a atirar com o mouse em sinal de frustração”.

Crianças com certo grau de autismo nem sempre têm oportunidade de aprender ou experimentar a lidar com certas situações do cotidiano. Com ajuda dos softwares educativos, é permitido a estas crianças adquirir competências e, de certa forma, uma independência maior.

A independência e aquisição de conhecimentos dependem do tratamento que recebem no decorrer da sua vida como foi dito na pesquisa da equipe técnica e de acompanhamento da APPDA-Norte.

Devido ao déficit do nível cognitivo, pessoas com PEA (Perturbações do Espectro do Autismo) apresentam grandes problemas de conhecimento o com isso não conseguem ter uma vida independente. Sempre que os métodos aplicados ajudam na evolução da sua capacidade cognitiva é dado um passo para frente em uma conquista na vida pessoal destes indivíduos.

Neste sentido, quando as Novas Tecnologias são aplicadas, por mais simples que sejam, no intuito de ajudar pode ser um grande avanço no tratamento do autista e podem, com isso, fazer a diferença.

“Estudos anteriores demonstraram que crianças com autismo respondem bem a aprender com o computador (...)” O professor Josman Weise, do departamento de Terapia Ocupacional da Universidade de Halfa, resumiu que é uma importante forma de melhorar as habilidades cognitivas e sociais.

Para o autista a melhor às com as Novas Tecnologias, temos ambientes seguros e interativos para que estas pessoas com necessidades educativas especiais possam progredir cognitivamente.

Um novo paradigma baseado nas Novas Tecnologias para um apoio educativo de autista consiste em aplicações com recursos de palavras simples, fotografias, sons e animações para contribuir no processo evolutivo da capacidade cognitiva do autista, facilitando a identificação do conteúdo com desenvolvimento da memorização onde a repetição favorece o aprendizado do autista. Usando a estimulação repetitiva de alguns softwares, a situação pode servir de modelo para o utilizador associar e repetir as ações no seu dia-a-dia.

As Novas Tecnologias irão contribuir para o melhor desenvolvimento da capacidade intelectual utilizando elementos ligados com o autismo que auxiliem de uma forma que a criança interaja trabalhando sua autoconfiança e aprendizado.

Para Santos (Santos et al., 2009), a música é um grande ferramenta para promover a criatividade musical como base de treino e de estimulação da criatividade da pessoa autista. As novas tecnologias abrem várias portas para este tipo de ensino facilitando o aprendizado com o objetivo de desenvolver o potencial criativo deste autista.

Cada criança autista responde ao ambiente de forma diferente. Devido aos seus comportamentos variados, faz-se necessária uma boa observação e muita cautela para ver aceitação e eficácia da tecnologia usada tendo como objetivo verificar a utilização de ambientes interativos como um suporte para o desenvolvimento cognitivo de cada pessoa com PEA.

Isso não quer dizer que as Novas Tecnologias darão resultados positivos em todas as instâncias, mas a aplicação destes modelos pretende estabelecer a confiança de que a aplicação adequada seja satisfatória para o melhor desempenho da pessoa autista.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABA CENTRO DE TERAPIAS COMPORTAMENTAIS, 2009-04-25, disponível em: http://www.centroaba.com/pt/index.php?option=com_content&view=article&id=53&Itemid=59 Acesso em: 26/01/2011.

ATCA - AUTISM TREATMENT CENTER OF AMERICA, consultado em 2009-09-23, disponível em: http://www.autismtreatmentcenter.org/contents/about_son-rise/what_is_the_son-rise_program.php Acesso em: 26/01/2011.

AZEVEDO, M.; PEREIRA, F., *A importância do currículo funcional natural como alternativa para a educação de crianças com autismo e deficiência mental*, 60ª Reunião Anual da SBPC, consultado em 30/01/2012.

ALMEIDA, MARINA S. postado (2008) – *Método Floortime – Para Autistas* – Instituto Inclusão Brasil Disponível em <http://inclusaobrasil.blogspot.com.br/2008/08/mtodo-floortime-para-autistas.html#uds-search-results> Acesso em 03/07/2012.

ARAUJO, JOSÉ CARLOS SOUZA (2010) – Revista Profissão Docente online vol.10 – nº 26 Disponível em: <http://www.revistajuridica.uniube.br/index.php/rpd/article/view/106> Acesso em: 05/07/2010.

BLEULER, EUGEN (1911). *Dementia praecox oder Gruppe der Schizophrenien*. Leipzig/Wien: F. Deuticke. (Edição inglesa: 1950 - *Dementia Praecox: or the Group of Schizophrenias*. New York: International Universities Press; edição portuguesa: 2005 - *Dementia Praecox: Ou Grupo das Esquizofrenias*. Lisboa: Climepsi).

DUTRA, CLAUDIA PEREIRA – Secretária da Educação Especial (2003) *Educação Infantil – Saberes e Práticas da Inclusão – Dificuldades Acentuadas de Aprendizagem – Autismo – 2. Ed. Ver.* – Brasília: MEC, SEESP, 2003 – Disponível em: <http://www.ama.org.br/site/images/stories/Voceaama/downloads-imagens/mec%20autismo.pdf> – Acesso em: 26/01/2011.

_____. FEDERAÇÃO PORTUGUESA DE AUTISMO (2011) – *Autismo* – Disponível em: http://www.fpda.pt/autismo_1 - Acesso em: 31/10/2011.

GADIA, CARLOS; TUCHMAN, ROBERTO; ROTTA, NEWRA (2004): *Autismo e doenças invasivas de desenvolvimento*, *Jornal de Pediatria da Sociedade Brasileira de Pediatria*, 2004; 0021-7557/04/80-02-Supl/S83

GLENNEN, S. L. (1997) *Introduction to augmentative and alternative communication*. Em S. L. Glennen e D. DeCoste (Eds). *The handbook of augmentative and alternative communication*, (pp. 3-20). San Diego, Singular.

GIKOVATE, CARLA GRUBER (2009) – *Artigo: “Autismo: compreendendo para melhor incluir”* - Disponível em: <http://www.carlagikovate.com.br/aulas/autismo%20compreendendo%20para%20melhor%20incluir.pdf> Acesso em: 30/01/2012.

HOBSON, P.R. (1993). *El autismo y el desarrollo de la Mente*. Madrid: Alianza Editorial.

_____. IBNCC - INSTITUTO BRASILIENSE DE NEUROPSICOLOGIA E CIÊNCIAS COGNITIVAS (2008), *Glossário na área de Neuropsicologia*, disponível em: <http://www.ibneuro.com.br> Acesso em: 03/07/2012.

KANNER, L. (1943). *Affective disturbances of affective contact*. *Nervous Child*, 2, 217-250.

MARCELINO, CLAUDIA (2009) *Autismo em Foco - Floortime*, 2009-04-25, disponível em: <http://autismoemfoco.googlepages.com/floortime> Acesso em: 03/07/2012.

NOTTOHM, ELLEN (TRADUÇÃO LIVRE - ANDRÉA SIMON) 2008, *Dez coisas que toda criança com autismo gostaria que você soubesse*, Instituto Indianópolis, disponível em: <http://www.indianopolis.com.br> Acesso em: 30/01/2012.

PEETERS, T. (1998). *Autism: From Theoretical Understanding to Educational Intervention*. Whurr Publishers.

_____. REDAÇÃO TERRA (2008), “Avô cria navegador web para neto autista”, Terra Networks Brasil S/A, 2008-06-03, disponível em: <http://tecnologia.terra.com.br/interna/0,,OI2926013-EI4801,00-Avo+cria+navegador+web+para+neto+autista.html> Acesso em: 26/01/2011.

RUTTER M, SCHOPLER E. (1992), *Classification of pervasive developmental disorders: some concepts and practical considerations*, Journal of Autism and Developmental Disorders, 1992; .22:459-82.

_____. SABER PARA TODOS (25/11/2008) *Autismo* – Blog Mundo do Pedagogo Disponível em: <http://mundodopedagogo.blogspot.com.br> Acesso em: 26/01/2011.

SACKS, OLIVER. (1995) *Um Antropólogo em Marte*. São Paulo: Cia das Letras.
SANTOS, ISABEL; SOUSA, PEDRO (2009) *Como intervir na perturbação autista*, O portal dos psicólogos, 2009-04-25, disponível em: http://www.appda-norte.org.pt/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=1303&Itemid=202 Acesso em: 31/10/2011.

TEIXEIRA, PAULO (2009). *Síndrome de Asperger*. Disponível em: <<http://www.psicologia.com.pt/artigos/textos/A0254.pdf>>. Acesso em: 31/10/2011.

URBANSKI, LUIZ – Porta Universo Autista – *texto sobre TEACH* – Disponível em: <http://www.universoautista.com.br/autismo> Acesso em: 03/07/2012.

WING, L. (1996) *The Autistic Spectrum*. London: Constable.

WING, L. (1998) *The History of Asperger Syndrome*. In E. Schopler, G. Mesibov and Linda Kuncie (eds) *Asperger Syndrome or High-Functioning Autism?* New York: Plenum Press.

MONITOR, QUAL SUA REAL IDENTIDADE?: ESTUDOS SOBRE PROFISSÃO, TRABALHO E IDENTIDADE DOCENTE

Me. Kellen Cristine Almeida Mamede¹

Me. Marcelo Bolfe²

RESUMO

A identidade do professor tem sido objeto de estudo por diversos autores como apresentado nesse trabalho. A partir desses conceitos, mas com a ótica sobre o processo de constituição da imagem do monitor e organização retratados no âmbito específico da educação à distância, o artigo apresenta tem como objetivo mostrar o desdobramento e as múltiplas funções desse profissional, assim como o conceito de EAD com o intuito de que nos conduzam a promoção da sua identidade e ou parâmetros para a construção da mesma. A abordagem da pesquisa de deu por meio bibliográfico. Conclui-se assim que a apropriação das tecnologias delineam aspectos e pressupostos, identificando e ou respaldando a construção da identidade desse profissional.

Palavras-chave: Identidade. Monitor. EAD.

1. INTRODUÇÃO

Acreditar no princípio de que a história do professor é um processo de constante edificação, conscientização, uma história sem fim, transformando assim os estudos pertinentes à matéria uma tarefa árdua, é fato.

As pesquisas e as inúmeras produções acadêmicas sobre identidade do professor ou conforme alguns autores referenciam identidade docente, são norteadas por dúvidas e incertezas, ou seja, existe uma marcante dificuldade em sistematizar a questão, assim como definir o contexto principalmente se enfatizarmos as premissas que as envolve.

Carvalho (2006) as identifica como subtemáticas:

Proletarização /profissionalização do magistério; condições de trabalho e remuneração dos professores; socialização para e no trabalho; práticas culturais e saberes dos professores; organização político-sindical; políticas públicas dirigidas ao professor; e questões de gênero. (CARVALHO, 2006, p. 1).

¹Professora da Faculdade Aldete Maria Alves – FAMA. Curso de Pedagogia. Formação: Ciências da Computação. Pós-graduada em Informática: desenvolvimento de sistemas sob a tecnologia cliente/servidor e internet, Mestrado em Educação da Universidade UNOESTE, Presidente Prudente. E-mail: kellenjd@hotmail.com

²Educador de Informática do Centro Social Marista. Graduado em Tecnologia em Processamento de Dados e Matemática. Especialização em Informática na Educação e Mestrado em Educação da Universidade Unoeste, Presidente Prudente. E-mail: marcelobolfe@gmail.com.

Questões que se fundem a construção permanente da identidade pessoal a partir de uma visão crítica-reflexiva diante de assuntos abrangentes da dimensão coletiva e da constante redefinição das suas funções e competências³.

Embora o indivíduo se construa no social, ele se constrói como sujeito, através de uma história e esta não é a simples encarnação do grupo social ao qual pertence (BERNARD CHARLOT apud VIANNA, 2001).

No âmbito dessa discussão, Gatti (1996) apud Carvalho (2006) ressalta, entre outros aspectos, o impacto das inovações tecnológicas permeadas pelas tecnologias de informação e comunicação, inclusão digital e social, fatores favoráveis às mudanças nas práticas pedagógicas e na transformação dos ambientes educativos que com o advento das tecnologias estão se tornando virtuais. Gerando assim novas atividades trabalhistas que “estão relacionadas historicamente às profissões e profissionais que são representantes típicos dos novos grupos de especialistas na gestão dos problemas econômicos e sociais” (TARDIF, 2005, p. 19).

Dentre eles, e perante a ótica sobre o processo de constituição da imagem do professor e organização retratando o âmbito específico da educação à distância, podemos repertoriar tentativamente o desdobramento e as múltiplas funções da identidade desse profissional da educação.

Dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor (NÓVOA, 1995, p. 16).

São exemplos dessas funções: professor formador; conceptor e realizador de cursos e materiais; professor pesquisador; professor tutor; tecnólogo educacional; professor recurso; monitor. (BELLONI, 2009, p. 83)

Diferente do ensino presencial, onde o desdobramento da função docente é assegurado por um único indivíduo, no ensino à distância, ressaltar que nem todas as funções ocorrem em todas as experiências ou que mais de uma função ocorre em uma dada experiência, evidencia a redefinição do papel do professor assim como o perfil desse profissional, conseqüentemente, a identificação da sua identidade ou construção da mesma, pois “qualquer melhoria ou

³Desenvolvimento de Competências pode ser definido como um “processo de desenvolvimento e fortalecimento de habilidades, domínios, processos e recursos tanto individuais quanto organizacionais necessários para sobrevivência, adaptação e inovação” em um mundo constantemente em mudança. Um processo de desenvolvimento de competências pode ser colocado e planejado para atingir três diferentes, mas relacionados níveis:

inovação em educação passa necessariamente pela melhoria e inovação na formação de formadores” (BELLONI, 2009, p. 87).

Sendo assim, entre as categorias e os exemplos citados, utilizaremos como foco no presente trabalho o estudo direcionado ao papel e função do monitor que, segundo Belloni (2009) exerce um papel importante em certos tipos específicos de EAD, de maneira especial em ações de educação popular com atividades presenciais de exploração de materiais em grupos de estudo. O monitor coordena e orienta esta exploração. Seu cargo se relaciona menos com o conhecimento dos conteúdos e mais com a sua competência de liderança, sendo em geral uma pessoa da sociedade, formada para esta função, de caráter mais social do que pedagógico.

Fator indispensável na promoção da inclusão digital do cidadão que “deve ser tratada como política pública⁴, de caráter universal, e como estratégia para construção e afirmação de novos direitos e consolidação de outros, pela facilidade de acesso a eles” (ASSUMPCÃO, 2006, p. 2).

2. MONITOR

O Programa Nacional de Apoio à Inclusão Digital nas Comunidades, Telecentros. br (2010), do Governo Federal, define o papel do monitor como sendo a pessoa responsável pelo atendimento ao público no espaço dos Telecentros⁵, auxiliando e propondo processos que permitam aos frequentadores fazer uso das tecnologias da informação e comunicação disponíveis de maneira articulada ao desenvolvimento da comunidade.

Diante dessa abordagem, caracterizam-se como facilitadores, pois favorecem o desenvolvimento de um conjunto de competências individuais⁶, sintetizado pela habilidade de usar as tecnologias da informação e comunicação como ferramentas para alavancar transformações sociais nas comunidades em que estão inseridos.

Leal (2010) conceitua o monitor como uma pessoa que poderia ser aquele que instiga a participação do educando evitando a desistência, o desalento o desencanto pelo saber. Talvez

⁴Política Pública significa que ela seja assumida ativamente pela sociedade para proporcionar o acesso aos equipamentos, linguagens, tecnologias e habilidades necessárias para usufruir das tecnologias de informação e comunicação. Essas iniciativas podem ser desenvolvidas por indivíduos, empresas, governos, organizações não governamentais, coletivos, movimentos sociais, grupos informais, mas principalmente de maneira co-participativa. (ASSUMPCÃO, 2006, p. 2)

⁵É um ambiente voltado para a oferta de cursos e treinamentos presenciais e à distância, informações, serviços e oportunidades de negócios visando o fortalecimento das condições de competitividade da microempresa e da empresa de pequeno porte e o estímulo à criação de novos empreendimentos.

⁶**Nível Individual:** Esse nível trata o desenvolvimento do recurso humano, e pode ser descrito aqui como o processo de fornecer aos monitores a capacitação, o conhecimento, a informação e o treinamento para atuar de forma eficiente em sua função social.

aquele que possibilita a construção coletiva e transcreve uma trajetória metodológica desobediente transgressora de receitas prontas e acabadas e construa de forma participativa com seus alunos, novos saberes, novos olhares sobre o real.

Sendo assim, dentre as suas competências, destacam-se a necessária habilidade para intervir, habilitar e instruir os usuários que utilizam os ambientes virtuais de aprendizagem assim como o processo de ensino aprendizagem nas salas de inclusão através da modalidade de ensino por EAD.

Educação a distancia é o aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do local do ensino, exigindo técnicas especiais de criação do curso e de instrução, comunicação por meio de várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas especiais. (MOORE, 2007, p.2)

A EAD tende doravante a se tornar cada vez mais um elemento regular educativos, necessários não apenas para atender a demandas e/ou grupos específicos, mas assumindo funções de crescente importância, especialmente no ensino pós-secundário, ou seja, na educação da população adulta, o que inclui o ensino superior regular e toda a variada demanda da população contínua gerada pela obsolescência acelerada da tecnologia e do conhecimento.

O monitor também assume características inerentes a sua função para trabalhar na EAD; deve ter habilidade de investigação, utilizar novos esquemas mentais para criar uma nova cultura indagadora, deve lidar com os ritmos individuais e com certas disparidades dependendo da sala de aula ou aluno, deve apropriar-se de novas tecnologias de comunicação e interação, dominar as técnicas e instrumentos de avaliação, adotar procedimentos criativos e ter disponibilidade para intervir a qualquer momento (BENTES apud FORMIGA, 2009, p. 167)

Portanto, a demanda requer uma expansão na oferta de serviços, um novo tipo de indivíduo e trabalhador que necessita de uma forte sinergia entre o campo educacional e o campo econômico no sentido de promover a criação de estruturas de formação continuada mais ligadas ao ambiente de trabalho.

De forma resumida e pré-estabelecida, Bentes apud Formiga (2009, p.168) aponta suas funções de acordo com seu cargo:

- Estar familiarizado com a TIC empregada no seu dia - a -dia, acompanhar suas atualizações e ter domínio dessa ferramenta conhecendo suas potencialidades.
- Fazer bom uso da tecnologia, saber explorá-la para beneficiar sua atuação como mediador no processo de ensino aprendizagem.
- Ter responsabilidade perante os cronogramas.

- Ser agente motivador.
- Ter pleno domínio do conteúdo estudado pelo aluno.
- Orientar os alunos na busca de conhecimentos, na aquisição de novas informações, no estabelecimento de elos entre o que se aprende nos cursos e as experiências vividas e mais: ser o facilitador de sua aprendizagem.
- Acompanhar o aluno nas atividades propostas de modo que elas tenham um real significado para ele.
- Dar enfoque à pesquisa como um dos meios de construir conhecimentos e significados, trabalhados em grupos, estudos de casos e outras tantas formas que podem conduzir o aluno a uma aprendizagem mais significativa e contextualizada.

No entanto, de quem estamos falando, do professor, do docente, do mediador, do instrutor, do tutor, de uma profissão, de um trabalho ou de uma identidade, qual o real papel e a definição da identidade desse profissional perante as pesquisas, a sociedade, artigos e teses?

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos até hoje revelados apontam de forma precária respostas pertinentes a esse contexto, sendo assim, as discussões sobre o tema, ou seja, o desafio de definir o papel do monitor diante da estrutura acadêmica, sua identidade nessa perspectiva que o enfoca como educador ainda é questionável.

A verdadeira competência não seria resultante apenas de uma soma de saberes acadêmico ou de especializações técnicas, mas, sobretudo, do papel e função que exerce.

Blandin (1990) identifica parâmetros que englobados ao desenvolvimento de habilidades necessárias ao formador na perspectiva de uma renovação da educação devem ser levados em consideração:

Cultura Técnica, que significa um domínio mínimo de técnicas ligadas ao audiovisual e informática, indispensável em situações educativas cada vez mais mediatizadas.

Competências de comunicação, mediatizadas ou não, necessárias não apenas porque a difusão dos suportes mediatizados habitua os estudantes a certa qualidade comunicacional, ou a bons comunicadores, mas também porque o professor terá de sair de sua solidão acadêmica e aprender a trabalhar em equipes, onde a comunicação interpessoal é importante;

Capacidade de trabalhar com método, ou seja, capacidade de sistematizar e formalizar procedimentos e métodos, necessários tanto para o trabalho em equipe como para alcançar os objetivos de qualidade e de produtividade;

Capacidade de “capitalizar”, isto é, de “traduzir” e apresentar seus saberes e experiências de modo que os outros possam aproveitá-los e, em retorno, saber aproveitar e adequar às suas necessidades o saber dos outros formadores, competência importantíssima para evitar a tendência, muito comum no campo educacional, de reinventar constantemente a roda. (BLANDIN, *apud* BELLONI, 2009, p. 87).

Características que aliadas à promoção da cidadania e do empowerment⁷, conhecimento, segurança e apropriação das tecnologias possam delinear aspectos e pressupostos que nos ajudem a responder a algumas dessas perguntas, ou seja, a identificar e ou respaldar a construção da identidade desse profissional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSUMPTÃO, Rodrigo; MORI, Cristina. **Inclusão digital**: discursos, práticas e um longo caminho a percorrer. [S.l.]: 2006. Disponível em: <<http://www.inclusaodigital.gov.br/noticia/inclusao-digital-discursos-praticas-e-um-longo-caminho-a-percorrer/>> Acesso em: 4 ago. 2010.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a Distância**. 5. ed, Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

BRZEZINSKI, I, GARRIDO, E. **Trabalho docente: mapeando a pesquisa em teses e dissertações brasileiras**. Educação & Linguagem, n.15, jan./jul. 2007, p. 60-81.

CARVALHO, J.M. SIMÕES, R.H.S. **Identidade e profissionalização docente**: um retrato delineado a partir dos periódicos nacionais. In: ANDRÉ, M. (org.) Formação de professores no Brasil (1190-1998). Brasília: MEC/INEP/Comped, 2006, p. 185-204.

FORMIGA, Marcos. **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

GUZZI, Adriana de Araújo. Aprendizagem on-line por meio de minicursos para telecentros. In: LITTO, Fredric; FORMIGA, Marcos (org.) **Educação à distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

LEAL, Regina Barros. **A importância do tutor no processo de aprendizagem à distância**. Revista Iberoamericana de Educación. UNIFOR, Brasil.

MAIA, Carmem. **ABC da EAD**. 1º ed. São Paulo; Pearson Prentice Hall, 2007.

MOORE, Michael G.. **Educação à distância: uma visão integrada**. São Paulo : Thomson Learning, 2007.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. IN:_____.(org.) Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1997, p.11-33.

_____. **Identidade e docência**: entrecruzando saberes sobre a profissão docente. 2005 Disponível em: <http://www.ccsa.ufrn.br/anais/ix_seminario/dados/GT_27/com_27_03.doc> Acesso em: 2 ago. 2010.

⁷O conceito de empowerment tem origem nos anos 70 do século passado, e foi largamente empregado na década de 80 nas organizações privadas. *Empowerment* é o processo de aumentar a capacidade dos indivíduos ou grupos em fazer escolhas e para transformar essas opções em ações e resultados desejados.

TARDIF, M. LESSARD, C.O **trabalho docente hoje**: elementos para um quadro de análise. In:_____.O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.Petrópolis : Vozes, 2005, p.15-54

TELECENTROS. BR. Programa **Nacional de Apoio à Inclusão Digital nas Comunidades**. Seleção Pública, Governo Federal, Março, 2010.

VIANNA, C.A **produção acadêmica sobre organização docente**: ação coletiva e relações de gênero. Educação & Sociedade, n.77, dezembro/2001, p.100-130.

UM ESTUDO EXPLORATÓRIO DOS DESAFIOS E PROBLEMAS NO GERENCIAMENTO DO ESCOPO DE PROJETOS DE T.I

Eder Diego de Oliveira¹
Me. Kellen Cristine de Almeida²
Luiz Fernando da Silva³
Me. Marcelo Bolfe⁴
Mauro Corrêa Cruz Neto⁵

RESUMO

Este artigo tem como objetivo apresentar um estudo exploratório dos principais desafios e problemas encontrados na gestão do escopo em projetos de Tecnologia da Informação. Este trabalho está fundamentado em uma pesquisa bibliográfica e de campo realizada com 10 (dez) empresas e os resultados demonstraram que os faturamentos se enquadram em diferentes níveis fiscais e estão localizadas na região Sul e Sudeste do Brasil. Conclui-se, portanto, a existência de diversos processos com componentes distintos e interfaces bem definidas que na prática se sobrepõem e se interagem e podem revelar outras causas em relação ao crescimento das indústrias de Tecnologia da Informação (T.I)

Palavras-chave: Identidade. Monitor. EAD.

1. INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos, a indústria de Tecnologia da Informação (T.I) tem crescido de forma assustadora, este crescimento origina-se pela procura constante de soluções globais que integrem vários sistemas em diferentes plataformas.

Segundo Boehm [1] estas mudanças atingem forças de economia global, como uso de software em larga escala, infraestrutura social, novos tipos de aplicações de integração de negócios, e novas plataformas, como serviços oferecidos via web e/ou em dispositivos móveis (Boehm, 2006).

Em paralelo a este fato, as empresas de Tecnologia da Informação também têm buscado novos mecanismos de gerenciamento, métodos e modelos para serem aplicados em suas diversas modalidades de produtos, esta busca desenfreada resulta na diversidade de soluções de gerenciamento, entretanto, ainda não foi possível obter resultados satisfatórios.

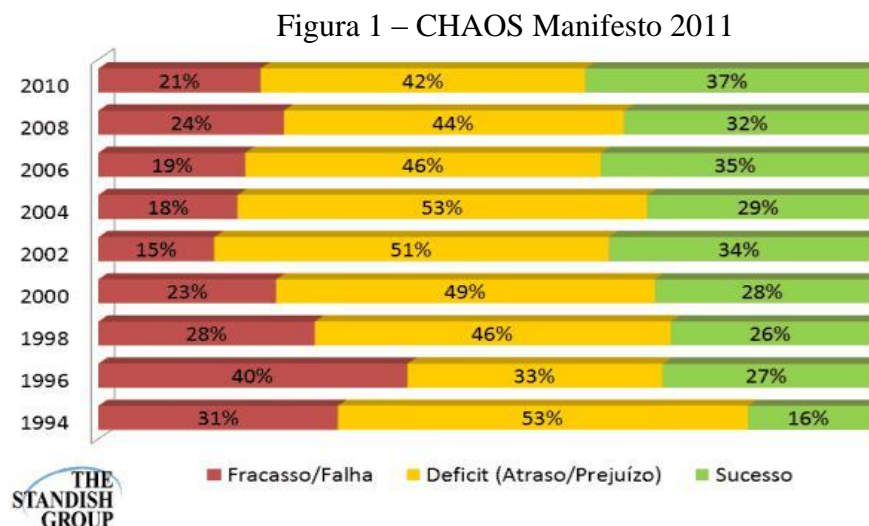
¹Eder Diego de Oliveira – Mestrando em Ciências da Computação pela Universidade Estadual de Londrina. eder.diego20@gmail.com

²Kellen Cristine de Almeida - Mestre em Educação pela Universidade do Oeste Paulista. kellenjd@hotmail.com

³Luiz Fernando da Silva – Graduado em Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas pela Universidade Tecnológica Federal. professorluiz.esm@gmail.com

⁴Marcelo Bolfe – Mestre em Educação pela Universidade do Oeste Paulista. marcelobolfe@gmail.com ⁵Mauro Corrêa Cruz Neto – Graduado em Engenharia de Software pela Unopar. maurocruzneto@gmail.com

A Figura 1 mostra o resultado do relatório “CHAOS” [2], o qual concluiu que apenas 37% dos projetos obtiveram sucesso (foram entregues no prazo, dentro do orçamento e escopo), 42% foram desafiados (sofreram atrasos, excederam o budget, não atenderam às necessidades e estavam cheios de defeitos) e 21% falharam (cancelados, ou engavetados - nunca colocados em produção ou utilizados pelo cliente), atestando, assim, que mesmo com muitas soluções disponíveis no mercado as taxas de retrabalho continuam altas.



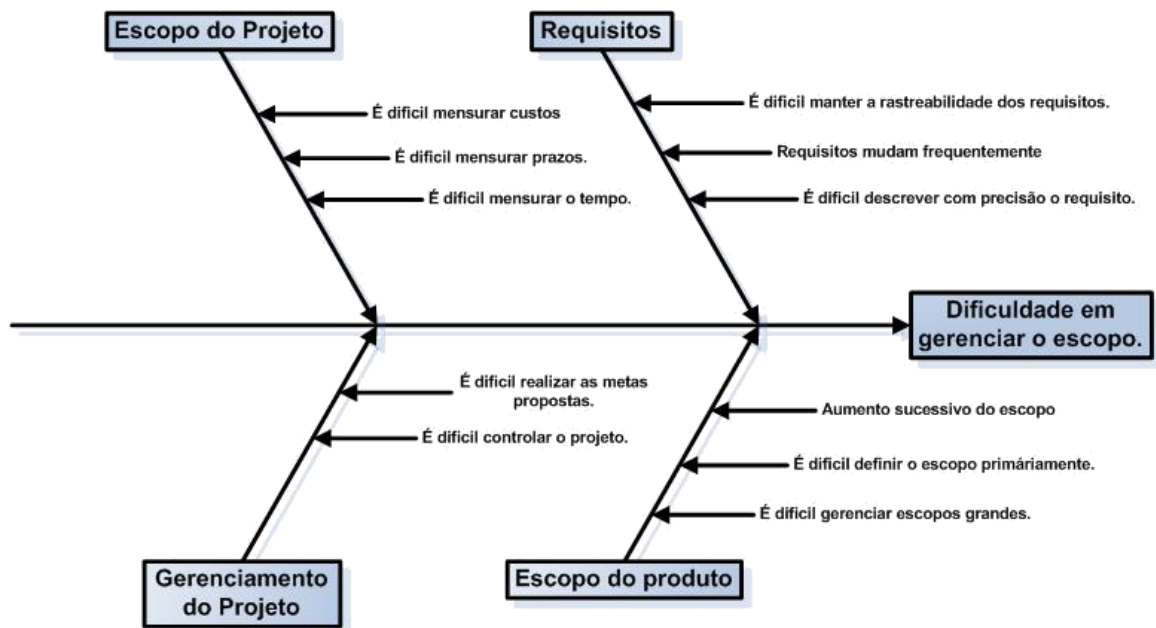
Fonte (StandishGroup, 2011).

De acordo com Miguel [6], As Sete Ferramentas Tradicionais da Qualidade são: diagrama de causa-efeito, histograma, gráfico de Pareto, diagrama de correlação, gráfico de controle e folha de verificação. Neste artigo, será utilizado somente o diagrama de causa-efeito.

O Diagrama de Causa-Efeito também conhecido como Diagrama de Ishikawadevido ao seu criador, ou Diagrama espinha de peixe, devido a sua forma, consiste em uma forma gráfica usada como metodologia de análise para representar fatores de influência (causas) sobre um determinado problema (efeito).

Com o intuito de identificar as causas raízes da problemática relatada, foi criado um diagrama de Ishikawa para ilustrar os principais desafios e problemas encontrados no gerenciamento de escopo, estes dados foram levantados de acordo com os relatos de profissionais da área de T.I.

Figura 2 – Diagrama de Causa-Efeito



Fonte Gerenciamento de Escopo

A Figura 2 ilustra como ficaram definidas as causas raízes dos problemas enfrentados na gestão do escopo de projetos de T.I, este foi segmentado em 4 (quatro) categorias sendo que em todos foi possível determinar que houve relatos de dificuldades e /ou problemas relevantes relacionados a gestão em si.

Com o intuito de obter um melhor entendimento dos desafios e problemas na gerência de escopo, foi criada uma tabela comparativa com as metodologias mais utilizadas no mercado de T.I. A tabela 1.0 explicita estas diferenças.

Tabela 1 – Tabela Comparativa entre metodologias

	PMBOK	RUP	SCRUM
Coletar os Requisitos	Sim, coletas e documenta as necessidades e expectativas que o cliente tem sobre o projeto e o produto. O sucesso do projeto é diretamente ligado à coleta e ao gerenciamento destes requisitos.	A atividade de coletar os requisitos no RUP acontece de forma iterativa, as técnicas são diversas, entre elas pode-se citar: Entrevistas, RPG, storyboards, brainstorming, uma vez definido a técnica a ser utilizada é então realizado o levantamento das necessidades e/ou pedidos dos clientes, em uma próxima iteração é então avaliado o nível de esforço, custo e tempo que será necessário para implementar aquilo que foi requerido.	Sim, coleta os requisito através das <i>Userstories</i> (estórias do cliente). É durante essa fase que o <i>ProductOwner</i> é a equipe de desenvolvimento organiza e prioriza os requisitos acordado com o cliente.
Definir o Escopo	Sim, define o processo de desenvolvimento detalhando cada etapa do projeto e do produto. Esse detalhamento é essencial para o sucesso do projeto.	A definição do escopo no RUP é realizado logo após o levantamento das necessidades/pedidos dos stakeholders e a classificação de cada item levantado (esforço, custo, tempo) Uma vez definido estes itens é então realizado uma nova reunião com o intuito definir com os stakeholders o que será implementado e qual será o custo, tempo e esforço (pessoas) do projeto.	O escopo é realizado após a mensuração dos requisitos necessários para o projeto, uma vez realizado isto, é então realizado o plano de iteração que dará base para o andamento de todo o projeto.

Criar a EAP	Sim, divide o projeto em vários componentes menores, com o objetivo de facilitar o gerenciamento.	O RUP não contempla a criação da EAP, porém o RUP utiliza um conceito muito parecido que é os Padrões de Recursos (CapabilityPatterns), estes guiarão como deverá funcionar cada iteração nas diversas disciplinas escolhidas.	Não se aplica
Verificar o Escopo	Sim, formaliza a aceitação das entregas do projeto, revisando o material que será entregue ao cliente.	O RUP trabalha com o modelo iterativo, sendo assim no final de toda iteração sempre haverá uma entrega formal de um produto de trabalho, ou seja, de um Artefato, Resultado ou Executável, e nesta reunião de entrega o cliente sempre tem a chance de verificar o trabalho realizado bem como a previsão do que ainda será entregue.	O cliente tem a possibilidade de verificar nas reuniões de encerramento das Sprints, estas por sua vez tem o intuito de obter o feedback do cliente, procurando corrigir possíveis falhas para alcançar a maior efetividade possível dentro do ciclo do projeto.
Controlar o Escopo	Sim, monitora o andamento do escopo do projeto e do produto gerenciando as mudanças feitas ao longo deste projeto.	O escopo é controlado iterativamente, ou seja, a cada término de iteração o cliente tem a possibilidade de controlar e visualizar em tempo real o que está sendo feito.	Não diferente do RUP o Scrum também trabalha utilizando o modelo iterativo, sendo assim, a cada término de sprint o stakeholder tem a possibilidade de acompanhar o desenvolvimento do escopo, bem como consegue obter a medição daquilo que foi previsto versus o que foi realizado através do gráfico de BurnDown.

A contribuição deste artigo resume-se em gerar um estudo exploratório dos desafios e problemas encontrado por empresas da área de T.I no gerenciamento do escopo, com intuito de entender melhor este fato, foi realizada uma pesquisa utilizando como base os processos do PMBOK [3] da área de conhecimento de gerenciamento de escopo (coletar requisitos, definir escopo, criar a EAP, verificar escopo, controlar escopo), com 10 (dez) empresas de T.I de diferentes localidades e enquadramentos fiscais.

Este artigo está organizado da seguinte forma: a Seção 2 discorre acerca da revisão literária desta pesquisa; a Seção 3 apresenta a estrutura do desenvolvimento deste artigo. Finalmente, no capítulo 4, serão apresentadas as conclusões deste trabalho e sugestões para trabalhos futuros.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 PMBOK

O PMBOK é uma norma reconhecida para o gerenciamento de projetos, ou seja, é um padrão que descreve as normas, método, processos e práticas, para o desenvolvimento de uma gerência de projetos bem sucedida e de qualidade. Abaixo estão descritos os processos que compõem o gerenciamento de escopo segundo o PMBOK.

2.1.1 Coletar Requisitos

Esse processo tem como objetivo definir e gerenciar as expectativas do cliente, bem como documentar e definir as funções e funcionalidades do produto, a fim de contemplar as necessidades dos *stakeholders*. O sucesso desta coleta está diretamente ligado à atenção na captura e gerenciamento dos requisitos.

Segundo o PMBOK [3], os requisitos incluem as necessidades quantificadas e documentadas, e as expectativas do patrocinador, cliente e outras partes interessadas. Estes requisitos precisam ser obtidos, analisados e registrados com detalhes suficientes para serem detalhadas, uma vez que a execução do projeto se inicie.

Os requisitos coletados neste processo se transformam na criação da Estrutura Analítica do Projeto (EAP). O custo, cronograma e qualidade são planejados e construídos com base nestes requisitos.

2.1.2 Definir Escopo

A definição do escopo do projeto é feita na fase inicial do projeto, é nesta fase que são planejadas e descritas as características do produto e o trabalho que serão necessários para a realização do projeto.

Segundo o PMBOK [3], a preparação detalhada da declaração do escopo é crítica para o sucesso e baseia-se nas principais entregas, premissas e restrições que são documentadas durante a iniciação do projeto. Durante o planejamento, o escopo é definido e descrito com maior especificidade conforme as informações a respeito do projeto são conhecidas.

A finalidade desse processo é descrever claramente os limites do projeto, esta é utilizada para detalhar e definir o que fica dentro e fora dos limites do projeto, quanto mais aspectos for identificado, mais qualificado será o projeto.

2.1.3 Criar EAP

Segundo o PMBOK [3] a estrutura analítica do projeto (EAP) é uma divisão hierárquica orientada pelas entregas do projeto, a técnica para executar este processo é utilizar a decomposição hierárquica, sendo que cada nível descendente da EAP representa uma definição gradualmente mais detalhada da definição do trabalho do projeto.

O nível mais baixo da EAP representa os pacotes de trabalho, estes pacotes simbolizam as entregas que serão realizadas ao longo do ciclo de vida do projeto. O objetivo

central deste processo é fazer com que o gerenciamento utilize-se de pacotes menores e mais gerenciáveis.

2.1.4 Verificar Escopo

A verificação do escopo é o processo de refinamento e monitoramento das informações obtidas no início do projeto, que inclui a revisão das entregas com os *stakeholders*, com o intuito de assegurar que foram concluídas com sucesso e assim obter a aceitação formal do mesmo. Segundo o PMBOK [3], a verificação do escopo difere do controle de qualidade, pois está relacionada principalmente à aceitação das entregas, enquanto que o segundo se interessa com a precisão das mesmas e o alcance dos requisitos de qualidade.

Normalmente o controle de qualidade do projeto é feito antes da verificação do escopo do, mas isso não impede que os dois processos sejam executados paralelamente.

2.1.5 Controlar Escopo

O controle do escopo do projeto é o processo de monitoramento e gerenciamento das mudanças que acontecem no decorrer do ciclo de vida do projeto em execução. Segundo o PMBOK [3], o controle do escopo do projeto assegura que todas as mudanças solicitadas e ações corretivas ou preventivas são processadas através do processo Realizar o controle integrado de mudanças.

O processo de controle do escopo deve acontecer pelo menos uma vez em todo o projeto e se, o projeto estiver dividido em fases, o controle deve ser executado pelo menos uma vez em cada fase.

2.2 RUP

Segundo PHILIPPE[7], em sua essência, o RationalUnifiedProcess (RUP) diz respeito a um desenvolvimento de um software de qualidade. O RUP está dividido em três conceitos centrais:

- **Filosofias e princípios para desenvolvimento de software bem sucedido:** o desenvolvimento de software é um esporte em equipe idealmente, a atividade envolve equipes bem coordenadas que trabalham dentro de uma variedade de disciplinas que se estendem sobre o ciclo de vida do software.

- **Estrutura de conteúdo de método reutilizável e blocos para construção de processo:** fornece uma estrutura que pode ser personalizada conforme as necessidades específicas de cada organização de desenvolvimento de software. Entre os fatores que afetam a aparência da personalização estão a tecnologia usada, ferramentas empregadas e os processos em uso na organização.
- **Método subjacente e linguagem de definição do processo:** este modelo fornece uma linguagem para descrever o conteúdo do método e os processos. Essa nova linguagem é uma unificação de diferentes métodos e linguagens de engenharia do processo, tais como a extensão SPEM para a UML.

2.3 SCRUM

O *Scrum* é uma metodologia ágil para gerenciamento e planejamento de projetos de software. Os projetos são divididos em ciclos (tipicamente mensais) *Sprints*. As suas metodologias de desenvolvimento de software são iterativas, ou seja, o trabalho é dividido em iterações, criadas para serem curtas e com um espaço de tempo definido e com o foco na entrega de código funcional. Isso quer dizer que equipes *scrum* não tem tempo para teorias. Equipes *scrum* aceitam cometer erros ao longo do projeto, mas também compreendem que o melhor modo de identificar erros é mergulhar fundo, sem pensar em software no nível teórico, mas sim na construção do software.

As funcionalidades a serem implementadas no *scrum* são mantidas em listas conhecidas como *productbacklog*. Segundo KNIBERG [4], o *productbacklog* é o coração do *scrum* e nele são basicamente listados os requisitos, estórias e as necessidades do cliente descritas utilizando linguagem de alto nível.

No *scrum*, uma *Sprint* é uma atividade selecionada por meio de reuniões de planejamento com a equipe, para que possa ser realizada em certo tempo. A cada dia de uma *Sprint*, a equipe faz uma breve reunião, para disseminar conhecimento adquirido sobre o que foi feito no dia anterior para identificar alguns erros e priorizar o que vai ser feito durante aquela *Sprint*.

3. DESENVOLVIMENTO

Segundo AZEVEDO [8], alguns questionamentos são decisivos no momento de iniciar toda e qualquer atividade investigativa, tais como: O que a pesquisa poderá acrescentar à ciência? Quais benefícios trazidos à comunidade com o desenvolvimento desta? O que

motivou o pesquisador a escolher este ou aquele tema?, baseado nesta afirmação ficou estipulado que o resultado deste artigo será realizado por meio de pesquisa.

As informações demandadas sobre o gerenciamento de escopo foram originadas a partir das melhores práticas contidas no guia PMBOK, o objetivo das questões é identificar se as práticas ocorrem na organização e em que nível de maturidade a empresa se encontra, para tal, foram relacionados os cinco processos da área de conhecimento do gerenciamento de escopo, de modo que se pudesse determinar o impacto das práticas em cada processo de análise.

Foram elaboradas 18 questões objetivas, nas quais cada alternativa descreve uma situação específica do gerenciamento de escopo, o motivo principal de sua elaboração foi obter as informações dos entrevistados de uma forma viável e objetiva, porém exigiu-se dos entrevistados um conhecimento intermediário de gerenciamento de projetos.

As respostas foram elaboradas com o intuito de obter maior aproximação da realidade, tanto de grandes corporações quanto de pequenas, de maneira geral foram utilizadas quatro opções de resposta. A Figura 3 mostra um exemplo de pergunta deste questionário.

Figura 3 – Questionário de identificação de problemas.

Q12. A sua empresa identifica, documenta e valida às premissas e descreve o seu impacto potencial?

Alternativas	FM
A Sim em todos os projetos.	3
B Sim, em alguns projetos.	1
C Não, porém utilizo um documento com informações similares.	2
D Não em nenhum projeto.	-3

A resolução do questionário é realizada em duas etapas, onde primeiramente o entrevistado deve selecionar qual é os maiores problemas no gerenciamento de escopo que sua empresa enfrenta no dia-a-dia, em seguida, ele responde quais são as práticas comuns que ele realiza quando gerencia projetos de T.I, desta maneira cada respondente deve assinalar a questão que melhor condiz com a realidade de suas empresas.

Cada questão da pesquisa possui quatro alternativas que pode variar de três (3) a menos (-3) dependendo da alternativa escolhida pelo respondente, sendo que: 1 – Baixa, 2 – Média, 3 – Alta e 0 – Não exerce influência à resposta. O que determina se há uma influência positiva ou negativa é o sinal (+ ou -), como é mostrada na Figura 3.

Além disso, cada questão possui um peso específico, que a relaciona a cada processo de eficiência do gerenciamento de escopo, estes pesos demonstram o quão influente é o objeto

investigado em relação a cada processo. Este peso varia de zero (0) a quatro (4), que representa o impacto de cada processo, sendo que: 0 – Não Impacta, 1 – Impacto Baixo, 2 – Impacto Médio, 3 – Impacto Alto e 4 – Impacto Crítico. Na figura 4, é exibida a relação entre identificar e validar as premissas no gerenciamento de escopo e os processos de eficiência.

Figura 4 – Relação entre identificar e validar as premissas no gerenciamento de escopo e os processos de eficiência

Processos	Justificativa	Peso
Coletar os requisitos	As premissas do projeto não são utilizadas no processo de coletar os requisitos.	0
Definir o escopo	Utilizada como saída deste processo, as premissas do projeto listam e descrevem as premissas específicas associadas com o escopo e o impacto potencial caso forem provadas falsas.	4
Criar a EAP	As premissas do projeto não detêm uma dependência primária com este processo, mas é um dos componentes da declaração do escopo do projeto, e pode influenciar o processo de criação da EAP.	2
Verificar o Escopo	As premissas do projeto não são utilizadas no processo de verificação do escopo.	0
Controlar o Escopo.	As premissas do projeto não são utilizadas no processo de controle do escopo.	0

Para a validação das respostas obtidas na pesquisa feita neste, artigo foi utilizada a ferramenta elaborada por BRIGANÓ [9]. O cenário da análise é determinado de acordo com eixos de eficiência, os quais representam fatores que a gerência de escopo deve alcançar para ser considerada eficiente.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

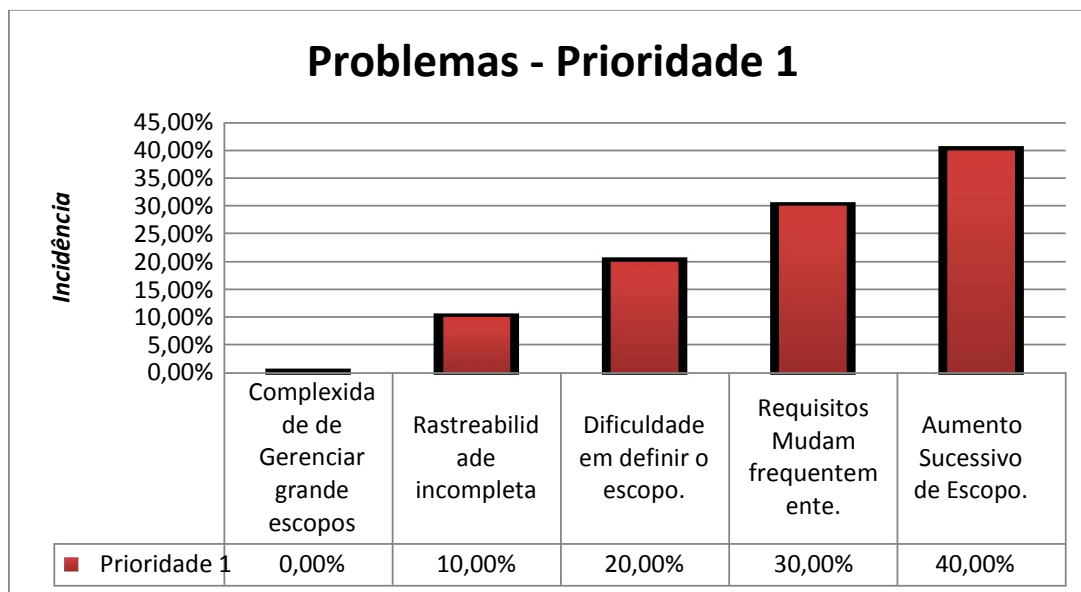
4.1 PROBLEMAS DIAGNOSTICADOS NAS EMPRESAS

Através da pesquisa realizada com as diversas empresas, foi possível diagnosticar os principais problemas que as empresas enfrentam na gestão do escopo. Esta pesquisa contemplava 3 cenários distintos, nos quais a empresa tinha que escolher os problemas, porém separados por prioridade (1,2 ou 3), classificados desta forma:

4.1.1 Cenário para prioridade 1

Este cenário contempla os principais problemas que as empresas de T.I enfrentam na gestão do escopo, o gráfico 1 mostra os problemas ordenados pela sua incidência.

Gráfico 1 – Cenário de problemas com prioridade 1.

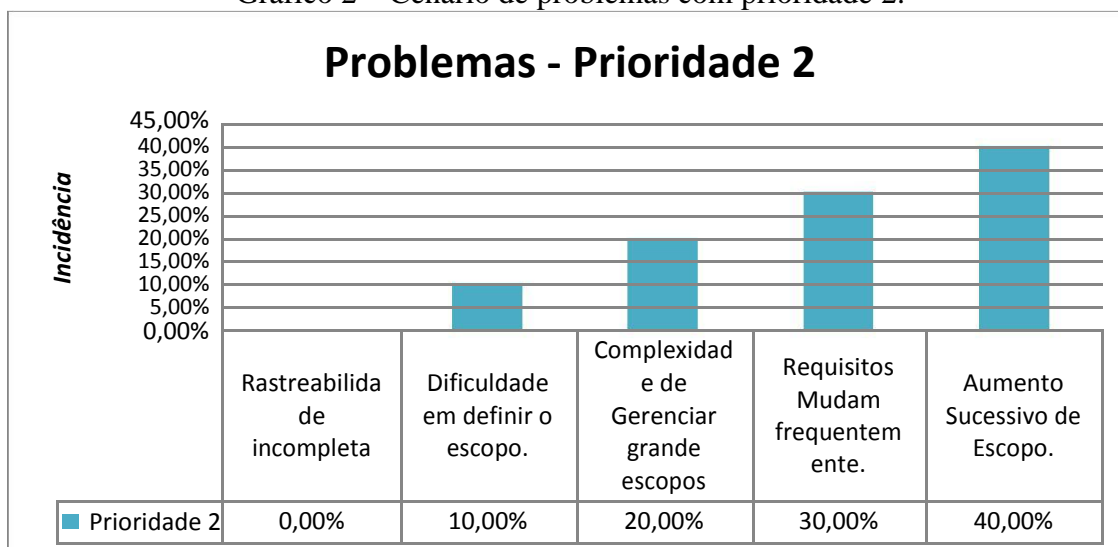


Como é possível visualizar no gráfico 1, o maior problema encontrado nas empresas entrevistadas deste artigo foi o aumento sucessivo do escopo, porém muito próximo a esta realidade encontra-se também o segundo problema que é requisitos mudam frequentemente.

4.1.2 Cenário para prioridade 2

Este cenário contempla o segundo principal problema que as empresas de T.I enfrentam na gestão do escopo, o gráfico 2, mostra os problemas ordenados pela sua incidência.

Gráfico 2 – Cenário de problemas com prioridade 2.



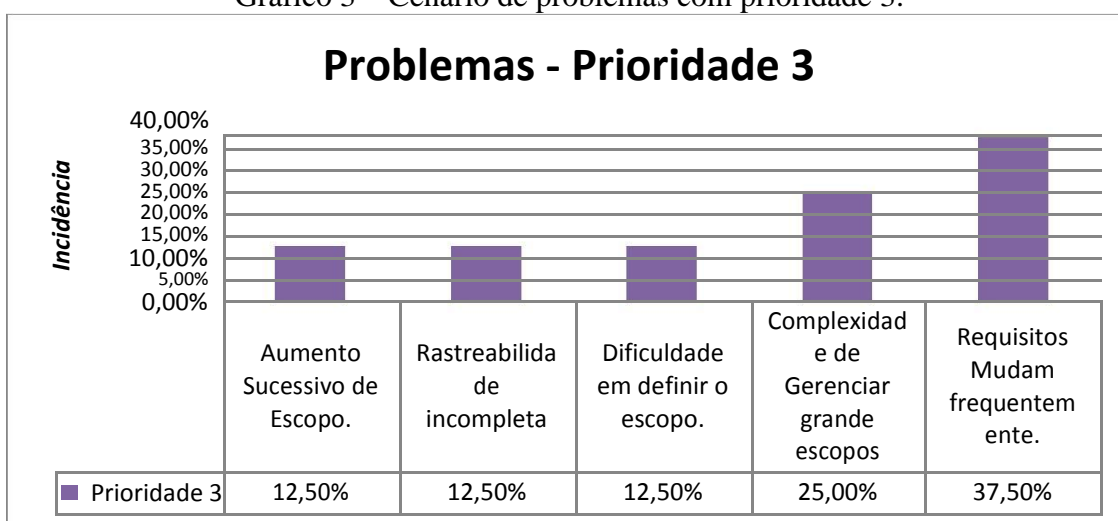
Como é possível visualizar no Gráfico 2, o segundo maior problema encontrado nas empresas entrevistadas deste artigo foi o aumento sucessivo do escopo, porém muito próximo

a esta realidade encontra-se também o segundo problema: requisitos mudam frequentemente. Em comparação ao cenário 4.1, nota-se que há também uma grande dificuldade em gerenciar projetos com grandes escopos.

4.1.3 Cenário para prioridade 3

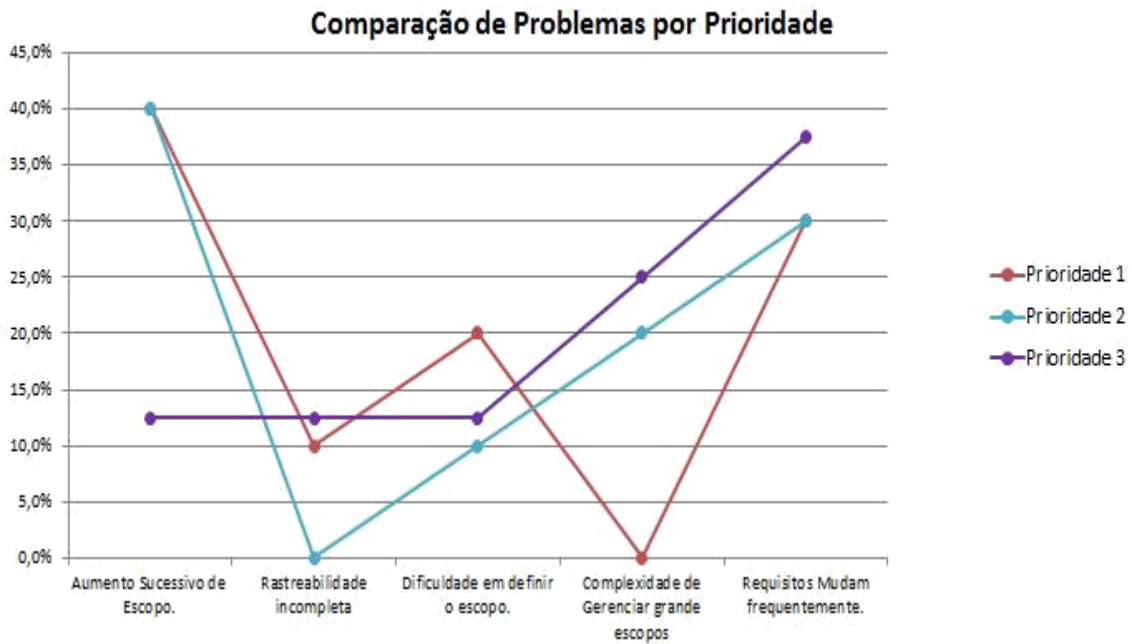
O último cenário contempla o terceiro principal problema que as empresas de T.I enfrentam na gestão do escopo, o gráfico 3 mostra os problemas ordenados pela sua incidência.

Gráfico 3 – Cenário de problemas com prioridade 3.



Como é possível visualizar no Gráfico 3, houve uma significativa mudança em relação aos cenários 4.2 e 4.1. Apesar de haver uma maioria na opção requisitos, muda frequentemente e é possível afirmar que também houve uma igualdade entre três alternativas.

Gráfico 4 – Comparação de Problemas por Prioridade.

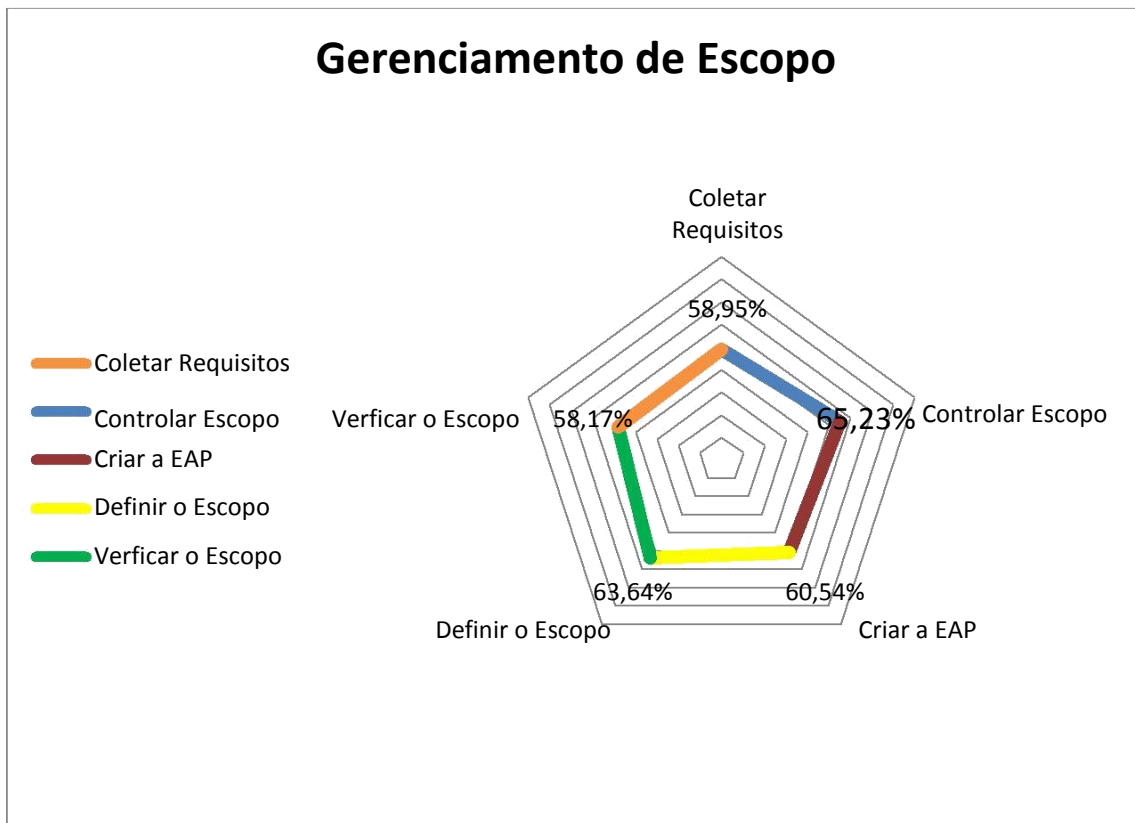


O gráfico 4.5 mostra um comparativo entre os 3 cenários relacionados com as alternativas permitidas. É possível afirmar que a resolução de apenas dois problemas (Aumento Sucessivo do Escopo e Requisitos Mudam Frequentemente) resultaria em uma diminuição de 70% da complexidade da gestão do escopo.

4.2 DIAGNÓSTICO DE PRÁTICAS DO PMBOK NA GESTÃO ESCOPO.

Através do conceito do Diagrama de Ishikawa é possível concluir que todo problema tem uma ou mais causas raízes para sua resolução. Com o intuito de entender as causas para os problemas reportados na seção 4.1, foi realizada uma pesquisa para diagnosticar o nível de maturidade das empresas quanto ao uso dos processos da gestão de escopo segundo o PMBOK (ou similar) em suas empresas. O gráfico 5.1 apresenta o resultado da incidência destas práticas nas empresas entrevistadas.

Gráfico 5 – Utilização dos processos do PMBOK na gestão de escopo.



O principal problema reportado pelas empresas entrevistadas foi o “Aumento Sucessivo do escopo”; o segundo principal problema foi que os Requisitos mudam frequentemente. Utilizando o PMBOK correlacionado com a análise do gráfico 5.1, foi possível concluir que a não realização do processo “Coletar os requisitos” resulta na ocorrência do primeiro problema citado, e a não realização do processo “Definir o Escopo” resulta na ocorrência do segundo problema citado.

Embora este artigo mostre apenas uma causa para cada problema citado, existem diversos processos com componentes distintos e interfaces bem definidas que na prática se sobrepõem e se interagem de modo que não foram detalhados aqui e podem revelar outras causas.

Para trabalhos futuros sugere-se a pesquisa de novas causas utilizando diferentes metodologias.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOEHM, B. *A view of 20th and 21st Century Software Engineering*. 28th International Conference on Software Engineering (ICSE), Shanghai, China, May, 2006, pp. 12-29.

THE STANDISH GROUP. Chaos Report: disponível em: <http://standishgroup.com/newsroom/chaos_manifesto_2011.php>. Acesso em: Março/2012

Project Management Institute – PMI. A guide to the project management body of knowledge. Syba: PMI Publishing Division, www.pmi.org, 2008.

KNIBERG, Henrik, Scrum e Xp direto das trincheiras. Disponível em <<http://infoq.com/br/minibooks/scrum-xp-from-the-trenches>>. Acesso em 01 dez 2010.

JENNY, Juliana.; Arquivo da Categoria Gerenciamento de Projeto. Disponível em <<http://julianakolb.com/2011/01/21/5-3-criar-a-eap>>. Acesso em 28 nov 2012.

MIGUEL, P.A.C. Qualidade: enfoques e ferramentas. 1 ed. São Paulo: Artliber, 2006.

PHILIPPE, Kruchten 2000. The Rational Unified Process, An Introduction, Second Edition. Addison Wesley Longman.

AZEVEDO, Israel Belo de.; O prazer da produção científica: diretrizes para a elaboração de trabalhos acadêmicos. 6 ed. Piracicaba: UNIMEP, 1998.

BRIGANÓ, Gabriel Ulian; Um *framework* para desenvolvimento de governança de TIC/Gabriel Ulian Brigano – Londrina, 2012.

PEDAGOGIA E AS TEORIAS DE JÜNGEM HABERMAS: ORIENTAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO

Me. Naime Souza Silva¹

RESUMO

O interesse pelo tema abordado neste artigo, Pedagogia e as Teorias de Jüngem Habermas – Orientações para a Educação, se deve ao fato de que as teorias de Habermas e suas convergências no trabalho, no pensamento, modernista e crítico, no sentido de aquisição do poder em educação e alguns dos princípios-chaves do iluminismo numa perspectiva para o desenvolvimento de uma teoria crítica da educação e para os dispositivos pedagógicos. Os instrumentos que puderam viabilizar a consecução do objetivo pretendido foram bibliográficos. O presente busca subsidiar as discussões e os caminhos comuns devidamente articulados, para proporcionar aos alunos de Pedagogia experiências que lhes possibilitem construir conhecimentos vinculados a sua vida concreta e que lhes permitam uma visão crítica da realidade onde estão inseridos, e, ao mesmo tempo, incentivem sentimentos e pensamentos relacionados a uma participação ativa nos assuntos comunitários, dentro de princípios éticos de cooperação e justiça social.

Palavras-chave: Educação. Ação Educativa. Interdisciplinaridade.

INTRODUÇÃO

Jüngem Habermas, importante pensador do século XX, concentrou-se na revisão de toda a tradição filosófica, trabalhou no âmbito do ensino superior e desenvolveu uma perspectiva de um professor universitário.

Portanto, este artigo sustenta e objetiva demonstrar uma enorme convergência no trabalho, no pensamento, modernista e crítico, no sentido de aquisição do poder em educação. Ele sustenta criticamente alguns dos princípios-chave do iluminismo e o seu trabalho oferece uma perspectiva para o desenvolvimento de uma teoria crítica da educação e para os dispositivos pedagógicos críticos.

Habermas, nascido na Alemanha em 1929, é frequentemente apresentado como o mais influente filósofo e teórico social. Contudo, a influência de Habermas na literatura da pedagogia crítica é relevante, trata-se de um autor que se baseia na filosofia e teoria social para exploração dos problemas mais críticos e atuais.

¹Mestre em Educação pela Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE (2012). Graduada em Pedagogia (1990) e bacharel em Direito (2005) pela Fundação Educacional de Votuporanga, Pós-graduada em O Processo Ensino Aprendizagem: Uma Fundamentação Filosófica Antropológica e Técnico-Pedagógico; (1993), Psicopedagogia(2001), Psicopedagogia Clínica Complementação (2008), Docência do Ensino Superior(2011). Atua como Professora e Coordenadora do Curso de Pedagogia da Faculdade Aldete Maria Alves-FAMA Iturama - MG e Supervisora Escolar da E.M. José Lúcio de Sampaio do Município, União de Minas-MG.

O seu trabalho se baseia na ciência humana. Na esfera pública democrática, seu discurso se reporta a um discurso ideal, centrado-se nas questões filosóficas e políticas, mais sistemáticas. No início de sua carreira, foi influenciada pela filosofia existencialista e para ele a educação não diz respeito somente à educação, mas à formação e à expansão da democracia e da cidadania democrática.

2. EDUCAÇÃO COMO EMANCIPAÇÃO

Para Habermas, a Educação prepara pessoas aptas ao uso transformador que é a razão comunicativa, ideal factível na sociedade moderna.

A razão esclarecida deve poder barrar a invasão do meio técnico e estratégico tanto do mercado, como do poder do Estado, no meio das vivências, isto é, impedir a colonização do mundo da vida. Entender que a globalização é um processo de marcha inevitável, entender que o sistema econômico dispõe de uma força até há pouco tempo desconhecida, que é a de arrasar economias, que a política tem sido ameaçadora, terror e império se defrontam, é mostrar que as ações que visam ao sucesso, às ações que Habermas chama de estratégicas, estão aí, não podem ser eliminadas pelo sonho da revolução, que se mostrou, afinal, um pesadelo.

Para manter diferenciados ambos os lados, o do mundo da vida com as ações comunicativas e o do sistema que é igual a dinheiro + poder, com suas ações estratégicas, a primeira exigência é a de compreensão histórica, de análise adequada do modo como a modernidade tem desenvolvido suas forças.

Mas é preciso mais, pois talvez não bastem os anteparos para evitar que as forças da tradição, da cultura, que as bases de convivência entre os homens, a educação, o desenvolvimento de personalidades éticas, coerentes, coesas, sejam colonizadas.

Será necessário que as forças, renovadas pela educação e pela crítica histórica, principalmente através de dois meios essenciais, a democracia e o direito, exerçam um papel ativo e não de simples defesa ou barreira. As práticas democráticas e as atividades legitimadas pelo direito devem poder impor-se, atuar realmente no meio do mercado e do Estado.

E o pragmatismo de Habermas sugere um caminho interessante e produtivo. Especialmente com sua proposta de que a racionalidade comunicativa serve aos propósitos de emancipação de cidadãos educados. Este meio tem sido bastante explorado por filosofias da educação de diversos matizes.

Contrapor racionalidade comunicativa, ensejando um procedimento adequado aos propósitos legítimos para a educação e para o processo de aprendizagem propriamente dito de um lado, e de outro lado, barrar a pedagogização que é efeito direto da racionalidade estratégica, é grosso modo, a proposta de Habermas.

Pode-se dizer que é uma nova racionalidade, entendida como disposição dos sujeitos capazes de linguagem e ação, de trocas linguísticas intersubjetivas, e não mais a relação consciência/mundo.

Faz valer a racionalidade comunicativa na educação os pressupostos de validade criticáveis. Não há entendimento se não houver pessoas dispostas e educadas para entrar em um acordo motivado, que visa a um consenso passível de crítica.

Há certas condições indispensáveis, formais, que transcendem o contexto, o meramente local, para que a ação comunicativa se efetive: os pressupostos de validade criticáveis, que permitem aos participantes da comunicação entender-se entre si acerca de algo no mundo.

As ações sociais concretas são de dois tipos: as ações comunicativas, que integram, socializam, e as ações estratégicas, que têm em vista fins, intervenção no mundo, com êxito. Estas se ligam a uma racionalidade cognitiva instrumental, capaz de manipular informações e adaptar-se a situações.

Conforme Habermas (1990), o uso da linguagem pressupõe o mundo como a soma de tudo o que é caso, suas ocorrências, e o falante comporta-se racionalmente com relação aos estados de coisa existentes.

Aquele que age (ator) influencia outro, cada qual visa ao sucesso de seus próprios objetivos, e a cooperação só existe quando esta se encaixa em seus cálculos.

Já o uso comunicativo demanda exclusivamente a linguagem; se um ato de fala determina-se pela orientação para o sucesso, para a intervenção eficaz no mundo empírico, já se trata do agir estratégico, no qual a força argumentativa e consensual da linguagem não é utilizada, vale a influência dos atores uns sobre os outros. Em outras palavras, o uso estratégico não gera acordo, pois um acordo jamais pode ser imposto.

A racionalidade orientada para um fim aponta para as condições necessárias a uma intervenção, eficiente do ponto de vista causal, no mundo dos estados de coisas existentes; ao passo que a racionalidade dos processos de entendimento mede-se pelo conjunto de condições de validade exigidas para atos de fala, e por razões para o resgate discursivo dessas pretensões. (...) a racionalidade orientada para um fim e a racionalidade orientada para o entendimento não são intercambiáveis (HABERMAS, 1990, 70).

As práticas educacionais, na visão de Habermas, produzem indivíduos mais livres, autônomos, e não autômatos, capazes de avaliar seus atos à luz dos acontecimentos, à luz das normas sociais legítimas e legitimadas em processos jurídicos, políticos, usando suas próprias cabeças, e tendo propósitos sinceros e abertos à crítica, são fundamentais para as práticas educacionais.

3. VISÃO CRÍTICA E FORMATIVA

Para Habermas, ele não visa apenas o ensino profissionalizante, pois de acordo com sua visão crítica, é impossível que alguém sem preparo, boa formação, possa argumentar, criticar. E ainda para ele, isso é a “escola colonizada pelo sistema”. Uma escola que abandona a tarefa da educação, ou talvez aquela que nem saiba como realizar a tarefa educativa, ou seja, a escola pedagogizada, com interesse técnico, de saber/poder, restrita apenas aos aspectos normalizadores.

Habermas, porém, fazem duras exigências em relação à Educação, difíceis de serem alcançadas em um mundo inteiramente colonizado pelo poder e pelo mercado. Para ele a viga mestra é manter diferenciado mundo da vida, pois é através da escola que o ser humano educa a personalidade, traz a instrução e nela também são depositadas informações, visando levá-lo a alcançar o sucesso.

Mas como evitar a escola pedagogizadora se ciência e técnica devem ser nela ensinadas e a sociedade se tornou dominada pelo discurso da ciência e da técnica?

Através da introdução da filosofia da educação, nos currículos dos cursos de Pedagogia, observou-se outro parâmetro de análise, levando em conta as críticas e as propostas feitas por Habermas em sua teoria de ação comunicativa. Sabe-se que o desafio do avanço tecnológico no Brasil ainda é crucial.

Vive-se em uma sociedade tecnizada e a educação tem como tarefa mudar essa realidade, pois grande parte dessa sociedade a população se encontra inteiramente marginalizada.

Não tem como funcionar isoladamente a tecnologia e a ciência. E apesar de um país ainda em desenvolvimento, a escola voltada apenas a reproduzir um mercado estiolado pela competição de nações mais avançadas na ciência e na tecnologia.

O Brasil precisa dar passos longos em relação às políticas educacionais e de pesquisa. Ampliando os contingentes de escolarizados, não somente em números, mas a quantidade de

pessoas escolarizadas, mas capazes, responsáveis, com capacidade de autonomia, realizadoras e atuantes.

Portanto, observa-se que educar é uma tarefa estratégica, vital, imprescindível e urgente para o Brasil. Necessitando urgentemente vencer as desvantagens em relação aos países mais adiantados, tanto nas tecnologias, nas políticas e também na qualificação e principalmente em relação à escola como meio de inclusão social, cultural e econômica.

4. POSSIBILIDADES DE UMA AÇÃO EDUCATIVA DE CUNHO INTERDISCIPLINAR NA ESCOLA

Para fundamentar, nos atemos às propostas de Habermas, em duas grandes teorias: a da ação comunicativa, em que se testam os aspectos mais significativos e também refletir sobre a aplicação de um projeto de ação interdisciplinar na escola, baseando os seus fundamentos na teoria da ação comunicativa.

Na teoria da ação comunicativa, objetiva-se buscar subsídios para fundamentar e orientar ação interdisciplinar com uma interação dialógica, sem perder a totalização das ideias do autor.

Habermas não se posiciona radicalmente contra a racionalidade instrumental da ciência e da técnica em si mesmas, na medida em que essas contribuem para a autoconservação do homem. Habermas considera que o trabalho, pela sua essência de dominar a natureza para pô-la a serviço do homem, possui uma racionalidade do mesmo tipo da racionalidade da ciência e da técnica, isto é, uma racionalidade que consiste na organização e na escolha adequada de meios para atingir determinados fins (1987 d).

Ele vê na ciência e na técnica possibilidades humanas, libertando o homem das necessidades materiais, o desenvolvimento da espécie humana nada mais é que o resultado do processo histórico de desenvolvimento tecnológico, institucional e cultural, processos que são interdependentes.

Habermas posiciona-se radicalmente contra a universalização da ciência e da técnica, isto é, contra a penetração da racionalidade científica, instrumental, em esferas de decisão onde deveria imperar outro tipo de racionalidade: a racionalidade comunicativa.

Ao observar essa questão, Habermas (1987 d) distingue dois âmbitos do “agir humano”, contidos no conceito de Marx de "atividade humana sensível", que são interdependentes, mas que podem ser analisados separadamente: o trabalho e a interação social. Por "trabalho" ou "ação racional teleológica", Habermas entende o processo pelo qual o homem emancipa-se progressivamente da natureza.

Por "interação", Habermas entende a esfera da sociedade em que normas sociais se constituem a partir da convivência entre sujeitos, capazes de comunicação e ação.

Nessa dimensão da prática social, prevalece uma ação comunicativa, isto é, "uma interação simbolicamente mediada", a qual se orienta "segundo *normas de vigência obrigatória* que definem as expectativas recíprocas de comportamento e que têm de ser entendidas e reconhecidas, pelo menos, por dois sujeitos agentes" (1987 d, p. 57).

Mas a racionalidade instrumental infiltra-se na sociedade e isso de tal forma que as questões relativas às decisões racionais, ou seja, os valores, necessidades sociais e interesses globais, que ficam no plano da interação são afastados do âmbito da reflexão e da discussão.

Com esse tipo de racionalidade não se questiona se as normas institucionais vigentes são justas ou não, mas somente se são eficazes, isto é, se os meios são adequados aos fins propostos, ficando a questão dos valores éticos e políticas submetida a interesses instrumentais e reduzida à discussão de problemas técnicos.

A causa dos graves problemas da sociedade industrial moderna, para Habermas, não reside no desenvolvimento científico e tecnológico como tal, mas, sim, na unilateralidade dessa perspectiva como projeto humano, que deixa de lado a discussão sobre questões vitais em torno das quais uma sociedade decide o rumo da sua história.

A subjetividade do indivíduo não é construída através de um ato solitário de autorreflexão, mas, sim, é resultante de um processo de formação que se dá em uma complexa rede de interações. A interação social é, ao menos potencialmente, uma interação dialógica, comunicativa.

A penetração da racionalidade instrumental no âmbito da ação humana interativa, ao produzir um esvaziamento da ação comunicativa e ao reduzi-la a sua própria estrutura de ação, gerou, no homem contemporâneo, formas de sentir, pensar e agir fundadas no individualismo, no isolamento, na competição, no cálculo e no rendimento, que estão na base dos problemas sociais.

Como uma possibilidade de transformação da sociedade contemporânea na busca de solução para os graves problemas que assolam a humanidade, Habermas visualiza o resgate de uma racionalidade comunicativa em esferas de decisão do âmbito da interação social que foram penetradas por uma racionalidade instrumental.

Tendo em vista que o homem não reage simplesmente a estímulos do meio, mas atribui um sentido as suas ações e, graças à linguagem, é capaz de comunicar percepções e desejos, intenções, expectativas e pensamentos, Habermas vislumbra a possibilidade de que, através do diálogo, o homem possa retomar o seu papel de sujeito.

A sociedade brasileira vive um momento de profunda crise. As ideologias do neoliberalismo, descarregando o Estado da sua responsabilidade social, e a rápida capitalização externa do país trazem consigo inúmeros custos sociais. Convivemos diariamente com a violência, a miséria e o desemprego, e, muitas vezes, um sentimento de perplexidade e impotência nos invade.

As condições sociais, no entanto, não são estáticas nem imutáveis, pois é o resultado de um processo histórico. Como educadores precisamos acreditar em possibilidades de mudança, e, no âmbito de nossa ação profissional, tentar abrir espaços para a emergência de uma nova racionalidade, que favoreça a reconstrução da sociedade e a reinvenção da cultura.

Esse processo somente será viável no desenvolvimento de uma ética de responsabilidade social que embase ações que visem ao bem coletivo, isto é, que tenham por objetivo a criação de possibilidades de vida a todos, incluindo as gerações futuras.

Nessa perspectiva, a escola apresenta-se como o espaço onde uma ação comunicativa, sendo desenvolvida sistematicamente, coincide com os objetivos de uma educação que visa à formação de indivíduos críticos e participativos.

Algumas considerações serão tecidas a respeito das possibilidades de a teoria comunicativa de Habermas poder nortear a realização de um projeto interdisciplinar na escola, pois esse artigo objetiva contribuir com a Pedagogia e oferecer bases para uma comunicação que visa o entendimento mútuo.

Tratando-se de um projeto pedagógico, creio que é oportuno anteriormente explicitar os conceitos de educação e interdisciplinaridade que embasam as nossas reflexões e nossas ações pedagógicas. Penso a educação

(...) como uma instituição social e histórica, que tem como fim gerar transformações tanto em nível das consciências individuais, como em nível mais amplo, da sociedade. Trazendo em seu bojo a concepção do homem na dimensão da práxis - como um ser capaz de refletir sobre a realidade e nela atuar, ao mesmo em tempo que esta atua sobre ele transformando-o -, a Educação é vista aqui como uma possibilidade, ainda que limitada por condicionantes históricos (e justamente o desvelamento desses condicionantes históricos é que possibilita o pensamento de transformação), de uma ação transformadora, buscando modificar as condições desumanizantes da sociedade industrial contemporânea e, em especial, da sociedade brasileira. (GONÇALVES, 1996, p. 170)

Em meu livro "*Sentir, pensar, agir: Corporeidade e educação*" (1994, 1997), embora não me aprofunde na teoria de Habermas, já assinalo, na proposta dessa teoria de recuperação da ação comunicativa no âmbito das decisões político-culturais, o seu valor pedagógico, de se constituir em base de fundamentação para a definição de "objetivos educacionais que situam a capacidade de diálogo no centro das decisões comunitárias" (p. 131).

Na medida em que a racionalidade instrumental da ciência e da técnica penetra nas esferas institucionais da sociedade, transforma as próprias instituições, de tal modo que as questões referentes às decisões racionais baseadas em valores, ou seja, em necessidades sociais e interesses globais, que se situam no plano da interação, são afastadas do âmbito da reflexão e da discussão.

A racionalidade instrumental, na trajetória de ampliação de seu campo de atuação, substituiu de forma crescente o espaço da interação comunicativa que havia anteriormente no âmbito das decisões práticas que diziam respeito à comunidade.

Dessa forma, caem por terra as antigas formas ideológicas de legitimação das relações sociais de poder. Com esse tipo de racionalidade não se questiona se as normas institucionais vigentes são justas ou não, mas somente se são eficazes, isto é, se os meios são adequados aos fins propostos, ficando a questão dos valores éticos e políticos submetidos a interesses instrumentais e reduzidos à discussão de problemas técnicos.

A causa dos graves problemas da sociedade industrial moderna, para Habermas, não reside no desenvolvimento científico e tecnológico como tal, mas, sim, na unilateralidade dessa perspectiva como projeto humano, que deixa de lado a discussão sobre questões vitais em torno das quais uma sociedade decide o rumo da sua história.

A subjetividade do indivíduo não é construída através de um ato solitário de autorreflexão, mas, sim, é resultante de um processo de formação que se dá em uma complexa rede de interações.

A interação social é, ao menos potencialmente, uma interação dialógica, comunicativa. A penetração da racionalidade instrumental no âmbito da ação humana interativa, ao produzir um esvaziamento da ação comunicativa e ao reduzi-la à sua própria estrutura de ação, gerou, no homem contemporâneo, formas de sentir, pensar e agir fundadas no individualismo, no isolamento, na competição, no cálculo e no rendimento, que estão na base dos problemas sociais.

Como uma possibilidade de transformação da sociedade contemporânea na busca de solução para os graves problemas que assolam a humanidade, Habermas visualiza o resgate de uma racionalidade comunicativa em esferas de decisão do âmbito da interação social que foram penetradas por uma racionalidade instrumental.

Tendo em vista que o homem não reage simplesmente a estímulos do meio, mas atribui um sentido as suas ações e, graças à linguagem, é capaz de comunicar percepções e desejos, intenções, expectativas e pensamentos, Habermas vislumbra a possibilidade de que, através do diálogo, o homem possa retomar o seu papel de sujeito.

A sociedade brasileira vive um momento de profunda crise. As ideologias do neoliberalismo, desencarregando o Estado da sua responsabilidade social, e a rápida capitalização externa do país trazem consigo inúmeros custos sociais.

Convivemos diariamente com a violência, a miséria e o desemprego, e, muitas vezes, um sentimento de perplexidade e impotência nos invade. As condições sociais, no entanto, não são estáticas nem imutáveis, pois é o resultado de um processo histórico.

Como educadores precisamos acreditar em possibilidades de mudança, e, no âmbito de nossa ação profissional, tentar abrir espaços para a emergência de uma nova racionalidade, que favoreça a reconstrução da sociedade e a reinvenção da cultura.

Esse processo somente será viável no desenvolvimento de uma ética de responsabilidade social que embase ações que visem ao bem coletivo, isto é, que tenham por objetivo a criação de possibilidades de vida a todos, incluindo as gerações futuras.

Diante desta perspectiva, a escola apresenta-se como o espaço onde uma ação comunicativa, sendo desenvolvida sistematicamente, coincide com os objetivos de uma educação que visa à formação de indivíduos críticos e participativos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na perspectiva de formar o homem crítico, Habermas estabelece suas regras e seus conceitos na busca de construção dos fazeres pedagógico. Observa-se que o decorrer deste artigo, o qual utilizou a metodologia bibliográfica, deixa claro que, num segundo momento, a ação educativa de cunho interdisciplinar consiste de sessões de comunicação e diálogo, nas quais o esforço coletivo do grupo se concentra no sentido de buscar eixos articuladores entre as disciplinas do currículo.

Neste momento conclusivo, as discussões buscam caminhos comuns e devidamente articulados, para proporcionar aos alunos experiências que lhes possibilitem construir conhecimentos vinculados à sua vida concreta e que lhes permitam uma visão crítica da realidade onde estão inseridos, e, ao mesmo tempo, incentivem sentimentos e pensamentos relacionados a uma participação ativa nos assuntos comunitários, dentro de princípios éticos de cooperação e justiça social.

No curso de Pedagogia, em que emerge o trabalho em grupo e, muitas vezes, não está sujeito a convenções preestabelecidas, exigindo o esforço coletivo no sentido de preencher os princípios de realização de uma ação comunicativa com suas pretensões de validade e isentos de coação.

Esse esforço tem em seu cerne um princípio ético que se concretiza em um processo comunicativo no qual cada elemento do grupo é considerado um parceiro de diálogo, cujas falas são oferecidas à interpretação dos outros, ao mesmo tempo em que ele abre possibilidades para criticar as próprias interpretações.

Portanto, a análise do desenvolvimento desse processo conta com categorias dos atos de fala, que possibilitam uma compreensão, na perspectiva da teoria da ação comunicativa de Habermas, do processo interativo e argumentativo que se manifesta nesses atos. Para o desenvolvimento da competência comunicativa, na realização da pesquisa, pretendemos atuar no sentido de tentar elevar o nível de argumentação dos participantes.

De forma coerente com essa teoria, a pesquisa é realizada com a participação efetiva do grupo de professores participantes da ação interdisciplinar, não somente no direcionamento do processo, mas também na interpretação e na avaliação do seu desenvolvimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FAZENDA, Ivani Arantes (org.). Práticas interdisciplinares na escola. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. Interdisciplinaridade: História, teoria e pesquisa. Campinas: Papyrus, 1994.

HABERMAS, Jürgen. Dialética e Hermenêutica - para a crítica da hermenêutica de Gadamer. Porto Alegre: L&PM, 1987.

_____. Técnica e ciência como ideologia. Lisboa: Edições 70, 1987 d.

HABERMAS, Jürgen. **Direito e democracia, entre facticidade e validade**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. Interdisciplinaridade e educação básica: Algumas reflexões introdutórias. In: Educação Básica e o básico em educação. Porto Alegre: Sulina, 1996.

_____. Sentir, pensar, agir - Corporeidade e educação. 2^a ed. Campinas: Papyrus, 1997.

LITERATURA: PONTO DE PARTIDA PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA TRANSFORMADORA

Me. Renata Aparecida de Freitas Araújo e Andrade¹

RESUMO

Uma reflexão acerca dos problemas presentes no sistema educacional atual revela que uma causa para os mesmos está na oferta de um ensino engessado, permeado de conteúdos com os quais os alunos não se identificam. Ensino esse constituído por aulas monótonas e incapazes de despertar nos educandos sensibilidade e senso crítico, características essenciais para que atuem como cidadãos capazes de contribuir para melhorias na sociedade em que se inserem, o que é considerado um dos fundamentos básicos da Educação. Nesse contexto, esse trabalho se propõe a analisar as particularidades do texto literário na tentativa de evidenciar em que medida e em que intensidade a literatura em sala de aula pode contribuir para que a escola verdadeiramente execute sua função formadora, processo no qual a figura do professor torna-se essencial. Para isso, será realizada uma pesquisa bibliográfica a fim de levantar e analisar diversos pressupostos acerca de tal problemática.

Palavras-chave: Escola. Professor. Literatura. Transformação.

1. INTRODUÇÃO

Sim Senhor, tudo o que queira, mas são as palavras as que cantam, as que sobem e baixam ... Prosterno-me diante delas... Amo-as, uno-me a elas, persigo-as, mordo-as, derreto-as... Amo tanto as palavras... As inesperadas... As que avidamente a gente espera, espreita até que de repente caem... Vocábulo amados... Brilham como pedras coloridas, saltam como peixes de prata, são espuma, fio, metal, orvalho...

Persigo algumas palavras... [...] Tudo está na palavra... Uma ideia inteira muda porque uma palavra mudou de lugar ou porque outra se sentou como uma rainha dentro de uma frase que não a esperava [...] (NERUDA, p.51,1977)

Não restam dúvidas de que a boa formação de uma criança está intimamente relacionada à quantidade e à qualidade de histórias com as quais ela tem contato ao longo de sua formação. E, quando falamos em “ouvir histórias”, estamos falando daquelas narrativas contadas pelas mães, pelas avós ou por quaisquer outros membros da família: histórias de assombrações, lendas, contos de fada, narrativas de passagens bíblicas, enfim, todas aquelas capazes de embalar o sono dos pequenos, de transportá-los para um mundo de fantasias e capazes até mesmo de fazê-los sonhar, visto que contar histórias é fomentar viagens pelo imaginário e, na visão de Abramovich (2004, p. 17):

¹Mestre em Letras com ênfase em Literaturas em Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho – UNESP. Professora da Faculdade Aldete Maria Alves – FAMA.

É ouvindo histórias que se pode sentir emoções importantes, como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade, e tantas outras mais, e viver profundamente tudo o que as narrativas provocam em quem as ouve – com toda amplitude, significância e verdade que cada uma delas fez (ou não) brotar... Pois é ouvir, sentir e enxergar com os olhos do imaginário!

E essa valorização do “contar histórias” vai além dessas questões: é esse o primeiro contato que a criança tem com o texto, considerando que esse é derivado etimologicamente do vocábulo latino *textus*, que significa alguma coisa tecida ou algo entrelaçado. Assim, pode-se definir como texto uma série de anúncios sistemáticos e previstos de coerência que podem ser expressos tanto na forma oral como na escrita, conceitos esse em que se incluem as composições outrora citadas. Assim sendo, é o contato com histórias um elemento determinante na seguinte problemática: que visão a criança terá acerca de obras literárias?

Cabe lembrar que o gosto pela leitura, bem como afinidade e intimidade com as palavras são imprescindíveis para um bom desempenho da criança em todos os segmentos de sua vida, conforme denota a epígrafe apresentada no início dessa introdução, visto que o poder de “domar” as palavras imbrica-se com a capacidade de compreender o mundo em que se vive.

Assim, a escola somente terá cumprido seu papel de formar cidadãos críticos e conscientes quando for capaz de formar leitores em potencial. E esse postulado já pode ser comprovado nas primeiras séries do ensino fundamental: a criança que tem contato com uma considerável diversidade de textos orais e escritos tende a se destacar, o que acabará ocorrendo nos níveis seguintes de ensino. O professor, inclusive, munido de sensibilidade e perspicácia consegue reconhecer na sua turma as crianças leitoras: “ler faz a diferença”, conforme enfatiza Frantz (2011, p.16).

Nesse processo de despertar em cada criança um leitor em potencial, não é possível ignorar a figura do professor, peça central no processo de ensino: cabe a ele despertar em cada estudante um leitor em potencial, constitui sua tarefa apresentar à turma as vantagens da leitura, enfim, constitui dever desse profissional incentivar seus alunos a desfrutarem de momentos de contato com textos literários, disponibilizando momentos de sua aula para que sejam criados laços com a leitura: o mais seguro meio de se atingir um ensino de qualidade.

Partindo desses postulados, esse trabalho tem como objetivo analisar os benefícios da literatura nas séries iniciais, na tentativa de mostrar em que medida e em que intensidade o universo mágico proporcionado pela leitura, bem como o poder inebriante das palavras contribuem para que se faça presente em nossa sociedade uma escola realmente inovadora e transformadora, capaz de formar cidadãos críticos e conscientes, aptos, inclusive, a contribuir

para melhorias de problemas sociais. Em meio a essas reflexões, propomos também que seja pensada de que maneira a atuação do professor contribui para que tal objetivo seja alcançado.

2. O TEXTO LITERÁRIO E SUA FUNÇÃO HUMANIZADORA

Definir leitura e, sobretudo, sua função não representa uma tarefa fácil, fato esse que se comprova pelos inúmeros equívocos que circundam essa questão, dentre eles, a ideia de que ler é tão somente decodificar os signos linguísticos, compreender o que cada um deles expressa sem se levar em consideração o contexto. Ler, sobretudo textos literários, não se resume a isso: ler é ir além daquilo que o texto oferece, é atribuir sentidos, é somar às pistas que o texto oferece os conhecimentos que adquirimos em outros momentos, é construir significados.

Corroborando tais assertivas, os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental assim definem o processo de leitura e suas particularidades:

Processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo que sabe sobre a língua: característica do gênero, do portador, do sistema, da escrita, etc. Não se trata de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita. (BRASIL, 1997, p.53)

Nesse momento, torna-se necessário evidenciar que essa capacidade de “ir além”, de vislumbrar significações, muitas vezes, diversas, em um texto literário relaciona-se diretamente com a condição humana, que tem como característica inerente a necessidade de ter contato com arte, a necessidade de sonhar. E é nesse sentido que a literatura alcança o patamar de direito básico, de elemento capaz de humanizar o homem (CÂNDIDO, 1989).

Vista sob essa perspectiva, fica evidente a relevância da atividade de ler na formação humana, relevância essa que atinge tamanha proporção permitindo que a leitura seja encarada até mesmo como uma “necessidade na medida em que revela ao ser o seu próprio eu, dando-lhes subsídios para compreender melhor o mundo em que vive” (FRANTZ, 2011, p. 25).

2.1 A escolha do texto literário e o papel do professor: breves reflexões

A discussão anterior denota a magnitude da leitura e sua contribuição para que a escola cumpra sua função de transformar vidas e despertar na criança o hábito de “ir além”, de melhor compreender o mundo em que está inserida. E nesse processo, a escolha do que será

oferecido aos educando merece atenção, visto que é peça-central no caminho de despertar simpatia pela leitura:

A proposta alternativa – ensinar o que ler - é defendida por vários grupos de pessoas e orientações. Entre eles, há várias nuances sobre o grau de “controle” ou balizamento do que deve ser lido pelos alunos. Os argumentos para justificar a escolha, pelos adultos, do que as crianças e jovens devem ler variam: nível de maturidade dos alunos, interesses, qualidade literária, valores, princípios religiosos, ou preferências ideológicas. Os argumentos diferem, mas o objetivo é semelhante: orientar a leitura a partir de uma determinada postura filosófica, educativa, ideológica, ou técnica. Critérios de escolha baseados no nível de dificuldade de leitura seriam de critério técnico. Esse é um dos temas mais polêmicos em discussões nacionais de currículo, de produção e seleção de livros didáticos e de compras de livros para biblioteca escolares. Em certos países, é objetivo de forte controle e, mesmo, sempre explicitar os valores que a informam (OLIVEIRA e CHADWICK, 2001, p. 168).

Esses postulados corroboram a ideia de que deve ser levada em consideração a qualidade daquilo que é lido pela criança, visto que aquilo que se lê relaciona-se intimamente com a formação dos valores básicos: amor, justiça, solidariedade, dentre outros. E nesse ponto, os clássicos ocupam lugar de destaque, na medida em que, em sua grande maioria, abordam tais questões por meio de uma linguagem simbólica e plurissignificativa.

Cabe lembrar que muito da magnitude dos clássicos se deve ao fato de que tais produções literárias retratam um universo com o qual as crianças se identificam, haja vista que as emoções, os conflitos ali abordados já foram sentidos pelos pequenos em algum momento de suas vidas:

Porque se passam num lugar que é apenas esboçado, fora dos limites do tempo e do espaço, mas onde qualquer um pode caminhar... Porque as personagens são simples e colocadas em inúmeras situações diferentes, onde têm que buscar e encontrar uma resposta de importância fundamental, chamando a criança a percorrer e achar junto uma resposta sua para o conflito (ABRAMOVICH, 1997, p. 120).

É preciso, entretanto, que se tenha em mente que o contato com a literatura não cumpre somente mero papel educativo, ou seja, os livros não devem ser impostos à criança tão somente para ensiná-la algum valor, alguma lição. Isso porque a literatura enquanto arte cumpre um papel estético e pode, simplesmente, “suscitar prazer porque tem seu fim em si mesma, isto é, funciona como um jogo em torno da linguagem, das ideias e das formas, sem estar subordinada a um objeto prático imediato (AGUIAR, 1993).

Em contrapartida, o que se vê, muitas vezes, é a imposição das obras literárias à criança, que, muitas vezes, não tem opção de escolha e se vê obrigada a ler aquilo que o professor quer que ela leia: esse comportamento, ao invés de despertar na criança o gosto pela

leitura acaba por afastá-la do texto literário e, o que pior, cria-se uma atmosfera de aversão: a criança passa a vislumbrar na literatura um elemento de opressão e não de liberdade.

Na visão de Freitas (2009):

É preciso deixar que os alunos escolham suas leituras preferidas. Isso contribui para o crescimento, sem ferir os princípios que adquiriu durante a infância. Essas atitudes simples e democráticas fazem uma grande diferença na vida escolar, pois é com esses conceitos pré-estabelecidos que a escola vai moldá-los, segundo o conhecimento de cada um. Aqui a escrita, a leitura oral, o papel do professor faz uma diferença significativa no processo pedagógico.

Conclui-se, pois, que a criança tem o direito de escolher o que vai ler, no entanto, o professor deve acompanhar de perto esse processo de escolha, atuando como um mediador, um orientador. Nesse sentido, Frantz (2011) recomenda que sejam afastadas das crianças obras que apresentam as características apresentadas a seguir, visto que as mesmas, na visão da autora, podem não cumprir o objetivo de aproximar os educandos da literatura na medida em que podem suscitar aversão e uma visão desagradável do texto literário:

- **Didatismo/ pedagogismo:** não são bem-vindas obras literárias que visam somente “ensinar”, ou seja, que cumprem somente uma missão pedagógica. Cabe lembrar que essa concepção de que a literatura cumpre papel pragmático é enraizada em nossa sociedade, visto que é, muitas vezes, confundida com o papel formador desempenhado pela literatura enquanto arte.
- **Moralismo:** esse preceito se faz presente em obras literárias que visam somente transmitir os padrões morais presentes na sociedade, cristalizando a ideia de que as crianças são adultos em miniaturas e devem se comportar como tal. Nesses textos, encontramos sanções negativas para crianças que são “desobedientes” e, em contrapartida, os pequenos que aceitam (sem questionar) as regras que lhe são impostas são edificados.
- **Adultocentrismo/ paternalismo:** no universo retratado nas obras em que se fazem presentes tais características, o mundo é retratado sob a ótica de um adulto: são levados em consideração seus sonhos, seus ideais, seus costumes: a criança não se identifica e se sente deslocada, conseqüentemente, o sentimento de frustração emerge.
- **Visão fechada de mundo:** apresenta-se à criança um mundo “pronto”, ou seja, que não pode ser questionado, pressupondo que resta ao educando tão somente se adequar a ele. Levanta-se, pois, a ideia de que não se deve questionar aquilo que

já é estabelecido como “correto”, situação essa que, sem sombra de dúvidas, impede o despertar do senso crítico, inibindo o desenvolvimento integral da criança.

- **Infantilismo:** presente em textos cuja simplicidade alcança um grau extremo, pressupondo que a criança entende somente aquilo que é fácil. Permeadas de diminutivos, tais produções subestimam a capacidade dos pequenos, que se sentem inferiorizados.

Evitando-se obras que apresentam esses aspectos elencados, ter-se-á a certeza de se estar oferecendo uma literatura de qualidade, que atende verdadeiramente ao seu papel de contribuir para a formação humana, livrando o indivíduo da alienação e capaz de “inquietar” na medida em que apresenta um original trabalho com as palavras: rimas, métrica, sonoridade, figuração dos signos linguísticos, criação de imagens.

Vale ressaltar que esse trabalho é o que permite que a criança vislumbre um universo imaginário propiciado também por outras artes, mas não com a magnitude que se faz presente nessa em debate neste trabalho, a qual pode ser definida como arte da palavra.

Frantz (2011, p. 65) postula que:

A relação professor-texto-leitor exige, em primeiro lugar, que o professor seja um leitor competente e entusiasmado, que tenha conhecimento de um acervo literário significativo que amplie seu próprio universo cultural para poder compartilhar com seus alunos suas descobertas e para ter condições de sugerir leituras significativas a seus alunos. Para tanto deverá conhecer também os interesses de leitura mais comuns à faixa etária daqueles, as fases de leitura, níveis de leitura etc.

Conclui-se, pois, que o professor deve conhecer as obras que apresentará a seus alunos como sugestão de leitura, é preciso que ele também navegue pelos caminhos da literatura, pois somente assim poderá instigar seus alunos, levantar reflexões e apresentar os caminhos para um aproveitamento satisfatório dessa arte no ambiente escolar. Um professor que não cultiva e não valoriza momentos de contato com os livros dificilmente convencerá seus alunos a fazê-lo.

3. Poesia: mais que trabalho com palavras

Lembremo-nos de que “saber identificar textos cativantes ao universo infantil também é uma arte, a qual só se alcança penetrando nesse mesmo universo” (FREITAS, 2009). Nesse contexto, não podemos deixar de citar a poesia, que cumpre com maestria todas as funções da literatura que já foram registradas nesse trabalho.

Na visão de Abramovich (1997, p. 67):

Há poetas que brincam com as palavras dum modo gostosíssimo da criança ouvir e ler. Lidam com uma ludicidade verbal, sonora, às vezes, musical, às vezes, engraçada, no jeito como vão juntando palavras, fazendo com que se movam pela página quase como uma cantiga, e ao mesmo tempo jogando com os significados diferentes que uma mesma palavra possui.

Pode-se dizer que esse postulado da autora aborda sinteticamente a “alma” da poesia infantil, aquilo que lhe caracteriza e, nesse contexto, torna-se importante combater uma visão arcaica e, infelizmente, enraizada de que a poesia destinada às crianças deve apresentar tão somente aspectos moralizantes, congratulando, muitas vezes, a mãe, o pai, o índio, a pátria e tantas outras entidades.

Muitas vezes, confunde-se também poesia infantil com “pieguices” e são apresentados textos uma onde predomina uma emoção exacerbada e retrata-se o universo de “escravos gratos, de cartas enviadas pelo pai que está na guerra ou na prisão, da moça que foi abandonada [...]” (ABRAMOVICH, 1997, p. 66).

É preciso que se tenha em mente que a poesia infantil não se alia meramente a funções didático-pedagógicas, visto que esse gênero textual, por meio de um jogo de palavras, apresenta à criança uma brincadeira enriquecedora, na qual os vocábulos alcançam diversas (e inimagináveis) significações, ao mesmo tempo, inclusive. Por trás desse mecanismo, surpresas se concretizam e a criança, aparentemente vivenciando uma atividade lúdica, descobre novos mundos, novas emoções, lapidando seu potencial de interpretação, atividade que fará a diferença em tantos outros momentos de sua vida.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelo exposto percebe-se que os textos literários representam o ponto de partida para a criação de um ensino transformador, capaz de despertar na criança sensibilidade, senso crítico e capacidade interpretativa, uma vez que, além de se identificar com os universos retratados nos textos literários, ela pode conhecer outros com os quais não teria contato. E nesse processo, ela tem a oportunidade de refletir sobre aspectos da realidade que enfrenta, percebendo múltiplas significações por trás de um signo linguístico.

E, na consideração da literatura como um elemento capaz de contribuir para a construção de uma escola que não priorize somente teorias com as quais o aluno não se identifica, o professor ocupa lugar de destaque. Isso porque, no processo de inserir textos literários na formação das crianças e, sobretudo, na tarefa de despertar nos educandos o gosto

pela literatura bem como a visão dessa arte como um instrumento lúdico, a figura do mestre mostra se decisiva.

Partindo de tais pressupostos, é possível dizer que se torna necessária a existência de um professor-leitor e não somente de um professor que objetiva (e muitas vezes, não consegue) formar leitores. Isso quer dizer que o ponto de partida para uma atuação satisfatória do professor no processo de incentivar o gosto pela literatura é os seus próprios sentimentos e atitudes diante dessa arte: um professor que não lê por prazer, que não mergulha no mundo mágico dos textos literários, enfim, que não os vê como elemento de libertação, não conseguirá convencer seus alunos acerca da magnitude de tais produções que têm como instrumento as palavras e como objetivo, inquietar o homem contribuindo para seu desenvolvimento integral.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: Gostosuras e Bobices**. São Paulo: Scipione, 1999.

ARROYO, Leonardo. **Literatura infantil brasileira**. São Paulo: Melhoramento, 1990.

AGUIAR, Vera Teixeira de Aguiar; BORDINI, Maria Glória. **Literatura: formação do leitor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BRASIL. Secretaria do Ensino Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CÂNDIDO, Antônio. **A literatura e a formação do homem**. Ciência e cultura. São Paulo, v.24, set. 1989.

FARIA, Maria Alice. **Como usar a literatura infantil na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004.

FRANTZ, Maria Helena Zancan Frantz. **A literatura nas séries iniciais**. Petrópolis: Vozes, 2011.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 2003.

NERUDA, Pablo. **Confesso que vivi: memórias**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1977.

OLIVEIRA, João Batista Araújo; CHADWICK, Clifton. **Aprender e ensinar**. São Paulo: Global, 2001.

FRACASSO ESCOLAR: ANÁLISE DE SUAS CAUSAS E POSSÍVEIS SOLUÇÕES

Luana Gonçalves Rodrigues¹

Me. Renata Aparecida de Freitas Araújo e Andrade²

RESUMO

Existe uma grande inquietação, por parte dos docentes e dos representantes dos órgãos responsáveis pela educação no país, em relação ao fracasso na aprendizagem, conseqüentemente, muito se reflete acerca das possíveis causas e sobre de quem seria a responsabilidade desse problema. Da mesma forma, tenta-se buscar soluções para essa questão tão complexa. O fracasso escolar gera questionamentos entre vários profissionais e, para discuti-lo, busca-se conhecer o processo de ensino-aprendizagem, as linhas teóricas que interpretam a aprendizagem e a relação entre professores e alunos. Neste artigo, o leitor encontrará um levantamento sobre o fracasso escolar e algumas propostas de (possíveis) soluções. Num olhar imediato, vem logo em nossa mente, a ideia de acusar as deficiências na formação dos professores, como se fosse possível solucionar o problema baseando-se em uma única causa, quando na verdade se trata de um problema bem mais complexo. Coloca-se o comprometimento de novas práticas pedagógicas, na acepção de uma democratização da escola e, aos educadores, a continuação da luta por uma escola com ambiente de humanização e igualdade. Partindo desses postulados, a análise da metodologia adotada pelos professores diante de alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem será enfoque de estudo durante esse trabalho científico.

Palavras-chave: Educação. Fracasso escolar. Reflexões. Soluções.

1. INTRODUÇÃO

São inúmeras as perguntas que fazem educadores, família e a sociedade quando refletem sobre o fracasso escolar e pode-se dizer que os mesmos não chegam a respostas objetivas, já que muitas indagações ainda se fazem presentes: Será que a falha é do sistema? Da família? Dos governantes? Ou será dos professores que receberam uma formação dominante, que preferem rotular o aluno a buscar soluções para o fracasso. Apesar de muitos estudos alertarem para sérios problemas da educação no Brasil, o fracasso escolar ainda se impõe de forma gritante e aparece hoje entre os problemas mais estudados e discutidos dentro do contexto educacional.

Esse problema constitui um desafio para todos que embarcam na luta para mudar essa situação que causa, e sempre causou, tanto estrago na educação. A escola não faz parte de uma aprendizagem interna, são vários os fatores que interferem na aprendizagem e na

¹Egressa do curso de Pedagogia da Faculdade Aldete Maria Alves – FAMA.

²Mestre em Letras com ênfase em Literaturas em Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP. Professora da Faculdade Aldete Maria Alves – FAMA.

formação das crianças. O objetivo deste trabalho é, portanto, buscar as possíveis causas do fracasso e proporcionar soluções por meio de um trabalho de incentivo e métodos para resgatar a autoestima do aluno, com o intuito de verificar qual é o verdadeiro papel do professor na escola na construção da aprendizagem e o que pode ser feito para amenizar o fracasso escolar.

2. ENSINAR E APRENDER

A escola atua como mantenedora de uma cultura que repassa informações, mas deve ser lembrado que a criança, ao chegar à escola, possui sua própria bagagem, seu modo de ver o mundo. O professor deve ser mais que um educador, deve ser um transmissor de conhecimentos, um elo entre o aluno e seu aprendizado.

Entretanto, muitas famílias apresentam outra visão acerca dessa instituição e entregam a responsabilidade de educação de seus filhos à escola, ou seja, acreditam que é dever da escola que seus filhos sejam informados e bem educados.

A rigorosa educação da criança sem lhes dirigir convenientemente o modo de pensar e proceder por si mesma na medida em que proceder por si mesma na medida em que permita sua capacidade e as tendências da mente, para que assim elas se desenvolvam no pensar nos sentimentos de respeito por si mesmo e na confiança na própria capacidade de executar produzirá uma classe débil em força mental e moral. E quando se acham no mundo para agir por si mesma, revelarão o fato que foi treinado, como os animais e não educados. Em vez de sua vontade ser dirigida, foi forçada a obediência mediante rende disciplina por parte dos pais e dos mestres (WHITE, 2003 p.316).

Percebe-se que existem registros que evidenciam que maus tratos, violências e abandono marcaram a trajetória de infância no Brasil. Crianças e adolescentes são inseridos em um processo sociopolítico de trabalho precoce, controle, disciplina e obediência vigiada, inadequado para o desenvolvimento da escola.

Com a criação do Estatuto da criança e do adolescente em 1990, a criança passa a ser vista como um sujeito de direitos, o estatuto também é importante porque coloca como responsabilidade de toda a sociedade o bem estar e o desenvolvimento saudável das crianças.

É dever da família, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, à efetivação dos direitos referentes a vida a saúde, a alimentação, a educação, ao esporte, ao lazer, a profissionalização, a cultura, a dignidade, ao respeito, a liberdade, a convivência familiar e comunitária (BRASIL, 1990. p 89).

No Brasil, assim como em outros países, é muito preocupante a violência intrafamiliar, cuidar de uma criança não é uma tarefa fácil, pais e educadores estão sempre questionando sobre disciplina, como colocar limites na medida certa, sem extremos. Deve-se ter em mente que cada criança tem suas próprias características e, portanto, devem ser cobradas de modo diferente, além disso, deve haver equilíbrio na educação.

Muitos pais perdem a paciência e tratam as crianças de modo violento e sem equilíbrio, esses traumas podem interferir para o resto da vida das crianças, afetando sua vida escolar e social. Alguns pais usam a violência psicológica, essas violências não deixam traços imediatos e nem visíveis, mas destroem a autoestima da criança, provocam trauma psicológico, mexendo com as emoções, tornando a criança incapaz de interagir na sociedade, fazendo dela um ser passivo ou agressivo.

Outra forma de violência que, à primeira vista, parece cuidado e zelo, mas que humilha e inferioriza a criança, é a superproteção, um poder exercido por seus pais que impedem o desenvolvimento na medida em que a criança se considera incapaz de tomar decisões, escondendo e se apoiando de maneira exagerada em seus pais.

Portanto, é necessário considerar que as crianças superprotegidas precisam de ajuda dos professores, pois em seus lares são crianças inseguras, que sentem dúvidas em relação as suas reais capacidades.

Art. 227 – É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar a criança e o adolescente, com absoluta prioridade, o direito a vida, a saúde, a alimentação, a educação, ao lazer, a profissionalização, a cultura, a dignidade, ao respeito, a liberdade, a convivência familiar, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1998. p 133).

Toda criança necessita de amor e carinho para um bom desenvolvimento e nesse processo, o educador faz a diferença na vida do aluno, ajudando a melhorar ou aumentando a estatística do fracasso escolar. O educador deve estar sempre atento a alguns sinais de violência na vida de seus alunos, seja ela física ou de nível psicológico.

A violência psicológica se apresenta de diversas maneiras, superproteção, isolamento, humilhação, exigência extrema, rejeição, tudo isso reflete no aprendizado da criança, além de gerar determinados traços de conduta, como: agressividade, tendências autodestrutivas, hiperatividade, depressão, dificuldade de concentração, sentimento de medo e raiva e atraso escolar, entre outros.

Devemos também levar em conta a instituição educativa que, muitas vezes, contribui para o fracasso escolar, não levando em consideração a bagagem, o conhecimento do aluno,

não consegue transpor o conhecimento para a realidade do aluno. Daí a necessidade de se buscar o significado do “não aprender”, analisando a história de vida dos alunos, visto que o aprendizado se dá por meio de um processo vinculado entre o professor e o aluno.

Os alunos pouco elogiados ou criticados em seu meio familiar, por exemplo, tendem a se interessar menos pelos assuntos da escola, apresentam problemas de disciplina e de comportamento, parecendo para o professor ser um caso de desinteresse e desleixo.

Toda criança necessita, portanto, de amor e carinho para um bom desenvolvimento, o bom educador faz a diferença na vida do aluno, o professor deve ajudá-lo, elogiá-lo sempre que for merecedor, e incentivá-lo sempre, ajudando-o a nunca fracassar nos estudos.

Direitos da criança e do adolescente são assegurados pela constituição brasileira e especificados no estatuto da criança e do adolescente. O estatuto assegura a toda criança e do adolescente os direitos básicos de viver, de desenvolver saudável e educar-se e de receber proteção (...) as crianças necessitam de atendimentos especiais para se desenvolver plenamente e que essas necessidades constituem direitos do conjunto desse segmento social, sem descrição de qualquer tipo (BRASIL, 2008, p. 02).

Alunos que ouvem críticas do professor, quase sempre na frente dos colegas, tendem a se identificar menos com as atividades propostas e a fugir de suas obrigações. Cada criança deve ser respeitada para que possa ter respeito pelo seu humano, para que autoestima da criança esteja bem elevada, são necessários muito carinho, amor e atenção. É dever da escola manter bons profissionais, ambiente agradável, para que as crianças se sintam valorizadas e amadas, para que ocorra um excelente aprendizado. Ensinar e aprender faz parte da vida de todo ser humano desde o nascimento.

Porém, na maioria das vezes, não há um fator específico nem um motivo único para que a criança esteja com a autoestima baixa, tudo depende da forma como se dá a relação afetiva com os pais, por exemplo, caso tire boas notas nas provas é recompensado e festejado, caso contrário, pode sofrer repreensões e humilhações. Diante de tal tratamento, a criança passa a montar e criar uma imagem negativa de si, a se achar incapaz e inferior.

3. FRACASSO ESCOLAR: POSSÍVEIS CAUSAS

Existe uma cultura escolar que se construiu no decorrer dos anos e se interage com nossa cultura e que acaba exercendo um efeito diante do fracasso ou do sucesso escolar, assim, falar em cultura escolar é mais do que reconhecer que os alunos e os profissionais da escola carregam para esta suas crenças, seus valores, suas expectativas e seus comportamentos, o que sem dúvida poderá condicionar os resultados esperados. Aceitar que existe uma cultura escolar significa trabalhar com o suposto de que os diversos indivíduos que nela entram e trabalham adaptam seus valores, as crenças, as expectativas e aos comportamentos da instituição, adaptam-se

a cultura materializada no conjunto de praticas, processo, lógicas, rituais constitutivos da instituição (ARROYO. 2001 p, 17).

No mundo contemporâneo, vive-se o individualismo que tem como consequência direta o fato de que o poder e o dinheiro passam a ser o principal objetivo do ser humano. Assim, as expressões de igualdade e de oportunidade educacional, bem como a visão de educação como direito de todos tem que ter por objetivo uma escola que visa a qualidade e não a quantidade, respondendo, assim, a uma luta pela democratização da escola.

De acordo com o dicionário Aurélio, democracia é o governo do povo, soberania popular, doutrina ou regime político, baseados nos princípios da soberania popular e a distribuição equitativa do poder. Uma democracia que dá a todos o mesmo ponto de partida, contudo, quanto ao ponto de chegada, depende de cada um. Os pais têm colocado seus filhos cada vez mais cedo nas escolas, a maioria lança sobre os professores a educação que cabe a eles dá-las, a criança fica sem referências, aprendendo um pouco aqui, outro ali, muitas vezes caem no fracasso.

Nas relações entre a família, ocorre a reprodução da desigualdade social, modelo em que o mais forte está acima do mais fraco e pode-se dizer que essa postura constitui uma má influência para a criança que, possivelmente, reproduzirá tal atitude num momento posterior.

Faz-se necessário que se empreenda uma reflexão acerca da seguinte questão: por que tantas crianças têm fracassado na aprendizagem no decorrer de suas vidas? Uma possível causa para o fracasso dessas crianças seria a desigualdade social responsável pelo baixo rendimento escolar, essa concepção é uma ideologia de deficiência cultural na qual os mais inteligentes seriam da classe dominante, e os menos inteligentes são os da classe dominados e desfavorecidos.

Dessa forma, os alunos menos favorecidos teriam mais chance de fracassarem na escola. Isso ocorre porque o aluno provém de uma carência afetiva, cognitiva, linguística e também pela privação alimentar, a criança se sente inferior e mal amada, isso atrapalha no seu aprendizado.

O fracasso na escola não ocorre somente pela ideologia de diferenças culturais, pois não há cultura inferior ou superior, esse preconceito deve ser quebrado já que todos têm o direito de estudar, alguns com mais facilidade, outros com vários obstáculos, mas todos têm o direito igual à educação e isso deve ser respeitado.

A escola, ao receber seus alunos, deve estar preparada para aceitar suas culturas e diferenças, cada aluno tem consigo uma bagagem significativa e não cabe à escola tentar impor limites para se desenvolvimento. Cada criança traz seu conhecimento, sua cultura, o 236

que aprendeu com seus pais, com a sociedade e o conhecimento adquirido durante seus primeiros anos de vida.

A causa principal do fracasso escolar encontra-se no aluno, cabendo à escola uma parcela de responsabilidade por não se adequar a este aluno de baixa renda. Na verdade as causas intraescolares do fracasso escolar e a crítica ao sistema de ensino haviam sido secundarizadas no marco desta competição (PATTO, 1996 p. 112).

Os alunos das camadas populares são vistos nas escolas de forma discriminativas e isso afeta seu desenvolvimento e sua aprendizagem, hoje se vive uma realidade na qual, nas escolas, há uma grande heterogeneidade, onde se encontram crianças de várias partes do país e cabe à escola e aos professores acolher esses alunos dando-lhes oportunidades de se interagirem e se expressarem fazendo com que se sintam bem.

A escola como instituição deve valorizar sempre a cultura existente e não visar padrões de modelo, isso faz com que seus alunos estejam sempre em construção e alcançando sempre suas expectativas. A infância é mais do que um estágio, é uma história humana, ela depende das experiências do exemplo dos adultos para criar sua própria história.

As crianças reconstroem suas histórias, atraídas por contos de fadas, querendo aprender e criar, elas estão cada vez mais próximas dos artistas dos mágicos e dos educadores bem intencionados e dedicados à profissão, portanto, muitos dos fracassos são proporcionados por educadores que não compreendem seus alunos e seu modo de aprender.

Uma das causas do fracasso escolar é a falta de planejamento escolar, para que ocorra uma boa aprendizagem é necessário um bom planejamento, uma busca de conhecimento e sondagens das crianças e dos níveis de conhecimento de seus alunos e planejar seus conteúdos baseados no desenvolvimento particular de cada aluno.

A educação é constituída do ser humano, é por meio dela que adquire a cultura da sua família de seu povo e do mundo. A maioria dos pais não tem tempo para seus filhos, até as tarefas escolares são feitas por babás ou professores particulares.

A criança sente a necessidade de atenção dos pais e chega à escola carente e necessitada de carinho e atenção. Inicia-se, nesse momento, parte de um processo que culmina no fracasso escolar, visto que a criança não consegue entender o porquê de estudar, em casa pais cansados do trabalho, sem paciência e estressados, a criança começa a ter um trauma, não consegue sentir prazer em aprender.

O professor, em algumas situações, acaba cooperando para o fracasso de seus alunos, dando tudo pronto, não dando oportunidade para pesquisas e estudos. Movidos pelo interesse

e pela curiosidade, a criança começa a formar o seu próprio mundo, muitas vezes perto de um grande fracasso, por meio de traumas e maus exemplos.

Estudos e pesquisas mostram que o desempenho dos alunos melhores sensivelmente em escolas nas quais a equipe prioriza esse desempenho frente aos demais aspectos da vida escolar. Entretanto, a maioria das escolas, desenvolve suas atividades sem focalizar diretamente esse objetivo (VIEIRA, 2001. p.39).

Conclui-se, portanto, que a atenção da escola e do educador deve estar voltada para o desenvolvimento mental dos alunos e sempre se deve procurar saber a história dos educandos, a realidade que cada um enfrenta, a estrutura familiar em que estão inseridos, pois cada criança nasce em uma família, recebe dos pais um tratamento específico e não restam dúvidas de que seu desenvolvimento também é uma questão particular e única. Assim, pode-se afirmar que uma das possíveis causas do fracasso escolar está na falta do foco da escola nas limitações e potencialidades de cada aluno.

4. O PROFESSOR E O FRACASSO ESCOLAR

Um dos fatores importantes no sucesso da escola é o bom preparo de seus professores. A falta de valorização ao professor tem levado essa carreira à deterioração progressiva. A maioria dos profissionais da educação não demonstra preparo, nem a motivação necessária para promover uma educação de qualidade.

A ausência de um plano de carreira atrativo, bem como de salários dignos afetam a vida dos professores, a maioria desses profissionais é forçada a buscar empregos adicionais para compensar os baixos salários, ao chegar à sala de aula estão cansados e sem paciência. A classe dos professores sempre foi a mais desvalorizada e a falta de capacidade e dedicação dos professores tem causado mal aos educadores, levando-os ao fracassar em seu trabalho algumas vezes.

Assim, muitos professores desistem da profissão por não conseguir alcançar seus objetivos financeiros e educacionais. E cabe lembrar que um professor desmotivado jamais oferecerá um bom conteúdo aos alunos, sua aula será monótona e repetitiva, assim, seu desempenho ínfimo pode cooperar para o fracasso das crianças.

Ser um bom professor é um grande desafio, é como “remar contra a maré”, deve-se amar muito a profissão e saber que os desafios são enormes, mas a recompensa é o aprendizado dos alunos, é a gratificação, é o prazer de saber que objetivos foram alcançados, que ainda pode existir uma educação de qualidade.

Conclui-se, dessa forma, que é necessário maior investimento no professor, mais cursos de aperfeiçoamento, salários melhores, e uma valorização da carreira para que o professor possa trabalhar com maior segurança e para ocorrer um avanço na educação.

4.1 A criança e o fracasso escolar

A criança, ao nascer, precisa ser recebida com muito amor e carinho por seus familiares e o mesmo tratamento deve lhe ser oferecido no momento em que chega à escola, é preciso que a criança sinta-se querida e amada para que ocorra um bom desenvolvimento físico e cognitivo. Vale lembrar que o professor deixa marcas nos alunos e essas marcas podem ser positivas ou negativas.

A disciplina na infância deve ser gerada com muito amor e paciência, quando as famílias estão bem estruturadas, as crianças tendem a alcançar maior desenvolvimento e menos fracasso na escola. Não devemos esquecer que a família, o educador e a sociedade são referências tanto para o sucesso como para o fracasso das crianças.

Para o bom desenvolvimento do aluno, a brincadeira tem papel importante, visto que é brincando que os alunos revelam o que os deixa feliz ou o que os magoa, portanto, nas brincadeiras dirigidas, o professor pode proporcionar um momento prazeroso para as crianças e também conhecê-las melhor, para isso são necessárias brincadeiras dirigidas e acompanhadas de perto pelo professor.

Cada professor tem seu método de dar aula, mas todos devem aprender a lidar com seus alunos de maneira especial, saber atender às necessidades de seus educandos. As escolas têm utilizado a motivação por trocas ou prêmios. Diante desse quadro, muitas vezes, o aluno perde o interesse pela tarefa didática, fazendo seus deveres somente pelas recompensas.

Os educadores jamais conseguiram descobrir o processo que fizesse da aprendizagem algo desejável por parte do aluno e se o poder de premiar ou punir fosse retirado das mãos dos professores, a sentença escolar ruiria como um castelo de cartas soprado pelo vento (SOARES, 1986, p 17).

A criança começa a fracassar quando perde o interesse pela escola, quando não é motivada nas séries iniciais, assim, a escola começa a ser um fardo na vida do aluno. Uma educação de qualidade muda não somente a vida do aluno, mas também da família, da sociedade, tornando o mundo melhor.

Para que essa educação aconteça, apontamos dois caminhos: rever o processo de ensino/aprendizagem e resgatar a autoestima dos educando. Professores mais valorizados

tendem a alcançar melhores resultados, desenvolvendo melhor sua função de mediador do conhecimento.

5. FRACASSO X SUCESSO

Falar sobre o fracasso escolar não é tarefa fácil, pois se corre o risco de ser repetitivo ou impactante, seja pelo nível de falta de conhecimento das causas ou pelas resistências que podem provocar. Há muitos anos, as taxas de reprovação e evasão são denunciadas e, no entanto, esse quadro é pouco alterado, está diminuindo, mas é preciso muito mais.

Se o fracasso escolar se mantém por tanto tempo, é preciso estudá-lo e questioná-lo. Observar quem “fracassa” já é um grande avanço, pois deixamos de fazer uma análise abstrata para identificar concretamente as circunstâncias e se o fracasso está no aluno ou no sistema.

As argumentações adotadas pelos moralistas, que atribuíam a culpa simplesmente à própria criança, foram derrubadas quando os conhecimentos científicos mostraram que fatores diversos podiam estar atuando de forma a condicionar a dificuldade da criança na escola. As condições de aprendizagem da criança decorrem, portanto, não só das características de seu processo de desenvolvimento, como também das características das práticas pedagógicas que lhes são oferecidas.

A escola assume um caráter fundamental na construção do conhecimento por ser a entidade especializada em criar condições para o real aprendizado. O processo de aprendizado é individual, o que quer dizer que cada criança aprende do seu jeito, em seu tempo, pois cada um tem sua bagagem de conhecimento e sua forma de interagir com o mundo.

Falar de sucesso diante de um quadro tenebroso é difícil, com taxas de repetências, evasões, e crianças com deficiência na aprendizagem, cada um tem seu tempo, algumas crianças levam mais tempo para aprender, aumentando o percentual de fracasso, mas não podemos ser pessimistas, existem vários casos de superações, de “heróis” tanto no âmbito da docência, como nos alunos, como por exemplo, os professores que se desdobram para ensinar seus alunos e dão a vida pela profissão e alunos que se esforçam para estudar, mesmo com tantos obstáculos, e alcançam seus objetivos, mas isso decorre do aprendizado que o indivíduo carrega desde a educação infantil, uma das mais importantes etapas que constitui a Educação Básica no Brasil.

A prática e a teoria sempre andaram juntas, mas é necessária uma reflexão, para que ocorra uma ação transformadora, para haver mais sucesso que fracasso, são necessárias mudanças na sociedade e na educação, melhores salários e mais valorização aos profissionais

da educação, enfim, é necessária uma grande reforma para se amenizar as causas do “fracasso” e alcançar o tão sonhado “sucesso”.

Não há educação sem amor. O amor implica luta contra o egoísmo, quem não é capaz de amar os seres inacabados não pode educar, não há educação imposta, pois, quem não ama não compreende o próximo, não o respeita. (FREIRE, 1983, p. 29).

Precisa-se de muito amor ao próximo e à profissão de ensinar, pois quem ama respeita, o sucesso depende da união, somente quando a educação for realizada por meio da escola, professores, pais, alunos e sociedade, conseguirão que a aprendizagem não seja apenas um fato, mas uma realidade.

Diante disso, é necessário o apoio do governo na educação, mais investimento na criação de projetos e oficinas que visam transformar realidade dos alunos que cada instituição atende, garantindo uma educação igualitária a todos e apoio aos profissionais da educação.

6. FRACASSO ESCOLAR: POSSÍVEIS SOLUÇÕES

Existem vários estudos a respeito do fracasso escolar e estudá-lo é de fundamental importância por se tratar de um assunto polêmico, que permanece dividindo pesquisadores no que se refere aos fatores intervenientes na produção do fracasso. Investigando tal problema, espera-se ajudar a minimizar dificuldades, visto que o fracasso torna cada vez mais presente nas escolas públicas brasileiras.

Muitos problemas relevantes a essa questão ressaltam no dia-a-dia da comunidade escolar, pois os efeitos causados pela rotulação de fracasso escolar em uma criança perduram para sempre, ao considerar as desigualdades variantes que elas produzem sobre sua condição de aluno e, os efeitos da atribuição destas marcas ficam impregnados no íntimo da criança.

Entretanto, ao tomar como foco de averiguação os problemas emocionais dessas crianças-alunos, não se pode deixar de analisar como parte importante, os determinantes políticos e pedagógicos que regem a escola brasileira e que associam a constituição e estruturação do dia-a-dia escolar, fatores responsáveis pela questão.

Quando se fala em fracasso escolar, já se pensa que o aluno fracassa, não porque ele é desvalorizado do ponto de vista dos ideais igualitários, mas porque essa criança tem uma carência, essa falha dificulta à criança o alcance do aprendizado. Insucesso escolar, dificuldades de aprendizagem, fracasso escolar, são muito usado nos corredores da escola, mas esses problemas não afirmam que as crianças são impossibilitadas de aprenderem, só estão com alguma dificuldade de aprendizagem.

Drama do insucesso escolar é relativamente recente. É a partir dos anos sessenta que encontramos as primeiras manifestações. Foi então que se começou a exigir que as escolas, por razões económicas e igualitárias, encontrassem formas de garantir o sucesso escolar de todos os seus alunos (FONTES, 2001, p.01).

Apesar de muitos estudos alertarem para sérios problemas da educação no Brasil, o fracasso escolar ainda se impõe de forma gritante, aparece hoje entre os problemas de nosso sistema educacionais mais estudados e discutidos, porém, o que ocorre na maioria das vezes é a busca pelos culpados de tal fracasso e, a partir daí, percebe-se um jogo onde ora se culpa a criança, ora a família, ora uma determinada classe social. (FONTES, 2001).

Falta de preparo dos educadores e a precária funcional e estrutural das escolas, entre outros fatores, são apontadas como causa para o problema de insucesso escolar, mas o padrão conservador que predomina nas escolas também é uma causa a ser estudada, pois interfere na atitude do professor.

Assim, as escolas passam a buscar o sucesso escolar para todos os alunos e o problema deixa de ser atribuído ao aluno, do ponto de vista individual para ser estudado sob o ponto de vista social, portanto o fracasso escolar é um problema para a sociedade assumir e encontrar soluções.

Sem dúvida, o mundo está vivenciando uma sociedade onde todos têm muita pressa na aquisição do conhecimento, desta forma no pensamento referenciado, existem culturas coerentes que levam às informações, em um aceleração constante, desta forma os educadores não captam a dificuldade do educando e levam muitos ao fracasso, sendo que dentro da sociedade educacional, busca sempre a aquisição de novos conhecimentos.

Também contribui para o fracasso escolar a própria instituição educativa que, muitas vezes, não leva em consideração entre o desempenho fora e dentro da escola que são significativas. Ou seja, muitas vezes os educandos não conseguem transpor o conhecimento ensinado para a realidade do aluno.

Segundo Fontes (2001) a aprendizagem é um procedimento com certos ligamentos onde o educando e o educador precisa estar sempre neste vínculo de conhecimento, ou seja, precisa haver uma concordância entre as duas partes, é importante que o educador manifeste interesse na aprendizagem do aluno e ter prazer no ensinamento, criando um vínculo com o aluno.

Para amenizar o fracasso escolar são necessárias mudanças, não somente no âmbito escolar, mas na sociedade e nas famílias. Somente quando os professores estiverem bem preparados e com salários dignos, terão mais facilidade de passar os conteúdos, e a

aprendizagem fluirá. O fracasso escolar existe, mas podemos amenizá-lo por meio da conscientização e da preparação, não só pedagógica, mas também psicológica. A educação é direito de todos e uma boa aprendizagem deve ser garantida desde o berço, portanto.

A aprendizagem do indivíduo e a construção do conhecimento são procedimentos do instinto do ser humano. A superação do fracasso escolar passa por um profundo estudo, em busca de encontrar soluções e objetivando a construção do tal sonhado sucesso escolar.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelo exposto, nota-se que o fracasso escolar está presente no nosso dia-a-dia e se tornou motivo de pesquisa e estudo em busca de soluções. A escola sozinha não resolverá os problemas de dificuldades de aprendizagem, existem problemas dentro da sociedade que deverão ser estudados, para que possa existir educação de qualidade, para que o aluno possa aprender, esses assuntos geram ausências afetuosas que são significativas, barreiras que devem ser superadas para que ocorra a aprendizagem.

Como exemplo, cita-se o fato de que, quando uma criança não atinge o nível de desenvolvimento intelectual esperado pela escola e pela sociedade, ela é automaticamente rotulada como uma criança problema, muitas vezes nada foi feito para ajudá-la, pelo contrário, a cada ano que passa, mais essa criança é repreendida e rotulada como fracassada e esquecida.

Pode-se notar no que se refere ao fracasso escolar, que é tarefa relativamente fácil encontrar culpados, mas pouco se faz para sanar os problemas. Para que esse problema possa diminuir, faz-se necessário que todos os envolvidos na educação, assumam sua função perante o desenvolvimento físico, intelectual, emocional e cognitivo da criança.

O professor precisa sempre estar inovando e qualificando seu aprendizado e ter consciência de que uma atitude negativa pode servir de humilhação pela vida inteira de uma criança. Deve se ter a consciência de que a união entre escola, professores, família e sociedade em busca de superações é fundamental. É preciso que todos que compõem o ambiente escolar busquem o sucesso tentando amenizar e até mesmo solucionar o fracasso escolar.

Espera-se que esse artigo apresente contribuições para a solução dessa problemática e que, principalmente, incite os professores a repensem acerca do relevante papel que desempenham em todo o processo educacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, M.G – **Fracasso e Sucesso: O peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica**. Campinas: Papirus, 2001.

BRASIL – LDB: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, 20 de Dezembro 1996.

_____ Ministério da Saúde, Estatuto da Criança e do Adolescente, 1990.

BRASIL – Constituição Federal, República Federativa do Brasil, 1998.

DIAS, G.F. **Educação: Princípios e práticas**. São Paulo: Ática, 1992.

FONTES, Carlos. **Insucesso escolar**. Disponível em, <http://w.w.w.miescuelayelmundo.org/Insucesso-escolarhtml>> acesso em 08/04/13.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. S.P. T.A Queiroz, 1996.

PIAGET, Jean. **A construção do real na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Revista brasileira de educação. 1991.

Vieira, M. L – **Psicopedagogia clínica: Uma visão diagnóstica dos professores de aprendizagem escolar**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

WHITE, E.G. **Fundamentos da Educação Cristã**. Tatuí: Casa publicadora brasileira, 2003.

ASPECTOS METODOLÓGICOS DO LIVRO DE EDGAR MORIN: A CABEÇA BEM FEITA

Terezinha de Cassia Vinhal Queiroz¹

RESUMO

Filósofo, sociólogo e epistemólogo, Edgar Morin é um pensador contemporâneo multidisciplinar. É chamado de “um contrabandista do conhecimento”. De origem judaica, nasceu na França, Paris em 8 de julho de 1921. Fala de sua aprendizagem e suas experiências com o conhecimento e o amor a si mesmo. Homo complexos = O pensamento complexo é antagônico e complementar. Complexidade na educação = Homo complexos é responsável pelo processo de auto eco-organização, que se baseia em compartilhar e fazer a solidariedade de um tipo de pensamento. Transdisciplinaridade. É reprimir a prática de que une más que separa os múltiplos e diversos no processo de construção de conhecimento. As autópticas em tempos de incertezas. O objetivo deste trabalho é concordar com Morin que diz que tudo está ligado a tudo. Depende dos pensamentos e ações que determinam a cultura e, ao mesmo tempo, são determinados por ela. O estudo será realizado através de uma pesquisa bibliográfica, também identificar os elementos correlacionados aos métodos de leitura como formação docente e saberes docentes. Conclui-se que deve considera a comunicação entre diferentes áreas do conhecimento e compreender a ordem, desordem e organização no passo importante porque são e necessários em um processo que culmina na auto- eco -organização dos seres vivos.

Palavras-chave: Valores. Educação. Atualidade.

1. INTRODUÇÃO

Filósofo, sociólogo, epistemólogo, Edgar Morin é um pensador contemporâneo multidisciplinar. É chamado de "um contrabandista do conhecimento" de origem judaica, nasceu na França, em Paris, no verão, 08 de julho de 1921. Ao descrever a si mesmo, na minha *Demons*” (1997, p. 13-16), fala de sua aprendizagem e as suas experiências com o conhecimento e amar a si mesmo.

Demons” (1997, p. 13-16) “antes dos dez anos, ele perdeu sua mãe devido a uma lesão cardíaca e, em seguida, começou a entender o sentido da vida e do conflito: a morte, alegria e tristeza, seus fundamentos antropológicos pensamento complexo. Disse ter aprendido da

¹Terezinha de Cassia Vinhal Queiroz, Graduada em Ciências físicas e biológica (UNIFEV Universidade de Votuporanga).Biologia (Universidade de Votuporanga) Filosofia(Faculdade Phênix de Ciências Sociais do Brasil) Farmácia (FEF- Fundação Educacional de Fernandópolis) Especialista em Ciências Físicas e Biológicas(UFU-Universidade Federal de Uberlândia) Especialista em Farmacologia (UFLA- Universidade Federal de Lavras)Especialista em Homeopatia(IBEH- Instituto Brasileiro de Estudos Holísticos) Especialista em Farmácia Magistral(IBEH- Instituto Brasileiro de Estudos Holísticos) Doutoranda(UCSF- Universidade Católica de Santa fé).

família: suas preferências culinárias: O sabor do azeite de oliva, berinjela, feijão branco e arroz, almôndegas de cordeiro com sabor, salmonete, bolas de queijo e espinafre.

“Disse ter aprendido com escola, seu amor por sua pátria e se tornou filho apaixonado por seu país e sua história”. Uma fonte de reflexão constituem bases antropológicas da complexidade. (DEMONS, 1997, p. 13-16)

Morin teve uma formação marxista, que expressa a importância do amor em sua vida. Ele foi combatente da resistência francesa, 1942-1944, era um militante ativo do Partido Comunista, do qual foi expulso em 1951 por suas críticas às diferenças, às divergências e ao dogmatismo. Sempre se colocou contra qualquer forma de ditadura, virar à esquerda ou à direita, o preconceito e a exclusão de todos os tipos manifestações. Considerar a incerteza e as contradições como parte da vida e da condição humana, ao mesmo tempo, sugere que a solidariedade e a ética como uma forma de reconectar os seres e conhecimentos.

Tudo está ligado a tudo. Depende dos pensamentos e ações que determinam a cultura e, ao mesmo tempo, são determinados por ela. E padronizar procedimentos e critérios, que diferem apenas as pessoas, mas principalmente sobre os membros individuais de um grupo. O indivíduo é a sociedade em que está inserido. Este é um princípio da epistemologia da complexidade que entende que a parte está no todo e o todo está na parte. Esta reflexão faz parte da espécie *homo sapiens*, e membro de uma sociedade e um indivíduo. A outra ideia é que Morin adverte que "(...) não há mais a singularidade ou a diferença entre as pessoas é o fato de que cada indivíduo é um sujeito" (MORIN, 1991, p 78).

Em seus escritos e palestras, geralmente manifesta-se na importância do amor sobre sua vida. É no amor que procura e encontra sempre a energia necessária para a continuidade de sua vasta produção intelectual. "Eu não sou daqueles que têm uma carreira, mas aqueles que têm uma vida (...). Eu me amo, mas não foi capaz de viver sem amor...". (MORIN, 1997, p. 9)

1.1 Homo complexo

Autor da epistemologia da complexidade - uma palavra derivada da cibernética, a incorporação de seu trabalho a partir dos anos 60 - integra os diferentes modos de pensar, opondo-se o pensamento linear e reducionista. Ele propõe um pensamento que une, mas separa todos os aspectos presentes no universo. O pensamento complexo é antagônico e complementar. Ele está em constante transmutação. Assim como é a educação e

aprendizagem de mudança de comportamento - somente os seres humanos são capazes de educar e aprender.

A vida de muitas maneiras aparece em várias formas. É a unidade e a diversidade é a multiplicidade e a indissolubilidade, que é o corpo, ideias e emoções. HOMO é um complexo. Acho que esse tipo complexo é outro, é a relação consigo mesmo, com os outros e com o universo. Uma vez que a expansão da consciência do mundo e reprocessamento de pensamento está presente na escola e na sociedade, através de suas ações. A prática é eficaz para a reflexão, um movimento circular de ação, reflexão e ação. Modificação de um tempo e a outra se modificando simultaneamente.

O complexo homo é responsável pelo processo de auto-eco-organização que se baseia na partilha e solidariedade do tipo de pensamento que libera um conceito criativo, artístico, político, educacional e ética. No pensamento complexo, os modelos contraditões passar o tempo com ou sem preconceito. O oposto seria complementado de ligação diferente, incluindo objetividade e subjetividade, colocando-os no mesmo nível de possibilidades contidas. Uma epistemologia da complexidade incorpora não só os aspectos e categorias da ciência, da filosofia e das artes, bem como os diferentes tipos de pensamentos: místico, mágico, empírico, racional, lógico, o que coloca uma clara relação com o assunto no diálogo constante com o objeto de conhecimento.

Considera a comunicação entre diferentes áreas do conhecimento e compreende a ordem, desordem e organização no passo importante e necessário em um processo que culmina na auto-eco-organização dos seres vivos.

Embora os sujeitos fossem semelhanças étnicas e culturais, também têm características químicas, sociais e características do ecossistema. É um ser único. Na construção de sua identidade, o que pressupõe a liberdade e a autonomia de homens e mulheres tornam-se sujeitos das dependências que se alimentam, como família, escola, língua, cultura e sociedade.

O conjunto de características humanas e bipolares antagônica é sábio ou loucura, é prosaico e poético, é espírito ou material empírico e imaginário, está presente na escola e na sociedade, através de suas ações.

Entenda que os seres humanos como seres complexos, são capazes de se auto-organizar e estabelecer relações com os outros, e esse tema austeridade relacionamento é auto transcendência, superando a si mesmo, interferir e modificar o seu ambiente em um processo de auto-eco-organização de sua dimensão ética que reflete seus valores, escolhas e percepções do mundo.

Foram intitulados por muitos outros traficantes "conhecimento" leitores, amigos de Edgar Morin e participantes da complexidade do mundo. Ele comemorou seu 80 ° aniversário na sede da UNESCO em Paris. Oitenta anos de produtividade, criação e contribuição "através do amor de poesia e sabedoria." É como uma tomada de mel! Ele diz para si mesmo:

"Eu fui tocado por aquilo que o chamado Vale do Espírito", que recebe todas as águas que fluem para ele. "Mas eu vejo isso como um majestoso vale, eu olho mais como uma abelha do mel é a colheita tão intoxicada de mil flores para fazer um dos vários polens mel ". (MORIN, 1997, p.41)

1.2 Complexidades em educação

Novo século e milênio para a urgência de se pensar em novos caminhos para o mundo, as relações e as organizações, portanto, dependem dos pensamentos e ações que determinam nossa cultura e, ao mesmo tempo, são determinados por ela. A companhia, em sua diversidade, dita várias regras e regulamentos que são aceitáveis e incorporados comunidades morais, assim, cada vez mais, para se adaptar e unificar procedimentos e critérios, não só de pessoas ilustres, mas especialmente perto de membros grupo individual.

Uma epistemologia da complexidade inclui aspectos da ciência, da filosofia e das artes, o pensamento é místico, mágico, racional, empírica. Inclui ordem, desordem e organização, as etapas importantes de um processo que culmina na auto – eco - organização de todos os sistemas vivos.

Na construção de sua identidade, homens e mulheres tornam-se sujeitos das dependências de combustível, por exemplo, família, escola, língua, cultura e sociedade.

A escola deve incentivar a comunicação entre as diferentes áreas do conhecimento e a busca de relações entre os campos do conhecimento, rompendo barreiras que inibem a aprendizagem.

Para incentivar e promover o direito dos cidadãos, é dever de cada um uma função organização de aprendizagem e todos (as línguas seja artística ou mística, racional ou empírica).

A educação complexa surgiu a partir da necessidade de investigar novos paradigmas sobre a questão de normas e modelos reducionistas e fragmentados tão comuns no século XIX. A vida contemporânea nos dá a oportunidade de refletir sobre a necessidade de adaptar novas atitudes e comportamentos são influenciados pela maneira de pensar, em outras palavras, os pensamentos determinam as práticas que são estabelecidas e sociedades

desenvolvidas. Cada vez mais, a urgência e a rápida evolução das diferentes áreas do conhecimento indicam que a aprendizagem dos indivíduos e das peças está em todo lugar o tempo todo.

Agora eu entendo a necessidade de mudar, criar novas alternativas e desenvolver critérios e procedimentos éticos diversificados para sobreviver à barbárie. Temos de resistir e manter viva a esperança de mudança em um mundo cada vez mais excludente e violento. Aprendeu com Edgar Morin que "A resistência é o outro lado da esperança". (MORIN, 1997, p. 62).

O indivíduo é a sociedade em que está inserido. Eles fazem parte de uma comunidade, e esta faz parte da pessoa com suas normas, linguagem e cultura, ao mesmo tempo, é um produto desta sociedade, e na produção e manutenção de status. Este é um princípio da epistemologia da complexidade significa que a parte está no todo e o todo está na parte. Cada uma das partes, por um lado, e conserva as suas qualidades individuais, mas por outro lado, contém toda a realidade.

Do mesmo modo, indica que todo o complexo que se liga a todos, e, inversamente, um sistema interdependente. Nada está isolado no cosmos, mas sempre em relação a algo. Enquanto o indivíduo é autônomo, é dependente circularidade e distinguir simultaneamente a singularidade. Como o termo latino indica: "Complexo, que é tecido junto" (MORIN, 1997, p. 44.).

Isso nos leva a duas outras ideias, igualmente importantes e necessárias para a compreensão da complexidade humana. É sobre ser não só um agente biológico ou uma cultura humana. Sua natureza é multidimensional. Faz parte da espécie homo sapiens, um membro de uma sociedade e um indivíduo. A outra ideia é que Morin adverte que "(...) não há mais a singularidade ou a diferença de pessoa para pessoa, é o fato de que cada indivíduo é um sujeito" (MORIN, 1991, p. 78).

2. TRANSDISCIPLINARIEDADE

2.1 Complexidade na Educação

Especialmente com o objetivo, entre outros, para aprofundar a visão transdisciplinar da educação, a UNESCO pediu para Edgar Morin expor suas ideias sobre educação amanhã. Edgar Morin aceitou o desafio e ofereceu um texto de profunda reflexão, que sabiamente intitulado:

“*Os Sete necessários para A Educação do futuro*”. O conhecimento essencial listados por Morin - A cegueira do conhecimento: o erro e a ilusão, os princípios do conhecimento pertinente, ensinar a condição humana; Ensino identidade terrena, enfrentar as incertezas, a compreensão do ensino e da ética da raça humana - são eixos e, ao mesmo tempo, as estradas que estão abertas a todos os que pensam fazer da educação e que estão preocupados com o futuro das crianças e adolescentes. Sete abertos conhecimentos numa visão sem precedentes. Tenho certeza de que a Unesco, ao editar este livro, reúne-se novamente para a sua missão e compromisso ético com a educação integral e de qualidade. (Jorge Werthein Representante da UNESCO no Brasil, Coordenador da UNESCO / MERCOSUL).

A transdisciplinaridade também envolve o uso de diferentes linguagens. Destacamos aqui: as artes, nem sempre é tão valorizado pelos sistemas de ensino - para facilitar a aprendizagem do aluno. "As artes nos levará para a dimensão estética da existência, e há uma profunda reflexão sobre a condição humana." (Morin, 2000, sd, p. 45). O filme (uma grande paixão Morin) é outra potência da educação e cultura.

Muitas vezes você pode aprender mais sobre a condição humana, vista e bronzeadas bons filmes ou mesmo apreciar a leitura de um livro.

A escola deve desenvolver a auto ética para a construção de uma sociedade mais justa, equitativa e solidária para você e para os outros. A escola deve estar ao seu lado, promover a expansão do tempo, o cumprimento da função social e humanitária.

Seres políticos são livres, e a liberdade é uma emergência, a pessoa desejos e necessidades identificadas, desenvolve hipótese e sistematizada.

É importante refletir sobre a crise da humanidade, a fim de participar das decisões políticas e sociais do nosso tempo como cidadãos sociais, culturais e de terras, proteger os nossos direitos e nossa capacidade de intervir, de transformação, capacitação e reconstrução. Incentivar e estimular esse direito de cidadania, e este dever do cidadão é uma função da organização e de aprendizagem de todas as línguas inteiro, se artística ou mística, racional ou empírica.

Este é o papel da educação que visa complexa ética e solidariedade. A educação complexa decorre da necessidade de investigar novos paradigmas sobre a questão de normas e modelos reducionistas, fragmentados tão comuns no século XIX. A educação escolar com disciplina e áreas compartimentadas, os cursos e departamentos não levou em conta a urgência de reformar o pensamento de emancipação do sujeito.

3. O GRANDE PARADIGMA

3.1 A Educação nos dias de hoje e os valores éticos

No contexto atual, muitas vezes torna-se uma utopia disseminar valores éticos e morais, principalmente, o que, para muitos, e tornou-se arcaico e fora da realidade. No entanto, sabemos que a única solução que encontramos para uma educação mais sólida e consistente é a soma de esforços de professores e educação em geral, buscando promover o resgate desses valores.

Quando o homem começa a estabelecer uma relação consigo mesmo e com um poder superior (divino), então ele se torna capaz de controlar suas ações e impulsos e estabelecer limites para o mundo dentro dos padrões estabelecidos pela natureza divina.

“Muito importante é quando ele é identificado com uma religião que é independente da qual for, lá ele encontra o seu equilíbrio”, seu Eu e o Cosmos” - Ele é capaz de recuperar a força e energia para as atividades da vida - Muitas vezes, ele acha que a afinidade da igreja ou em algum lugar onde personifica essa busca espiritual, para que ele possa estar em todos os segmentos em que está inserido, economia, sociedade e educação, família ou outros.

Religião vem do latim “religare”, tem o significado de religação. Essa religação se refere entre uma nova ligação entre o homem e Deus. A religião não é apenas um fenômeno individual, mas também um fenômeno social. No entanto, já na antiguidade tardia – e entre muitos autores modernos, como o contestado etimologista brasileiro Silveira Bueno – ganhou popularidade a tese, provavelmente romântica, que liga o vocábulo religião ao verbo *religare*, “religar, atar, apertar, ligar bem”. A ideia de que caberia à religião *atar os laços* que unem a humanidade à esfera divina tem lá sua força poética, o que talvez explique o sucesso desta versão. (AUERBACH, 1987, p. 113)

4. O PAPEL DA EDUCAÇÃO FRENTE A ESE PARADIGMA

A educação é a única maneira de moldar e novas ideologias formadoras de homens. Este é o mais satisfatório que os educadores podem ter em mente. Para ilustrar o problema do Brasil, história em 2009, quando ele instituiu a filosofia em torno do currículo das escolas públicas, mas ele sabe que a filosofia coloca o aluno a pensar, lembre-se pensadores... a busca de estabelecer uma harmonia com o seu "eu" e quem sabe o seu próximo e assim, com todo o seu contexto social. Os mais simplificados valores, mais humano ético e moral resgatado certamente mais pacífico e fácil de governar...

I – A Lei nº 11.684/2008 é um ordenamento adjetivo em relação à Lei nº 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, já que promulgada unicamente para alterar, na LDB, o art. 36, O inciso III, revogado, prescrevia a diretriz de que o domínio dos conhecimentos de Filosofia e de

Sociologia necessários ao exercício da cidadania fosse demonstrado pelo educando ao final do Ensino Médio. O inciso IV, introduzido, estabelece diretriz de que serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do Ensino Médio. (BRASIL, 1996, p. 97).

É notável ver que os problemas sociopolíticos e os critérios de soluções para governar um povo estão na educação... Para colocar suas cabeças para filosofar... A quebra de paradigmas.

Quando o homem se torna o pensamento mais racional, a razão é a capacidade de distingui-lo de outros seres.

A razão é a faculdade que distingue os seres humanos dos demais seres vivos. É por meio dela que o indivíduo se guia teleologicamente, como forma de obter o bem supremo, ou seja, a *eudaimonia*. “certas formas de excelência são intelectuais e outras são morais (a sabedoria, a inteligência e o discernimento são intelectuais, e a liberalidade e a moderação, por exemplo, são formas de excelência moral).” (ARISTÓTELES, 1996, p. 136)

A escola deve incentivar a comunicação entre as diferentes áreas do conhecimento e a busca de relações entre os campos do conhecimento, o colapso das fronteiras que inibem e suprimir aprendizagem. É o significado do pensamento linear só é reducionista. A transdisciplinaridade é uma prática que une e não divide o múltiplo e diverso no processo de construção do conhecimento.

A transdisciplinaridade também envolve o uso de diferentes linguagens. Aqui se destacam as artes - nem sempre tão valorizada pelos sistemas de ensino - para facilitar o aprendizado do aluno.

"Arte nos traz a dimensão estética da existência e - de acordo com o ditado de que a natureza imita a obra de arte -, somos ensinados a ver o mundo estético”.

“Trata-se, em definitivo, para mostrar que em cada grande obra de literatura, cinema, poesia, música, pintura, escultura, há uma profunda reflexão sobre a condição humana.” (MORIN, 2000, sd, p. 45).

Arte desperta a sensibilidade e carinho, e essa subjetividade não só melhorar o desempenho crítico e reflexivo, mas também atuar na expansão da capacidade de pessoa criativa e lógica.

Outra função educativa da arte é o uso de seu conteúdo - o conteúdo objetivo - a letra de uma música ou um poema, por exemplo, e o conteúdo subjetivo - intuição, prazer, sonho, fantasia, felicidade - apreendidos em um fechar observação em uma escultura ou uma pintura modesta.

O filme (Morin paixão) é outra potência de educação e cultura. Ele traz muitos recursos de aprendizagem - conteúdo objetivo e subjetivo. É mais fácil de entender o que a esquizofrenia é no filme "Uma Mente Brilhante" (A Beautiful Mind), Ron Howard - Oscar de Melhor Filme 2001 - que dobrado ao longo de um livro de psicopatologia. Isso não significa que se deve parar por aí. O aluno deve ser desafiado para aprofundar gerais e específicos dos estudos questões e dedicação para a teoria, mas o filme é susceptível de ser mais estimulada.

E na educação, há uma questão que é fundamental, do meu ponto de vista "insano". É o seu papel e os objetivos principais devem ser reconsiderados pelas autoridades educativas e cidadãos comuns. Sua primeira tarefa seria a de preparar a pessoa para o mercado de trabalho, representando um grau, mas permitir que os alunos a descobrir seus sonhos e diferentes formas de programar-las. É a alegria e prazer.

Ele tem que jogar melhorar o seu poder criativo, o seu sentido estético e capacidade crítica para a introspecção e sensibilidade. Só então pode mais e melhor desenvolvimento de sua auto ética para a construção de uma sociedade mais justa, equitativa e solidária a si mesmo e aos outros.

Não só nasceu para ser feliz, o homem é responsável por construir a sua felicidade. E o poeta diz que a felicidade vem em alguns momentos, a escola deve estar ao lado de promover a expansão do momento, o cumprimento de seu papel social e humanitário

4.1 A escola e o respeito da condição humana

A escola é apenas preocupada com a preparação da pessoa para o trabalho, roubando-se um compromisso de ensinar as coisas boas da vida, como a escolha do bem e do caminho crítico de um filme ou um livro e apreciar uma obra de arte. A escola não estimula o prazer de ouvir uma música, visitar uma exposição, um passeio por um parque, em contato com a natureza ou limpeza de praias. A escola não prepara para a ociosidade.

O primeiro a falar em favor do lazer como um direito dos trabalhadores e a único equilíbrio existencial caminho era um estudante de medicina, artista revolucionário cubano e político, membro ativo da Internacional Socialista em França e Espanha, Paul Lafargue, em 1880.

Em seu artigo "O direito ao lazer", publicado no jornal L'Egalité, tecnologia identificado, a equipe de salvação, capaz de libertar-se da fadiga e atribuiu o poder de acabar com a inatividade de angústia humana. Um pouco mais de meio século depois, em 1935, o filósofo, matemático e escritor, Bertrand Russell, publicou "O Louvor de lazer", que afirma

que o lazer é um produto da civilização e da educação. Dado o tempo livre e sempre trabalhando e ignorou os esforços de processos educativos que sempre olhou para o trabalho.

A construção do conhecimento não precisa ser amarga, chata. Pode e deve ser divertido, leve e agradável, como é responsável pelo conhecimento de liberação e emancipação humana.

O sociólogo italiano Domenico De Masi, autor de "ócio criativo" (2000), desenvolveu a tese sobre a importância de aprender a viver na ociosidade. Entenda que o tempo livre pode se tornar violência, doença e preguiça, mas também pode tornar-se a criatividade, arte e liberdade. Para De Masi, o lazer é responsável pelo desenvolvimento e promoção de boas ideias para o indivíduo a ser mais feliz e mais bem sucedido.

Ele também acredita que a escola só prepara para o trabalho, no entanto, os seres humanos de tempo para este fim é muito menos do que acontece com as outras atividades da vida, tais como lazer, e é aí que nós concentrar nossas capacidades. Propomos um modelo baseado na comunicação simultânea entre trabalho, estudo e lazer, onde as pessoas aprendem a concentrar as suas necessidades humanas, tão complexas, amor, brincar, conviver, pensar, falar.

É por estas razões que justificam estes momentos, que visa refletir sobre Epistemologia e Filosofia em seus múltiplos pontos de vista da complexidade e aumentar o diálogo e a diversidade.

Morin coloca a universidade como uma instituição, ao mesmo tempo conservadora, regeneradora e geradora. É conservador porque integra o conhecimento ritual, ideias e valores culturais, regenera, como discutido novamente e atualizar o conhecimento e transmitir às gerações futuras, uma vez que gera, cria, produz e processa o conhecimento novo que é herdado por diante. Portanto, o ensino superior não é mais um treinador e profissionais técnicos para facilitar destino rever a questão como cidadão sensível. "(...) Não é só modernizar a cultura, mas culturalizar modernidade". (MORIN, 1999, p. 10).

Refletindo sobre o papel da escola, também tem como alvo importante necessidade histórica, que é o desenvolvimento de uma democracia cognitivas organizadas a partir do ressurgimento da natureza humana, do cosmos e da realidade. É uma democracia cognitiva que inclui a ampliação do acesso a várias áreas do conhecimento e da diversidade. Inclui teórico e sem preconceitos, sem determinar a verdade, a complexidade é entendida como relativa efêmera e ilusória.

4.2 As auto éticas em tempos de incertezas

O pensamento complexo inclui o princípio da incerteza tal como formulado por Werner Heisenberg, físico quântico e um dos fundadores da mecânica quântica. O pensamento complexo é desprovido de fundamento de absolutos e permeia todos os aspectos da realidade.

Este princípio baseia-se no estabelecimento de lógica desgraça, a aparência de contradição e indeterminação da verdade científica. Viver no risco e incerteza é o grande desafio da condição humana.

E a escola deve prepará-los para viver com essa dualidade ambivalente, enquanto compreendendo: limites e possibilidades. Este exercício de entendimento é necessário para que possamos contribuir para o processo de desenvolvimento e mudança na ciência, pesquisa e prática em nossa vida diária na sociedade.

A vida humana e o conhecimento é uma aventura, uma viagem ao desconhecido. Somos todos construtores do futuro que é incerto. Portanto, é importante que a reflexão esteja sempre do lado da autorreflexão e crítica, juntamente com a autocrítica, para que os indivíduos percebam também assunto. Somos todos construtores do futuro que é incerto.

É essencial para as escolas para transmitir às gerações futuras a compreensão da condição humana em sua unidade e diversidade complexa. A compreensão de si e do outro como diferente é uma garantia de solidariedade que implica o respeito pelas liberdades e isso só ocorre a partir de reforma do pensamento. A reforma do pensamento em tempos de incerteza pressupõe a consciência reflexiva de si e do mundo a seguir a auto ética que é complexa e compreende o ser como um ser relacional, que vive na comunidade humana. Portanto, aceitar os outros e entender de uma forma amorosa é condição ontológica da existência humana e envolve mudança de atitude e perspectiva de vida. A compreensão de si e do outro como diferente, é uma garantia de solidariedade.

Isso só ocorre a partir de uma reforma do pensamento. Em tempos de incerteza, podemos entender se estamos fazendo as decisões corretas.

Os educadores precisam ter certeza de que é importante se preparar para tempos incertos para novas situações. O aluno está sendo preparado para essas situações, então são mais recursos para se sobressair e obter sucesso na vida.

5. ASPECTOS ANTROPOLÓGICOS

Esta formação baseia-se na necessidade de a humanização do homem.

5.1 Objetivo:

A necessidade de uma reforma no pensamento ensino, as pessoas a pensar e repensar.

Para os seres humanos, a partir de um indivíduo para outro, mais elevado do que a dimensão biológica, conhecer e atender a complexidade.

Um dos conceitos chave é a complexidade. Só através da educação que vai além da mera transmissão de conceitos.

Capítulo I: "Desafios", o autor levanta a questão de hiper que ele diz, "para ver o global (...), bem como o essencial (...)" (MORIN, 2000, p. 13,).

O efeito cada vez mais grave da fragmentação do conhecimento e da incapacidade deles se relaciona entre si, por outro lado, tendo em conta a capacidade de contextualizar e integrar é uma qualidade fundamental da mente humana, que precisa ser desenvolvida. (MORIN, 2000 p. 16)

5.2 Pontos-chave:

“É que em vez de acumular conhecimento deve ter, ao mesmo tempo: A capacidade geral para fazer e resolver problemas; - princípios de organização que lhes permitem conectar conhecimento e significado” (MORIN, 2000, p. 21)

Capítulo III da "condição humana", a importância de conhecer, enquanto seres terrestres, a nossa verdadeira condição, de onde viemos, para onde vamos e o que nós enfrentamos no futuro, etc.

5.3 Aspectos teleológicos

Objetivo: O objetivo principal é preparar os homens para momentos de incerteza do destino de toda a humanidade.

“A ponta para Cosmologia, ciências da terra, biologia, ecologia e ciências são capazes de encontrar a dupla condição do, o objetivo natural e natural do ser humano” (MORIN, 2000. p37).

Capítulo IV "Aprender a viver" Ética como o mais relevante. Há um equívoco generalizado entre todas as esferas da sociedade.

Capítulo V "Diante da incerteza" Mais importante, temos que aceitar o destino incerto de cada um e de toda a humanidade.

Biologia, por sua vez, conduziu a incertezas. Se o aparecimento da vida corresponde à transformação de um turbilhão de macromoléculas e a organização de um novo tipo, capaz de

auto-organização, autocorreção, auto play, pronto para se aposentar de sua organização. O meio ambiente, energia e informação, a sua origem não parece obedecer a qualquer necessidade inevitável. Permanece um mistério por lá, porque eles não estão dispostos a planejar. De qualquer maneira, a vida só pode vir de uma mistura de acaso e necessidade, cuja composição não sabe como medir. Nós ainda estamos profundamente inseguros sobre a inevitabilidade ou a aparência acidental, necessária e miraculosa da vida, e essa incerteza se reflete claramente na direção de nossas vidas. (MORIN, 2000, p.57)

5.4 Três Princípios de Incerteza no Conhecimento:

1. “Cérebro: o conhecimento nunca é um reflexo da realidade, mas sempre a tradução e construção, isto é, corre o risco de erro;
2. Física: o conhecimento dos fatos é sempre interpretação fiscal;
3. “Crise epistemológica decorre de razões de segurança (na filosofia de Nietzsche) e ciência (Popper e Bachelard)”. (MORIN, 2000 P. 59)

5.5 Aspectos metodológicos

A nova cultura científica pode oferecer à cultura humanística a situação dos povos do mundo, contraditório pequena tarefa, mas contém antes de tudo isso pequena parte.

Ao mesmo tempo, em sua participação e sua indiferença para com o mundo. Além disso, uma nova iniciação Ciência e torna-se, ao mesmo tempo, a introdução à condição humana, através destas ciências. (Morin, 2000, p. 41). Por isso, é importante, fornecendo um conjunto de métodos e programas e materiais que podem implementar mudanças e reformas da educação básica.

6. ESQUEMA COGNITIVO REORGANIZADOR

Da mesma forma, a ciência ecológica é baseada em um objeto e uma abordagem multidisciplinar e interdisciplinar, a partir do momento da criação (Tansley, 1935), não só o conceito de nicho ecológico, mas também o ecossistema (biótopo e de uma união de uma biocenose), ou seja, a partir do caráter tempo do conhecimento articulado organizador sistêmico permite diferentes (geográficas, geológicas, microbiológicas, jardins zoológicos e jardins botânicos). A ciência ecológica não só pode usar serviços de diferentes disciplinas, mas também criar cientistas competentes poli, que têm, por outro lado, o poder dos problemas fundamentais deste tipo de organização (Morin, 2000 ,p. 110). Portanto cria novos métodos,

que acontece a reforma do pensamento. Edgar disse que não há necessidade de um pensamento - para compreender que o conhecimento das partes do todo depende do conhecimento e que o conhecimento de que depende do conhecimento das partes, - Inter-poli- (Morin, 2000, p. 88-89)

Capítulo VI, Cidadão Aprender "The Learning Cidadão" formação dos cidadãos no sentido mais amplo da palavra.

Capítulo VII da Educação de acordo com os três graus.

As primária seriam incentivados a ensinar a importância do contexto em todas as direções.

High school deve aprender quando for à verdadeira cultura.

A universidade, em vez de imaginar, sugere um papel contínuo para o armazenamento, transmissão e enriquecimento do patrimônio cultural.

Educação e formação - concentra-se nos seguintes termos: educação e formação, que se sobrepõem, a distância também considerando a educação escolar.

Morin (2000, p. 45) cita Montaigne: "A cabeça é melhor do que um muito completo bem colocado" para estabelecer que a cabeça esteja no lugar que está preparado para organizar o conhecimento, e não apenas para acumular".

Os três principais desafios para religar conhecimentos dispersos são: cultural, sociológica e cívica.

O ser humano é ao mesmo tempo biológico e cultural, de modo que as ciências naturais, ciências humanas, devem ser convertidas para a condição humana.

O pensamento de Pascal - é o que se Morin, (2000, p. 23) os sete princípios do pensamento:

- 1- Sistematização da organização;
- 2- hologrâmica;
- 3- Circuitoretroactiva;
- 4- Elcircuitorecursivo;
- 5- Autonomia/dependência;
- 6- Diálogo;

6.1 Introdução do Conhecimento em Todo o Conhecimento

Sem dúvida, o Relatório Delors foi muito feliz para definir os quatro pilares da educação contemporânea. Aprender a ser, fazer e viver juntos é essencial para ser

permanentemente perseguida política educacional em todos os países. Como Basarab Nicolescu, Presidente do Centro Internacional para a Pesquisa Transdisciplinar e Studies (CIRET) é uma trans-relação que conecta os quatro pilares do novo sistema de educação e tem sua origem em nossa própria constituição como seres humanos. A educação só pode ser viável se for uma educação integral humana. Uma educação que visa abrir todos os seres humanos e não apenas um componente.

6.2 Os caminhos da modernidade

Os cientistas avanços, que visa melhorar as condições de vida e qualidade de sobrevivência, muitas vezes em contraste com o seu principal objetivo, mas para obter o cientista antecedência é muitas vezes colocada em risco a natureza, que montei sobre se a fonte da própria vida. Destaque ainda preconceitos consequências e descreve o progresso contra o meio ambiente, é a história que está sendo descrito para nossas futuras gerações... é que estamos desenhando educação para os filhos de nossos filhos ... A tecnologia por trás do homem para um mundo de sedentarismo e as limitações dos esforços para melhorar. O homem que apenas apertar um botão e deixar tudo pronto, a placa aquecida, o refrigerante na máquina, as últimas informações sobre o mundo digital. Um objeto que está em repouso ficará em repouso a não ser que uma força resultante aja sobre ele. Isaac Newton publicou estas leis em 1687, no seu trabalho de três volumes intitulado *Philosophiæ Naturalis Principia Mathematica*. Descrevem a relação entre forças agindo sobre um corpo e seu movimento causado pelas forças.

Em seguida, o aluno se torna um "transportador de produtos." Isso também acaba de tocar em um plano e levar uma educação que está tudo pronto. Não há necessidade de esforços para pensar. Inventar é uma coisa do passado, a tecnologia tais padrões e ritmos de vida de modo que este é o nosso "material de trabalho", que não tem coragem de pensar...

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante para a ideia de que o autor insiste no conhecimento global de um conjunto. Mas para obter este conhecimento global é fundamental para uma compreensão completa de cada jogo, que está construindo lentamente até que o conhecimento formalizado.

É claro que com desenvolvimento da complexidade transdisciplinar e em breve despertar maior preparação dos indivíduos para enfrentar os momentos de incerteza, os

homens que vão desde o dia-a-dia. No entanto, com a educação que nos tornamos melhores, somos mais felizes, e ensina-nos a nos levar, além de viver uma vida prosaica e poética.

Morin, (2000 p.11). “Isso encoraja-nos a caminhar nessa luta e também pretende reformar o pensamento de fazer”. A ideia de reforma de Edgar Morin é notável... Mas sua mentalidade precisava de mais, então é importante usar os meios de os impactos que realmente acontecem... e obter uma educação mais eficiente.

É importante notar, também, que a história de vida com todos os problemas que o autor tem, sem dúvida, teve um surto de maturação, e de forma humanística, que o autor tem antes, o pensamento humano...

Para terminar, faço minhas as palavras de Kleist, (2009, p. 33) "O conhecimento não nos faz melhor ou mais feliz." Mas a educação pode nos ajudar a ser melhor, mais feliz, e ensina-nos a tomar parte prosaica e poética parte viva de nossas vidas.

Já houve episódios em que homens foram resultado verdadeiro seres irracionais ou vândalos verdadeiros... Sabemos que só as várias formas de castigos e enquadramento da lei não seriam suficientes. É preciso algo mais... É preciso Repensar as formas em que este homem foi moldado -"Que tipo de educação, teve esse sujeito? "(Morin, 2000, p. 21)

Vivemos em um pluralismo de ideias na diversidade das coisas e nos mais diferentes comportamentos e multidões de pessoas e educação. Mas, o alvo em que queremos alcançar é um só: “O bem-estar comum” pode ser atingido através da própria educação na busca da unidade.

Segundo os dois sentidos do termo "conservação", a natureza conservadora da Universidade pode ser vital ou estéril. A conservação é vital quando isso significa a proteção e preservação, e que você só pode preparar um futuro de poupança de um passado, e estamos em uma época em que muitas forças poderosas são a desintegração cultural ativa. Mas a conservação é estéril quando é dogmática e rígida cristalizadas. Portanto, a Sobrenome condenou todos os avanços científicos do século XVII de sua época, e, no século seguinte, a maioria da ciência moderna foi formada do lado de fora das universidades. (Morin, 2000. P. 81)

Conselho Federal de Psicologia considera kit feito pelo MEC, adequado à faixa etária de alunos que o utilizarão. Priscilla Borges, iG Brasília 08/02/2011 .Um material elaborado pelo Ministério da Educação para combater a homofobia nas escolas .O texto começa justificando a importância da discussão do tema nas escolas, que têm a responsabilidade de formar cidadãos éticos e que respeitem as diferenças, segundo os psicólogos. “A discussão

principal sobre o tema refere-se à necessidade de tratar preconceitos e discriminações que refletem uma violência (verbal, simbólica) reverberando nos espaços convivência escolar”.

Morin, (2000, p, 22) mesmo neste contexto de diversidade, estará olhando para quebrar a crise da modernidade e acreditam na educação que coloca o homem no paradigma agente determinístico: educação moderna e o resgate dos verdadeiros valores éticos. Terminei minhas Palavras com a fala de Morin, 2000, p, 23.

É imperativo que a escola apresente percepção da condição humana em sua unidade e complexa diversidade da geração mais jovem. Compreender - se e fazer outra, como um diferencial é uma garantia de solidariedade que envolve o respeito das liberdades, e isso só acontece a partir de uma reforma do pensamento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUERBACH, Erich. Mimesis. **Perspectiva**, (Coleção Estudos, v.2). 1987.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita** repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

_____.Meus Demônios. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1997.

_____.Complexidade e Transdisciplinaridade: **A reforma da universidade e do ensino fundamental**. Natal, EDUFRRN, 1999.

_____.**Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro**. São Paulo/Brasília, Cortez/UNESCO, 2000.

_____.**Olhar sobre o olhar que olha**: Complexidade, Holística e Educação. Petrópolis, Vozes, 2001.

_____.**A Economia do Ócio**. Rio de Janeiro, Sextante, 2001.

MASI, Domenico. **O Ócio Criativo**. Rio de Janeiro, Sextante, 2000

KLEIST **Bernd Heinrich Wilhelm von** Sobre o teatro de Marionetas e outros escritos. Trad. de José Miranda Justo. Lisboa: Antígona, 2009.

PETRAGLIA, Izabel. Edgar Morin: **A Educação e a Complexidade do Ser e do Saber**, 6ª. ed., Petrópolis, Vozes, 2001.MORIN, Edgar. Introdução ao Pensamento Complexo. Lisboa, Instituto Piaget, 1991.

PENA-VEGA, A. ; ALMEIDA, C. e PETRAGLIA, I. (Orgs.). Edgar Morin: **Ética, Cultura e Educação**, São Paulo, Cortez, 2001.

SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES NA ALFABETIZAÇÃO: TRABALHANDO A ESCRITA NA SALA DE AULA

Me. Juliana de Melo Lima¹
Dra. Ana Claudia G. R. Pessoa²
Rielda Karyna de Albuquerque³

RESUMO

O objetivo desse estudo é discutir a experiência de uma professora alfabetizadora. O relato apresentado mostra a importância de levar os alunos a refletirem sobre o que as palavras notam e como ocorre essa notação. Para isso, a professora por meio de uma sequência didática, investiu no trabalho com habilidades de consciência fonológica e reflexão sobre os princípios do sistema de escrita alfabética.

Palavras-chave: Alfabetização, Ensino, Aprendizagem

INTRODUÇÃO

Acreditamos que a escrita não é um código e sim um sistema. Nesse sentido, a criança precisa compreender o seu funcionamento e os princípios que o constitui. Para estar alfabetizado, entretanto, é necessário que a criança além de dominar o sistema de escrita alfabética seja capaz de produzir e ler textos com autonomia e não apenas escrever e ler algumas palavras.

Defendemos a alfabetização na perspectiva do letramento e diante de tal abordagem não desvalorizamos os momentos em que um trabalho sistemático de reflexão sobre a escrita precisa ser realizado para que os estudantes possam ser alfabetizados. Assim, o presente artigo visa apresentar e discutir uma proposta de sequência de atividades desenvolvida por uma professora do 3º ano da rede pública de ensino do município de Jaboatão dos Guararapes, em Pernambuco.

1. Apropriação do Sistema de escrita alfabética

¹Mestre em Educação pela PPGE/UFPE – PE, ju.mlima@yahoo.com.br.

²Doutora em Educação pela PPGE/UFPE – PE, aclaudiapessoa@gmail.com.

³Mestranda em Educação pela PPGE/UFPE – PE, rieldalbuquerque@gmail.com

Durante muitos anos as discussões sobre o processo de alfabetização estiveram voltadas para o ensino centrando-se principalmente nas reflexões sobre qual seria o melhor método para alfabetizar.

A partir da década de 80 as discussões sobre a alfabetização mudam o foco da forma como se ensina para como as crianças aprendem. Ferreiro e Teberosky (1984) defendem que a escrita alfabética é um sistema notacional, ou seja, ela é dotada de propriedades que regulam seu funcionamento. Assim, algumas questões precisam ser compreendidas pelo aprendiz: o que as letras notam? Como ocorre essa notação? O que de fato as letras representam? (FERREIRO, 1985).

Ferreiro propõe a existência de quatro períodos básicos no processo de construção da escrita pelo aluno, que se estende do período pré-silábico - nesse as crianças não compreendem o que a escrita nota e como ocorre essa notação – até o período alfabético quando adquire a compreensão do funcionamento do sistema.

Durante o processo de construção do SEA os alunos precisam descobrir os princípios que regem esse sistema: escreve-se com letras que não podem ser inventadas, que têm um repertório finito e que são diferentes de números e de outros símbolos; a ordem das letras no interior da palavra não pode ser mudada; as letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e certos sons poderem ser notados com mais de uma letra; as letras têm formatos fixos e pequenas variações produzem mudanças em sua identidade, embora uma letra assuma formatos variados; uma letra pode se repetir no interior de uma palavra e em diferentes palavras, ao mesmo tempo em que distintas palavras compartilham as mesmas letras; nem todas as letras podem ocupar certas posições no interior das palavras e nem todas as letras podem vir juntas de quaisquer outras; as letras notam ou substituem a pauta sonora das palavras que pronunciamos; as letras notam os fonemas; além de letras, na escrita de palavras, usam-se, também, algumas marcas (acentos) que podem modificar a tonicidade ou o som das letras ou sílabas onde aparecem; as sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes e vogais, mas a estrutura predominante no português é a sílaba CV (consoante – vogal), e todas as sílabas do português contêm, ao menos, uma vogal. (LEAL E MORAIS, 2010).

Moraes (2012) nos alerta para o fato de que *ter alcançado uma hipótese alfabética não é sinônimo de estar alfabetizado*. Se já compreendeu como o SEA funciona, a criança tem agora que dominar bem as convenções som-grafia de nossa língua para que possa ler e produzir textos com autonomia.

Assim, ao lado dos estudos sobre a psicogênese da escrita os estudos sobre habilidades de consciência fonológica também contribuem para a discussão da alfabetização. A consciência fonológica corresponde a um conjunto de habilidades que leva o aprendiz a refletir sobre as partes sonoras das palavras (cf. CARDOSO-MARTINS, 1991; GOMBERT, 1992). Essas habilidades envolvem esforços cognitivos de níveis distintos, assim, é mais fácil para uma criança identificar as sílabas iniciais de uma palavra do que contar os fonemas que compõem esta mesma palavra (PESSOA, 2007). Nesse sentido, algumas habilidades de refletir sobre os sons podem facilitar o processo de alfabetização, enquanto outras habilidades avançam à medida que as crianças alcançam o nível alfabético (LEITE, 2011).

Conhecer o desenvolvimento de alunos é um passo importante para que o professor possa planejar um ensino eficaz de acordo com a necessidade de cada aprendiz. Diante disso, discutiremos a seguir sobre propostas de ensino que possam favorecer ao trabalho sistemático sobre a escrita.

2. Planejando o ensino na alfabetização

Os estudos advindos da Psicogênese da escrita nos permitiram compreender os processos cognitivos que regem seu funcionamento. Através de diferentes etapas, contemplando princípios variados nos apropriamos do sistema de escrita.

Diante disso, numa mesma sala de aula, os diferentes sujeitos, cada um com seus conhecimentos prévios diante de suas vivências, apresentam aquisições diferentes aos objetos de conhecimento, por essa razão é necessário atender as especificidades de todos de modo a ajudá-los a ampliarem suas aprendizagens. Assim, um diagnóstico da turma deve ser realizada, o que facilitará o planejamento do ensino em busca de novos desafios que proporcionem reflexões sobre os conhecimentos ainda não consolidados.

Para atender as diferentes especificidades na sala de aula, organizar o trabalho pedagógico é uma importante estratégia. Portanto, a organização do tempo pedagógico é necessária, principalmente porque possibilita uma melhor preparação das diversas atividades a serem vivenciadas rumo ao atendimento dos diferentes objetivos didáticos que orientam o trabalho docente. São os diferentes objetivos didáticos e diferentes objetos de ensino que justificam a opção por adotarmos diversos tipos de organização do trabalho em sala de aula. Uma das formas de organização das atividades é o trabalho com atividades sequenciais.

As atividades sequenciais são “formas que tradicionalmente os professores e as professoras têm adotado para articular diferentes partes de uma aula ou de aulas seguidas”

(LEAL, 2005, p. 84). Essas atividades permitem um aprofundamento em determinado conteúdo articulando-os com o que já foi trabalhado, permitindo uma articulação que permite uma visão do ensino não fragmentada. Desse modo, esta é uma das alternativas de desenvolver nas aulas um ensino mais sistemático para refletir sobre a escrita. Nesse sentido, o professor pode organizar suas aulas contemplando diferentes conhecimentos, de acordo com a necessidade de sua turma. Para atingir tal propósito as atividades devem ser diversificadas, além disso, os alunos podem ser agrupados de forma distintas.

No planejamento, atividades coletivas que atendam as especificidades de todos no mesmo momento podem ser boas estratégias para que uns ajudem os outros. Assim como momentos de atividades individuais ou em pequenos grupos também se tornam ótimas estratégias de reflexão.

3. Sequência de atividades de alfabetização

A proposta de atividade realizada pela professora investigada foi desenvolvida durante duas aulas, com foco na reflexão sobre o sistema de escrita alfabética numa turma de 3º ano da rede pública do município de Jaboatão dos Guararapes. A turma é composta por 21 alunos. A professora avaliou os alunos de acordo com a psicogênese e após observar o perfil da turma dividiu seus alunos formando dois grupos: grupo (1) alunos que estão se apropriando do sistema de escrita alfabética (SEA); grupo (2) alunos que já se apropriaram do SEA e estão desenvolvendo habilidades de leitura com autonomia.

Na busca de desenvolver situações didáticas para atender as necessidades dos seus estudantes e a heterogeneidade da turma, a professora junto com outra colega de trabalho teve como estratégia de organização do ensino dividir as turmas em grupos. Essa estratégia é desenvolvida no horário das aulas de educação física, metade dos alunos de cada turma faz aula de educação física enquanto a outra metade fica em sala de aula com as suas respectivas professoras. Desse modo, os grupos seguem se revezando ao longo da semana possibilitando a realização de um trabalho direcionado de acordo com as necessidades dos estudantes.

As aulas que iremos analisar foram realizadas por uma das professoras e contemplou um dos grupos da sua turma do terceiro ano do Ensino Fundamental, composto por alunos que estão em processo de apropriação do sistema de escrita alfabética. O grupo era composto por um estudante no início de fonetização, ou seja, em transição do pré-silábico para o silábico, quarto silábicos, dentre os quais, dois já conseguiam fazer uma relação qualitativa entre a

escrita e a pauta sonora. Também fizeram parte desse grupo um aluno silábico alfabético e três estudantes que estavam no início da hipótese alfabético.

A sequência contemplou atividades para as diferentes necessidades dos estudantes em relação aos conhecimentos da escrita. O planejamento da sequência envolveu leitura, exploração do texto e reflexão sobre o sistema de escrita alfabética, contendo diferentes habilidades. Apresentaremos abaixo as atividades conforme foram trabalhadas, assim como o relato da docente no desenvolvimento de sua prática.

Primeira aula

1º momento – Leitura (professora e alguns alunos)

Apresentei aos alunos o texto que estava escrito no quadro (Ou isto ou aquilo de Cecília Meireles) primeiro com a leitura do título do texto e o nome da autora, levantando alguns questionamentos, como: Se os alunos conheciam a autora; Se conheciam o título do poema. Em seguida fiz a leitura do poema com ajuda de três crianças que já conseguiam ler algumas palavras com estrutura silábica Consoante - Vogal (CV) - (silábico alfabéticos)

A professora selecionou um poema na íntegra, com estrutura curta, explicitando a autoria. Esse texto além de desenvolver a consciência fonológica, trabalhando rimas e aliterações, apresenta, ainda, uma estrutura com repetição de palavras que facilita ao aluno, mesmo em hipóteses iniciais de escrita, pensar nos sons que compõem a palavra levando-os a perceber o que a escrita nota. Além disso, podem perceber que as mesmas palavras mantêm as mesmas letras na mesma sequência, assim podem compreender que quando os sons são os mesmos a representação gráfica geralmente se repete.

Outro aspecto importante é que a professora escreveu o texto no quadro em letra de imprensa maiúscula, de forma ampliada, permitindo que tanto os alunos que tenham autonomia possam ler quanto os que ainda não dominam todas as correspondências grafofônicas possam identificar as letras, semelhanças gráficas e sonoras presentes no texto.

2º momento – Conversa sobre o poema (todos)

Após leitura do poema conversei um pouco sobre o texto: Sobre o que o poema falava; O que a bola fazia; Quem eram os donos da bola; De que cor era a bola de Raul e a de Arabela; Se achavam que meninos e meninas podiam brincar juntos; Se tinham gostado do poema etc.

A professora neste momento explorou um pouco mais as estratégias de leitura, resgatando algumas informações explícitas do texto, levantando o ponto de vista dos estudantes sobre brincadeiras entre meninas e meninos. A conversa sobre o texto foi direcionada ao trabalho da dimensão temática, buscando resgatar algumas partes do texto.

3º momento – Identificar no poema palavras com semelhanças sonoras e pensar em outras palavras com semelhanças sonoras. (Todos, mas com foco nos silábicos que eram solicitados a pensar em palavras com semelhanças sonoras)

Durante esse momento chamei alguns alunos para identificar no quadro as palavras que apresentavam semelhanças sonoras (rimas). Quando o aluno encontrava as palavras que rimavam solicitava que pensasse em outras palavras que rimavam com a identificada no texto, exemplo: BOLA – ROLA (ROLA CARAMBOLA; ACEROLA); AMARELA – ARABELA (PANELA - CAPELA- RAFAELA) etc. A medida que as crianças iam falando outras palavras que rimavam fui registrando no quadro pedindo ajuda para a escrita das palavras.

Nessa atividade a professora explora o trabalho com consciência fonológica, trabalhando capacidades de reflexão fonológica distintas, a identificação e a produção de rimas. Na atividade de produção os alunos precisam buscar no seu léxico mental outras palavras que apresentam rimas, enquanto que na identificação as palavras já estão postas no texto.

Essa estratégia é muito importante para os alunos que ainda não percebem completamente as semelhanças sonoras entre as palavras. Outro aspecto trabalhado foi o registro escrito, fazendo com que os alunos pudessem acompanhar a grafia à medida que o som era emitido. Assim, as crianças podiam perceber, como já referido anteriormente, que palavras com o mesmo som são grafadas com as mesmas letras.

4º momento – leitura de palavras (Todos)

Após explorar as rimas entreguei a cada aluno uma ficha contendo o texto lacunado e um banco de palavra para que eles identificassem as palavras que deveriam ser colocadas em cada lacuna. Nesta atividade os alunos que estavam no nível silábico- alfabéticos (3 alunos) foram levados a pensar e responder a atividade com autonomia. (quando as dúvidas apareciam solicitavam minha ajuda). Os outros alunos (5 alunos) que estavam em início de fonetização e os silábicos de quantidade e qualidade foram agrupados e cada um recebeu o

alfabeto móvel. Fui realizando a leitura do texto e quando chegava na parte lacunada perguntava que palavra eles achavam que deveria encaixar na lacuna, quando os alunos respondiam pedia a montagem da palavra com o alfabeto móvel. Nesse momento, foi possível pensar a relação grafema e fonema, nome das letras, e também levá-los a pensar que para cada sílaba deveríamos colocar mais de uma letra.

Através dessa atividade os alunos precisavam localizar as informações que faltavam em diferentes posições do texto, resgatando as palavras e grafando as mesmas. Assim, a atividade proporcionava aos alunos, que ainda não compreendiam completamente as correspondências entre grafemas e fonemas, localizar o início e o final de cada palavra, observando a ordem em que as letras são escritas.

As atividades seguintes foram realizadas em outro dia da mesma semana em que a professora dividia a turma em 2 grupos durante as aulas de educação física.

Segunda aula

5º Momento – leitura de palavras

Nesse momento retomei um pouco o texto que tínhamos lido no momento anterior e entreguei para cada aluno uma ficha contendo a atividade abaixo. Embora os alunos, nessa atividade, fossem levados a ler as palavras, foi possível refletir sobre as diferentes propriedades do SEA. Fiz a leitura dos enunciados das questões para todos e em seguida subdividi novamente os grupos. Os que estavam na hipótese silábico-alfabético foram levados a realizar a atividade com mais autonomia. Os demais com a minha mediação realizaram a leitura das palavras e respondiam o que cada item pedia.

- Leia as palavras abaixo e sublinhe a diferença entre elas: **BOLA** **BELA**
- Pinte todas as palavras bola que aparecem no poema.
- Leia as palavras abaixo e circule aquelas que descrevem a bola do poema. **MOLE**
DURA BELA NOVA

Após todos terem respondido, retomei a atividade com apoio do quadro chamando atenção para algumas coisas: O que as palavras tinham de parecido; A questão era solicitado para pintar a palavra BOLA de modo que percebessem que a escrita desta palavra não podia mudar, pois assim iríamos formar outras palavras e mostrei que algumas palavras apresentavam letras semelhantes, mas não podia ser a mesma palavra porque tinha alguma

diferença “BOLA - BELA” e também que poderíamos achar palavras dentro de outras palavras mostrando que podem ser escritas com as mesmas letras, mas que formariam palavras diferentes. “ARABELA”.

Após esse momento, a professora realizou a leitura coletiva buscando verificar a ordem das palavras no texto, comparando com original. A docente através das atividades propostas refletiu sobre as semelhanças sonoras (rimas) e letra inicial com os alunos, conforme o trecho do seu relato.

Na primeira questão os alunos precisavam refletir sobre as semelhanças e diferenças gráficas entre as palavras de modo a perceber que trocando uma letra mudamos a palavra.

A segunda atividade permite que os alunos identifiquem as mesmas palavras no texto, reconhecendo a ordem em que os fonemas são grafados.

Na terceira atividade, os alunos precisavam voltar ao texto para identificar as características da bola e ler todas as palavras listadas. Apesar de ser uma leitura de palavras, a atividade envolve uma habilidade de compreensão textual (localização de informação), pois é necessário que o aluno identifique que determinada palavra encontrada no texto corresponde a uma das características da bola.

Outras propostas de atividade foram as seguintes:

- Agora leia as palavras e circule aquelas que dizem o que a bola faz.

CORRE ROLA FURA PULA

- Encontre e circule, no nome da menina, uma palavra que diz como a bola do poema é.

ARABELA

Nas atividades apresentadas acima a professora buscou a reflexão da escrita fazendo com que os estudantes percebessem que palavras diferentes compartilham algumas letras iguais, que ao mudar a posição das letras no interior da palavra novas palavras são formadas; realizassem a leitura e identificação das palavras; identificassem palavras dentro de outras palavras.








6º momento – leitura de palavras e aliterações - Perceber que as letras no interior da palavra não podem ser mudadas; Perceber que as letras podem ser repetidas no interior das palavras e em diferentes palavras.

Nesse mesmo dia entreguei outra ficha para cada aluno, meu objetivo era que eles observarem que certas letras compartilham o mesmo som inicial e que as palavras não podem ser mudadas, e também podem se repetir no interior das palavras e em diferentes palavras.

Para finalizar a sequência foi proposta uma atividade em que diferentes conhecimentos foram mobilizados, tais como: identificar as semelhanças sonoras (aliteração), perceber que as letras podem ser repetidas no interior das palavras e em diferentes palavras; compreender que as letras notam a pauta sonora das palavras que pronunciamos.

Na atividade da tabela os alunos precisavam formar palavras em que a sílaba inicial permanecia a mesma e trocando a sílaba final outras palavras eram formadas. Ressaltamos que a estrutura silábica proposta permanecia a mesma em todas as palavras, podendo ter sido mais variada. A posição dos dados na tabela também poderia favorecer mais aos alunos caso as imagens estivessem na posição contrária à proposta.

7 Vamos formar novas palavras com a palavra **BOLA**? Então, complete a tabela. Observe o que já foi feito.

BO	LA	BOLA	
BO	TO		
BO		BODE	
BO			
BO			
BO			
BO			

8 Complete as palavras com as sílabas que estão faltando.

GOIA ____ UM ____ GO A ____ CATE
 URU ____ ____ LEZA SA ____ NETE

A questão 7 foi uma atividade em que os alunos que já tinham construído certas habilidades refletiram sobre as propriedades do SEA e responderam com autonomia, pois a figura ajudou as crianças a pensarem nos seguimentos sonoros e fazer as correspondências grafofônicas. Enquanto o outro grupo foi levado primeiro a pensar nas semelhanças sonoras das figuras, as aliterações para em seguida relacionar com a escrita com meu apoio. Nesse momento perguntei o nome das figuras e o que eles tinham em comum. Os alunos observaram que começavam do mesmo jeito e pedi que pensassem em outras palavras que começavam do mesmo. E logo depois realizaram a atividade.

Na última atividade percebemos que a presença das imagens que representam as palavras poderia favorecer mais aos alunos tendo em vista que não há uma indicação da sílaba que falta, sendo necessário que todos os alunos para realizá-la tenham que fazer a leitura

completa identificando o segmento sonoro necessário. Desse modo, se tornar uma atividade mais complexa para alunos que apresentam habilidades mais elementares do sistema de escrita alfabética, tendo em vista que ainda não dominam as correspondências grafofônicas.

Já a questão 8 foi uma atividade que os alunos passaram a ter mais dificuldades para realizá-la. Diferente da atividade que tinha o apoio das figuras, esta não tinha e desse modo foi mais difícil para os estudantes em hipótese silábica realizarem. Desse modo, teve que ser realizada coletivamente.

De acordo com o relato da professora, a mesma reconhece que algumas adequações poderiam favorecer mais seus alunos.

Considerações finais

O trabalho com sequências de atividades permite ao professor trabalhar de forma sistemática a apropriação do SEA. Conhecer o perfil da turma favorece o professor a planejar atividades voltadas para as necessidades dos alunos de modo que eles possam avançar na compreensão do SEA.

Diante das propostas apresentadas percebemos que a professora tinha objetivos específicos a serem atingidos, com atividades diversificadas, demonstrando conhecimento em relação aos princípios do sistema de escrita alfabética, envolvendo os alunos de formas variadas de participação. Outro aspecto importante é a clareza que a docente demonstra em relação aos níveis de dificuldades apresentados nas atividades para os alunos. Além disso, o trabalho sistemático nas duas aulas favoreceu uma continuidade de reflexão sobre o objeto de conhecimento. Organizar os alunos de maneira diversificada possibilita desafios distintos que também pode ajudá-los a avançarem em seus conhecimentos.

Considerar as diferentes especificidades da alfabetização é um fator importante na prática docente, de modo que o ensino possa favorecer as aprendizagens dos estudantes. Assim, percebemos, de acordo com o relato da professora, que um trabalho de avaliação dos estudantes foi essencial para planejar e desenvolver momentos que contribuíssem para novos desafios em relação à leitura e à escrita.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARDOSO-MARTINS, Cláudia. Consciência fonológica e aprendizagem da leitura e da escrita. **Cadernos De Pesquisa**. São Paulo, v. 76, 1991. p. 41-49.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1985.

FERREIRO, Emília & TEBEROSKY, Ana. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

LEAL, Telma Ferraz. O planejamento como estratégia de formação de professores: organização e reflexão sobre o cotidiano da sala de aula. E, Albuquerque, E. B. C. & LEAL, T. F. **Desafios da educação de jovens e adultos: construindo práticas de alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LEAL, Telma Ferraz; MORAIS, Artur Gomes de. O aprendizado do sistema de escrita alfabética: uma tarefa complexa, cujo funcionamento precisamos compreender. In: LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correa; MORAIS, Artur Gomes de. **Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LEITE, Tânia Maria. **Alfabetização: Evolução de Habilidades Cognitivas envolvidas na Aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética e sua Relação com Concepções e Práticas de Professores**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife: 2011.

MORAIS, Artur Gomes. **Sistema de Escrita Alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

PESSOA, A.C.R.G. **Relação entre habilidades de reflexão metalinguística e o domínio da ortografia em crianças**. 2007. Tese (doutorado em educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE.