



URI | FREDERICO
WESTPHALEN

UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Cursos de Filosofia, Letras, Matemática, Pedagogia e Psicologia

Anais

ISBN-978-85-7796-104-7

I CICLO DE ESTUDOS EM EDUCAÇÃO

CONTEMPORANEIDADE E
INTERDISCIPLINARIDADE

Apoio:



Frederico Westphalen - 2013

I CICLO DE ESTUDOS EM EDUCAÇÃO

CONTEMPORANEIDADE E INTERDISCIPLINARIDADE

ANAIIS



Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

Reitor

Luiz Mario Silveira Spinelli

Pró-Reitora de Ensino

Rosane Vontobel Rodrigues

Pró-Reitor de Pesquisa, Extensão e Pós-Graduação

Giovani Palma Bastos

Pró-Reitor de Administração

Clóvis Quadros Hempel

Campus de Frederico Westphalen

Diretor Geral

César Luís Pinheiro

Diretora Acadêmica

Silvia Regina Canan

Diretor Administrativo

Nestor Henrique De Cesaro

Campus de Erechim

Diretor Geral

Paulo José Sponchiado

Diretora Acadêmica

Elisabete Maria Zanin

Diretor Administrativo

Paulo Roberto Giollo

Campus de Santo Ângelo

Diretor Geral

Maurílio Miguel Tiecker

Diretora Acadêmica

Neusa Maria John Scheid

Diretor Administrativo

Gilberto Pacheco

Campus de Santiago

Diretor Geral

Francisco de Assis Górski

Diretora Acadêmica

Michele Noal Beltrão

Diretor Administrativo

Jorge Padilha Santos

Campus de São Luiz Gonzaga

Diretora Geral

Sonia Regina Bressan Vieira

Campus de Cerro Largo

Diretor Geral

Edson Bolzan



ANAIS DO I CICLO DE ESTUDOS EM EDUCAÇÃO

CONTEMPORANEIDADE E INTERDISCIPLINARIDADE

JUNHO A SETEMBRO DE 2013
FREDERICO WESTPHALEN - RS

COORDENAÇÃO DO EVENTO

Programa de Pós-Graduação em Educação

Departamento de Ciências Humanas

Cursos de Filosofia, Letras, Matemática, Pedagogia e Psicologia

Comissão Científica

Adriane Ester Hoffmann

Alessandra Tiburski Fink

Ana Maria Carvalho Metzler

Ana Paula Teixeira Porto

Camila Nicola Boeri

Carmo Henrique Kamphor

Claudir Miguel Zuchi

Ederson Cadona

Edite Maria Sudbrack

Eliane Maria B. Grotto

Elisabete Cerutti

Juliane Claudia Piovesan

Leandro Greff da Silveira

Maria Cristina Gubiani Aita

Maria Tereza Cauduro

Maria Thereza Veloso

Marines Aires

Marinês Ulbriki Costa

**UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES
CAMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSOS DE FILOSOFIA, LETRAS, MATEMÁTICA, PEDAGOGIA E
PSICOLOGIA**

I CICLO DE ESTUDOS EM EDUCAÇÃO

CONTEMPORANEIDADE E INTERDISCIPLINARIDADE

ANAIS

Organizadoras
Edite Maria Sudbrack
Magali Teresa de Pellegrin Reinheimer
Márcia Dalla Nora



FREDERICO WESTPHALEN

2013



Este trabalho está licenciado sob uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivados 3.0 Não Adaptada. Para ver uma cópia desta licença, visite <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/>.

Organização: Edite Maria Sudbrack, Magali Teresa de Pellegrin Reinheimer e Márcia Dalla Nora
Revisão metodológica: Magali Teresa de Pellegrin Reinheimer
Diagramação: Magali Teresa de Pellegrin Reinheimer
Capa/Arte: André Forte
Revisão Linguística: Wilson Cadoná

O conteúdo de cada trabalho bem como sua redação formal são de responsabilidade exclusiva dos (as) autores (as).

Catálogo na Fonte elaborada pela
Biblioteca Central URI/FW

C499a Ciclo de Estudos em Educação (1.: 2013 : Frederico Westphalen, RS)
 Anais [recurso eletrônico] [do] I Ciclo de Estudos em Educação :
 contemporaneidade e interdisciplinaridade, Departamento de Ciências
 Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação / Organizadores: Edite
 Maria Sudbrak, Magali Teresa de Pellegrin Reinheimer, Márcia Dalla Nora. –
 Frederico Westphalen : URI – Frederico Westph, 2013.
 726 p.

ISBN 978-85-7796-104-7

1. Ciências Humanas. 2. Educação. I. Sudbrak, Edite Maria. II. Reinheimer,
Magali Teresa de Pellegrin. III. Nora, Márcia Dalla . IV. Título.

CDU 37



URI - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Prédio 8, Sala 108
Campus de Frederico Westphalen
Rua Assis Brasil, 709 - CEP 98400-000
Tel.: 55 3744 9223 - Fax: 55 3744-9265
E-mail: editorauri@yahoo.com.br, editora@uri.edu.br

Impresso no Brasil
Printed in Brazil

SUMÁRIO

15 **APRESENTAÇÃO**

16 **PALESTRAS**

17 INOVAÇÃO CURRICULAR NO ENSINO MÉDIO: A POLITECNIA EM
QUESTÃO
Gaudêncio Frigotto

38 APRENDER A APRENDER
Pedro Demo

59 **PLENÁRIAS**

60 **EIXO TEMÁTICO: Políticas Públicas e Gestão da Educação**

61 A AVALIAÇÃO NA POLÍTICA DE PROGRESSÃO CONTINUADA E A
CONSTANTE BUSCA POR QUALIDADE E EQUIDADE.
Silvia Daiana Parussolo Boniati

69 A EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA E OS CONSELHOS DE SAÚDE:
ESTRATÉGIAS PARA EFETIVAÇÃO DO CONTROLE SOCIAL EM SAÚDE
Caroline Ottobelli

79 A EDUCAÇÃO INFANTIL DO DIREITO À OBRIGAÇÃO: CAMINHO PARA A
QUALIDADE?
Emanuele Froner

90 A MANUTENÇÃO DAS CULTURAS INDÍGENAS POR INTERMÉDIO DA
EDUCAÇÃO
Denise Tatiane Girardon Dos Santos

95 ESTUDOS INICIAIS SOBRE GESTÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA
Adejane Pires Da Silva e Eliane Maria Cocco

101 FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO: REGULAÇÃO
E/OU EMANCIPAÇÃO?
Janaíne Souza Gazzola

111 FUNDEB: UMA POLÍTICA EDUCACIONAL
Paulo Rogerio Brand

118 GESTÃO EDUCACIONAL E DEMOCRACIA: UMA RELAÇÃO NECESSÁRIA
Clarinda De Carli

130 O IMPACTO DA INICIAÇÃO CIENTÍFICA NA FORMAÇÃO STRICTO-
SENSU DOS EGRESSOS BOLSISTAS DA URI – CAMPUS DE FREDERICO
WESTPHALEN
Rosangela Da Silva

- 137 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA E A PRÁTICA PEDAGÓGICA
DOCENTE
Camila De Fatima Soares Dos Santos
- 148 POLÍTICAS EDUCACIONAIS E SEU IMPACTO PARA A EDUCAÇÃO DE
QUALIDADE
Ana Paula Pellegrin
- 156 POLITICAS PUBLICAS DE EDUCAÇÃO PARA SERIES INICIAIS.
Karine Seidel Da Rosa
- 165 POLÍTICAS PÚBLICAS E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA
Adriano De Souza
- 173 **EIXO TEMÁTICO: Formação de Professores e Práticas Educativas**
- 174 A CANÇÃO EM DIFERENTES ÉPOCAS: UM PROPOSTA METODOLÓGICA
Adriane Ester Hoffmann E Marinês Ulbriki Costa
- 183 A IMPORTÂNCIA DA SUPERVISÃO ESCOLAR NA FORMAÇÃO
ACADÊMICA DOCENTE ATRAVÉS DO PROGRAMA PIBID. A
CONTRIBUIÇÃO DA SUPERVISÃO ESCOLAR NA FORMAÇÃO
ACADÊMICADOCENTE ATRAVÉS DO PROGRAMA PIBID
Dilvana Zanatta
- 192 A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E OS PRINCÍPIOS SOCIOEDUCATIVOS
DOS CENTROS FAMILIARES DE FORMAÇÃO POR ALTERNÂNCIA –
CEFFAs
Vanessa Dal Canton
- 201 A PERSONIFICAÇÃO DA TEORIA NA PRÁTICAS EDUCATIVAS: O OLHAR
DO PIBID NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE
Anilce Angela Arboit
- 211 A PRÁXIS FILOSÓFICA: UMA REFLEXÃO SOBRE A CONSTRUÇÃO DO
CONHECIMENTO NO ENSINO SUPERIOR
Evandro Santos Duarte
- 220 A SUPERVISÃO NO PIBID, EDUCAÇÃO CONTINUADA E SABERES
DOCENTES: QUESTÕES DE PROFISSIONALIZAÇÃO DO PROFESSOR
Dulce Maria De Souza Hemielewski
- 229 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: UMA POLÍTICA DE
EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO ESCOLAR INCLUSIVO
Emanuele Moura Barretta
- 237 AO SE RENOVAR NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR, RENOVAM-SE AS
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, RENOVA-SE A EDUCAÇÃO
Viviane De Vargas Geribone

- 243 AS VIVÊNCIAS DE ESTÁGIO A PARTIR DA FORMAÇÃO INICIAL
Vanusa Kerscner
- 251 AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA URI
Patrícia Fontana
- 263 BRINQUEDOTECA UNIVERSITÁRIA: ESPAÇO DE FORMAÇÃO CONTINUADA
Débora Regina Vieira Rocha
- 273 CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS: UMA VERDADEIRA FÁBRICA DE SONHOS
Elisiane Andréia Lippi
- 281 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA POLITECNIA: UM RETORNO AO CONCEITO MARXISTA
Magali Seidel Kunz
- 294 CONTRIBUIÇÕES DE UM ENSINO MUSICAL NAS ESCOLAS
Naiara Andreatto Da Silva
- 303 ESTADO DA ARTE DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA
Elisandra Manfio Zonta
- 312 ESTADO DA ARTE: EDUCAÇÃO INCLUSIVA NAS ESCOLAS RURAIS.
Juliana Cerutti Ottonelli
- 328 EXPERIÊNCIA DO PROGRAMA PIBID PEDAGOGIA ENSINO MÉDIO NA URI – CAMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN: UM NOVO OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR
Luci Mary Duso Pacheco
- 340 FORMAÇÃO DE ANIMADORES EM EDUCAÇÃO DO CAMPO COLABORANDO COM O DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL DO MÉDIO ALTO URUGUAI GAÚCHO
Antonio Carlos Moreira
- 354 FORMAÇÃO DOCENTE A TEORIA E A PRÁTICA NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO
Luana Nunes Hauch
- 363 FORMAÇÃO DOCENTE: SABERES NECESSÁRIOS PARA UMA FORMAÇÃO
Salette Maria Moreira Da Silva
- 372 FORMAÇÃO E PROFISSÃO DOCENTE: EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS NO PIBID
Eliane Matias Queiroz Martins E Marcieli Salette Schu
- 382 FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA PARA PROFESSORES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE: POLÍTICAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS
Carina Luisa Kurek Tibola

- 390 GÊNERO FILMICO: UMA NOVA EXPERIÊNCIA EM SALA DE AULA
Bibiane Trevisol
- 400 GÊNEROS MIDIÁTICOS E VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA: PRÁTICAS DE USO
REAL DA LÍNGUA.
Patrícia Simone Grando
- 407 INTERFACE DIALÓGICA ENTRE ARTIGO DE OPINIÃO E NOTÍCIA
Minéia Carine Huber
- 415 KANT: UMA REFERÊNCIA NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO A
PARTIR DO SUJEITO ATIVO PEDAGÓGICAMENTE
Fernando Battisti
- 422 LABORATÓRIO DE ENSINO DE MATEMÁTICA: CONTRIBUIÇÕES PARA
OS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM
Eduardo Post
- 428 LEITURAS PEDAGÓGICAS: A VISÃO FREIREANA COMO PRÁTICA
NECESSÁRIA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NAS ATIVIDADES
DESENVOLVIDAS PELO PIBID NA ESCOLA CAMPO.
Raquel Da Silva Brochier e Vanessa Taís Eloy
- 436 LÍNGUA E CULTURA NO COTIDIANO ESCOLAR: A PERSPECTIVA DO
ALUNO NAS RELAÇÕES INTERCULTURAIS
Andréia Dalla Costa
- 445 O ATO PEDAGÓGICO DE ENSINAR E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR
Fernanda Cristina Piovesan De Souza E Marisa Barbieri
- 455 O EDUCADOR: QUEM É ELE?
Silvana Aparecida Pin e Claudir Miguel Zuchi
- 464 O IMPACTO DA CASA FAMILIAR RURAL E DA PEDAGOGIA DA
ALTRENSÂNCIA NO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL DO MEIO
RURAL
Cléber Renato Zortéa
- 472 PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E AGRICULTURA FAMILIAR:
IMPLICAÇÕES DA REVOLUÇÃO VERDE NA ORGANIZAÇÃO RURAL
Anilce Angela Arboit
- 483 PIBID - POLÍTICA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À
DOCÊNCIA: UMA APROXIMAÇÃO ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA
DOCENTE
Giovanessa Lúcia Poletti
- 494 PIBID- PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À
DOCÊNCIA UM APOIO À FORMAÇÃO DOCENTE
Letícia Gobb

- 504 POLITECNIA E O ENSINO POLITÉCNICO
Vanderlei Gularte Farias
- 511 PROJETO DE PESQUISA: REFLEXÕES SOBRE A CRISE DA
RACIONALIDADE INSTRUMENTAL NA EDUCAÇÃO E A CONSTRUÇÃO
DA RACIONALIDADE EMANCIPATÓRIA
Henriqueta Alves Da Silva
- 516 REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO ENSINO
SUPERIOR
Edinéia De Lurdes Samua
- 523 SAÚDE/DOENÇA DOS DOCENTES E SUAS CONSEQUÊNCIAS NA
PRÁTICA EDUCATIVA
Jaqueline Marafon Pinheiro
- 531 TEMA GERADOR FREIREANO: RELAÇÕES DIALÓGICAS COM A
PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA
Ana Paula Noro Grabowski
- 540 **EIXO TEMÁTICO: Educação e Tecnologias**
- 541 ANÁLISE DE DADOS E PROBABILIDADE NOS CURRÍCULOS
Gessecia Camara Lubachewski
- 549 AS TECNOLOGIAS INFORMÁTICAS E O ENSINO DE MATEMÁTICA
Franciele Spinelli Cargnin
- 557 EDUCOMUNICAÇÃO E A CONSTITUIÇÃO DO CONHECIMENTO A PARTIR
DA LITERATURA INFANTIL PARA SURDOS
Maria Aparecida Brum Trindade
- 565 OFICINAS DIDÁTICO PEDAGÓGICAS COM AUXÍLIO DE TECNOLOGIAS
INFORMÁTICAS: EXPERIÊNCIAS PROPICIADAS PELO PIBID
Jéssica Freitas Avrella
- 572 OS DESAFIOS DA DOCÊNCIA EM TEMPOS DE CIBERCULTURA
Elisabete Cerutti
- 580 O USO DE TECNOLOGIAS E A MUDANÇA DE PARADIGMA DO ENSINO
APRENDIZAGEM
Roberto Franciscatto
- 588 TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO: INOVAÇÃO ATRAVÉS DA REDE
EDUCATIVA APRENDERMAIS.NET
Manoelle Silaveira Duarte
- 596 **EIXO TEMÁTICO: Educação e Diversidade**
- 597 A LITERATURA COMO UM ESPAÇO PARA A DIVERSIDADE
Luciane Figueiredo Pokulat

603 A PRÁTICA PIBID EM LÍNGUA PORTUGUESA, UM ENSAIO PARA A VIDA
PROFISSIONAL
Daniela Tur e Claudia Aline Da Silva Vargas

610 BRINCANDO E APRENDENDO: ATIVIDADES LÚDICAS MEDIANDO A
CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO
Manoelle Silveira Duarte

619 O ENFERMEIRO COMO PROTAGONISTA DA EDUCAÇÃO EM SAÚDE
Sinara Rapachi Rossato

625 OS INDÍGENAS E A UNIVERSIDADE: OS DESAFIOS PARA A
INTERCULTURALIDADE
Camila Guidini Camargo

633 PIBID: REVISITANDO E ESTABELECENDO RELAÇÕES ENTRE TEORIA E
PRÁTICA DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA
Claudia Máira Silva De Oliveira e Tanise Gobbi Dos Reis

641 UM OLHAR DA PSICOLOGIA SOBRE A ARTE DE ENSINAR E APRENDER
NA UNIVERSIDADE
Luís Henrique Paloski

649 **EIXO TEMÁTICO: Educação e Interdisciplinaridade**

650 A INTERDISCIPLINARIDADE NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO
Clenio Vianezi Mazzonetto

657 EDUCAR PELO CUIDAR É HUMANIZAR: POR UMA EDUCAÇÃO
COMPROMETIDA COM O CUIDADO
Ilíria François Wahlbrinck

666 MODELOS MATEMÁTICOS UTILIZADOS NA PREDIÇÃO DO TEMPO DE
VIDA DE BATERIAS UTILIZADAS EM DISPOSITIVOS PORTÁTEIS
Janine Da Rosa Albarello

672 **PÔSTERES**

673 **EIXO TEMÁTICO: Políticas Públicas e Gestão da Educação**

674 A FORMAÇÃO CONTINUADA E A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS
DOCENTES À LUZ DO CICLO DE POLÍTICAS
Camila De Fatima Soares Dos Santos

675 INCENTIVO À CARREIRA DOCENTE: O ESTADO PROTAGONISTA OU
REGULADOR?
Taís Regina Freo

676 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES NO BRASIL
Diani Carol Dos Reis

677 **EIXO TEMÁTICO: Formação de Professores e Práticas Educativas**

A CIDADANIA E OS ALUNOS DO ENSINO MEDIO

678 Martha Izabel Dalla Nora

A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: CONTRASSENSOS NAS POLÍTICAS DE
FORMAÇÃO DE PROFESSORES

679 Jéssica De Marco

A INDISCIPLINA EM SALA DE AULA: A REFLEXÃO DO PIBID ACERCA
DA PROBLEMÁTICA

680 Marcia Da Silva

COMPETÊNCIA DOCENTE

681 Tais Levulis

CONTEXTUALIZAÇÃO DO CONTEÚDO DE FRAÇÕES ATRAVÉS DE
SITUAÇÕES COTIDIANAS

682 Dionatan Breskovit De Matos

DIALETOLOGIA E TEXTOS JORNALISTICOS: A UNIDADE E A
DIVERSIDADE NA MIDIA IMPRESSA DAS REGIOES DO MEDIO E ALTO
URUGUAI, DAS MISSEOS E METROPOLITANA

683 Letícia Rodrigues Da Silva

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

684 Lucimara Nunes Hauch

DIRETRIZES PARA O ENSINO NORMAL

685 Cassinéli Aparecida Reis Borba

ÉTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE

686 Cassiano Librelotto Trezzi

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS EDUCATIVAS

687 Janete Campos

FORMAÇÃO DOCENTE E O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE
INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – PIBID

688 Cristina Enderli e Jaqueline Vargas Coelho

FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA A EDUCAÇÃO NO CAMPO: SABERES
NECESSÁRIOS A PRÁTICA DOCENTE

689 Mateus Jose Da Costa

FORMAÇÃO PROFISSIONAL ACADÊMICA: ESPAÇO- TEMPO
INTERDISCIPLINAR NA CONSTRUÇÃO DO PROFESSOR

690 Ketlin Ramos Nunes

FORMAÇÃO PROFISSIONAL ACADÊMICA: ESPAÇO-TEMPO
INTERDISCIPLINAR NA CONSTRUÇÃO DO PROFESSOR

691 Valéria Vedana

- 692 HABILIDADES E COMPETÊNCIAS: NA VISÃO DE INGRESSANTES E
CONCLUINTE DE EDUCAÇÃO FÍSICA
Tharles Gabriele Cauduro
- 693 LEITURAS PEDAGÓGICAS: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO
INICIAL DOCENTE ATRAVÉS DO PIBID/URI – FREDERICO WESTPHALEN
Alessandra Maschio e Katiucia Daniela Poletto Magahim
- 694 OFICINA ENVOLVENDO O NÚMERO ÁUREO: UMA EXPERIÊNCIA
PIBIDIANA
Aline Danelli
- 695 OS ESPAÇOS E AS EXPERIÊNCIAS VIVIDAS, SENTIDAS E
INDISPENSÁVEIS PARA O CONHECIMENTO DO SER APRENDENTE
Alexandra Franchini Raffaelli
- 696 OS JOGOS NO RECREIO E A ÉTICA
Tharles Gabriele Cauduro
- 697 PEDAGOGIA DA INFÂNCIA, EDUCADOR INFANTIL E TECNOLOGIA:
PROCESSO EDUCATIVO EM CONSTRUÇÃO
Edineia Dos Reis
- 698 PRÁTICA SUPERVISIONADA DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO
Carlise Olschowsky Pereira
- 699 QUALIDADE DE VIDA PARA ALUNOS DO ENSINO MÉDIO
Camila Cadoná
- 700 RECREIO ESCOLAR: EM UMA ESCOLA DE FREDERICO WESTPHALEN
Fernanda Cocco
- 701 **EIXO TEMÁTICO: Educação e Diversidade**
- 702 CIÊNCIA, TECNOLOGIA E FILOSOFIA: UMA INICIAÇÃO
Ângela Srocynsky Da Costa
- 703 ÉTICA E SOCIEDADE
Claudiane Paula Szdloski
- 704 EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO NO CONSELHO TUTELAR: UMA PRÁTICA
VINCULADA À EDUCAÇÃO
Jaqueline Paula Vieira
- 705 NÚCLEOS DE INCLUSÃO SOCIAL
Emanuele Moura Barretta
- 706 O USO DAS TIC'S COMO FERRAMENTAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO
DE ÁREA DE FIGURAS PLANAS EM LIBRAS
Maria Aparecida Brum Trindade

- UNIVERSIDADE X ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA
707 Viviane Andréia Santana Saldanha Dos Anjos
- EIXO TEMÁTICO: Educação e Tecnologias**
- A AULA E AS NOVAS TECNOLOGIAS NA CONTEMPORANEIDADE
709 Letícia Cristina Scherer
- ANÁLISE DE JOGOS EDUCACIONAIS ONLINE: CONTRIBUIÇÕES PARA O
PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM
710 Rudinei Lazarotti
- A TRAJETÓRIA DA TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO E AS POLÍTICAS PARA
A FORMAÇÃO DO PROFESSOR COM O USO DAS TECNOLOGIAS
711 Natana Fussinger
- A TECNOLOGIA E SUA INFLUÊNCIA NAS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO
INFANTIL E DOS ANOS INICIAIS
712 Luana Fussinger
- EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA: POLÍTICAS PARA A FORMAÇÃO DO
PROFESSOR
713 Fabiana Vicente
- EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA: POSSIBILIDADES DE ENFRENTAMENTO DA
EXCLUSÃO SOCIAL
714 Karine De Freitas Quevedo
- FILOSOFIA, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
715 Alessandra Azeredo Ferrari
- FILOSOFIA, CUIDADO E QUALIDADE DE VIDA: BIOÉTICA E AS
RELAÇÕES DE PRODUÇÃO PRIMÁRIA
716 Karoline Burin
- IDEOLOGIA E ALIENAÇÃO: UMA REFLEXÃO SOBRE A SOCIEDADE DE
CONSUMO
717 Raquel Botezini Quoos
- INDÚSTRIA CULTURAL E COMUNICAÇÃO DE MASSA: O PODER DOS
MEIOS DE COMUNICAÇÃO
718 Ricardo Ceolin
- MÚSICA E TECNOLOGIA: REFLEXÕES E PERSPECTIVAS NO PROCESSO
DE APRENDER E ENSINAR
719 Letícia Zanella

- 720 O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
Maíra Margarida Ellwanger
- 721 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NO USO DAS
TECNOLOGIAS
Raquel Johann Prezniska
- 722 RECURSOS TECNOLÓGICOS NA PRÁTICA DOCENTE
Mariéli Philippsen
- 723 REDES SOCIAIS: RECURSOS TECNOLÓGICOS PARA O PROCESSO DE
ENSINO APRENDIZAGEM
Ana Claudia De Quadros Fontoura
- 724 TECNOLOGIA E COMUNICAÇÃO: APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS
PARA PROFESSOR E ALUNO
Casiane Vargas De Queiroz
- 725 **EIXO TEMÁTICO: Educação e Interdisciplinaridade**
- 726 AS INFLUÊNCIAS NA ESCOLHA DO CURSO DE GRADUAÇÃO
Anelise Flach, Fábio André Frigeri E Gilson Henrique Panosso

APRESENTAÇÃO

Esta publicação que ora é tornada pública contém a Conferência de Abertura do I Ciclo de Estudos em Educação: Contemporaneidade e Interdisciplinaridade, a cargo do Professor Doutor Gaudêncio Frigotto (UERJ), “Inovação Curricular no Ensino Médio: A Politecnia em questão”

Destacamos de igual forma, a palestra de Encerramento proferida pelo Professor Doutor Pedro Demo (UnB), abordando a temática “Desafios da Educação Contemporânea”.

Anunciamos neste veículo também, os trabalhos aprovados pela comissão Científica, na modalidade Plenária e Pôster.

Ao fazê-lo cumpre evocar o espaço de reflexo sobre as temáticas do contexto educacional contemporâneo; a integração entre o PPGEDU da URI, Cursos de Graduação e as Redes de Ensino; a divulgação das pesquisas e da produção de saber acerca dos eixos temáticos deste Ciclo.

A edição dos ANAIS leva ao leitor(a), a disseminação do saber que orbitaram em torno da contemporaneidade e da interdisciplinaridade, focando os sub-eixos Educação e Diversidade; Formação de Professores e Práticas Educativas; Políticas Públicas e Gestão da Educação; Educação e Tecnologias; Educação e Interdisciplinaridade.

Registramos, por fim, nosso reconhecimento aos pesquisadores que compartilham sua ciência, aos pareceristas e avaliadores, pelo desprendimento e generosidade na apreciação dos trabalhos.

Agradecemos de forma especial a todas as Comissões de Trabalho envolvidas pela dedicação e disponibilidade.

Boa leitura.

A Coordenação

PALESTRAS

INOVAÇÃO CURRICULAR NO ENSINO MÉDIO: A POLITECNIA EM QUESTÃO¹

Gaudencio Frigotto²

Somos um país que com frequência fazemos reformas de legislação e mudanças curriculares no suposto que aí esteja o grande problema da educação básica. No momento o foco destas mudanças é o ensino médio dada a sua situação de acesso e qualidade pífias.

Com efeito, no Brasil, de acordo com os dados do Censo do INEP/MEC de 2011, tem atualmente 8.357.675 alunos matriculados no ensino médio. Apenas 1,2% no âmbito público federal, 85,9%, no âmbito estadual, 1,1% no municipal e 11,8% no ensino privado. Pode-se afirmar que no âmbito público apenas as escolas federais de nível médio e algumas experiências estaduais têm condições objetivas de um trabalho de qualidade com professores de tempo integral, carreira digna, tempo de pesquisa e orientação, laboratórios, biblioteca, espaço para esporte e arte etc., cujo custo econômico médio é de 4 mil dólares, aproximadamente 8 mil reais.

Mas o alarmante é o que revela a última Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) sobre a negação do direito ao ensino médio aos jovens brasileiros. Aproximadamente 18 milhões de jovens entre 15 e 24 anos estão fora da escola, metade da juventude brasileira.

Face às condições objetivas das bases que se oferece na maioria das escolas públicas do Brasil o foco reiterado em nossa cultura educacional de reformas curriculares é contraditório por duas razões principais. Primeiro porque o que é básico não muda com tanta frequência, pois de contrário não seria básico. As melhores escolas, onde estudam os filhos da classe dirigente, resistem às mudanças daquilo que entendem que é básico. Um segundo aspecto é de que, especialmente em relação à escola pública, o problema fundamental não está na reforma curricular e nem mesmo na gestão, como tanto se tem insistido entre nós. Tudo isso é importante, mas não resolve o problema dos dados acima apontados. Antônio Gramsci, na década de 1930, referindo-se à escola na Itália insistia que seu problema principal não era de currículo, o professor ou gestão, mas de decisão política da sociedade assumir a escola pública como uma questão central.

¹ Texto da Conferência de Abertura do I Ciclo de Estudos em Educação, realizada em 28/06/2013.

² Doutor em Ciências Humanas- Educação. Professor titular em economia Política da Educação Na Universidade Federal Fluminense (aposentado). Atualmente professor no Programa de Pós graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

As diferentes denominações que encontramos na legislação ou normatizações sobre o ensino médio (ensino médio inovador, ensino médio integrado, ensino médio técnico, ensino médio técnico concomitante ou subsequente) revelam que a classe dominante brasileira representada nas organizações da sociedade civil e com o poder na burocracia do Estado, no poder judiciário, no executivo e no parlamento, não só não assume o preceito constitucional de que o ensino médio é a etapa final da educação básica, como, não raro e salve poucas exceções, impedem que isso aconteça por interesses particularistas. Hoje vemos bancos, redes de comunicação, igrejas, entidades industriais, de serviços e do agronegócio, todos querendo moldar a educação básica de acordo com seus interesses particulares. O direito à escola pública e os recursos para dar-lhes a bases materiais para seu funcionamento com qualidade são sistematicamente ignorados.

Neste breve texto, que objetiva dar elementos para o debate especialmente com os educadores e as instituições científicas e movimentos sociais historicamente empenhados na luta pela escola básica pública como direito social e subjetivo, vou abordar os seguintes aspectos: o ensino médio público como uma dívida social a hegemonia do pensamento mercantil no conteúdo, método e forma da educação básica de ensino médio e nas políticas educacionais como entraves à concepção de educação politécnica; a politécnica como concepção no ensino médio e o ensino médio integrado como estratégia para a travessia a esta concepção; e, a título de considerações finais, como se situa hoje a perspectiva de educação politécnica, as resistências e os desafios para uma agenda propositiva para renascer das cinzas.

1. Ensino médio: reiteração de uma dívida social politicamente produzida e afirmação da concepção mercantil.

Caberia perguntar o que foi feito, quem utilizou de fato e em que mudaram a educação fundamental brasileira os “Parâmetros Curriculares Nacionais lançados em 1997 no governo de Fernando Henrique Cardoso? Dezesseis anos depois, o atual Ministro da Educação bate na mesma tecla, agora em relação ao ensino médio. *Temos que sair desse currículo*³. Além do currículo, outro lugar comum reiterado pelo ministro é o despreparo dos professores. *Os alunos são digitais e a geração de docentes, em geral, é analógica.*

³ Ver entrevista do Ministro Aluisio Marcadante ao Jornal Zero Horas em 15/06/20013. Baixada no dia 17.06.2013 carolina.bahia@gruporbs.com.br klecio.gruporbs.com.br

O problema maior, certamente, está num outro lugar. Um olhar histórico sobre nossa realidade educacional a partir da década de 1930 nos conduz a perceber que nunca se teve de fato uma decisão política para enfrentar a questão da educação básica em geral e, em particular, o ensino médio. No presente não só não se está enfrentando como a tendência dominante é de gerir a educação básica pública com critérios mercantis.

Antônio Cândido, ao analisar a década de 1930 e a questão da cultura e educação discorda das avaliações dos que a historiografia apresenta como os pioneiros da educação para os quais teria havido mudanças significativas no campo da educação pública. Pelo contrário, para Cândido, como não houve alterações na estrutura e relações sociais, mas apenas um arranjos entre os grupos da classe dominante, *tratava-se de ampliar e “melhorar” o recrutamento da massa votante e de enriquecer a composição da elite votada. Portanto, não era uma revolução educacional, mas uma reforma ampla, pois o que concerne ao grosso da população a situação pouco se alterou.* (Candido, 1984, p. 28)

A ditadura civil militar, que durou duas décadas, processou reformas em todos os níveis de ensino e um dos focos era a profissionalização compulsória do ensino médio, à época denominado segundo grau. Todas estas reformas efetivaram-se tendo como concepção a “teoria do capital humano”. Tratava-se de entender a educação básica não mais como um direito social e subjetivo, mas um lugar onde, especialmente, as crianças e jovens da classe trabalhadora iriam adquirir um capital, tão importante quanto ser dono de fábricas, terras, bancos, redes de televisão, etc. Uma ideologia que penetrou no tecido social e cultural e que se aprofundou, como veremos adiante, com outras noções mais sutis com a ideologia neoliberal ⁴.

A década de 1980 constitui-se num singular momento da vida política do Brasil onde ressurgiram as lutas que foram interrompidas mediante a violência do golpe civil militar de 1964. Um momento de intensa mobilização pela redemocratização e pela defesa da escola pública no contexto de construção de uma nova constituição. O campo educacional mobilizou-se em debates, conferências e, no interior de alguns programas de pós graduação, na elaboração teórica para a disputa das concepções de educação.

Foi no interior destes embates que aparece a elaboração das concepções da escola unitária, politécnica, ominilateral e o trabalho como principio educativo. Trata-se de concepções, como veremos abaixo, que não apenas se contrapõem ao ideário da deologia de capital humano, mas buscam ir além à concepção liberal burguesa de escola pública.

⁴ . Para uma compreensão detalhada da “teoria do capital humano” e seus efeitos no desmanche da educação pública no Brasil ver: Frigotto, 2010.

O que se esperava é de que a nova Constituição incorpora-se, certamente não estas concepções, mas no mínimo o compromisso constitucional de garantir as bases materiais para que o Brasil, ainda que tardiamente, pagasse a dívida imensa com o direito da educação básica no patamar daquelas sociedades que completaram a revolução burguesa e que, mesmo que dentro da dualidade, garantiram a educação básica universalmente.

Passado meio século da análise de Antônio Cândido, um dos mais destacados intelectuais do século XX na defesa da escola pública, universal gratuita, laica e democrática, Florestan Fernandes, proclamada a nova Constituição, conclui que a educação, uma vez mais, não foi assumida pela sociedade como prioridade. *A educação nunca foi algo de fundamental no Brasil, e muitos esperavam que isso mudasse com a convocação da Assembleia Nacional Constituinte. Mas a Constituição promulgada em 1988, confirmando que a educação é tida como assunto menor, não alterou a situação (Fernandes, 1992).*

Os embates da década de 1990 enfrentados pelos movimentos sociais, organizações dos educadores e instituições científicas, tanto no plano da defesa da escola pública, quanto da sua concepção pedagógica se deram numa conjuntura de **contrarreforma** sob os auspícios da ideologia neoliberal.

O colapso do socialismo existente e a apropriação privada de um novo salto tecnológico – digital molecular- deram as bases para o que se denominou de ajuste. A palavra ajuste assume aqui o sentido político de consertar algo que tinha se desajustado da ideologia do livre mercado como o deus regulador das relações sociais⁵. Este ajuste seguiu uma cartilha produzidas pelos intelectuais dos centros hegemônicos do capital e seus associados nos países de capitalismo dependente e de desenvolvimento desigual e combinado⁶ e que foi conhecida como **Consenso de Washington**. Vários intelectuais do campo econômico especialmente do Brasil faziam e os que ainda vivem fazem parte dos organismos internacionais que representam os interesses do grande capital.

⁵ . Os fundamentos do neoliberalismo ou de retorno ao liberalismo conservador foram desenvolvidos especialmente por Frederik Hayek, considerado pai do neoliberalismo. Sua tese fundamental é que as políticas sociais do **Estado de bem estar social** e o socialismo levam à servidão, porque são contra a natureza humana e conduzem à preguiça, à não competição, ao não progresso. Ver Hayek (1980 e 1987)

⁶ . O conceito de capitalismo dependente que se caracteriza por um desenvolvimento desigual e combinado se expressa pela combinação de concentração de riqueza e capital e de desigualdade. Trata-se de um conceito que rechaça a ideologia da modernização e expõe os limites da teoria da dependência com as abordagens centro e periferia e o confronto entre nações, ao situar o núcleo explicativo na relação de classes e no conflito de classe no sistema capitalista. Capitalismo dependente expressa que não se trata de dualidade e, também, não é um confronto entre nações, mas a aliança e associação subordinada, em nosso caso da burguesia brasileira, com as burguesias dos centros hegemônicos do sistema capital na consecução de seus interesses. Ver Fernandes, 1973

O ajuste, em realidade, tem se constituído num conjunto de medidas para permitir liberdade total ao mercado, agora em termos globais, para o livre fluxo de capitais, em especial, o financeiro e a anulação das leis que protegiam a classe trabalhadora e que lhes garantiam direitos duramente conquistados ao longo do século XX.

Resulta deste ajuste um tempo de *horror econômico*, na análise de Viviane Forrester (1996), de *rolo compressor ou desmedida do capital*, sobre os trabalhadores e sindicatos, como o descreve Danièle Linhart (2007), de um *pesado fardo histórico* para a humanidade, por István Mészáros (2007) e de *banalização da injustiça social e corrosão do caráter*, respectivamente, nas análises de Cristophe Dejours (1999) e de Ricard Sennett (1999). Trata-se de uma literatura que evidencia a vingança do capital contra o trabalho e as consequências sobre o desemprego, a super exploração e precarização dos trabalhadores em todas as esferas da sociedade.

Embora as teses do neoliberalismo e sua aplicação política já estivessem em curso na década de 1980, a organização dos movimentos sociais, sindicatos e a batalha no plano das ideias em pequenos espaços do campo acadêmico, não permitiram sua adoção aberta na sociedade brasileira. As políticas neoliberais iniciam com o governo Collor de Mello no início da década de 1990, mas por ter sido incapaz de conduzir o ajuste acabou, com a junção de forças de sentido oposto, em certa medida antagônico, sofrendo o *impeachment*. Quem vai efetivar de forma profunda o ajuste com a venda do país mediante as privatizações e o desmanche da economia e do Estado em sua face pública, como analisa Oliveira (2007), foram os oito anos de governo de Fernando Henrique Cardoso.

É ao longo destes oito anos que se instaura um processo de hegemonia do pensamento mercantil no campo da educação numa dupla e articulada estratégia de protelar e descaracterizar a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e, posteriormente o Plano Nacional de Educação e, ao mesmo tempo, efetivar por medidas **ad hoc**, as mudanças no campo educativo seguindo os ditames dos organismos internacionais. Não por acaso o ministro Paulo Renato de Souza e intelectuais que como ele trabalharam no ou pelo Banco Mundial, trataram de ajustar, na forma, conteúdo é método o campo educacional ao ideário do livre mercado, do ajuste para conformar a força de trabalho ao contexto da flexibilização e da reengenharia dos processos de trabalho. Uma LDB que por seu caráter minimalista⁷ apenas ratificava o que já tinha sido feito.

⁷ Para uma visão crítica sobre a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Plano Nacional de Educação ver, respectivamente, Saviani (1998).

No que concerne ao ensino médio, que a Constituição e a própria LDB na letra asseguram como a última etapa da educação básica, não só não se alterou no plano do acesso e da defasagem idade série daqueles que o frequentam, mas consagrou a ampliação da dualidade de uma escola generalista e “humanista” e de uma escola adestradora, tecnicista, esta para a grande massa dos filhos de trabalhadores. Isto se materializou mediante o Decreto Lei 2.208/97.

Junto à afirmação da dualidade incorporou-se ao ideário pedagógico da estrutura curricular as novas noções que redefinem a ideologia do capital humano para ajustar mentes e corações na educação **que serve ao mercado**. Trata-se de elevar para a educação básica, em particular para o ensino médio, aquilo que foi a pedagogia do capital traçada para o *Sistema S* pelas empresas a partir da década de 1940 – ensinar **o que serve** ao mercado⁸.

As novas noções que embasam as mudanças ou “inovações” curriculares e que mascaram o caráter opaco e cada vez mais violento das relações sociais, são: sociedade do conhecimento, qualidade total, competências ou pedagogia das competências, empregabilidade e empreendedorismo. Cada uma destas noções representa um deslocamento de sentido e busca naturalizar as formas em que o capital penetra nas relações sociais anulando direitos e buscando colocar nos indivíduos a culpa pela exclusão a que são submetidos.

Assim, a ideia de **sociedade de conhecimento** quer nos convencer que já não há classes sociais com assimetria de poder, mas apenas quem detém mais ou menos conhecimento para inserir-se no mundo da tecnologia. No mundo real, contrariamente, o conhecimento científico é apropriado cada vez mais por uma minoria. Da engenharia genética, aos remédios e à modificação de sementes, etc., apenas alguns grupos privados detém as patentes. Um único remédio pode custar, para enfrentar determinadas doenças mais de dez mil reais por mês. Isso porque uns poucos laboratórios detém o direito privado do que ao longo de décadas se produziu. Bela sociedade do conhecimento! No Brasil o agronegócio se vangloria de gerar segurança alimentar, ao mesmo tempo que milhões de brasileiros estão dentro de um programa de fome zero. Aqui também meia dúzia de grandes empresas do capital mundo fazem da maior produção de alimentos do mundo propriedade sua para vender onde dá mais lucro.

Num mundo onde a ciência e a tecnologia são apropriadas privadamente as máquinas substituem braços e energia intelectual e, não apenas qualidade, mas **qualidade total** passa

⁸ . Sobre o sentido de “ensinar o que serve” ao mercado e ao capital o leitor poderá ter uma compreensão ampliada num pequeno texto publicado nos Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas – Frigotto, 1993

significar que não há lugar para todos no mercado, mas apenas para aqueles que se submetem às normas do mercado de fazer bem feito, em menor tempo e com menor custo o que se lhes pede.

Se o trabalhador tem que se adaptar a um mercado flexível e organização flexível e, portanto a uma sociedade desregulamentada que não garante direitos, não faz sentido a busca de emprego estável. A educação tem que educar para a instabilidade. Resulta daí o apagamento da ideia de emprego e de qualificação e de direitos do trabalhador e o surgimento duas noções correlatas – **empregabilidade e competências**. Agora trata-se de convencer o trabalhador e quem o educa que ele tem que correr atrás e que se não consegue emprego ou se é demitido a culpa é dele. Para ser empregável tem que permanentemente estar atento quais as competências que o mercado lhes exige e tratar de adquiri-las. É preciso que esqueça o sentido de qualificação, de profissão, pois estas estão ligadas a um tempo de conquista de direitos, num passado não tanto distante, de estabilidade no emprego e de instituições, dentre elas os sindicatos, que lhes defendiam os direitos.

Numa sociedade de decrescente necessidade de trabalhadores empregados, como ofuscar a realidade crescente do trabalho informal que assume uma gama de feições na legalidade e se espraia na esfera ilegal e do crime? Aqui surge a noção charmosa do **empreendedorismo**. Por certo em todos os tempos encontramos empreendedores e não havia a necessidade de cursos e fórmulas para que existissem. Empreendedorismo, assim assume outro significado. O recado é: caso não haja emprego ou se perder o emprego há um caminho de viver sem patrão – prepare-se para ser empreendedor. Trate, pois, de construir essa competência, o mercado oferece cursos. Aqui também depende de você como indivíduo!

Para que como educadores não assumamos uma compreensão alienada deste processo é crucial entender que essas alterações conceituais, incorporadas nas reformas curriculares expressam, no plano das ideias, o que é funcional às mudanças nas relações sociais de produção. A síntese, pois, é de que a década de 1990, ao mesmo tempo em que vendeu o país e o desmanche da face pública do Estado, tratou de incorporar nas reformas educativas o ideário do mercado formulado não mais por pessoas ligadas à formação pedagógica, filosófica e sociológica da educação, mas por economistas e gestores ligados aos organismos internacionais – Banco Mundial (BM) Organização Mundial do Comércio (OMC), Organização Internacional do Trabalho (OIT), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e seus braços nas regiões e nações. No caso Brasileiro os grupos privados que constituem o **Todos pela Educação**. As novas noções acima assinaladas

expressam, pois, a pedagogia do mercado e do capital. O interesse privado passa comandar o Estado e os governos em todos os níveis da federação, com raríssimas exceções .

Que tipo de alteração as forças sociais ligadas à luta pelas reformas estruturais da sociedade brasileira poderiam esperar com a eleição de um operário e hoje de uma ex militante revolucionária na direção de reformas estruturais e da garantia da educação básica pública como direito social e subjetivo? Trata-se daquilo um projeto de desenvolvimento nacional e popular, que não é ruptura com a sociedade capitalista, mas condição para que relações sociais de novo tipo, socialistas, possam se constituir sem retorno. Uma revolução, como a expõe Florestan Fernandes (1975) dentro da ordem, mas na perspectiva de ruptura com esta ordem.

Uma vasta literatura de intelectuais que, em sua maioria construiu a possibilidade da eleição do ex operário Luiz Inácio Lula da Silva, em consecutivas análises, após o primeiro ano de governo explicitam que o que foi se consolidando é dereforma dentro da ordem para manter inalteradas as estruturas sociais. Na metáfora do *ornitorrinco* de Francisco de Oliveira (2003), de uma sociedade desigualitária sem remissão, que produz a miséria e se alimenta dela.

A aliança, por um lado, com as forças que historicamente produziram as estruturas da desigualdade na sociedade e na educação e por outro as políticas assistenciais da bolsa família e programas múltiplos de pequena transferência de renda, incluído no consumo vastos contingentes que viviam na miséria, descoladas da ruptura das estruturas e dos grupos que produzem esta miséria, têm como efeito a anulação da política. Todas estas medidas teriam outra positividade se acompanhadas de mudanças estruturais. O resultado perverso é de que os grupos que constituem a burguesia brasileira, que sempre foram associados aos centros hegemônicos do capital, tomam o Estado para “regular” a miséria no limite da não desagregação social e utilizam o fundo público privadamente impondo a pedagogia do mercado e do capital como política do Estado.

No campo da educação o que acabamos de assinalar se explicita de forma emblemática pelo que ocorre com o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e o Plano Nacional de Educação. Enquanto o Plano Nacional de Educação (PNE), que expressa uma longa negociação e construção em diferentes espaços da sociedade, cuja síntese foi a Conferência Nacional da Educação (CONAE) em dezembro de 2010, está sendo retalhado e protelado há três anos. E quem são os que efetivam esse retalhamento e postergação? Justamente os deputados e senadores dos grupos privados que constituem o **todos pela educação** e comanda dentro e fora do MEC o PDE.

A retórica de **todos pela educação** esconde que de fato quem protagoniza a política de educação e sua concepção são organizações que representam, os interesses dos industriais, dos serviços, especialmente os bancos, as grandes redes de comunicação, o agronegócio. Os passos são cada vez mais ousados. Em 31 de Janeiro de 2013, lançou-se, com clara anuência do MEC, um sistema virtual “gratuito” com o nome sugestivo de **Conviva Educação**, produzido por “**investidores sociais**” para apoiar a gestão das secretarias municipais e estaduais de educação de todo o Brasil. Compõe a lista principal destes investidores: *Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, Fundação SM Fundação Itaú Social, Fundação Telefônica Vivo, Fundação Victor Civita, Instituto Gerdau, Instituto Natura, Instituto Razão Social, Itaú BBA e o Movimento Todos Pela Educação*. A barriga de aluguel para a gestão e da divulgação é União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME), com o apoio do Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED).

Constata-se, pois, pois que os grupos privados que dominam o PDE tem a mesma estratégia, agora mais ousada porque sem resistência e com consentimento ativo do Ministério da Educação, que se utilizou na rejeição do texto da LDB fruto da negociação feita na sociedade, no governo de Fernando Henrique Cardoso. No momento está se debatendo em todo o Brasil outra CONAE, cujo objetivo deveria ser avaliar os resultados da implementação do PNE. Mas como o PNE está há três anos no Congresso Nacional sendo estilhaçado e postergado a agenda não poderia ser outra senão de avaliar porque o PDE não é aprovado e o quanto o setor privado tomou por inteiro, na gestão e no conteúdo, a educação pública básica.

Dermeval Saviani, referindo-se ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), sustenta:

Fica-se com a impressão que estamos diante, mais uma vez dos famosos mecanismos protelatórios. (...) do ponto de vista da pedagogia histórico crítica, o questionamento ao PDE dirige-se á própria lógica que o embasa. Com efeito, essa lógica poderia ser traduzida como uma espécie de “pedagogia de resultados”. Assim, o governo se equipa com instrumentos de avaliação dos produtos forçando, com isso, que o processo se ajuste a essa demanda. É, pois, uma lógica do mercado que se guia, nas atuais circunstâncias, pelos mecanismos das chamadas “pedagogia das competências e da qualidade total” (Saviani, 2007.p.3).

O ensino médio elucida mais claramente este processo. Ao longo de dois anos debateu-se no Ministério da Educação a revogação do decreto 2.208\97 que consagrava como lei a dualidade educacional no ensino médio. Deste processo resultou o Decreto 5154/04 que busca restabelecer o ensino médio integrado. Na compreensão dos que se empenharam na construção de sua concepção, desde início tinham presente que não se tratava da mesma coisa da perspectiva da politecnia, mas se construído tendo como eixos de integração a **ciência, o**

trabalho e a cultura e efetivado em quatro anos e com bases materiais (laboratórios, professor em tempo integral numa escola e com salário digno e carreira, etc.), poderia se constituir em travessia para a formação politécnica

O caminho acima trilhado pelo governo e o avanço da hegemonia empresarial acabou que esta proposta não teve aderência nem mesmo na rede federal onde poderia ser exemplar⁹. Os protagonistas do “todos para a educação” (que convém ao mercado) ocuparam rapidamente os espaços. Um primeiro grande campo aberto foi o a aprovação do Decreto N 7.397 de 22 de dezembro de 2010 que inclui na educação básica a educação financeira. De imediato os bancos, através de seus organismos, buscaram oferecer aos estados e municípios e governo federal seus prestimosos serviços. Um exemplo, entre muitos, é o que a Associação de Bancos do Distrito Federal imediatamente se propôs.

Visando a disseminação dos conhecimentos sobre educação financeira e tributária, a ASSBANDF, juntamente com Procon/ DF e o Governo do Distrito Federal, tenciona ministrar em todas as Escolas Públicas do DF, os conceitos primordiais sobre Educação Financeira. Para tanto estamos solicitando uma parceria da BM & F, e desta colaboração gostaríamos que nos fosse autorizado a utilização dos “links” da vossa Home Page onde aparecem os vídeos educativos para atender o público de idade 7 a 12 anos, que visa atender 16890 crianças que estão localizadas na área urbana e 2250 crianças residentes na área rural, distribuídas por 22 regionais e 638 escolas públicas do DF¹⁰.

Estados de São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Ceará, Goiás, Tocantins, entre outros adotam em escolas de ensino médio educação financeira. Na mesma esteira o agronegócio cria cartilhas para serem incluídas na educação básica.

A força da hegemonia empresarial na educação básica se escancara no fato que quem presidiu a Câmara de Educação Básica no período da discussão das novas diretrizes do ensino médio é um histórico representante do Sistema S. Não obstante grande pressão para aprovar uma única diretriz, acabou-se, reiterando a dualidade do ensino médio, aprovar duas diretrizes: uma diretriz para a educação de ensino médio e outra para a educação profissional e técnica de nível médio¹¹.

As últimas medidas adotadas pelo MEC em 2013 mostram, ao mesmo tempo o abandono da perspectiva do ensino médio integrado e decisão de entregar a gestão deste nível de ensino público ao setor empresarial. Uma primeira iniciativa foi de entregar a orientação

⁹ . Dentre vários outros trabalhos, o leitor poderá o sentido da concepção de ensino médio integrado como travessia à formação politécnica no livro organizado por Frigotto, Ciavatta e Ramos, (2005)

¹⁰ . Ver: Carminha Porto. Plano de trabalho financeiro nas escolas do DF. s/d. Baixado da internet – Carminha.porto@assbandf.com.br em 20 de julho de 2013.

¹¹ . Do documento que sintetiza a proposta contrária ao que foi aprovado e no qual constam os pesquisadores que o produziram foi publicado um livro. Ver Pacheco, 2012.

do ensino médio inovador – cuja origem tinha outra perspectiva – para ser gerido pelo Instituto Airton Sena e escola Unibanco. A segunda medida é a oferta do MEC aos Estados é do mesmo patrocinar para que adotem, especialmente para os 54,9% de alunos fora da idade adequada e que cursam os ensino médio, de acordo com o ministro, o *modelo consagrado* – o telecurso da Rede Globo.

Por certo, trata-se de estratégias que reafirmam as análises que mostram que para uma classe dominante, que sempre se associou de forma subordinada ao grande capital e construiu uma sociedade que combina altíssima concentração de renda e de propriedade para uma minoria e vida precária ou pobreza para a grande maioria, não há necessidade e nem interesse de universalização do ensino médio e menos ainda na perspectiva do integrado e da formação politécnica. Mas o que se afirma pela hegemonia do pensamento empresarial gerindo a educação do Estado Brasileiro é mais grave. Está se desenhando, pelo abandono do sentido de educação básica, a anulação da possibilidade da cidadania política determinado o que Milton Santos temia – a formação de gerações de deficientes cívicos.

2. A concepção e as bases materiais da educação politécnica: incompreensões, resistências e possibilidades.

Colocar na agenda do debate educacional a concepção da formação politécnica, da escola unitária, da educação que leve em conta todas as dimensões da vida humana (omnilateral) no processo educativo e do trabalho como princípio educativo é algo extremamente positivo na batalha das ideias e no embate contra-hegemônico da tendência avassaladora de mercantilizar a educação.

Neste sentido é importante o debate que se efetiva no Rio Grande do Sul sobre a introdução no ensino médio, destas concepções. Trata-se de averiguar quais os pontos que geram tensões quer pela estratégia de implementação, quer pela frágil compreensão de grande parte do magistério atordoado pela sua sobrevivência ou mesmo resistência desta perspectiva pelas forças que expressam a perspectiva mercadológica de educação.

Neste item buscarei explicitar sucintamente as concepções de educação politécnica, educação omnilateral, escola unitária e trabalho como princípio educativo. Num segundo momento buscarei situar as tensões, questionamentos e possíveis equívocos na reforma curricular que se processa no Rio Grande do Sul a despeito de sua intencionalidade ser claramente positiva. Buscarei assinalar que, talvez, o passo primeiro, não só no Rio Grande do Sul, mas no Brasil para os que buscam alterar as relações sociais e educativas historicamente

dominantes, seria a tentativa de universalizar o ensino médio integrado com base nos eixos da ciência, trabalho e cultura como travessia necessária para superar a dualidade e para a formação politécnica.

Os conceitos de educação ominalateral, educação politécnica, escola unitária e trabalho como principio educativo¹² não são sinônimos, mas têm em comum a luta para desenvolver, no plano contraditório das relações sociais capitalistas, a formação do ser humano novo que incorpora os valores de uma sociedade solidária, sem a exploração de uma classe sobre as outras.

A idéia de que o futuro não acontece se não for construído na apreensão das contradições do presente, dimensão central da dialética do processo histórico elabora por Marx, talvez tenha na tese de seu doutoramento sobre Epicuro uma inspiração primeira. *Nunca nos devemos esquecer que o futuro nem é totalmente nosso, nem totalmente não-nosso, para não sermos obrigados a esperá-lo como se estivesse por vir com toda a certeza, nem nos desesperarmos como se não estivesse por vir jamais*¹³.

A tese central que podemos tirar da dialética em Marx, Engels, Gramsci, Lenin é de que nem o presente e nem o futuro são fatalidades, mas construções sociais feitas pelos seres humanos e que, portanto, o futuro que buscamos só acontecerá se o construirmos nas contradições do presente.

Os processos de dominação de uma classe sobre as demais classes, ao longo da história têm como resultado a imposição de obstáculos para o livre e amplo desenvolvimento das potencialidades humanas. Os escravos, na sociedade antiga, sequer eram concebidos como seres humanos e sim como animais que falavam. Nos regimes feudais a nobreza e o clero tinham em seus servos como serviçais e mesmo os que tinham o usufruto da terra o excedente não lhes pertencia. Sob o capitalismo instaura-se uma igualdade formal, mas a classe que precisa vender sua força de trabalho, quando existem compradores, o faz numa relação de exploração e expropriação de parte de seu tempo de trabalho.

Em todas as formas dessas sociedades, com suas particularidades, a classe dominante impede, restringe e mutila o desenvolvimento humano dos dominados. Assim a busca da educação ominlateral (termo que vem do latim e cuja tradução literal significa todos os lados ou dimensões) implica levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento

¹² . A breve caracterização destes conceitos é retirada de análises mais amplas que efetivo em textos já publicados Uma síntese destas concepções de formação humana o leitor pode encontrá-las no Dicionário de Educação do Campo. Ver: Caldart, Pereira, Alentejano e Frigotto, org. (2012).

¹³ . Ver: Epicuro . Carta a Meneceu. (Álvaro Lorencini, Enzo Del Carratore). São Paulo: UNESP, 1987

histórico. Dimensões que envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético, ético e lúdico. Em síntese, abrange a educação e emancipação de todos os sentidos humanos, pois os mesmos também são desenvolvidos socialmente. Trata-se de uma concepção de formação humana que vai além da escola e trata de desenvolver as qualidades do ser humano para uma sociedade sem exploração e, portanto, sem a dominação de classe.

A concepção de formação humana politécnica igualmente tem como centro a construção do ser humano novo e para novas relações sociais, mas numa dimensão mais específica ligada aos processos de produção da existência pelo trabalho. O ser humano, como um ser da natureza, para sobreviver necessita apropriar-se desta mesma natureza ou produzir bens que satisfaçam suas necessidades vitais. Desde os povos coletores e caçadores até o presente e enquanto o ser humano existir, o trabalho constitui-se, assim, na atividade vital imprescindível pelo simples fato que é através dele que o ser humano se produz ou recria permanentemente.

É na apreensão da especificidade das relações sociais do modo de produção capitalista e de suas contradições insanáveis que Marx (1983), ainda que de forma breve no conjunto de sua obra, trata dos processos amplos de formação humana e da instrução escolar e a natureza do conhecimento e da ciência que interessa serem desenvolvidas na perspectiva da superação do capitalismo e de todas as formas de cisão em classes.

A revolução burguesa aboliu o trabalho escravo como necessidade imprescindível de produzir uma classe duplamente livre: não ter dono e não ter propriedade. Assim construiu-se de um lado detentores de propriedade privada para gerar lucro e de outro trabalhadores que dispunham da única propriedade, sua força de trabalho a ser negociada no mercado.

Uma das características da sociedade capitalista a busca incessante de introduzir novos processos, mais velozes, de produção das mercadorias e serviços para aumentar a produtividade do trabalho e aumentar os lucros. Isto implica que os trabalhadores tenham um domínio mínimo desse processo, mas ao mesmo tempo que os mesmos estejam sob o controle de capital. Uma equação que sempre foi problemática para os gestores do capital já que não há interesse que os trabalhadores tenham uma formação ampla. A estratégia histórica e que perdura até o presente é de construir sistemas formativos duais: uma educação geral e científica para a classe dominante e dos seus prepostos na gestão dos seus negócios e da força de trabalho e uma educação pragmática, restrita e adestradora para os trabalhadores.

A educação politécnica resulta, assim, no plano contraditório da necessidade do desenvolvimento das forças produtivas das relações capitalistas de produção e da luta

consciente da necessidade de romper com os limites intrínsecos e insanáveis destas mesmas relações e de seus processos formativos. Assim formação politécnica, ao contrario de processos formativos duais, pragmáticos, tecnicista e adestradores, *diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno.* (Saviani, 2003, p. 140).

Pelo fato de Marx ao longo de sua obra ter utilizado tanto o termo politecnia, que literalmente significa muitas técnicas, quanto o de tecnologia- cujo sentido é a ciência da técnica – alguns educadores, dentre eles osella (2007), defendem que o termo mais adequado seria educação tecnológica.

Por certo o debate ajuda a qualificar as análises, mas por diferentes razões entendemos como Saviani que independentemente da questão terminológica *do ponto de vista conceitual o que está em causa é um mesmo conteúdo. Trata-se da união entre formação intelectual e trabalho produtivo, que, no texto do Manifesto, aparece como “unificação da instrução com a produção material” nas instruções, como, “instrução politécnica que transmita os fundamentos científicos gerais de todos os processos de produção” e n’O Capital como instrução tecnológica, teórica e prática* (Saviani, op. cit. p.145).

O que parece claro é que as diferentes denominações dadas por Marx para qualificar a educação ou instrução que interessa à classe trabalhadora e que se contrapõe à educação formação humana burguesa, se forjam no plano histórico real e contraditório das relações sociais capitalistas.

É interessante sublinhar que tanto a formação humana omnilateral, conceito mais amplo e que não se reduz à educação escolar, quanto a politécnica, esta relacionada aos fundamentos científicos que embasam todos os processos produtivos, não se definem como níveis ou modalidades de ensino, mas como concepções que orientam a natureza dos processos educativos. Quando referidos à educação ou instrução escolas assumem o sentido dado por Gramsci de escola unitária a qual se expressa na unidade entre instrução e trabalho, na formação de homens capazes de produzir, mas também de serem dirigentes, governantes. Para isso, seria necessário tanto o conhecimento das leis da natureza, como das humanidades e da ordem legal que regula a vida em sociedade¹⁴.

Outro conceito que se situa no embate da travessia na construção do ser humano novo, para uma sociedade sem a exploração de classe é o de trabalho como principio educativo. A questão que emerge entre educadores e mesmo pesquisadores com frequência

¹⁴ . Ver a esse respeito Gramsci, 1981

é a seguinte: como o trabalho pode ser educativo se até o presente tivemos o trabalho escravo, servil e sob o capitalismo o trabalho explorado? Sem dúvida sob todas essas formas o trabalho tem imensa negatividade, porém mesmo sob esta tem a positividade de produzir os meios de vida para quem explora e para si mesmo.

O ser humano, como um ser da natureza, para sobreviver necessita apropriar-se desta mesma natureza ou produzir bens que satisfaçam suas necessidades vitais. Desde os povos coletores e caçadores até o presente e enquanto o ser humano existir, o trabalho constitui-se, assim, na atividade vital imprescindível pelo simples fato que é através dele que o ser humano se produz ou recria permanentemente.

É dentro desta compreensão que Marx (1983, p. 149) vai dizer que o trabalho é um processo entre o homem e a natureza onde, por sua ação, os seres humanos regulam e controlam o seu metabolismo com a natureza. Para isso põe em movimento seu corpo, braços, pernas, cabeça, mãos para apropriar-se daquilo que necessitam para a própria vida. Pelo trabalho, então, o ser humano modifica a natureza que lhe é externa e, ao mesmo tempo, modifica a sua própria natureza. A história humana, nesta perspectiva, é para Marx a expressão da produção do ser humano pelo trabalho.

O trabalho como princípio educativo está relacionado à formação humana ominalteral que transcende, portanto, o âmbito da escola, embora nela possa ser incluído. Trata-se de um princípio formativo que deriva do fato de que todos os seres humanos são seres da natureza e, portanto, têm a necessidade de alimentar-se, proteger-se das intempéries e criar seus meios de vida. É fundamental socializar, desde a infância, o princípio de que a tarefa de prover a subsistência e outras esferas da vida pelo trabalho, é comum a todos os seres humanos, evitando-se, desta forma, criar indivíduos ou grupos que exploram e vivem do trabalho de outros. Estes, na expressão de Gramsci, podem ser considerados **mamíferos de luxo** – seres de outra espécie que acham natural explorar outros seres humanos. O trabalho como princípio educativo, então, não é uma técnica didática ou metodológica no processo de aprendizagem, mas um princípio ético-político. Dentro desta perspectiva o trabalho é, ao mesmo tempo um dever e um direito.

Dentro desta compreensão há hoje uma dupla tarefa para os educadores e para as organizações da classe trabalhadora. Uma luta sem tréguas contra a exploração do trabalho infantil pelo capital sob qualquer forma. Neste sentido as leis da Organização Internacional do Trabalho de proibição do trabalho infantil, ainda que o foco dominante seja a competição intercapitalista, são bem vindas. Entretanto não se pode confundir que qualquer atividade infantil – limpar uma sala, ajudar os pais no cuidado com a casa, etc., possa ser confundido

com exploração infantil. Pelo contrário, este tipo de atividade é fundamental na formação para não criar exploradores.

Do que expusemos até aqui fica claro que estas concepções estão em sentido antagônico á tendência da mercantilização dos processo educativos na escola e na sociedade como exposto no item 1. É dentro deste contexto que a reforma curricular em curso no Rio Grande do sul onde estas concepções, mormente de politecnia e de trabalho como principio formativo, estão presentes, é algo fundamental.

Em que sentido, então, a questão da politecnia estaria em questão na experiência que está sendo proposta e implementada no Rio Grande do Sul? Até onde acompanho tanto a concepção da mudança curricular, quanto a estratégia de sua implementação, tendo a perceber um aspecto de ordem conceitual e outro de ordem estratégica que podem gerar dificuldade de entendimento e resistências.

O de ordem conceitual diz respeito ao fato de que a concepção de educação politécnica, como assinalei acima, não pode ser entendida como uma modalidade de ensino médio, mas uma concepção que o orienta de forma unitária. E até onde percebo, na mudança curricular em curso entra como uma opção ou modalidade. Se assim é, trata-se de um equívoco de compreensão.

No plano estratégico, considerando o fato de que não só o ensino médio tem sido historicamente dual, mas apresenta dentro da dualidade diferenciações, inclino-me a pensar que o Rio Grande do Sul teria dado uma enorme contribuição ao ensino médio público no Brasil se tivesse encampado como horizonte de sua proposta curricular o ensino médio integrado, sob os eixos da ciência, trabalho e cultura como travessia para a educação politécnica. Uma perspectiva que engendra a concepção de escola unitária e do trabalho como principio educativo e de combate, portanto, da dualidade educacional que se caracteriza pelas diferentes modalidades de ensino médio para diferentes grupos sociais.

Por certo não se trata de abandonar a perspectiva da formação humana politécnica, educação omlateral e do trabalho no sentido de valor de uso e produtivo desde a infância, mas de ter presente as condições objetivas no processo de sua construção. Como nos ensina Bertolt Bretch, na teoria temos que buscar fazer o caminho todo, na prática um passo de cada vez.

As resistências, os questionamentos e resistências em grande parte, creio, advém pro um lado no fato de a educação politécnica parecer na reforma curricular como uma modalidade e, pro outro, sua implementação, exigira como passo anterior analisar que bases materiais são demandadas para o desenvolvimento da perspectiva da politecnia ou do ensino

médio integrado. Essas bases materiais os educadores de todo o Brasil as sabem muito bem e as defendem há décadas: incluem escolas com laboratórios, bibliotecas, espaços para a arte e o lazer, professores numa só escola e com pelo menos metade de sua carga horária para pesquisar, atender alunos, etc. com uma carreira e salários dignos. Um dos grandes nós, não só no Rio Grande do Sul, mas no Brasil, é criar essas condições. Seja qual for a proposta curricular, sem encarar pela raiz estas condições, tende ter enormes resistências e rejeição.

Por certo isso não depende apenas e principalmente de um governador ou de um secretário de educação, mas como sublinhei acima na compreensão que Gramsci tinha dos problemas da escola, de uma sociedade que entenda escola como uma valor seu e a dote de condições e recursos. Também pelo que já assinalei não é o caso da classe dominante brasileira que sequer completou a revolução burguesa e sempre foi associada ao grande capital.

Por isso se entende que passados três anos as propostas que constituem o Plano Nacional de Educação e que poderiam permitir um salto qualitativo á escola Básica pública, estão congeladas e em grande parte desfiguradas. Os 10% do PIB para a educação não só são escalonados ao longo de uma década, mas dependem de algo que ainda não é realidade – recursos que advenham do pré sal.

A título de considerações Finais: Ou como renascer das cinzas

A breve análise acima exposta sinaliza que a questão do ensino médio no Brasil continua sendo um desafio sem clara solução quanto ao atendimento de todos os jovens desta etapa final da educação básica e quanto ao foco de sua concepção. O fato de mais da metade dos jovens entre 15 e 24 estarem fora da escola e as frágeis condições materiais em que se encontra a maioria das escolas e a tendência de uma visão mercantil e estreita de ensino médio têm como resultado a negação da possibilidade da cidadania política e econômico social para a maio parte de nossa juventude.

Cidadania política significa ter os instrumentos de leitura da realidade social que permitam aos jovens e adultos reconhecerem os seus direitos básicos, políticos, econômicos, sociais, culturas e subjetivos e a capacidade de organização para poder fruí-los. No plano da preparação para inserir-se no mundo da produção e conquista da cidadania econômico social o pressuposto é de que adquiram os fundamentos científicos que estão na base de qualquer processo produtivo ou serviço. Este é, como está assinalado acima, o sentido da educação politécnica e de ensino médio integrado como perspectiva e travessia para esta concepção.

Tanto no sentido da cidadania política, quanto da cidadania econômico social a condição básica é o de superar a dualidade estrutural que separa a formação geral da específica, a formação técnica da política, lógica dominante no Brasil desde a colônia aos dias atuais. Uma concepção que naturaliza a desigualdade social postulando uma formação geral para os filhos da classe dominante e de adestramento técnico profissional para os filhos da classe trabalhadora.

O descaminho que assumiram as políticas públicas da educação básica na década de 1990, sob a ideologia neoliberal que postula que o mercado deve regular todas as relações sociais, afirmou na legislação a dualidade histórica do ensino médio mediante o decreto 2.208/97. Isto não se deu sem forte resistência dos movimentos sociais, instituições científicas e sindicalismo que historicamente e, em especial ao longo da década de 1990, lutaram para restaurar a escola básica pública, universal, gratuita, laica e unitária. Foi neste movimento de resistência que a concepção de educação politécnica ocupou o debate de muitos educadores.

A ascensão ao poder de um ex operário, com o apoio de ampla base social, oferecia perspectivas de efetivar rupturas profundas numa das sociedades mais injustas e desiguais do mundo e avançar no direito efetivo a todas as crianças, jovens e aos adultos ainda não escolarizados, a educação básica como direito social e subjetivo e dentro de uma visão da escola unitária. Uma escola que se não é igual no seu início no acesso ao conhecimento tem como tarefa de sê-lo ao longo do processo.

O caminho trilhado pelo governo nos últimos dez anos optou por reformas dentro da ordem e conservando intactas as estruturas que impedem reforma agrária, tributária, jurídica e política e impedem sistematicamente ao direito à educação a milhões de jovens ou lhes oferece uma educação de péssima qualidade. Cinicamente são as mesmas forças que se dizem “todos pela educação” e que reclamam de tempos em tempos aquilo que eles mesmos produzem – o apagão educacional. Uma imagem que revela sua medíocre compreensão do que seja uma educação de qualidade e o tempo de sua construção.

O paradoxo é de que um governo eleito com ampla base social para reverter o desmanche da economia e do Estado na sua face pública e que introduziu a visão mercadológica na educação tenha perdido justamente o projeto de sociedade e de educação pelas forças que fora eleito para combatê-las. A natureza das intensas e enormes manifestações que estão ocorrendo, capitaneadas por jovens em redes sociais e que rejeitam explicitamente a mediação a presença de partidos e sindicatos, pode ser resultado do que Francisco de Oliveira (2010) denominou de *hegemonia às avessas ou despolitização da política* pela natureza da aliança efetivadas.

Se por um lado o claro recado aos poderes instituídos é de que esqueceram da sociedade e das necessidades elementares de grandes massas é altamente positivo, por outro a fluidez de representação das multidões nas ruas podem abrir caminho ao imponderável. Os conglomerados da grande mídia, forças diuturnas que navegam para o grande capital da qual são parte, dão sinais claros para onde querem canalizar a insatisfação de inúmeras facetas que expressam as multidões nas ruas.

Dentro da perda de direção do projeto educacional em plano Nacional pelas forças poderosas do mercado e do capital, como busquei demonstrar, o sentido de fundo da reforma **curricular do ensino médio do Rio Grande do Sul** retomando a concepção de politecnia, com o esforço de dar novas bases materiais às escolas, é altamente positivo. Nada impede que no processo, possíveis equívocos conceituais e estratégias de implementação sejam alterados.

A lição da autocrítica da geração de Florestan Fernandes dos caminhos trilhados para construir a revolução nacional não foi levada a sério. Uma lição de extraordinária clareza para os que queira fazer uma revolução dentro da ordem, mas contra e na perspectiva de sua superação. *Não foi um erro confiar na democracia e lutar pela revolução nacional. O erro foi outro – o de supor que se poderiam atingir esses fins percorrendo a estrada real dos privilégios na companhia dos privilegiados. Não há reforma que concilie uma minoria prepotente a uma maioria desvalida* (FERNANDES, 1980, p.245)

Isto não só é possível como, em muitas circunstâncias desejável. Mas quem pode avaliar isso são os condutores do processo. Um passo que pode ser dado, talvez, seja de analisar se o ensino médio integrado, tendo como eixos a ciência, o trabalho e a cultura, não poderia contemplar o horizonte da politecnia e caminhar na consolidação do ensino médio unitário. Seria, na minha avaliação, uma contribuição extraordinária à educação básica no seu conjunto e, em especial ao ensino médio. Mais que isso, um sinal forte, que é possível renascer das cinzas, pois como nos ensina Florestan Fernandes: *A história nunca se fecha por si mesma e nunca se fecha para sempre. São os homens, em grupos e confrontando-se como classes em conflito, que ‘fecham’ ou ‘abrem’ os circuitos da história.*(FERNANDES, 1977, p. 5)

Referência Bibliográficas.

CALDART, Roseli Salete, PEREIRA, Isabel Brasil, ALENTEJANO, Paulo e FRIGOTTO, Gaudêncio, (org.). *Dicionário de Educação do Campo*. São Paulo, Expressão Popular, 2012.

CÂNDIDO, Antônio. A revolução de 1930 e a cultura. São Paulo, *Novos estudos CEBRAP*, Nº 4, São Paulo. V. 2,4, abril de 1984, p. 27-36

DEJOURS, Cristophe. *A banalização da injustiça social*. Rio de Janeiro, Editora da FGV, 1999.

FERNANDES, Florestan. *Os circuitos da história*. São Paulo, HUCITEC, 1977.

FERNANDES, Florestan. *A revolução burguesa no Brasil. Ensaio de interpretação sociológica*. Rio de Janeiro, Zahar, 1975

FERNANDES, Florestan. *A sociologia no Brasil*. Petrópolis, Vozes, 1980

FERNANDES, Florestan. *Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina*. Rio de Janeiro, Editora Zahar, 1973.

FERNANDES, Florestan. Diretrizes e Bases: Conciliação aberta. *Revista Sociedade e Universidade*. São Paulo, ANDES, 1992.

FORRESTER, Viviane. *O horror econômico*. São Paulo, UNESP, 1997

FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise (Org.). *Ensino médio integrado. Concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutivo*. São Paulo: Cortez, 2010. 9ª ed,

FRIGOTTO, Gaudêncio. Fazendo pelas mãos a cabeça do trabalhador: O trabalho como elemento pedagógico na formação profissional. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, nº 47, 1993, p. 38-45.

GRAMSCI, Antonio. *La alternativa pedagógica*. Barcelona; Editorial Fontamara, 1981

HAYEK, Frederich. *O caminho da Servidão*. Rio de Janeiro, Instituto Liberal, 1987

LINHART, Daniele. *A desmedida do Capital*. São Paulo, Boitempo, 2007

MARX, Karl. *O Capital. Volume I*. São Paulo, Abril, Cultural, 1983

MARX, Karl. Instruções aos delegados do Conselho Central Provisório, AIT, 1968. in; Marx & Engels. *Textos sobre educação e ensino*. São Paulo, Editora Moraes, 1983

MÉSZÁROS, István. *O desafio e o fardo do tempo histórico*. São Paulo, Boitempo, 2007

NOSELLA, Paolo. Trabalho e perspectiva de formação dos trabalhadores: para além da formação Politécnica. *Revista Brasileira de Educação*. Campinas/SP, v.12, n.34, jan/abr.2007, pp. 137-151.

OLIVEIRA, Francisco de. Das invenções à indeterminação. Política numa era de indeterminação: opacidade e reencontamento. In. OLIVEIRA, Francisco de e RIZEK, Saliba Cibebe. *A era da indeterminação*. São Paulo, Boitempo, 2007.

OLIVEIRA, Francisco de. *A crítica à razão dualista. O ornitorrinco*. São Paulo, Boitempo, 2003.

OLIVEIRA, Francisco de. Hegemonia às avessas . In; Oliveira, Francisco de, Braga, Ruy e Rizek, Sibebe. *Hegemonia às Aversas*. São Paulo, Boitempo, 2010. p.21-29

PACHECO, Eliezer *Perspectivas da Educação Profissional e técnica de nível médio*. São Paulo, 2012

Política Educacional . Campinas, Autores Associados, 1998

SAVIANI, Dermeval . *Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação. Por outra*

SAVIANI, Dermeval. Jornal Folha de São Paulo, 26 de abril de 2007.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politecnia, *Revista Trabalho, Educação e Saúde*, 1 (1), Rio de Janeiro, Fiocruz, 2003, p. 131-152

SENNETT, Richard. A corrosão do caráter. Consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Rio de Janeiro. Editora Record, 1999.

APRENDER A APRENDER*

- Neoliberal? -

Pedro Demo **

Resumo: O texto mostra que “aprender a aprender”, como toda temática naturalmente ambígua, pode ser usada para inúmeros fins e oportunismos, mas igualmente para propostas bem fundamentadas. Num primeiro momento sinaliza as tiradas neoliberais e questiona a noção de “aprender a aprender”, destaca que a escola é lugar da aprendizagem do professor e do aluno, da garantia do direito de todos de aprender bem e reconhecer que é fundamental aprender a vida toda do que preferir arruinar o termo porque seria neoliberal. Não ser neoliberal é importante, mas não a preço do despreparo. Na continuidade, as dinâmicas válidas do aprender a aprender, sinalizam o duplo horizonte entre o direito constitucional de aprender bem e, a percepção de que aprender bem implica captar a necessidade de continuar aprendendo a vida toda. Entende que sejam sinalizações neoliberais flagrantes nessas esquerdas da direita: alfabetizar em três anos, ciclos e promoção automática, Ideb, planos conservadores de educação, escola “integral”, aposta no sistema, novas tecnologias, assistências e assistencialismos e nivelamentos por baixo. No último capítulo discute sobre os grafiteiros e os pichadores, afirmando que há muitos “revolucionários” de plantão, contudo o importante é ter abertura solícita e respeitosa a pontos de vista contrários para aprender a aprender. Assim, nada combate melhor o neoliberalismo que a aprendizagem bem feita na escola e por toda a vida, uma educação capaz de aprender a aprender pode contribuir à medida que instiga um tipo de cidadania sempre aberta, crítica e autocrítica, e capaz de conviver com visões divergentes.

Palavras-chave: Aprendizagem; Neoliberalismo; Educação.

INTRODUÇÃO

De repente, aprender a aprender virou estigma neoliberal. Quem usa esta expressão (aprender a aprender), está *ipso facto* se declarando neoliberal. Certamente, esta expressão vem sendo usada preponderantemente em contextos neoliberais próprios de empresas e propostas privadas de educação, como é o caso de um de seus mentores mais conhecidos, Novak (2009. Novak et alii, 1984), sem falar em sites múltiplos que usam esta nomenclatura tendencial ou escrachadamente para fins comerciais, não educacionais (How to Learn.com, 2011. Learning to learn, 2011. Learn to learn, 2011. ACE Distance, 2011, Campaign for learning, 2011). Cita-se frequentemente ao educador John Holt: “Já que não podemos saber qual conhecimento será mais necessário no futuro, é sem sentido tentar ensiná-lo previamente. Ao invés, deveríamos tentar inventar pessoas que amam aprender tanto e aprendem tão bem que serão capazes de aprender o que sempre for necessário ser aprendido” (Campaign, 2011. Unschooling, 2011). Esta alusão indica desafio pertinente e fundamental para a vida das pessoas, acenando para dinâmicas cruciais da formação, contrárias ao instrucionismo, à

* Texto publicado anteriormente na Revista de Ciências Humanas v.14, n 22(dez.2013).

** Pós-doutor em sociologia. Professor titular aposentado e emérito da Universidade de Brasília

memorização, à reprodução (Fonseca, 1998), muito embora não decorra disso que sua fundamentação seja satisfatória (por vezes é cognitivista, como no caso de Fonseca). Já que Holt é visto também como pai da desescolarização (Unschooling, 2011), em posição similar à de Illich (1971. Kamenetz, 2010), esta alusão pode insinuar que aprender a aprender dispensaria a escola, ao final das contas. Por mais que a educação não formal venha crescendo avassaladoramente e coloque a escola contra a parede (Rosen, 2010), não se pensa em acabar com a escola. Ao contrário, pensa-se em trazê-la para dentro do século XXI com renovada condição de equalização de oportunidades (Au, 2009. Zhao, 2009), porque hoje é uma entidade de séculos passados (Knobel & Lankshear, 2010. Kamenetz, 2010).

O estigma de neoliberal é hoje assacado a torto e a direito apenas para ofender e pretensamente arrumar uma superioridade ridícula, por parte de “revolucionários” de plantão acomodados à sombra de propostas neoliberais inconfessas, também porque, quase sempre, não possuem nenhuma prática alternativa. Quando tentam alguma prática, aparecem coisas como piso salarial de mil reais, alfabetizar em três anos, aumentar os dias letivos, escola “integral”, formação docente apenas “presencial”, ciclos e promoção automática, e assim por diante. Neste texto não enfrento esta gama inteira de questões. Apenas procuro mostrar que “aprender a aprender”, como toda temática naturalmente ambígua, pode ser usada para inúmeros fins e oportunismos, mas igualmente para propostas bem fundamentadas. O abuso não tolhe o uso, assim como o abuso da web 2.0 no mercado não suprime a oportunidade de usá-la de modo adequado na escola, ou o abuso da espiritualidade em declarações de missões empresariais não desfaz sua importância na vida das pessoas e da sociedade (Demo, 2009; 2009a).

1 TIRADAS NEOLIBERAIS

Um dos panos de fundo do aprender a aprender é a tradição nórdica (neste caso americana) do “*do-it-yourself*” (faça por Você mesmo, autonomamente) (Kamenetz, 2010. Knobel & Lankshear, 2010), voltada para a instigação da autonomia das pessoas, entendendo sempre ajuda mais apropriada como aquela que ajuda tão bem que, logo, o ajudado não mais precisa dela (Wirth & Perkins, 2011). Esta ideia vem no conceito de “autoajuda”, mas, que, na prática, é formulada de tal modo a vincular-se submissamente a fórmulas prontas impositivas (Demo, 2005). Este mesmo truque reaparece na proposta de “empoderamento” do Banco Mundial e instituições similares: postulando que os marginalizados precisam ser “empoderados” por conta de seu direito de cidadania, o que se propõe não é sua condição de

protagonistas, mas de comparsas (Caufield, 1998. Demo, 2000), oferecendo uma inclusão acomodatória. Não é muito diferente do Bolsa-Família: os incluídos neste programa de extrema importância e peso não são protagonistas da superação de sua pobreza, mas “beneficiários” que se acomodam e votam. Esta crítica não desfaz a relevância do Bolsa-Família no plano assistencial – quem tem fome, tem direito de se alimentar condignamente em qualquer democracia, mesmo nesta democracia fajuta brasileira – mas desvela que apenas a pobreza material é enfrentada, não a “pobreza política” (Demo, 2007). Na prática, não se quer o pobre como protagonista, ou se teme, denotando aí um indisfarçável contexto neoliberal.

A visão do “*do-it-yourself*” faz parte do “*American dream*” (sonho americano), sinalizado pela expectativa tipicamente neoliberal do “*self-made man*” (homem que se faz a si mesmo) ou do “*American way of life*” (modo americano de vida), propugnando a crença facilmente etnocêntrica de que só é pobre quem não trabalha ou não quer trabalhar. Embora esta visão receba muitas críticas (Ehrenreich, 2005; 2009), também por conta de sua pretensão meritocrática (riqueza é signo do mérito, não de exploração e concentração de renda) (Au, 2009), faz parte da cultura nórdica da “ética do trabalho” (Berger & Huntington, 2004) a tendência a tratar marginalizados como vagabundos e culpados (Karger et alii, 2003. O’Connor, 2001. Payne et alii, 2001. Yunus, 2007. Lee, 2001). No entanto, este abuso neoliberal do “*do-it-yourself*” não desfaz sua relevância como motivação crucial para a iniciativa própria, a cidadania organizada, autossustentada e autogerida, princípio consagrado, por exemplo, na pesquisa qualitativa, em especial na sua versão de “pesquisa participante” (Demo, 2004). Na noção do Teaching Yourself (2011) (Ensinando a si mesmo) aparece esta perspectiva como charme do MIT, embora acentuando “ensino”, em vez de “aprendizagem” – ficaria bem melhor como “*learning yourself*” (aprendendo por si mesmo), como consta do “autoestudo” (Gee & Hayes, 2011)¹. Não se trata de, por apego obsessivo à autonomia do estudante, largá-lo solto na vida, embora isto possa facilmente ocorrer. Tais propostas

¹ Consta nesta proposta *Teaching Yourself* (2011), em sua introdução: “Você sabe como aprender. É parte do que levou Você para o MIT. Todavia, *learning@MIT* está num nível quântico diferente daquele do ensino médio. Docentes aqui não querem que Você regurgite fatos e fórmulas que acabaram de lhe ensinar. Querem que Você entenda os conceitos que ligam um campo a suas partes conjuntas e seja capaz de aplicar esses conceitos em novas situações. Isto não acontece sempre naturalmente: muitos estudantes carecem aprender de novo a aprender. Mas, tratando-se de aprendizagem, não se pode oferecer a mesma coisa a todos (*one size does not fit all* – um tamanho não cabe em todos): não existe um único ‘modo correto de estudar’. Você é o experto acerca do que funciona ou não funciona para Você. Use o material nesta seção para identificar áreas onde Você correntemente poderia desempenhar-se melhor e considerar técnicas que Você pode não ter visto antes”. Olhando com lupa severa, aparecem respingos “neoliberais” nesta formulação (mesmo dizendo o contrário, persistem laivos instrucionistas, propaganda da superioridade da proposta sobre o ensino médio corrente, pano de fundo de uma instituição educacional privada como é o MIT...), mas, no todo, é decente, até porque o MIT, com todos seus possíveis ranços neoliberais, é uma instituição de renome extraordinário.

pretendem insuflar este senso pela autonomia prometendo apoio constante, embora um tipo emancipatório de apoio que, dentro da iniciativa privada educacional, vale apenas metade, se tanto: o estudante não pode emancipar-se da instituição, supondo-se que use, adote, maneje o material dessa instituição, sobretudo compre e consuma (Ace Distance, 2011)².

Aprender a aprender, na prática, vem facilmente acenado como pulo do gato, tanto em termos de implicar alguma magia, inclusive em textos oficiais (Government of South Australia, 2011. Committee et alii, 2000. National Committee, 1995), quanto de infundas facilidades (Buzan, 1991. Gay et alii, 2008. Linksman, 2001. Newport, 2006)³, mas igualmente como proposta adequada de estudo vinculada à formação da autoria (Hyerle, 2008. Robertson, 2008. Thomas & Brown, 2011). Ao reconhecer que aparecem propostas acertadas não implica engolir autores e propostas, mas entender como dignos de serem discutidos. Muitos países se interessam pela noção do aprender a aprender, destacando-se hoje Singapura, que, há 15 ou 20 anos não era nada no cenário internacional, e agora rivaliza com os países mais avançados em desempenho escolar. Seu lema oficial é “*teach less, learn more*” (ensinar menos, aprender mais) (Darling-Hammond, 2010), indicando que passou do “ensino” para a “aprendizagem”: a escola é lugar da aprendizagem do professor e do aluno. Como o país não tem maiores recursos, seu recurso maior seria a população bem formada, ecoando aí um contexto neoliberal típico, como consta de Duderstadt (2003): a riqueza das nações são suas pessoas educadas e suas ideias. Visivelmente, o acento é na competitividade globalizada (Au, 2009. Zhao, 2009). Mesmo assim, o país fez uma guinada extraordinária ao voltar-se para uma pedagogia centrada no direito do aluno de aprender bem, valorizando ostensivamente o professor. Apesar do contexto neoliberal, haveria muito que aprender aí.

Como Boltanski & Chiapello anotam em seu livro marcante “O novo espírito do capitalismo” (2005), o capitalismo tem sido mais esperto que todos os seus críticos juntos, a começar pela sagacidade de aprender dos que o questionam. Assim, na prática, a noção de aprender a aprender deveria ter sido inventada por educadores interessados em garantir o direito de todos de aprender bem e continuar aprendendo a vida toda. Não foi, porque o sistema educacional facilmente se torna obsoleto e resistente, também em certas esquerdas

² Consta na ACE Distance (2011) (proposta de estudo online): “Estudar online certamente tem suas vantagens, mas igualmente suas desvantagens. Completando este curso de orientação de 20 horas como pré-requisito determina se Você tem as habilidades necessárias pessoais, computacionais e acadêmicas – bem como a confiança – para participar nos cursos ACE Distance. Você pode avançar pelo material no seu próprio ritmo e suporte está sempre disponível a cada passo pelo caminho”. É pertinente reconhecer que estudar online também tem desvantagens. É adequado colocar expectativas elevadas neste tipo de estudo, também para responder às suspeitas de curso arranjado. Suporte estará sempre disponível, implicando consumir o material proposto.

(Moe & Chubb, 2009). Como não foi, considera-se mais “lúcido” estigmatizar a expressão, como se terminologias determinassem o curso da história. Enquanto a escola anda a passos de cágado, se é que anda, o capitalismo voa mundo afora e à velocidade da luz, empenhado em renovar-se constantemente, ainda que – como propriedade persistente de sua artimanha vital – continue girando em torno da produção da mais-valia (Au, 2009). A renovação é usada, pois, de modo argutamente ambíguo: de um lado, acompanha os tempos, em especial as novas tecnologias (Green, 2010. Fuchs, 2008); de outro, muda para não mudar. Assim como o capitalismo se dispõe a aprender das esquerdas e tem sido muito exitoso nisso, a ponto de tornar-se “pensamento único” para desgosto das esquerdas (Bakan, 2004), não seria desavisado aprender de algumas desenvolturas capitalistas. Por exemplo, tenho criticado a “empregabilidade”, porque, exigindo que o trabalhador continue sempre atualizado, estudando, aprendendo, o sistema capitalista não tem qualquer compromisso com ele. Mesmo assim, no conceito de “empregabilidade” há dinâmicas úteis que apontam, por exemplo, para a importância decisiva de aprendermos a estudar para podermos nos renovar sempre. Ocorre facilmente em ambientes educacionais contaminados por “revolucionários” de plantão que, a título de espírito crítico, não se aceitem certas terminologias, porque teriam um “pecado original”. Podem ter, sim. Mas quando se torna obsessão, o feitiço vira contra o feiticeiro, como é o caso notório da “pedagogia histórico-crítica”: embora seja proposta de extraordinária importância, também por ser patrimônio nosso, facilmente se contradiz, quando, por exemplo: i) acha que é a única versão crítica possível da pedagogia, esquecendo que uma ideia só é crítica, se for plural; ideia “única” é “fixa”, ou seja, mórbida; ii) enquanto a tudo critica, não se coloca jamais como objeto da crítica, ou seja, não seria criticável; para cúmulo da contradição, ainda alega que seria “relativismo” criticar a pedagogia crítica...; iii) sendo a autocrítica a coerência da crítica, não faz sentido questionar e impedir de ser questionado (Demo, 2011).

Pode-se questionar a noção de “aprender a aprender”, como faço aqui neste texto, não só porque cabe, mas principalmente porque só podemos compartilhar ideias criticamente, valendo a autoridade do argumento, não o argumento de autoridade. No entanto, em muita estigmatização afoita do aprender a aprender não vai apenas visão rasa da questão, preconceituosa, mas principalmente enorme dor de cotovelo: como é difícil não reconhecer

³ Veja em especial o livro de Linksman (2001) (Como aprender tudo rapidamente) e de Newport (2006) (Como tornar-se um Estudante nota 10: As estratégias não convencionais que estudantes universitários usam para pontuar alto, estudando menos)!

que é fundamental aprender a vida toda, prefere-se arruinar o termo porque seria neoliberal. Não ser neoliberal é importante, mas não a preço do despreparo.

2 DINÂMICAS VÁLIDAS DO APRENDER A APRENDER

O que mais interessa no aprender a aprender é sua referência emancipatória, apanhando bem a politicidade da aprendizagem, como pretendia Paulo Freire (2006). É uma pena que o neoliberalismo queira apropriar-se disso, mas isto apenas desvela o quanto é importante este olhar e esta dinâmica. Em termos mais explícitos, aprender a aprender indica que o fruto mais apreciável de processos educacionais realmente formativos é fazer do educando sua própria oportunidade. Quando falamos de equalização de oportunidades e achamos que educação é seu motor principal (não único), em geral não percebemos um curto circuito aí embutido: para equalizar oportunidades, não basta oferecer a mesma oportunidade (isto no máximo empataria o jogo); é imprescindível oferecer algo muito mais elevado, por conta do atraso dos marginalizados (Arum & Roksa, 2011). Neste sentido, educação garante menos equalização de oportunidades, do que a chance de tornar o educando seu próprio móvel principal na geração de oportunidades. Na escola temos o avesso frontal disso: i) aprende-se muito pouco, quase nada, esvaziando ostensivamente o discurso das esquerdas sobre “transformação social” da educação (no eco de Paulo Freire) (1997); ii) não se oferece nada de importante para os marginalizados; ao contrário, garante-se uma escola pobre para o pobre, na qual certas esquerdas se encontram alegremente com a direita e juntas dançam a mesma valsa; iii) mantém-se o mesmo paradigma instrucionista, medieval, porque é patrimônio intocável dessas esquerdas e da direita, dando a impressão que se prefere um povo ignorante e manipulável ou se teme gente que sabe pensar; iv) mantém-se o repasse curricular estrito, embora sempre muito mal feito, negando aí mesmo a politicidade da aprendizagem e que poderia ser arma poderosa contra a subordinação dependente; v) não se atina para a pobreza política (Demo, 2007), ao arrepio de discursos chochos sobre cidadania popular, dificultando romper os grilhões que unem o oprimido ao opressor, ou, como dizia Paulo Freire: enquanto o oprimido esperar do opressor sua libertação, não a terá, ou a terá a gosto do opressor, quer dizer, a mesma “libertação” do Banco Mundial e de tantas instituições da direita neoliberal (Caufield, 1998. O’Connor, 2001); vi) a escola persiste centrada no professor, porque se vê nela um espaço apropriado de mobilização e poder por certas esquerdas, ainda que ridiculamente insignificante, nunca como plataforma emancipatória dos marginalizados, mas como lugar da aula copiada feita para ser copiada; vii) a valorização docente se espatifa

fragorosamente nos mil reais de piso salarial e nas pedagogias que não conseguem produzir sequer um profissional da alfabetização.

Aprender a aprender sinaliza duplo horizonte:

a) primeiro, **o direito constitucional de aprender bem**, razão maior da escola e da presença dos professores; observando que, na população de 15 a 17 anos, somente 55% concluíram o ensino fundamental ao final da primeira década desse século, e que a maior parte dos concluintes não sabe grande coisa por obra da promoção automática, este direito não se aprumou minimamente, à revelia dessas esquerdas e dessa direita, cúmplices da mesma miséria escolar; de fato, assim como o PSDB foi a esquerda da direita (do PFL, àquela época, hoje DEM), o PT continua sendo a esquerda da direita (do PMDB), com resultado muito similar: apesar do investimento maciço no Ideb – uma proposta em si entranhadamente neoliberal (veja abaixo) – a aprendizagem não sobe em termos reais, por mais que os números se mexam perceptivelmente, porque esta ascensão é falsa (encobre a promoção automática, os testes vão sendo facilitados com o tempo para permitir resolução mais garantida, passa-se o ano apenas estudando para o teste, e assim por diante); bastaria olhar para o desempenho da escola privada, literalmente empacado, em especial no ensino médio: em três pontos do tempo (2005, 2007, 2009), seu Ideb é 5,6, não saindo do lugar; quer dizer, direita e essas esquerdas fazem a mesma pedagogia instrucionista, garantindo para todos, mas mais especificamente para os mais pobres, uma oferta inacreditavelmente inepta, imbecilizante; como se crê em “aula”, a cura viria do aumento de aula (agora o MEC fala em aumentar em 20 dias o ano letivo), ignorando que aumentar aula nunca teve qualquer efeito visível no desempenho escolar dos alunos; de novo, direita e certas esquerdas se abraçam neste baile fúnebre e corrupto;

b) segundo, **a percepção de que aprender bem implica captar a necessidade de continuar aprendendo a vida toda**; o problema dessa ideia, não é de ser tão cultivada em ambientes neoliberais, mas de implicar transformações dramáticas na escola, em especial no professor que, carece, além de valorização extremamente maior socioeconômica (salários entre R\$ 5 e 6 mil reais mensais), formação muito mais acurada e sempre renovada; em grande parte a resistência ao aprender a aprender provém dessa preguiça: ter de continuar estudando; é bem mais confortável dar aula copiada, contar com a cópia discente e outra cópia na prova; enquanto se vitupera aprender a aprender como coisa neoliberal, aula copiada e cópia discente seriam ações “revolucionárias”, e que se tornam ainda mais ridículas quando acobertadas por Gramsci ou mesmo por Vigotski, como se esses autores tivessem sido tão desatentos; para esses autores, os trabalhadores e as classes subalternas em geral necessitam

da melhor proposta educacional possível, emancipatória, alternativa, empoderadora, não de cacos neoliberais que apenas confirmam seu confinamento na miséria; a noção de que é preciso continuar aprendendo a vida toda pode carregar esta promessa: manter-se como responsável primeiro pelas próprias oportunidades, protagonista de seu destino, inventor de seu futuro, essas, sim, ideias cruciais para Gramsci e Vigotski.

No seu nível mais barato, aprender a aprender sinaliza que a aprendizagem é dinâmica que não se conclui, por ser parte autopoietica de todo ser vivo, em especial no ser humano. Muitos chamam de formação continuada ou permanente, mas não se percebe o quanto esta proposta pode ser neoliberal. Por exemplo, a indústria nacional das “semanas pedagógicas”, sustentada em grande parte pelo MEC, Secretarias Estaduais e Municipais, e mais ainda pelos agentes das conferências, conferencistas e decorrentes piqueniques, de cunho privado naturalmente, aponta para sua irrelevância como sustentação da aprendizagem dos estudantes. Sequer é importante para os professores, primeiro, porque comparecem os que querem (ou seja, os que são problema menor ou nenhum); segundo, os que não comparecem (entre eles extensas esquerdas que já sabem tudo não têm mais nada a aprender de ninguém) não cessam de falar mal, questionar, sem apresentar qualquer alternativa; terceiro, feitas, em geral, de “aulas” camufladas, mesmo quando se fala de “oficinas” ou eventos mais participativos, replicam o mesmo ambiente da escola: instrucionista até ao âmago. Resultado: os professores escutam um bando de conferencistas, muitos talvez dotados de mensagens relevantes, em especial quando são pesquisadores e dotados de práticas alternativas pertinentes, mas, voltando à sala de aula na próxima segunda-feira, continham dando a “mesma aula”... Coisa marcadamente neoliberal. Como aprender não é o negócio da direita e de certas esquerdas – dá trabalho, implica mudar de vida, acarreta cuidar de aluno por aluno, etc. – não há interesse em mudança profunda escolar, entendendo-se, então, por mudança coisas apenas cosméticas, como aumentar em 20 dias o ano letivo. Não precisamos de 220 dias de aula, mas precisamos de 220 dias ou muito mais de aprendizagem. Este compromisso está fora de cogitação.

Entendo que sejam sinalizações neoliberais flagrantes nessas esquerdas da direita:

a) alfabetizar **em três anos**: como diz Grossi (2004), que nunca foi esquerda da direita (por isso está hoje escanteada), todo aluno, por mais pobre que seja, pode alfabetizar-se num ano (Irizaga, 2002), desde que tenha um professor e escola à altura; quem precisa de três anos não é o estudante; ao final, é coisa pobre para o pobre, redondamente neoliberal;

b) **ciclos e promoção automática**: equivocadamente inspirados em Vigotski (zona do desenvolvimento proximal), parte-se do aluno para abraçar sua miséria como ponto de

chegada; é fundamental partir do aluno (por exemplo, de seu linguajar próprio), mas não é menos fundamental que aprenda a dominar a língua culta, porque é nesta que vai confrontar-se com os mais privilegiados; não se deve reprovar, porque é direito de todos cumprir os nove anos do ensino fundamental, mas, com a promoção automática, troca-se de fraude apenas; a escola, quando é coisa pobre para o pobre, abriga efeito imbecilizante ostensivo, cultivando a pobreza política dos marginalizados;

c) **Ideb**: embora, como proposta de avaliação oficial estandardizada, seja cabível (constitucionalmente mandatória), esconde gosto neoliberal inconfundível, como atesta a crítica avassaladora mundial, em especial norte-americana e das esquerdas compromissadas com a emancipação dos marginalizados (Au, 2009. Zhao, 2009. Nichols & Berliner, 2007. Darling-Hammond, 2010. Apple, 1995. De Lissovoy & McLaren, 2003); não levando em conta a multiculturalidade histórico-cultural dos estudantes e seus direitos às necessidades próprias, os testes tendem a consolidar as clivagens, precisamente como Amsden dizia a respeito da “ascensão do ‘resto’” (2009): países emergentes só emergem, se produzirem conhecimento próprio, começando do começo, não se submetendo às “regras de jogo” do capitalismo internacional, porque é um jogo sem regras; empurrando o Ideb os professores para “ensinarem” apenas o que cai no teste, isto apenas consagra a vantagem dos estudantes mais ricos, sem falar na deturpação curricular crescente (Au, 2009); a sustentação de tais exames (há outros, além do Ideb, como Enem, Enade, etc.) desvela o quanto o neoliberalismo é forte, impondo uma bota única a todos os países, levando de roldão essas esquerdas alegres, esperneando apenas para dar a entender que possuiriam algo alternativo e que nunca aparece;

d) **planos conservadores de educação**: o PNE (Plano Nacional de Educação), embora detenha virtudes palpáveis, entre elas da mobilização social, é um panfleto sofrível, para dizer o mínimo, tendo como um de seus percalços mais incisivos apostar nesse sistema visivelmente caduco, como faz a direita também: escolas e universidades privadas sempre supõe, quando falam em mudar, manter o mesmo sistema, com firulas cosméticas aqui e ali; sobretudo, não se questiona a aula, o instrucionismo; não se toca no déficit astronômico de professores de ciência e matemática, porque isto faz parte do mesmo projeto de oferecer ao pobre uma coisa pobre; exige-se que a formação docente seja “presencial”, denotando que tais esquerdas ainda não descobriram as novas tecnologias, sobretudo não a querem descobrir, porque, se as aproveitarmos minimamente bem (e vai ser compulsório com o tempo), acarretam decorrências drásticas para escolas e professores – o mau uso delas não elimina o argumento, também porque as ofertas presenciais são clamorosamente ineptas; não se questiona a universidade, em grande parte porque o Mec é conduzido por professores federais

e similares e que buscam manter o *status quo*; propalam-se os mil reais de piso salarial como conquista – em parte, pode-se engolir, porque agora temos pelo menos isso – enquanto na prática é uma ofensa ao professor: ninguém estuda matemática ou ciência para ganhar esta esmola; coloca-se como eixo principal “gestão democrática”, uma referência em si importantíssima (é meio e fim em educação), mas que se esvazia logo por completo: *se o estudante não aprende, não há nada para gerir*; a direita reclama desse plano apenas que é verboso, declamatório, não temendo outras consequências, porque não as haverá; com discursos aparentemente alternativos, muda-se para não mudar, como faz o capitalismo frente às críticas que sempre recebe;

e) **escola “integral”**: equivocadamente proposta no eco da “escola de tempo integral” (ETI) ou seu arremedo, é uma escola que apenas aumenta as aulas, sem qualquer incidência na aprendizagem discente; sequer se aprende dos erros históricos (que também ajudei a cometer no tempo de Darcy Ribeiro) (Coelho & Cavaliere, 2002. Castro & Lopes, 2011. Demo, 2011), por exemplo, que com o mesmo professor só pode resultar a mesma escola, ou seja, ETI implica professor especificamente formado para tanto, exclusivo (de manhã e de tarde), que não dê aula, mas organize para os estudantes “tempos de estudo” para que eles, todos os dias, produzam conhecimento próprio e sejam avaliados processualmente pelo que produzem, e assim por diante; em vez de acertarmos uma “outra” escola que garanta, finalmente, o direito de aprender bem aos marginalizados, mantemos a mesma precariedade, enfeitada de adornos completamente secundários, como o aumento de aula; a impressão que se tem é que se faz esforço nítido para adequar a escola, seja qual for a promessa de mudança, ao formato neoliberal;

f) **aposta no sistema**: é talvez o chão mais comum entre a direita e certas esquerdas “revolucionárias” – à revelia dos dados e análises críticas (Saviani, 2005), inclusive de comparações internacionais nas quais sempre aparecemos na rabeira, não se retiram conclusões mais profundas e incisivas, restando a esperança amarrotada desde sempre de que uma reformazinha daria conta do recado, entre elas semanas pedagógicas, escola “integral”, alfabetização em três anos, pedagogias apenas presenciais, etc.; primeiro, é cada vez mais claro que, sem devida valorização docente (salários expressivamente melhores, e formação decisivamente mais aprimorada e atualizada), nada frutifica na escola; ele não resolve tudo, obviamente, mas é peça chave; segundo, o instrucionismo é rota certa do subdesenvolvimento, significando em termos miúdos claros, que, sem produção própria de conhecimento, só temos chance de nos mantermos como sucursais colonizadas; terceiro, o desafio mais premente é aprender bem, coisa que o sistema obstaculiza como pode, sempre

que pode, em tudo que pode; não é sistema de aprendizagem, mas de ensino, para que o marginalizado se mantenha na margem, o que se torna tanto mais abusivo quando se apelam para autores como Gramsci, como se ele tivesse sido irresponsável a tal ponto (Achlesener, 2009);

g) **novas tecnologias:** vendo novas tecnologias apenas como artefatos neoliberais – que em geral são de fato (Morozov, 2011) – certas esquerdas se esquivam de as enfrentar, em grande parte porque elas impõem mudanças docentes radicais, ou porque, frente a experiências malsucedidas de “educação a distância”, tudo é rebaixado a artimanha neoliberal (Demo, 2009); primeiro, o mercado neoliberal está sabendo, mais que todas as esquerdas e mesmo a direita juntas, aproveitar-se das novas tecnologias para turbinar-se ainda mais globalmente, tendo elas se tornado signo maior da própria globalização (Castells, 1997; 2003; 2004); ponto de discórdia constante é a questão do “presencial”, dogma das didáticas instrucionistas e de professores que se imaginam o centro da aprendizagem docente, à revelia da mediação de Vigotski; ignorando que cursos presenciais são tão precários quanto os outros, porque o problema do instrucionismo não é superado, aposta-se nos presenciais porque permitem controle disciplinar direto; ao mesmo tempo, não se buscando um mínimo de atualização tecnológica (fluência tecnológica), em parte por comodismo, em parte por ideologias de resistência (por sinal, inúteis), em parte por apego curricular e didático tradicional, os “revolucionários” de plantão apresentam-se como turma obsoleta que vai à guerra globalizada com estilingue; o que se busca preservar a qualquer preço, não é a aprendizagem, mas a aula e o controle disciplinar da sala de aula, na qual certas esquerdas se pintam como próceres da evangelização alternativa e que desemboca tristemente na vala neoliberal, se levarmos em conta que isto apenas atrasa a vida dos estudantes: eles precisarão inapelavelmente, em suas vidas pessoais e no mercado, de fluência tecnológica elevada e cada vez mais sofisticada (Gee & Hayes, 2011. Thomas, 2011); neste espaço, as contradições são lancinantes: enquanto se busca resistir, não por amor à aprendizagem, mas por questão de desatualização gritante, as novas tecnologias passam por cima como fogo abrasador, consumindo tudo à sua volta, em especial discursos primitivos; como a pedagogia, em geral, não toma conhecimento, as discussões e práticas das novas tecnologias são feitas por outros acadêmicos, à revelia da pedagogia, que, com isso, só vai ficando ainda mais para trás (Shaffer, 2006. Prensky, 2010); como o neoliberalismo não aprecia atrasos tecnológicos, certas esquerdas não conseguem sequer jogar o jogo para poderem suplantá-lo; é só atraso; no entanto, o questionamento das novas tecnologias é urgente e indispensável, em especial para podermos oferecer reais chances de aprendizagem, não de inclusão apenas neoliberal

(Morozov, 2011. Carr, 2010); é fundamental contrapor-se ao determinismo tecnológico (Morozov, 2011);

h) **assistências e assistencialismos**: à revelia de discursos emancipatórios apenas verbais, sobretudo assassinando Gramsci e Paulo Freire em suas propostas de emancipação popular, os “revolucionários” de plantão cedem àquilo que dificilmente seria mais neoliberal: incluir a população marginalizada em ofertas assistenciais que logo desandam em assistencialismos, tal qual ocorre no Bolsa-Família; assistências são devidas por direito de cidadania, mas assistencialismos são truque de acomodação inclusiva na margem do sistema, que qualquer partido da direita faria com entusiasmo incontido; mantendo-se o pobre como beneficiário apenas, não se fomenta seu protagonismo, porque, como diriam Gramsci e Paulo Freire, não se teme ao pobre com fome; teme-se ao pobre que sabe pensar; como a direita sempre fez, certas esquerdas abusam de projetos sociais tecnocráticos, elaborados em Brasília e impostos de cima para baixo, em nome dos pobres, já que os autoritários sempre sabem o que é melhor para os outros (Weissheimer, 2006); a direita sempre quis combater a pobreza apenas socioeconômica, tanto porque é mais fácil de medir, controlar, dominar, quanto porque é maneira sagaz de não tocar profundamente no sistema de apropriação da renda gerada pelo trabalho; nunca quis, porém, tocar na pobreza política, porque implicaria colocar o sistema contra a parede e admitir o pobre como protagonista; certas esquerdas – aquelas que são esquerda de direita – fazem precisamente o mesmo, friamente;

i) **nivelamentos por baixo**: um exemplo típico: em Belém (Outeiro) foi construída uma Escola Bosque para mil alunos, enfiada no bosque, com arquitetura ecológica compatível, também para servir de referência central da educação ambiental do município; uma escola do futuro, com amplos espaços, auditório espaçoso, locais de estudo e encontro, biblioteca, etc.; ademais, conseguiu-se remuneração diferenciada para os docentes; advinda outra gestão (de certa esquerda “revolucionária”), a título de que era uma proposta elitista e neoliberal, acrescentaram-se mais mil alunos, deturpando completamente a proposta e, naturalmente, nivelando por baixo; em vez de construir outra escola, já que a demanda era imensa, rebaixou-se a escola a coisa pobre para o pobre (Demo, 2011a); outros exemplos: alfabetizar em três anos; escola integral; formação docente exclusivamente presencial; ciclos com promoção automática, e assim vai; nada é mais neoliberal do que oferecer ao pobre uma proposta pobre, tendo como resultado confirmar sua pobreza e exclusão.

3 GRAFITEIROS E PICHADORES

Grafitheiros – dizem eles – são artistas que produzem arte usando espaços públicos, sem afrontá-los. Pichadores sujam as ruas, levados por impulsos de aparecer às custas de muros alheios. Assim são muitos “revolucionários” de plantão, quando tacham a outros de “neoliberais”, não porque o sejam, mas porque se desvela o quanto tais “revolucionários” o são, num modo ainda mais insidioso, porque são, no fundo, peças manipuladas daquilo que pretendiam condenar. Acham que chamando a outros de neoliberais, automaticamente se curam disso, revelando ao mundo como são puros e superiores, tal qual em igrejas fundamentalistas: para ir ao céu há que condenar os outros, sem conhecimento de causa, porque o céu é propriedade particular de alguns; com o dízimo pode-se até comprar um “lote” no paraíso. Colocando em termos esta discussão, primeiro, vamos reconhecer que aprender a aprender tem sido slogan neoliberal constante. No entanto, esta sofreguidão do neoliberalismo por essa ideia só a torna ainda mais fundamental, porque o neoliberalismo não correria atrás do que não vale nada. Segundo, o abuso desta noção não desfaz suas propriedades, como tentei mostrar neste texto. De fato, é uma ideia que está no bojo de todas as grandes teorias da aprendizagem, exceto naquelas que se plantam em ideias fixas pretensamente críticas (Demo, 2011): quando se unem crítica e autocrítica, ela reaparece como referência maior, porque ser autocrítico implica repensar-se continuamente, prosseguindo interminavelmente na caminhada da aprendizagem. É próprio de “revolucionários” de plantão não estudar mais, seja porque já sabem tudo, seja porque, de repente, estudar é coisa neoliberal! Críticos sem autocrítica são figuras que tipicamente não estudam, porque postulam críticas não criticáveis, uma contradição infame.

Enquanto perdemos tempo com diatribes sem fim, não resolvemos o mínimo dos mínimos: a aprendizagem escolar. Nem o que a direita propõe (apenas reformar este sistema, aprofundando o instrucionismo, por exemplo, aumentando aula), nem o que certas esquerdas propõem (manter esta pedagogia medieval que só atrasa os marginalizados) são aceitáveis, num lado porque excluir é questão de mérito (Au, 2009), noutro lado, porque incluir fica apenas na margem (Demo, 2007). A escola pública, onde estudam 90% dos estudantes brasileiros no ensino fundamental, mantém-se como coisa pobre para o pobre: nela não há chance real de aprender bem, em grande parte por conta do massacre histórico do professor. Pagar mal é típica fórmula neoliberal, seguindo um discurso contorcido de que, conforme o mercado, os professores recebem o que lhes cabe. Em outro momento, os neoliberais reconhecem que anos de estudo impactam em mais de 80% nos salários (resultado de

regressão linear mal feita, desde a noção de “anos de estudo”, já que se pode chegar ao 9º ano em condição analfabeta ou quase) (Ioschpe, 2004). Deixando isso de lado e sendo esse impacto uma proeza docente, porque teria o docente de ser um profissional rebaixado? Segundo dados da PNAD de 2006, as remunerações docentes apresentavam-se extremamente baixas, estando apenas o Distrito Federal acima dos 3 mil reais mensais. Pernambuco aparecia com o menor salário (24% do DF, um pouco mais de 800 reais) – estranha por demais, tendo em vista que Arraes governou esse Estado duas vezes e sempre houve por lá Secretários(as) de Educação da esquerda. Que esquerda! Ao mesmo tempo, Sergipe tinha o terceiro maior salário do país. Sendo estado nordestino, sinaliza que salários são sobretudo questão política: havendo sindicato mais bem organizado e atuante, é possível progredir mais facilmente (Demo, 2008).

A vinculação de educação ao mercado é típica desde sempre no contexto de países capitalistas, representando ainda expectativa comum familiar: mandam-se os filhos à escola para que tenham, no mercado, melhor sorte que os pais. Não admira, pois, que educação pública sempre seja assediada pelas forças do mercado, para que corresponda a suas expectativas de produtividade e competitividade (Au, 2009. Zhao, 2009). Não seria diferente com a noção de aprender a aprender, que, embora se aninhe no centro de todas as teorias importantes de aprendizagem, hoje parece presa neoliberal. Facilmente se tributa esta noção a Dewey e a outros próceres da educação norte-americana, apenas como tática de descarte, o que não passa de ignorância. Primeiro, Dewey é um autor discutível, como todos, e nem por isso menos importante. Segundo, nunca me vinculei mais de perto a esse autor, porque minha origem não está na pedagogia, mas na sociologia da educação e na importância da aprendizagem para a cidadania popular (Demo, 2004). Terceiro, mesmo assim, descartar é atitude afoita e imprópria, porque, quando se lê apenas o que se quer ouvir, não se ouve nada, tendo como resultado ideias fixas. Aprender dos que pensam divergentemente é um dos horizontes mais fundamentais do aprender a aprender, algo que se torna tanto mais visível em plataformas digitais abertas, como blogs⁴. Não é possível comparecer como autoridade, porque só vale a autoridade do argumento. Quem está habituado a ser “autoridade”, a ter a última palavra, sobretudo a desferir aula instrucionista, considera que esta condição é “relativista”, postulando, ao fundo, verdades universais como se fossem evangelizadores. Nosso “evangelho” é a “força sem força de melhor argumento”, na formulação de Habermas

⁴ Veja meu blog no site: <http://pedrodemo.sites.uol.com.br> É um blog “acadêmico”, que lida com textos pesados e longos, também para se afastar de ambientes espalhafatosos e conturbados. Os textos podem ser comentados e eu preciso lidar com todos os comentários, em especial com os críticos.

(Demo, 2011b), a alma da cidadania que sabe pensar. De novo e sempre, assaca-se facilmente que esta visão é neoliberal, em parte porque, sendo Habermas um autor extremamente híbrido e flexível (mistura filosofia com sociologia, linguística, epistemologia, multiculturalismo etc. e dialoga com infindos autores e opositores) e não tendo levado em conta desafios dos países em desenvolvimento, além de ter publicado reconstruções do marxismo (1983; 1989), só pode ser figurinha neoliberal.

Tomemos o exemplo de um autor de muito bom porte, como Montañó (2002) e sua crítica mais que oportuna do Terceiro Setor. Defensores do Terceiro Setor (hoje já é uma discussão menos candente, embora a questão não seja menos grave) facilmente recorrem a Habermas para alegar a importância de espaços alternativos para além do Estado, correndo-se o risco de retirar o Estado do espaço da cidadania popular. Montañó faz extensa crítica a Habermas, à luz dos questionamentos conhecidos de Mészáros (2004), dizendo a certa altura: “Habermas sente-se à vontade para afirmar que as teses marxianas não oferecem hoje uma análise satisfatória do ‘capitalismo tardio’. Segundo ele, ‘para a ortodoxia marxista é difícil explicar a intervenção governamental, a democracia de massas e o *welfare state*. Com isto, nosso autor demonstra total desconhecimento das análises desenvolvidas dentro da tradição marxista, que, quase com exclusividade, permitem um real entendimento destas questões do capitalismo monopolista consolidado e maduro” (Montañó, 2002:92). A reconstrução do marxismo por Habermas é, certamente, objeto de questionamento, porque, na prática, é uma reinterpretação entre outras. Dizer, porém, que Habermas “demonstra total desconhecimento das análises desenvolvidas dentro da tradição marxista” é uma sacação destemperada, que se torna ainda mais, ao aludir que a tradição marxista, “quase com exclusividade, permite um real entendimento destas questões do capitalismo monopolista consolidado e maduro”. Interpretações exclusivas ou mesmo “quase exclusivas” são formulações religiosas de textos e contrateixos sagrados ou malditos, que não cabem no mundo do conhecimento científico. Também tenho minhas queixas contra Habermas, por exemplo, de sua visão não estratégica do agir comunicativo (Bourdieu, 1996), de seu “mofo kantiano” como expressa Sfez (1994), de sua visão excessivamente eurocêntrica, etc. Mas não diria que, lembrando Mészáros, Habermas teria produzido “um amálgama teórico, eclético e oportunista, justificador das atuais relações de dominação” (Montañó, 2002:104). O próprio porte acadêmico de Habermas não recomendaria reduzi-lo a cinzas, porque isso apenas atesta visão afoita do crítico. Um modo rápido de descarte é chamar a Habermas de neoliberal...

Em termos práticos, é gesto de censura e lembra sempre a cautela extraordinária de Paulo Freire (1997): é bem possível que o oprimido, libertando-se do opressor, se torne o

próximo opressor; basta que seja alçado a uma posição de poder. Educar para a autonomia implica sempre conviver com a autonomia dos outros. Ver nessa prudência um relativismo é ideia fixa, profundamente doente, porque peticiona ser dono da verdade. O lado sarcástico dessa sacação é que, à revelia do discurso já desconexo, recai no que condena: assim como o neoliberalismo vê como uma de suas maiores glórias ter-se alçado à condição de “pensamento único”, certas esquerdas também postulam inteligência exclusivamente capaz de interpretação da realidade e dos outros. Chamar a alguém de neoliberal é um dardo censurador, para calar o oponente, já que a razão estaria exclusivamente no lado de quem se propõe adversário iluminado, revolucionário, do neoliberalismo. Olhando as práticas, facilmente descobre-se que tais críticos, como regra, não possuem prática convincente nenhuma, até porque não colocariam em risco suas posições privilegiadas (por exemplo, ocupar a direção de um Diretório Acadêmico), escondendo-se atrás de discursos insidiosos e ofensivos. Bastaria observar o recuo típico de certas esquerdas com respeito ao que, no início, se chamava de “pesquisa participante” (Demo, 2004), implicando identidade ideológica estrita e fatal com os marginalizados, retirando-se todas as consequências, sobretudo entrar corpo a corpo na mesma luta. Mas, como ninguém é de ferro, sugeriu-se logo a “pesquisa-ação”, também uma proposta pertinente, mas que exime o pesquisador da luta frontal: basta que restitua os dados à comunidade. Não estou dizendo que isso seja condenável, porque, sendo a vida tão complexa, cada qual precisa decidir sobre o nível de compromisso ideológico que pretende e pode assumir. Gramsci foi até às últimas consequências: morreu sozinho e abandonado. Ele, sim, foi “intelectual orgânico”. Entre nós, restou apenas o charme.

Aprender a aprender exige abertura solícita e respeitosa a pontos contrários de vista, porque parte do reconhecimento de que, como diria Habermas (1989), verdade é *pretensão de validade*, que pressupõe, pois, negociação entre verdades conflitantes. Ver-se “discutível”, ou seja, capaz de aprender das críticas, é coisa que a maioria dos críticos mais detesta, em especial em certas esquerdas (sem falar da direita, é claro). No entanto, saber aprender dos críticos está na alma do aprender a aprender, ainda que o neoliberalismo – mais esperto que todos nós juntos – tenha se apropriado disso sarcasticamente.

CONCLUINDO

Nada combate melhor o neoliberalismo que aprendizagem bem feita na escola, porque pode forjar o cidadão capaz de reagir como sujeito. Esta politicidade da aprendizagem, como sempre propôs Paulo Freire (2006), é que permite a emancipação, por conta de uma

condição própria da dinâmica formativa: **o formando se torna seu próprio garante**. Autoria e autonomia são, pois, signos impactantes da emancipação, em especial porque é muito mais cômodo lidar com o pobre que não sabe pensar. O fato de que as esquerdas, quase como regra, adotaram a assistência como “política social” praticamente única, indica um ranço soviético inaudito, ou seja, que o Estado é o garante da cidadania, respondendo ao liberalismo com o equívoco oposto. Nem o mercado é maldito, nem o Estado é santo. Basta olhar para nosso Estado: uma figura ajoelhada no altar do mercado – ninguém é mais “funcionário público” (no mau sentido) do que muitos empresários, sem falar nos políticos que passam a vida espoliando recursos públicos. Não segue que Estado seja necessariamente depravado, mas segue que é “instância delegada de serviço público”. Não funda a cidadania. Antes, dela decorre. O Estado não é o que diz ser ou quer ser, mas aquilo que a cidadania o faz ser e querer. Um Estado capaz de regular o mercado em prol da sociedade ainda está para surgir. Nem a proposta soviética conseguiu. No entanto, esta perspectiva é uma das glórias das esquerdas: impor ao mercado a condição de meio para fins sociais, usando para tanto o Estado. Quem, no entanto, entrega seu destino ao Estado, faz a mesma besteira que entregar ao mercado. Destino não se entrega a ninguém. É preciso colocar, à frente de tudo, a cidadania. Educação capaz de aprender a aprender pode contribuir para esta empreitada homérica e hercúlea, à medida que instiga um tipo de cidadania sempre aberta, crítica e autocrítica, e capaz de conviver com visões divergentes. Frequentemente tenho a impressão de que a direita não quer isso, e certas esquerdas acabam se acomodando nessa modorra, quando observo que governos mais à esquerda não têm qualquer pudor de oferecer ao pobre coisa pobre. Assim como o PT, à revelia de seu discurso, chafurdou-se no poder sem pejo quando chegou ao poder, penso que muitas esquerdas estão apenas esperando sua vez. A sociologia sempre garantiu: o revolucionário de hoje pode facilmente ser o reacionário de amanhã; basta que chegue ao poder.

LEARNING TO LEARN

- Neoliberal? –

Abstract: This paper shows that "learning to learn" as all thematic course ambiguous, can be used for numerous purposes and opportunism, but also for well-founded proposals. Initially the signals taken neoliberal and questions the notion of "learning to learn", says that the school is a place of learning the teacher and student, the guarantee of the right of all to learn well and recognize that it is essential to learn for life rather than because it would ruin the term neoliberal. Neoliberal is not important, but not the price of unpreparedness. Continuing, the dynamics valid learning to learn, demonstrate the double horizon between the constitutional right to learn well, and the perception that learning involves

capturing well the need to continue learning throughout life. Understands that these are blatant signs neoliberal left from right: literacy in three years, cycles and automatic promotion Ideb, Conservative education plans, school "full", betting system, new technologies, and assists assistencialismos and leveling down. In the last chapter discusses the graffiti artists and taggers, stating that there are many "revolutionaries" on duty, however it is important to be open and willing to respectful views contrary to learn how to learn. So, nothing better combat neoliberalism that learning done well in school and throughout life, an education capable of learning to learn can contribute as instigates a type of citizenship always open, critical and self-critical, and able to live with visions divergent.

Keywords: Learning, Neoliberalism, Education.

REFERÊNCIAS

- ACE DISTANCE (Academic & Career Entrance). 2011 - <http://www.acedistancedelivery.ca/learn-to-learn.php>
- ACHLESENER, A.H. 2009. A Escola de Leonardo – Política e educação nos escritos de Gramsci. LiberLivro, Brasília.
- AMSDEN, A.H. 2009. A Ascensão do “Resto” – Os desafios ao Ocidente de economias com industrialização tardia. Ed. Unesp, São Paulo.
- APPLE, M.W. 1995. Education and Power. Routledge, N.Y.
- ARUM, R. & ROKSA, J. 2011. Academically Adrift – Limited learning on college campuses. The University of Chicago Press, Chicago.
- AU, W. 2009. Unequal by Design – High-stakes testing and the standardization of inequality. Routledge, London.
- BAKAN, J. 2004. The Corporation - The pathological pursuit of profit and power. Free Press, New York.
- BERGER, P.L. & HUNTINGTON, S.P. (Org.). 2004. Muitas Globalizações – Diversidade cultural no mundo contemporâneo. Record, São Paulo.
- BOLTANSKI, L. & CHIAPELLO, E. 2005. The New Spirit of Capitalism. Verso, London.
- BOURDIEU, P. 1996. Razões Práticas – Sobre a teoria da ação. Papirus, Campinas.
- BUZAN, T. 1991. Use Both Sides of Your Brain: New Mind-Mapping Techniques. Plume, N.Y.
- CAMPAIGN FOR LEARNING. 2011. Learning to Learn Home Page. <http://www.campaign-for-learning.org.uk/cfl/learninginschools/121/index.asp>
- CARR, N. 2010. The Shallows: What the internet is doing to our brains. W.S. Norton & Company, New York.
- CASTELLS, M. 1997. The Rise of the Network Society - The information age: Economy, society and culture. Vol. I. Blackwell, Oxford.
- CASTELLS, M. 2003. The Internet Galaxy: Reflections on the internet, business, and society. Oxford University Press, USA.
- CASTELLS, M. (Ed.). 2004. The Network Society – A cross-cultural perspective. Edward Elgar, Northampton.
- CASTRO, A. & LOPES, R.E. 2011. A Escola de Tempo Integral: Desafios e possibilidades. In: Ensaio – Avaliação e Políticas Públicas em Educação. 71, Vol. 19, Abr.-Jun.:259-282.
- CAUFIELD, C. 1998. Masters of Illusion – The World Bank and the Poverty of Nations. Henry Holt and Company, New York.
- COELHO, L.M.C. & CAVALIERE, A.M.V. (Orgs.). 2002. Educação Brasileira e(m) Tempo Integral. Vozes, Petrópolis.

- COMMITTEE ON DEVELOPMENT IN THE SCIENCE OF LEARNING, COMMITTEE ON LEARNING RESEARCH AND EDUCATIONAL PRACTICE, NATIONAL RESEARCH COUNCIL. 2000. *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School: Expanded Edition*. National Academy Press, Washington.
- DARLING-HAMMOND, L. 2010. *The Flat World and Education – How America’s commitment to equity will determine our future*. Teachers College Press, London.
- DE LISSOVOY, N. & MCLAREN, P. 2003. Educational ‘Accountability’ and the violence of capital: A Marxian reading. *Journal of Educational Policy* 18(2):131-143.
- DEMO, P. 2000. *Educação pelo Averso – Assistência como direito e como problema*. Cortez, São Paulo.
- DEMO, P. 2004. *Pesquisa Participante – Saber pensar e intervir juntos*. LiberLivro, Brasília.
- DEMO, P. 2005. *Auto-ajuda - Uma sociologia da ingenuidade como condição humana*. Vozes, Petrópolis.
- DEMO, P. 2007. *Pobreza Política – A pobreza mais intensa da pobreza brasileira*. Autores Associados, Campinas.
- DEMO, P. 2008. Salário de Docente Básico. In: *Ciências Sociais Unisinos*, Vol. 44/3:186-198.
- DEMO, P. 2009. *Educação Hoje – “Novas” tecnologias, pressões e oportunidades*. Atlas, São Paulo.
- DEMO, P. 2009a. *Qualidade Humana*. Papirus, Campinas.
- DEMO, P. 2011. *Pedagogias “Críticas” – Mais uma*. Alfabeta, Ribeirão Preto.
- DEMO, P. 2011a. *Pensando e Fazendo Educação – Experiências e Inovação educacional*. LiberLivro, Brasília.
- DEMO, P. 2011b. *A Força sem Força do melhor Argumento – Ensaio sobre “novas epistemologias virtuais”*. Ibict, Brasília.
- DUDERSTADT, James J. 2003. *A University for the 21st Century*. The University of Michigan Press, Ann Arbor.
- EHRENREICH, B. 2005. *Bait and Switch – The (futile) pursuit of the American dream*. An Owl Book, New York.
- EHRENREICH, B. 2009. *Bright-Sided – How the relentless promotion of positive thinking has undermined America*. Metropolitan Books, New York.
- FONSECA, V. 1998. *Aprender a Aprender – A educabilidade cognitiva*. ARTMED, Porto Alegre.
- FREIRE, P. 1997. *Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra, Rio de Janeiro.
- FREIRE, P. 2006. *Pedagogia do Oprimido*. Paz e Terra, Rio de Janeiro.
- FRENDER, G. 2004. *Learning to Learn: Strengthening Study Skills and Brain Power*. Incentive Publications, Nashville.
- FUCHS, C. 2008. *Internet and Society – Social theory in the information age*. Routledge, London.
- GAY, L.R., MILLS, G.E., AIRASIAN, P.W. 2008. *Educational Research: Competencies for Analysis and Applications*. Prentice Hall, N.Y.
- GEE, J.P. & HAYES, E.R. 2011. *Language and Learning in the Digital Age*. Routledge, London.

- GOVERNMENT OF SOUTH AUSTRALIA. 2011. Department of Education and Children's Services. Learning to Learn - <http://www.learningtolearn.sa.edu.au/>
- GREEN, L. 2010. The Internet. Berg, Oxford.
- GROSSI, E. P. 2004. Por aqui ainda há quem não aprende? Paz e Terra, Rio de Janeiro.
- HABERMAS, J. 1983. Para a Reconstrução do Materialismo Histórico. Brasiliense, São Paulo.
- HABERMAS, J. 1989. Consciência Moral e Agir Comunicativo. Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro.
- HOW TO LEARN.COM. 2011. <http://www.howtolearn.com/>
- HYERLE, D.N. 2008. Visual Tools for Transforming Information into Knowledge. Corwin Press, Thousand Oaks.
- ILLICH, I. 1971. Deschooling Society. HarperCollins Publishers, New York.
- IOSCHPE, G. 2004. A Ignorância Custa um Mundo - O valor da educação no desenvolvimento do Brasil. Francis, São Paulo.
- IRIZAGA, K.F. 2002. Alfabetizando de Março a Dezembro: Relato de uma prática docente. Mediação, Porto Alegre.
- KAMENETZ, A. 2010. DIY U – Edupunks, edupreneurs, and the coming transformation of higher education. Chelsea Green Publishing, White River.
- KARGER, H.J., MIDGLEY, J., BROWN, C.B. (Eds.). 2003. Controversial Issues in Social Policy. Allyn and Bacon, New York.
- KNOBEL, M. & LANKSHEAR, C. (Eds.). 2010. DIY Media – Creating, sharing and learning with new technologies. Peter Lang, Oxford.
- LEARN TO LEARN. 2011. Improving the ability to learn ... for a lifetime - <http://www.learntolearn.com/>
- LEARNING TO LEARN. 2011. <http://www.rod.beavon.clara.net/learning.htm>
- LEE, J.A.B. 2001. The Empowerment Approach to Social Work Practice - Building the beloved community. Columbia University Press, New York.
- LINKSMAN, R. 2001. How to Learn Anything Quickly. Barnes and Noble Book, N.Y.
- MÉSZÁROS, I. 2004. O Poder da Ideologia. Boitempo, São Paulo.
- MOE, T.M. & CHUBB, J.E. 2009. Liberating Learning - Technology, politics, and the future of American education. Jossey-Bass, New York.
- MONTAÑO, C. 2002. Terceiro Setor e Questão Social - Crítica ao padrão emergente de intervenção social. Cortez, São Paulo.
- MOROZOV, E. 2011. The Net Delusion: The Dark Side of Internet Freedom. PublicAffairs, New York.
- NATIONAL COMMITTEE ON SCIENCE EDUCATION STANDARDS AND ASSESSMENT & NATIONAL RESEARCH COUNCIL. 1995. National Science Education Standards. National Academies Press, Washington.
- NEWPORT, C. 2006. How to Become a Straight-A Student: The Unconventional Strategies Real College Students Use to Score High While Studying Less. Three Rivers Press, N.Y.
- NICHOLS, S.L. & BERLINER, D.C. 2007. Collateral Damage – How high-stakes testing corrupts America's schools. Harvard Education Press, Cambridge.
- NOVAK, J.D. 2009. Learning, Creating, and Using Knowledge: Concept Maps as Facilitative Tools in Schools and Corporations. Routledge, London.

- NOVAK, J.D., GOWIN, D.B., KAHLE, J.B.. 1984. Learning how to learn. Cambridge University Press, Cambridge.
- O'CONNOR, A. 2001. Poverty Knowledge – Social Science, Social Policy, and the Poor in Twentieth-Century U.S. History. Princeton University Press, Princeton.
- PAYNE, R.K., DEVOL, P., SMITH, T.D. 2001. Bridges out of Poverty - Strategies for professionals and communities. Aha! Process, Inc., New York.
- PRENSKY, M. 2010. Teaching Digital Natives – Partnering for real learning. Corwin, London.
- ROBERTSON, W.H. 2008. Developing Problem-Based Curriculum: Unlocking Student Success Utilizing Critical Thinking and Inquiry. Kendall Hunt Publishing, Dubuque.
- ROSEN, L.D. 2010. Rewired – Understanding the iGeneration and the way they learn. Palgrave, New York.
- SAVIANI, D. 2005. Pedagogia Histórico-Crítica. Autores Associados, Campinas.
- SFEZ, L. 1994. Crítica da Comunicação. Loyola, São Paulo.
- SHAFFER, D.W. 2006. How Computer Games Help Children Learn. Palgrave, Yew York.
- TEACHING YOURSELF. 2011 - <http://web.mit.edu/uaap/learning/teach/index.html>
- THOMAS, M. (Ed.). 2011. Deconstructing Digital Natives – Young people, technology and the new literacies. Routledge, London.
- THOMAS, D. & BROWN, J.S. 2011. A New Culture of Learning: Cultivating the Imagination for a World of Constant Change. CreateSpace, N.Y.
- UNSCHOOLING. 2011. Wikipédia - <http://en.wikipedia.org/wiki/Unschooling>
- WEISSHEIMER, M.A. 2006. Bolsa Família. Perseu Abramo, São Paulo.
- WIRTH, K.R. & PERKINS, D. 2011. Learning to Learn - <http://www.macalester.edu/geology/wirth/learning.pdf>
- YUNUS, M. 2007. Creating a World Without Poverty. Public Affairs, New York.
- ZHAO, Y. 2009. Catching up or Leading the Way. Association for Supervision & Curriculum Development, Chicago.

PLENÁRIAS

EIXO TEMÁTICO:
**Políticas Públicas e
Gestão da Educação**

A AVALIAÇÃO NA POLÍTICA DE PROGRESSÃO CONTINUADA E A CONSTANTE BUSCA POR QUALIDADE E EQUIDADE.

Silvia Daiana Parussolo Boniati¹

Attico Chassot²

Resumo

Este artigo tem por objetivo refletir sobre a política de progressão continuada, inserida em nossas escolas, como forma de diminuir a evasão e repetência. Discute a intervenção de órgãos internacionais e do mercado na criação e efetivação das políticas públicas e a importância destas na vida social e na educação da sociedade. Parece importante fazer uma revisão de literatura sobre o tema, com um recorte na importância de uma avaliação diagnóstica e emancipatória que auxilie o professor a qualificar a sua prática. Por meio deste trabalho espera-se contribuir para o entendimento sobre a política de progressão continuada (bastante recente no Estado do Rio Grande do Sul) bem como a interferência desta política em sala de aula. Entende-se que as políticas públicas educacionais objetivam organizar o sistema educacional, proporcionando educação de qualidade para todos. Independente da progressão continuada, a avaliação é um momento privilegiado que contribui para a efetivação de uma educação emancipatória, no entanto suas práticas precisam estar voltadas principalmente para a aprendizagem do aluno e por isso, em constante reflexão.

Palavras Chave: Progressão Continuada. Avaliação da aprendizagem. Políticas Educacionais.

Considerações iniciais

A *progressão continuada*, ou *progressão automática* esta marcada pelo senso comum ou até eivada de preconceitos como “todos passam”, é uma política de Estado com o princípio de não reter o aluno no ano escolar que ele se encontra, acreditando que cada um tem seu tempo para aprender. É a partir dessa fundamentação que a avaliação se reafirma como prática que tem sido mal interpretada ao longo dos anos. Avaliar é uma ação que todos realizamos, seja na família ou no trabalho, avaliamos para saber o que precisa ser melhorado ou até mesmo para qualificar o objeto avaliado. Na Escola³ essa prática se perdeu e a avaliação passou a ser utilizada como forma de classificar, pontuar e excluir os alunos.

O regime de progressão continuada está contemplado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, como forma de organização do sistema escolar. Tem adesão de

¹ Mestranda em Educação na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Câmpus de Frederico Westphalen. E-mail: silviadaiana@gmail.com

² Professor do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. URI – Frederico Westphalen. E-mail: achassot@gmail.com

³ Ao nomear Escola com inicial maiúscula se está referindo qualquer estabelecimento que faça ensino formal, da Educação infantil à Universidade.

alguns Estados e Municípios brasileiros, o Estado de São Paulo faz uso da progressão desde 1998. No Rio Grande do Sul ela é ainda incipiente, busca muitas respostas e está implementada (na maioria dos casos) nos três primeiros anos do ensino fundamental.

A educação é apontada como a principal responsável pelo crescimento e desenvolvimento do país e por isso é alvo de debates e de muitas críticas. À escola são dadas regras, conteúdos e formas de organizar-se com o objetivo de estar cada vez mais próxima do sistema moderno de globalização, em que a classe dominante dita regras e impõe certos padrões de qualidade acessíveis à minoria. Na região Sul, por exemplo, uma rede de comunicação que é hegemônica se arvora até com campanhas imbecis a dizer como deve ser a educação⁴. Este ditar normas à Escola é assim caracterizado por Maria Abadia da Silva:

Secundarizaram as referências clássicas de democracia, cidadania, justiça, ética, solidariedade e emancipação, voltadas para a humanização e convivência social, e estão sobre o primado da individualidade, competitividade, utilitarismo, da sensação de que tudo pode, da banalização da ética, de ações imediatas, do lucro a qualquer preço e da ausência de sentido para a vida (SILVA, 2002, p. 112).

Assim o objetivo, aqui e agora é tentar estudar a política da progressão continuada que hoje se faz presente nos três primeiros anos do ensino fundamental. Busca-se apresentar a necessidade de uma real efetivação das políticas públicas educacionais no sentido de fazer com que estas não priorizem apenas o cumprimento de planos e metas, mas sim uma verdadeira e urgente qualidade do ensino público de acesso a todos.

1. As políticas públicas na educação.

A criação de políticas públicas para a educação “surge a partir da revolução industrial e da série de conflitos que esta suscitou entre o capital e o trabalho” (MARTINS, 2010, p. 500). São ações de governo que visam atingir determinados objetivos, buscando a qualidade de vida da população através da convivência pacífica entre as pessoas, organizações e empresas para que a sociedade torne-se justa e igual para todos. Elas são trazidas para responder a problemas que o capitalismo vem criando e para tratar de questões e problemas que afetam a sociedade organizada.

⁴ A referência é a campanha dos ‘Monstrinhos’, lançada em junho de 2013 pela RBS com a proposta de, segundo a empresa, “estimular o debate e dar visibilidade a soluções que elevem a qualidade da Educação Básica no país, em especial no Rio Grande do Sul e em Santa Catarina”.

O conceito de Política Pública pressupõe que há uma área ou domínio da vida que não é privada ou somente individual, mas que existe em comum com os outros. Essa dimensão comum é denominada pública, não pertence a ninguém em particular e é controlada pelo governo para propósitos públicos (DIAS E MATOS, 2012, p. 11).

A educação, como direito de todos, inclusive para as crianças a partir dos primeiros anos de vida, é assegurada pela Constituição de 1988 e confirmada pela LDB 9394/96 que coloca a educação como dever da família e do Estado tendo por finalidade o “pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996).

Mas a influência de organismos internacionais e do mercado é tão forte que está deixando-se de lado o “pleno desenvolvimento” para enfatizar a “qualificação para o trabalho”. Com surgimento do Banco Mundial a partir da criação do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), em 1944, os Estados passam a agir controlados pelo banco por meio da criação de programas de assistência econômica e de empréstimos crescentes (HADDAD, 2008). Projetos e programas a favor da justiça social e de combate à pobreza são seu foco e a educação básica é uma das principais atividades, pois consideram esta etapa como básica para a população, a qual acreditam ser a de menor custo.

Hoje o banco financia também projetos voltados à área técnica com o objetivo de formação de mão de obra para o mercado de trabalho. A Escola com isso fica dependente das políticas de mercado e perde sua autonomia, pois enquanto o discurso a considera como um espaço autônomo e de construção do aluno como sujeito crítico, ao mesmo tempo se dita normas de como trabalhar e impõe um currículo sem muito significado para o educando.

A escola pública fundada nos princípios da solidariedade, da justiça social, da emancipação, da ética e dos valores da democracia, construídos historicamente por meio das batalhas e de lutas dos trabalhadores, vê-se subordinada aos princípios econômicos e do mercado – racionalidade, produtividade, competitividade e seletividade – e o discurso oficial preconiza a eficiência da administração pública fundada nesses princípios (SILVA, 2002, p. 167).

O ambiente escolar deve ser constituído de profissionais que pensam no coletivo com objetivos em comum, sendo o aprender/ensinar o principal deles. Deixar as técnicas e formalidades, como por exemplo, os conteúdos e as práticas avaliativas excludentes e buscar situações do dia a dia. Trazer assuntos que são notícia fora dos muros da escola para serem discutidos, analisados e pensados por todos na busca constante de significados relevantes para a vida.

Recentemente, temos visualizado o crescimento da interferência mercadológica na educação, como, por exemplo, descreve Chassot (2012). A característica efêmera da sociedade exige sujeitos ativos, dinâmicos, capazes de buscar a informação de forma autônoma analisando criticamente todas as que temos acesso. “[...] à medida que o aluno aprende a pensar, argumentar, questionar, contra-argumentar, escutar com atenção, responder com elegância e profundidade, não está apenas fazendo conhecimento, está igualmente construindo sua cidadania.” (DEMO, 2010, p. 24).

A ênfase na aprendizagem com processo de construção e não mais como transmissão de conhecimentos por parte do professor é a parte fundamental deste regime de progressão. Pensar o aluno como construtor e não apenas receptor que reproduz o que o professor acha importante.

2. Aprender e progredir: A progressão continuada.

O processo de ensinar/aprender na Escola tem por objetivo fazer com que o aluno adquira habilidades para sua inserção e sobrevivência no mercado de trabalho. Para isso são exigidos conteúdos mínimos a ser trabalhados durante cada ano escolar, sendo necessário que o professor desempenhe o papel de examinador da aprendizagem, atribuindo-lhe uma nota ou conceito que demonstrará se de fato o mesmo aprendeu.

Essa prática de avaliar que mais se assemelha a examinar perdurou no último século. Mesmo que, já por volta de 1950, Anísio Teixeira defendia a escola não como um privilégio, mas direito de todos. “Para ele, a educação aparecia como elemento-chave no processo revolucionário” (SAVIANI, 2011, p. 222).

A educação tradicional era representada por uma avaliação classificatória e excludente. Provas e testes eram utilizados para amedrontar os alunos com uma possível reprovação e, conseqüentemente a repetição de todos os conteúdos no próximo ano. O professor era o responsável por tal situação que fazia com que muitos educandos evadissem por não terem conseguido progredir.

Luckesi (2005) diz que nossa avaliação terá as características da pedagogia que utilizamos na nossa prática educativa. Se for uma pedagogia tradicional, a avaliação será tradicional, se for emancipatória, a avaliação também será. O que se apresenta hoje na teoria sobre avaliação escolar é no sentido de romper com esse paradigma de reprodução do conhecimento para um novo paradigma emancipatório. Uma educação inclusiva com “(...) um

olhar diferenciado sobre cada um dos educandos e a necessidade de uma práxis pedagógica mais solidária, colaborativa (...)" (WAGNER, 2007, p. 27).

Pensando que a avaliação é uma construção e que acontece em ritmos diferentes é que a progressão continuada tem sua origem. Contemplada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96, em seu artigo 23, e no Artigo 32, parágrafo 2º "Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem [...]". É normatizada pelo parecer 740/99 do Conselho Estadual do Rio Grande do Sul, mas a partir do parecer nº 194 de 2011, do Estado do Rio Grande do Sul que orienta que todas as escolas utilizem a progressão nos três primeiros anos do ensino fundamental. Seu princípio é o respeito à individualidade do aluno.

A progressão continuada é um avanço pedagógico significativo, pois busca aumentar a qualidade do que é aprendido na escola. Pretende acabar com a defasagem idade-série e também diminuir os índices de evasão escolar dos alunos que, desmotivados pela reprovação abandonam a escola. Para sua efetivação é necessário que os professores sejam capacitados para trabalhar com esse novo, mas verdadeiro conceito de avaliar.

Na sala de aula importa a aprendizagem em processo. O professor deve acompanhar o aluno sempre, evitando compará-lo com outros colegas, mas pensando na sua evolução dentro daquele período. "O diálogo é essencial para a transformação do fazer pedagógico para o agir pedagógico, pois é pela mediação dialógica que se torna possível a instituição de novas relações pedagógicas." (WAGNER, 2007, p. 37). É necessário, de uma maneira continuada buscar-se

[...] uma prática pedagógica adequada é aquela que tem por base a aliança entre o educador e o educando. Afinal, são sujeitos aliados para cumprir uma mesma tarefa: a aprendizagem e o desenvolvimento do educando; portanto, uma ação de pares e não de opositores. Para isso, importa que ambos desejem partilhar o caminho construtivo. (LUCKESI, 2005, p. 28).

A utilização de provas e testes pode servir como um instrumento para saber o que o aluno compreendeu e o que ainda precisa ser trabalhado. Os pressupostos teóricos que fundamentam a progressão continuada se referem à educação inclusiva, respeitando o processo individual de cada um, sem a comparação entre os alunos e assim consequentemente sem exclusão.

A avaliação precisa ser participativa, formativa, processual, mas principalmente diagnóstica, servindo como auxiliar do professor para saber se o aluno realmente adquiriu as

habilidades desejadas para aquela etapa da escolarização. O grande pilar da progressão continuada é a avaliação. Esta tem que ser trabalhada em seu verdadeiro essência, caso contrário, estaremos fingindo que os alunos aprendem e afirmando a concepção de progressão automática (aquela que o aluno passa sem aprender).

“A finalidade da avaliação não é a de descrever, justificar, explicar o que o aluno “alcançou” em termos de aprendizagem, mas a de desafiá-los todo o tempo a ir adiante, a avançar, confiando em suas possibilidades e oferecendo-lhes, sobretudo, o apoio pedagógico adequado a cada um.” (HOFFMANN, 2010, p. 103).

Pensar educação escolar hoje é pensar em uma escola acolhedora, inclusiva e que auxilie na construção de sujeitos autônomos capazes de se adaptar às exigências do mundo globalizado. Auxiliar é caminhar junto, é ensinar e aprender e nunca abandonar.

A Escola que tudo ensinava não sobrevive mais. As informações estão em todo lugar e disponíveis a todo o momento. A produção do conhecimento não tem hora e nem lugar para acontecer. Por isso a Escola necessita quebrar com paradigmas que já não se enquadram na sociedade atual, ela precisa repensar seu papel e acompanhar as mudanças tecnológicas e de pensamento para não ficar ultrapassada.

Algumas considerações finais

Somos um Estado - nação livre, temos direitos e deveres, mas vivemos em uma sociedade capitalista que é forçada a ajustar sua caminhada ao ritmo do mercado. A educação que deveria educar para a emancipação dos sujeitos, para a construção de sua identidade, de seus valores, culturas e saberes acaba seguindo o mesmo rumo e enfatiza na escola a instrumentalização e o preparo para o mercado de trabalho.

Pensar sobre a importância da educação para a nossa sociedade é lembrar um pouco o passado e perceber que ela esteve sempre presente nos discursos dos nossos governantes como uma das principais preocupações para o desenvolvimento do país. Pensar sobre política, estado, governo, povo, sociedade é estar por dentro da nossa vida pública, dos nossos interesses como cidadãos que buscamos não apenas sobreviver, mas qualidade de vida.

Uma boa educação é qualidade de vida para todos, não importa quem somos ou o quê somos, todos passaram ou um dia passarão pela Escola e a nossa principal expectativa é o saber. É fundamental o investimento, a dedicação e a autonomia nas nossas escolas, juntamente com o incentivo aos professores que são

...peça fundamental de qualquer processo que se pretenda uma inovação real dos elementos do Sistema Educativo, já que são eles em primeira e última instância, os executores das propostas educativas, os que exercem sua profissão em escolas concretas, inseridas em territórios com necessidades e problemáticas específicas (IMBERNÓN, 2009, p. 23).

As regras do mercado continuam presentes, ditando suas normas e estimulando o consumo exagerado de seus produtos. Mas ainda podemos construir uma escola voltada para o humano, para a construção da cidadania, assim como a educação libertadora de Paulo Freire em que seu principal objetivo é o de atuar contra a ideologia dominante, fazendo com que as pessoas tenham uma percepção crítica da sua realidade. Talvez valha a pena não repetirmos o fracasso do sistema de avaliação ocorrido na educação estadunidense, denunciado por Daiane Ravitch, que durante anos foi responsável pelo sistema de avaliação nos Estados Unidos e, agora nos recomenda que

...temos que garantir que nossas escolas tenham um currículo forte, coerente e explícito, que seja enraizado nas artes e ciências, com muitas oportunidades para as crianças se engajarem em atividades e projetos que tornem o aprendizado vivo. Nós precisamos garantir que os estudantes ganhem o conhecimento que precisam para compreender debates políticos, fenômenos científicos e o mundo em que vivem. (RAVITCH, 2011, p.28-29)

O fluxo da informação mudou. Antes a escola era a responsável em repassar as informações para o aluno, hoje, é o aluno que vem para a escola com a informação e o dogmatismo da escola, com suas afirmações e certezas é substituído pela incerteza que é a marca registrada da passagem do século 20 para o 21 e se apresenta no mundo globalizado onde tudo é instável e muda rapidamente.

Todos têm o direito de progredir, afinal aprendemos de maneiras e tempos diferentes. Essa é o princípio da progressão, dar um tempo maior para a construção da aprendizagem. A escola do mundo globalizado necessita compreender essas individualidades e partir para a efetivação de um paradigma sistêmico, contribuindo cada vez mais com a formação do ser humano.

THE EVALUATION IN POLICY CONTINUOUS PROGRESSION AND THE CONSTANT SEARCH FOR QUALITY AND EQUITY.

Abstract

This article aims to think about the Continuous progression's policy, inserted in our schools, as a way to decrease the evasion and repetition. It debates about the intervention of international organizations and the market in the Public Policies' creation and effectiveness and the importance of them in social life and the. Education of society .It seems important to

make a review on literatures about the subject stressing the importance of the diagnostic and emancipatory evaluation which helps the teacher to qualify his (her) practice. Through this research we expect to contribute for understanding about the continuous progression's policy (very recently in Rio Grande do Sul State) as well as, the interference of this policy in class. We understand that, the educational public policies aim to organize the educational system proving a quality education for everybody. Independent of continuous progression, the evaluation is a privileged moment that contributes to an emancipatory and effective education; however their practices need to be directed mainly to the student learning e because of that, in constant reflection.

Key-Word: Continuous Progression. Learning Evaluation. Educational Policy.

Referências bibliográficas

BRASIL. Lei n. 9.394, 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional**. Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em 20 de dezembro de 2012.

CHASSOT, Attico. **Vende-se tabaco, perfume importado, Educação e camiseta de marcas**, p. 67-82, in *Análise dos sistemas de Educação Superior no Brasil e em Portugal*. ARAUJO, C.M.M.; POLIDORI, M.M. Porto Alegre: EdPUCRS / Editora Universitária Metodista, 2012. ISBN 978-8599738-19-1

DIAS, R.; MATOS, F. **Políticas Públicas: princípio, propósito e processo**. SP: Atlas, 2012.

DEMO, Pedro. **Ser professor é cuidar que o aluno aprenda**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

HADDAD, Sérgio. (Org). **Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2008.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar: Respeitar primeiro educar depois**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

MARTINS, Paulo de Sena. **O financiamento da educação básica como política pública**. Revista brasileira de política e administração da educação (RBPAE), v.26, n.3. Porto Alegre: ANPAE, 2010.

RAVITCH, Daiane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação**. Tradução Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente. Contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SHOR, Ira. FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 10ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

SILVA, Maria Abádia da. **Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial**. Campinas, SP: Autores Associados, Fapesp, 2002.

A EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA E OS CONSELHOS DE SAÚDE: ESTRATÉGIAS PARA EFETIVAÇÃO DO CONTROLE SOCIAL EM SAÚDE

Caroline Ottobelli¹

Cênio Back Weyh²

RESUMO: O presente artigo tem por objetivo, demonstrar a importância da educação emancipatória para a efetivação do Controle Social em saúde. Além disso, trazemos que os conselhos de saúde são espaços onde o Controle Social em saúde pode ser efetivado. Os Conselhos são formados pelos conselheiros os quais precisam ter contato com a educação emancipatória para que realmente possam cumprir o papel a que eles estão designados.

Palavras-chave: Controle Social, educação emancipatória, conselhos de saúde.

1 INTRODUÇÃO

Discutir o Controle Social em saúde como um constituinte da educação emancipatória, requer explicar as ideias em torno de um projeto de participação popular tendo em vista a construção de uma consciência participativa, crítica, reflexiva e comprometida com a sociedade de uma forma geral.

De acordo com Campos (2006), o Controle Social em saúde como prerrogativa da sociedade civil envolve o desenvolvimento e afirmação de competências diversas. Primeiro, por se tratar de um processo político, segundo por que também é demanda de natureza técnica, terceiro pela dimensão ética que contempla. O Controle Social em saúde compreende a um instrumento de participação popular.

Dessa maneira, o Controle Social em saúde é compreendido como uma forma de controle da população, quanto à formulação e implantação de Políticas de Saúde junto à comunidade. Portanto, é apontado como uma estratégia de influência da população organizada nos inúmeros segmentos sociais sobre o governo, estando intrinsecamente relacionado às Políticas Sociais, visto que o mesmo está ligado à democracia representativa, prometendo melhorias nas condições de vida das comunidades.

Nesse sentido, Arantes et al. (2007) colocam que:

O Controle Social em saúde também pode ser definido como a capacidade que a sociedade civil tem de interferir na gestão pública, orientando as ações do Estado e

¹ Enfermeira, professora da URI – Câmpus de Frederico Westphalen, Mestranda em Educação

² Doutor em Educação, professor do Curso de Mestrado em Educação da URI – Câmpus de Frederico Westphalen.

os gastos estatais na direção dos interesses da coletividade. É toda ação controladora da sociedade sobre o estado, objetivando as Políticas de Saúde (ARANTES et al., 2007, p. 4).

Nesse sentido, pode-se compreender que a prática do Controle Social em saúde se materializou por meio da institucionalização dos Conselhos e Conferências de Saúde. Todavia, a institucionalização dos Conselhos e Conferências de Saúde trouxeram a possibilidade de se estabelecer os direitos sociais ante um Controle Social efetivo atuando na perspectiva da construção de Políticas de Saúde voltadas aos interesses da população.

Com relação aos Conselhos de Saúde, os mesmos são órgãos colegiados, de caráter deliberativo, formuladores e fiscalizadores das Políticas de Saúde nas três esferas do governo (municipal, estadual e federal). Assim, foram criados com a finalidade de estimular na população a busca pelo exercício do Controle Social efetivo na saúde, com vistas à fortificação de um Sistema de Saúde que garanta a participação popular.

Os Conselhos de Saúde são formados por conselheiros distribuídos de forma paritária. A eles é imbuído o atributo de formular, controlar e fiscalizar a execução das ações em saúde.

De acordo com Kleba et al. (2007), os conselheiros de saúde exercem um importante papel junto à sociedade, pois são eles que representam toda a população junto aos Conselhos de Saúde, os quais compreendem fóruns de exercício de Controle Social em saúde. Também, os conselheiros desempenham a função de estimular a população em geral a exercer a participação popular que a ela é garantida constitucionalmente.

Assim, o Controle Social em saúde dispõe de um fórum, no caso os Conselhos de Saúde, onde o mesmo pode ser exercido pela sociedade. Entretanto, para que o mesmo venha a desenvolver o verdadeiro papel que a ele é imbuído, a emancipação, tanto da sociedade em geral, quanto dos próprios conselheiros, se faz necessária.

De acordo com Adorno (2000), emancipar-se significa ter decisões conscientes e independentes, através de uma consciência verdadeira, sendo uma conexão com uma sociedade verdadeiramente democrática. A emancipação é conscientização e adaptação dos homens ao mundo.

Assim, “emancipação significa o mesmo que conscientização e racionalidade” (ADORNO, 2003, p. 143). Dessa maneira, a emancipação deve fortalecer princípios individuais e sociais (adaptação e resistência). Contudo, o fortalecimento da resistência deve ser maior do que a adaptação.

Nesse sentido, “emancipação não é atitude isolada, porque nada em sociedade é espontâneo estritamente. Precisa ser motivada, mas não pode ser conduzida. Não há como

emancipar alguém se este não assumir o comando do processo” (STIVAL; SUDBRACK, 2008, p. 09).

Pelo fato da emancipação compreender a capacidade de tomar decisões conscientes e imbuídas em certezas construídas em torno de arcabouços científicos ou não, mas que leva em consideração o bem comum, que a educação em torno dela se faz necessária. A educação emancipatória tem o poder de produzir uma consciência verdadeira, onde as pessoas sejam emancipadas em seus conhecimentos.

Conforme Freire (1979), a educação emancipatória compreende uma educação humanizante, circunscrita às sociedades e homens concretos. É superadora da alienação e potencializadora de mudanças e, sobretudo, da libertação social, tornando o homem sujeito, não mero objeto.

Dessa maneira, a educação emancipatória busca libertar os sujeitos e estimular que os mesmos manifestem suas opiniões e inquietações. Assim, de acordo com Freire (1979), a educação emancipatória proporciona voz a quem quer ser ouvido, espaço para quem quer não ser mais mero espectador.

Entretanto, mediante o mencionado acima, a educação emancipatória deve preparar os sujeitos, e mesmo os conselheiros de saúde, para que os mesmos possam, verdadeiramente, exercer o Controle Social efetivo. Somente por meio de uma educação emancipatória é que os conselheiros de saúde serão capazes de colocar o Controle Social em prática, tendo em vista que para que isso ocorra se faz necessário problematizar para obter a mudança desejada. Sem a emancipação dos conselheiros se torna impossível criar junto a eles uma mentalidade participativa, onde os mesmos possam se ver como protagonistas de mudanças e agentes de ação.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 A educação emancipatória

Ao debatermos acerca da emancipação dos sujeitos, reportamos nossas discussões em direção à educação. A educação não, necessariamente, emancipa os mesmos, entretanto, ela viabiliza tal emancipação.

A emancipação de uma sociedade compreende, dentre outras questões, tornar a mesma democrática e cidadã. Conforme Freire (1993), através da emancipação é possível a

humanização do mundo, tendo em vista uma ação cultural libertadora que busque a transformação da realidade.

Transformar a sociedade de forma consciente e racional buscando melhorais para a sociedade de uma forma geral é o que realmente se busca ao debatermos a emancipação. Emancipar é ter opinião, é exercer seus direitos, é se posicionar em direção ao bem comum.

De acordo com Demo (1988), a emancipação compreende um processo histórico de conquista pela liberdade de sermos produtivos e conscientes. É tornar-se sujeito que ocupa um espaço próprio, não sendo mais mero objeto.

Assim, podemos compreender que emancipar é ocupar um local que é seu, ou seja, de opiniões e posicionamentos próprios, deixando de lado a mera reprodução de pensamentos. É deixar de ser facilmente influenciável para passar a ter uma opinião e, posteriormente, um posicionamento próprio.

Entretanto, ao abordarmos a emancipação não podemos deixar de relacionar a mesma com a educação. Não há emancipação sem uma boa qualidade da educação nos diz Demo (1988).

Quando falamos em educação emancipatória, não podemos deixar de discutir a possibilidade, que a mesma nos oferece, de resgate da cidadania, tendo em vista o papel que ela desempenha junto à formação de sujeitos críticos e reflexivos. Assim, a educação emancipatória vem para nos auxiliar junto à construção de saberes que irão possibilitar que a sociedade possa desenvolver uma opinião própria, e fundamentada, a respeito de determinadas questões.

Conforme Freire (1979), a educação para ser emancipadora deve ser libertadora e humanizadora. Não deve ser uma educação que domestica e acomoda, deve inquietar e fazer com que os sujeitos reflitam.

A reflexão se faz importante, em virtude de que a partir dela é possível o posicionamento dos sujeitos diante de questões que muitas vezes influenciam em toda uma sociedade. No entanto, a reflexão perpassa a emancipação, que por sua vez, só se faz concreta por meio de um processo educacional congruente e bem estruturado, proporcionando, acima de tudo, liberdade.

A educação emancipatória perpassa pelos ideais de libertação dos sujeitos. De acordo com Freire (1980), os oprimidos vivem sob os ideais humanos dos opressores, e por isso, a práxis da libertação é um dos exercícios para esta superação. Dessa maneira, a educação

emancipatória fornece liberdade aos sujeitos, liberdade com relação aos opressores e mesmo de si próprio.

A educação é um direito de todos, garantido constitucionalmente, no entanto, o que buscamos atualmente é que esta educação promova a emancipação destes sujeitos dentro de uma sociedade muitas vezes excludente e que os induz a não exercerem posicionamentos próprios. Assim, com a não manifestação de opiniões e pensamentos próprios torna-se difícil a construção de uma sociedade participativa, que luta pelos seus direitos.

De acordo com Sudbrack (2004), não podemos esquecer que a educação compreende um direito público inalienável, e envolve conteúdos como liberdade, solidariedade e informação. Não é meramente transmissão de informação, compreende, a construção de conhecimentos que tornarão os sujeitos emancipados dentro de uma sociedade.

Entretanto, nem sempre a educação que temos em nossa frente traduz os paradigmas mencionados acima. Sudbrack (2004), nos traz que a educação, em muitos casos, está voltada à competitividade, aos interesses do mercado e à globalização. Dessa maneira, com uma educação restrita a interesses pessoais e de mercado, acabam sendo deixadas de lado questões muitos mais importantes como, a educação para a cidadania, para a cultura e, também, para a participação popular.

Mediante o que foi mencionado acima, a educação emancipatória é necessária para a construção de uma sociedade que tenha discernimento a respeito do que é melhor para ela. Que ela possa exercer suas opiniões e posicionamentos e acima de tudo, possa estar desempenhando o tão sonhado Controle Social em saúde, que só se faz presente através de uma participação popular comprometida e alicerçada em pressupostos que visem o crescimento da sociedade como um todo, deixando de lado interesses pessoais e de mercado, os quais visam o crescimento de grupos populacionais restritos.

2.2 O Controle Social em saúde e a educação emancipatória

O Controle Social em saúde é uma forma de fiscalização da população, diante da formulação e implantação de Políticas e Programas de Saúde junto à comunidade. Assim, é indicado como uma forma de influência da população organizada sobre o governo, encontrando-se adjunto à democracia representativa.

Para tanto, o Controle Social em saúde pode ser entendido como a articulação, a mobilização e a interferência da sociedade civil sobre o planejamento, a implementação, a

avaliação e o controle das ações do Estado. Esse controle somente é exercido por meio da participação popular, a qual é entendida como o processo de envolvimento cidadão com o intuito de redistribuir poder na sociedade, na perspectiva de se atingir maior equidade e justiça social (JÚNIOR et al., 2006).

Assim, é através da participação e da mobilização que a população assume um lugar de destaque, estando no centro das discussões políticas, fazendo com que o governo deixe de ser o comandante de tais decisões. Dessa forma, o Controle Social em saúde exercido pela população através da participação é a forma de adquirir sua cidadania, por meio da tomada de determinações a respeito da saúde de si própria e toda a comunidade.

Mas, foi a partir dos princípios acarretados junto à VIII Conferência Nacional de Saúde, em 1986, que a participação popular em saúde passa a ser recomendada e reconhecida no Brasil. Portanto, tal acontecimento caracterizou-se como o divisor d'águas na saúde do país.

A referida recomendação passa a ser norma constitucional em 1988, quando a Constituição Federal, em seus artigos 196 e 200 cria o Sistema Único de Saúde (SUS), definindo assim, a participação da comunidade como uma de suas diretrizes. Com a Constituição de 88, o Controle Social em saúde passa a ser um dos requisitos fundamentais para a implantação e a consolidação do SUS.

Em decorrência deste preceito, em 1990 é criada a Lei Orgânica da Saúde nº 8.080 que após sofrer 25 vetos em decorrência da existência de artigos que não incluíam a participação social, foi complementada pela Lei Orgânica da Saúde nº 8.142/90, a qual determina que a formulação e fiscalização das Políticas de Saúde devem ser realizadas pelos Conselhos e Conferências de Saúde.

Todavia, a institucionalização dos Conselhos de Saúde, a partir deste período, trouxe a possibilidade de se estabelecer os direitos sociais ante um Controle Social em saúde efetivo atuando na perspectiva da construção de Políticas de Saúde voltadas aos interesses da população. Os Conselhos de Saúde são órgãos colegiados e atuam de forma deliberativa, formulando e fiscalizando as Políticas de Saúde nas três esferas do governo. Assim, foram criados com a finalidade de estimular na população a busca pelo exercício do Controle Social em saúde de forma efetiva, com vistas à fortificação de um Sistema de Saúde que garanta a participação popular.

Dessa forma, o Conselho de Saúde, em caráter permanente e deliberativo, órgão colegiado composto por representantes do governo, prestadores de serviços, profissionais de

saúde e usuários, atua na formulação de estratégias e no controle da execução da Política de Saúde na instância correspondente, inclusive nos aspectos financeiros e econômicos, cujas decisões serão homologadas pelo chefe do poder legalmente constituído em cada esfera do governo (CAMPOS, 2006).

Para tanto, os Conselhos de Saúde têm um importante papel na descentralização das ações do SUS, no controle do cumprimento de seus princípios e na promoção da participação da população na sua gestão. Em seu processo de institucionalização no âmbito das Políticas Públicas, os Conselhos, como instâncias internas à estrutura do Sistema de Saúde, representam espaços participativos nos quais emerge uma nova cultura política, configurando-se como uma prática onde se faz presente o diálogo, a contestação e a negociação a favor da democracia e da cidadania (BRASIL, 2003).

Os Conselhos de Saúde são formados por conselheiros, os quais têm a função de deliberar a respeito das questões de saúde de toda a comunidade em questão. De acordo com Gerschman (2006), os conselheiros exercem um papel que está desprovido de um sentido político que ultrapasse interesses particulares e se inscreva no usufruto dos direitos de cidadania social das comunidades de origem. Dessa forma, os conselheiros de saúde são membros do organismo responsável pela implantação de ações em saúde popular, as quais devem perfilar perante a dignidade e a qualidade dos serviços de saúde.

Entretanto, para que os conselheiros possam realmente exercer as funções que a eles são designadas, a emancipação se faz primordial. Somente através da emancipação destes sujeitos é que os mesmos poderão, realmente, tornarem-se representantes das comunidades mediante as decisões com relação à saúde de todos.

Tal emancipação dos conselheiros é fundamental, tendo em vista que os mesmos precisam conquistar uma liberdade de opiniões e pensamentos. Sem o exercício desta liberdade de opiniões e pensamentos, as funções congruentes, tanto dos Conselhos de Saúde, quanto de seus membros, acabam sendo descaracterizadas.

Faz-se importante trazer que a emancipação só é possível a partir de um processo educacional emancipatório. A educação emancipatória torna os sujeitos críticos e reflexivos, o que se espera de verdadeiros conselheiros de saúde.

Tendo em vista, que o principal papel dos membros dos Conselhos de Saúde, no caso os conselheiros de saúde, é exercer, de forma consciente, o Controle Social em saúde, é que podemos compreender que a educação emancipatória deve estar, constantemente, atrelada a

este sujeitos. Só há Controle Social em saúde se os conselheiros de saúde e a comunidade em geral tenham tido contato com a educação emancipatória.

3 CONCLUSÃO

Diante do exposto, podemos compreender que o Controle Social em saúde perfaz uma forma, não só de fiscalização, mas de construção de políticas públicas junto à área da saúde. Contudo, para que ele realmente seja efetivado a população deve estar organizada em torno de fóruns onde o Controle Social pode ser exercido.

Junto à área da saúde, desde a década de 90, foram instituídos fóruns de exercício do Controle Social, os chamados Conselhos e Conferências de Saúde. No que tange aos conselhos de saúde, os mesmos são órgão que têm por intuito, promover um ambiente onde o Controle Social possa ser efetivado com excelência.

Além disso, tais Conselhos têm caráter deliberativo, formuladores e fiscalizadores de políticas públicas para a saúde. Estão presentes nas três esferas de governo e possuem uma composição paritária.

Assim, os Conselhos de Saúde são compostos por conselheiros, os quais, de forma paritária, representam toda a sociedade. Para tanto, temos que ter em mente que os conselheiros de saúde têm por intuito, representar os interesses da sociedade a que eles estão representando.

Mediante tal “fardo”, para que, realmente, os conselheiros de saúde possam estar desempenhando o papel que a eles é designado, os mesmos precisam ter uma consciência emancipadora. Contudo, só alcançamos esta consciência emancipadora através de uma educação de cunho emancipadora.

A educação emancipadora propicia que os sujeitos se tornem críticos e reflexivos que acima de tudo, possam formar suas opiniões e tenham a capacidade de enxergarem o que é melhor para a coletividade. Que não enxerguem apenas os interesses particulares, mas que possam ver, e acima de tudo, lutar por opiniões e ideias que abranjam, de forma positiva, toda a sociedade.

Diante disso, é que se faz necessário que a educação emancipatória esteja presente junto aos conselheiros de saúde, tendo em vista que só assim o Controle Social em saúde poderá, realmente, ser exercido. Sendo o Controle Social exercido, teremos a garantia de que os interesses da coletividade, no que tange à área da saúde, serão alcançados.

EMANCIPATORY EDUCATION AND HEALTH ADVICE: STRATEGIES FOR EFFECTIVE SOCIAL CONTROL IN HEALTH

Abstract: this article aims to demonstrate the importance of emancipatory education for putting Social control in health. In addition, we bring you the health advice are spaces where Social control in health can be effective. The Councils are formed by members who need to have contact with the emancipatory education so that really can fulfill the role to which they are assigned.

Keywords: Social Control, emancipatory education, health advice

Referências

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. 3ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. 2. ed. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

ARANTES, C. I. S.; MESQUITA, C. C.; MACHADO, M. L. T.; OGATA, M. N. O Controle Social no Sistema Único de Saúde: concepções e ações de enfermeiras da atenção básica. **Texto e Contexto**, Florianópolis, v. 16, n. 3, jul./set. 2007: Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 15 jul. 2011.

BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. **A prática do Controle Social**: Conselhos de Saúde e financiamento do SUS. Brasília: Ministério da Saúde, 2003.

CAMPOS, W. S. **Reforma da reforma**: repensando a saúde. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

DEMO, Pedro. **Participação e conquista**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.

DUSO, A. P; SUDBRACK, E. M. Política Educacional: para além da racionalidade econômica - questionando a enturmação. **Revista de Ciências Humanas**, Frederico Westphalen, v. 10, n. 15, jun. 2009.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da Liberdade**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GETSCHMAN, S. Conselhos Municipais de Saúde: atuação e representação das comunidades populares. **Caderno de Saúde Pública**. Rio de Janeiro, v.20, n. 6, nov./dez. 2004: Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 15 jul. 2011.

JÚNIOR, J. P. B; MESSIAS, K. L. M; SAMPAIO, J. J. C. Exercício do Controle Social em município de pequeno porte: o caso de Lafayette Coutinho (BA). **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 2, jul./set. 2006: Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 15 jul. 2011.

KLEBA, M. E.; COMERLATTO, D.; COLLISELLI, L. Promoção do empedramento com Conselhos Gestores de um pólo de educação permanente em saúde. **Texto Contexto**, Florianópolis, v. 16, n. 2, abr./jun. 2007: Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 12 jul. 2011.

SUDBRACK, E. D. Mapas da informação docente pós-LDB: regulação ou emancipação. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 29, n. 2, 2004. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2004/02/r13.htm>. Acesso em: 18 jul. 2011.

A EDUCAÇÃO INFANTIL DO DIREITO À OBRIGAÇÃO: CAMINHO PARA A QUALIDADE?

Emanuele Froner¹

Edite Maria Sudbrack²

Resumo

O presente artigo é o esboço de um projeto que tem o intuito de analisar os impactos da obrigatoriedade legal da escolarização a partir dos 4 anos, na oferta e qualidade educacional na faixa etária de 4 e 5 anos no município de Frederico Westphalen. Tendo em vista a aprovação da Lei nº 12.796 de 2013, que estabelece o prazo até 2016 para a progressiva implementação desta obrigatoriedade nas redes de ensino, faz-se necessário investigar junto à realidade como esta lei está impactando na oferta de educação infantil no município foco da pesquisa e em que medida essa oferta tem correspondência com a qualidade na educação. Este trabalho justifica-se pela relevância social do tema para a educação e para a sociedade contemporânea neste momento de mudanças nas políticas educacionais. Nesse sentido, será realizada uma pesquisa bibliográfica que permite ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Concomitantemente, será feita uma pesquisa de campo que permitirá um contato maior com a realidade, trazendo à tona aspectos importantes para a análise do que está sendo pensado na prática para o efetivo cumprimento da Lei nº 12.796 de 2013. Pretende-se realizar um diagnóstico da situação atual, indicando alternativas para suprir as necessidades da oferta de qualidade para a Educação Infantil.

Palavras-Chave: Políticas Públicas; Educação Infantil; Obrigatoriedade.

1 INTRODUÇÃO

A história do atendimento em instituições de educação infantil no Brasil é relativamente recente. Embora iniciativas na área tenham ocorrido há pouco mais de cem anos, foi nas últimas décadas que o atendimento à criança pequena em creches e pré-escolas apresentou um aumento significativo. Os principais fatores que contribuíram para a procura deste serviço foram: o fenômeno da urbanização e da industrialização, as mudanças na organização familiar, a participação da mulher no mercado de trabalho, além da legislação internacional, como a Declaração Universal dos Direitos da Criança de 1959 e a Convenção Mundial dos Direitos da Criança de 1989, que sinalizam para a garantia do acesso à educação nos primeiros anos de vida. (MACÊDO; DIAS, 2011).

Acompanhando a tendência internacional e nacional, a exemplo dos movimentos sociais pelos direitos da criança, a promulgação da Constituição de 1988 representou um grande avanço para a sociedade civil brasileira, tendo em vista que a partir daí as crianças passaram a ter a sua cidadania garantida. Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado em Educação pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões URI/Câmpus de Frederico Westphalen. Email: manu_froner@hotmail.com

² Professora Doutora, Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação. Chefe do Departamento de Ciências Humanas, ambas na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI/Câmpus de Frederico Westphalen. Email: sudbrack@uri.edu.br

(Lei n.9394/96) garantiu à educação infantil um novo status: primeira etapa da educação básica (IDEM).

Contudo, apesar da promulgação da Constituição Federal de 1988 visualizar a criança como um sujeito de direitos, cabe à sociedade civil, ao poder público e à família além de respeitar, garantir que esses direitos sejam efetivados na prática.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 1996 (Lei n. 9.394/96) reafirma esse direito disposto na Constituição Federal, estabelecendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos cognitivo, afetivo, físico e social, complementando a ação da família.

O reconhecimento deste direito afirmado na Constituição de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente e na LDB de 1996 está explícito nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil e no Plano Nacional de Educação. Nesse sentido, não há como negar que as políticas públicas educacionais estão investindo cada vez mais na educação infantil, no entanto, não devemos ser tão utópicos a ponto de acreditar que não temos mais nada para avançar.

A Constituição Federal de 1988, até bem pouco tempo, não estabelecia a idade escolar obrigatória, apenas determinava a obrigatoriedade do Ensino Fundamental. Portanto, a única etapa da Educação Básica que, constitucionalmente, tinha caráter obrigatório era o Ensino Fundamental. As demais etapas da educação básica, Educação Infantil e Ensino Médio, apesar de asseguradas como um direito de todo o cidadão e um dever do Poder Público, não possuíam caráter compulsório.

Sabemos que a evasão escolar e o desinteresse por parte dos alunos é um grande problema que enfrentamos no cenário atual da educação brasileira, além da carência de vagas para a educação infantil. Tendo em vista essa realidade, com o intuito de que os jovens permaneçam mais tempo no ambiente escolar, bem como, todas as crianças estejam na escola, o legislador alterou o texto constitucional e, assim, foi promulgada, em novembro de 2009, a Emenda Constitucional nº 59, que, entre outras coisas, alterou o art.208, da Constituição Federal, tornando obrigatória a educação básica dos 4 aos 17 anos de idade a partir da Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013.

Nesse sentido, este trabalho justifica-se pela relevância social do tema para a educação e para a sociedade contemporânea neste momento de mudanças nas políticas educacionais.

A partir da realização do estado da arte perceberam-se lacunas a serem preenchidas na área das políticas públicas para a educação infantil, levando em consideração que são poucas as que tratam especificamente das políticas públicas para a educação infantil e que não há nenhuma pesquisa sobre esta nova ótica da obrigatoriedade legal aos 4 anos, por se tratar de uma lei que foi aprovada no corrente ano entende-se ser este um tema de investigação.

O estudo em tela tem um enfoque qualitativo por se tratar de um tema da área da educação que merece um olhar crítico dentro de uma perspectiva interpretativa de pesquisa. Nesse sentido, a abordagem filosófica escolhida foi a hermenêutica, visto que o pesquisador é o intérprete da realidade que se expõe diante dele. Ele está cheio de realidades, teorias e experiências que se defrontam com outras realidades, teorias e experiências que são constitutivas de uma determinada visão de mundo que implica o processo de investigação.

Quanto aos fins, a mesma é exploratória por se tratar de um tema novo e que ainda não há muitos estudos, portanto, pouco explorado. Quanto aos meios, será uma pesquisa de campo, bibliográfica e documental. Este artigo traz presente apenas o primeiro capítulo da pesquisa que buscou contextualizar as políticas públicas no cenário atual.

2 CONCEPÇÕES DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

No mundo em que vivemos nada pode ser visualizado sem que o viés político esteja envolvido, visto que a política pode ser compreendida como um conjunto de interações que visa a atingir determinado objetivo. Mesmo que muitas pessoas afirmem não gostar de política e/ou se neguem a falar sobre esse assunto, ela está em todos os lugares, nos rodeando e influenciando nossas vidas a todo o momento.

No momento contemporâneo, os grandes problemas que enfrentamos no mundo são problemas que passam pela intervenção política. É nítido, portanto, que a política está inserida em todos os aspectos da vida humana, e, por esse motivo é imprescindível que a mesma seja entendida e não rejeitada pelo homem comum.

Nesse caso, para que possamos compreender melhor o sistema em que vivemos para assim podermos atuar com autonomia efetiva, fazendo vigorar uma democracia verdadeira, é preciso compreender alguns conceitos que permeiam as políticas públicas, entendendo então o que é política, estado, ideia de público, bem comum e seus desdobramentos principais.

O uso do termo “política” pressupõe diversos significados, mas resumindo trata-se de um campo dedicado ao estudo das atividades humanas articuladas às coisas do Estado. O

conceito de política está estritamente ligado ao poder do estado que tem a incumbência de atuar, proibir, ordenar, planejar, legislar, intervir, com efeitos vinculadores a um grupo social definido e ao exercício do domínio exclusivo sobre um território e da defesa de suas fronteiras. (DIAS, R; MATOS, F, 2012)

Tanto a política quanto as políticas públicas têm estreita relação com o poder social, mas há uma diferença entre estes dois conceitos. A palavra “política” refere-se a um conceito mais amplo, relacionado com o poder de modo geral, enquanto que as “políticas públicas” correspondem a soluções específicas de como manejar os assuntos públicos. (DIAS, R; MATOS, F, 2012)

A política é entendida, portanto, como a construção do consenso e luta pelo poder, geralmente vista através de grupos partidários que lutam pelos seus ideais.

Já as políticas públicas são entendidas como ações do governo. São atividades sociais que buscam garantir a ordem e visam a atender às necessidades da sociedade. Para se ter um bom governo é preciso levar em conta dois aspectos chaves: fidelidade a seu objetivo (felicidade) e conhecimento dos meios para alcançá-los.

Neste intuito, para que essas políticas públicas sejam colocadas em prática, há um Estado regulador que é responsável por tecer essas relações de poder na sociedade. O Estado pode ser sujeito ou objeto de ação. Ele se faz sujeito por pertencer à esfera da política, com atos como o de comandar ou proibir algo, legislar com normas válidas impostas a todos, extrair e distribuir recursos e assim por diante, bem como, pode se fazer objeto da ação quando partem da sociedade civil iniciativas que visam influenciar de alguma forma a ação do Estado.

Alguns grupos conseguem induzir o Estado a criar políticas públicas, mas, infelizmente isso acontece muito pouco, ficando ao Estado o papel de regular nossas ações, isentando-o ao máximo as suas responsabilidades, e pode ser chamado de Estado mínimo.

“Políticas públicas” são diretrizes, princípios norteadores de ação do poder público, regras e procedimentos para as relações entre poder público e sociedade, mediações entre atores da sociedade e do Estado. São, nesse caso, políticas explicitadas, sistematizadas ou formuladas em documentos (leis, programas, linhas de financiamentos) que orientam ações que normalmente envolvem aplicações de recursos públicos. (TEIXEIRA, 2002).

Nem sempre, porém, há compatibilidade entre as intervenções, declarações de vontade e as ações desenvolvidas. Devem ser consideradas também as “não-ações”, as omissões, como formas de manifestação de políticas, pois representam opções e orientações dos que ocupam

cargos, que por vezes esquecem de governar para o bem comum e governam a partir de interesses próprios (TEIXEIRA, 2002).

As políticas públicas traduzem, no seu processo de elaboração e implantação e, sobretudo, em seus resultados, formas de exercício do poder político, envolvendo a distribuição e redistribuição de poder, o papel do conflito social nos processos de decisão, a repartição de custos e benefícios sociais. Como o poder é uma relação social que envolve vários atores com projetos e interesses diferenciados e até contraditórios, há necessidade de mediações sociais e institucionais, para que se possa obter um mínimo de consenso e, assim, as políticas públicas passam a ser legitimadas e obter eficácia.

A política relacionada com as políticas públicas é “justamente a atividade que busca, pela concentração institucional do poder, sanar os conflitos e estabilizar a sociedade pela ação da autoridade; é o processo de construção de uma ordem”. (SOUZA, 2007, p.36).

Nesse sentido, até que ponto nossa autonomia individual consegue interferir no sistema dominante? O que podemos fazer para desencadear mecanismos de ação para garantir uma efetiva autonomia? Não podemos negar que possuímos uma democracia representativa e é muito mais fácil agir de maneira omissa, seguindo a ordem do capitalismo, do que tentar remar contra a maré. Fazer o diferencial nos dias de hoje implica uma desacomodação muito grande, muitas vezes arriscando ser punido e não alcançando nenhum resultado positivo.

Não tem como falar em política sem mencionar o grande ator das políticas sociais, o estado. O Estado é quem universaliza essas políticas, trabalhando para o bem comum (ou pelo menos deveria ser assim).

O bem comum consiste no conjunto de condições sociais que permitam e favoreçam aos seres humanos o desenvolvimento integral de todos os membros da comunidade. No entanto, às vezes, as pessoas possuem uma visão equivocada do que significa bem comum. O “bem comum” não é o bem de todos – como se “todos” fossem uma unidade real e precisassem das mesmas coisas para serem felizes. O bem comum deve proporcionar um conjunto de condições apropriadas para que todos, com características singulares, alcancem seu “bem particular”, concretizando sonhos e objetivos específicos.

O Estado é, portanto, o responsável pela ordem, pela justiça e pelo bem comum, ou seja, a felicidade na vida. Mas sabemos que nem sempre o proclamado é o que é de fato efetivado na prática, pois infelizmente, as demandas são ilimitadas e os recursos são limitados.

Portanto, o Estado está presente em toda a parte, não poderíamos viver e conviver em sociedade sem a presença dessa organização social. Ela é uma criação cultural humana,

constitui-se uma entidade formada por um aparato social, jurídico-administrativo para se obter a institucionalização do poder público. Todas as vontades são concretizadas em leis, que acabam determinando a conduta social das pessoas.

Nesse sentido, suas funções são complexas e rigorosas. É o Estado quem cria e mantém em dia a ordem jurídica eficaz (legislar), quem provê através de diversos mecanismos legais, executando os serviços públicos e as necessidades da comunidade (administrar) e por fim, resolve pacificamente, de acordo com a lei, os conflitos de interesses que possam surgir, decidindo qual é a norma aplicável (julgar).

A administração dos negócios do Estado, feita pelo governo, ocorre em todos os níveis da estrutura estatal - federal, estadual e municipal. Todos os níveis de governo atuam em nome do estado e constituem a parte mais visível dessa organização, tendo a capacidade de induzir mudanças no âmbito do aparato estatal.

Com o aumento da complexidade das sociedades modernas, que incluem uma maior diversidade das demandas da sociedade para com o Estado, torna-se necessário que este implemente novas ações em termos de políticas públicas, o que amplia sua necessidade de intervenção na realidade social.

Outro passo para discutir política pública com propriedade é compreender o conceito de “público”. O público é aquele domínio da atividade humana que é considerado necessário para a intervenção governamental ou para a ação comum. Nesse entorno, o conceito de política pública pressupõe que há uma área ou domínio da vida que não é privada ou individual, mas que existe em comum com outros (DIAS; MATOS, 2012)

Entendida desse modo, o conceito de políticas públicas pode ser formulado como sendo o conjunto de princípios, critérios e linhas de ação que garantem e permitem a gestão do Estado na solução dos problemas nacionais.

É importante ressaltar que no conjunto das políticas públicas insere-se também, a política educacional.

Se “políticas públicas” é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer, políticas públicas educacionais é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer em educação. Porém, educação é um conceito muito amplo para se tratar das políticas educacionais. Isso quer dizer que políticas educacionais é um foco mais específico do tratamento da educação, que em geral se aplica às questões escolares. Em outras palavras, pode-se dizer que políticas públicas educacionais dizem respeito à educação escolar (AZEVEDO, 2003).

Contudo, sabemos que a educação é algo que vai além do ambiente escolar. Tudo o que se aprende socialmente – na família, na igreja, na escola, no trabalho, na rua, no teatro, etc., resultado do ensino, da observação, da repetição, reprodução, inculcação, é educação. Porém, a educação só é escolar quando ela for passível de delimitação por um sistema que é fruto de políticas públicas.

Nesse sistema, é imprescindível a existência de um ambiente próprio do fazer educacional, que é a escola, que funciona como uma comunidade, articulando partes distintas de um processo complexo: alunos, professores, servidores, pais, vizinhança e Estado (enquanto sociedade política que define o sistema através de políticas públicas).

Portanto, políticas públicas educacionais dizem respeito às decisões do governo que têm incidência na educação ou no ambiente escolar enquanto ambiente de ensino-aprendizagem.

Estudar as políticas educacionais tem o intuito de nos mostrar como são operadas as relações entre o Estado e a Sociedade na luta pelo reconhecimento da educação como direito, nos desafios da sua oferta e organização e nos conflitos decorrentes da busca por qualidade.

As políticas educacionais situam-se no âmbito das políticas públicas de caráter social e, como tal, não são estáticas, mas dinâmicas, ou seja, estão em constante transformação. Para compreendê-las, é necessário entender o projeto político do Estado, em seu conjunto, e as contradições do momento histórico em questão. (DIAS, R; MATOS, F, 2012)

Se compreendermos a política como a arte de administrar o bem público, toda política deveria ser considerada pública ou social. Entretanto, nas sociedades em que os meios de produção são apropriados por uma determinada classe social, o Estado acaba por ser apropriado, também, por esta classe, a fim de gerir seus interesse econômicos.

Deste modo, na sociedade capitalista, o Estado assume a função de impulsionar a política econômica, tendo em vista a consolidação e a expansão do capital, favorecendo, assim, interesses privados, em detrimento dos interesses da coletividade, o que caracteriza a política econômica pelo seu caráter antissocial (SAVIANI, 2007).

As políticas educacionais emanadas do Estado, como qualquer outra política pública, implicam em escolhas e decisões, que envolvem indivíduos, grupos e instituições e, portanto, não são fruto de iniciativas abstratas, mas constroem-se na correlação entre as forças sociais, que se articulam para defender seus interesses.

No conjunto de interferências que sofrem as Políticas Públicas, situa-se o papel dos organismos internacionais, em especial o Banco Mundial.

É mister enfatizar que, nossas políticas recebem a todo o momento influência dos organismos internacionais como o FMI, OCDE, BM, entre outros. Não há como negar que o Banco Mundial é determinante e impõe um modelo a ser seguido que é aceito pelos nossos governantes de forma consentida, através de uma política de compensação.

O impacto do Banco Mundial sobre as políticas públicas é imenso. É espantoso que, a maior parte da opinião pública no Brasil não tenha clareza a esse respeito. O Banco não somente formula condicionalidades que são verdadeiros programas de reformas das políticas públicas, como também implementa esses programas usando redes de gerenciamento de projetos que funcionam de forma mais ou menos paralela à administração pública oficial do Estado brasileiro, Trata-se da chamada “assistência técnica”. (SOARES, 1996, p.27).

Levando em consideração o que foi mencionado acima, podemos afirmar que, as políticas públicas são as ações empreendidas ou não pelos governos que deveriam estabelecer condições de equidade no convívio social, tendo por objetivo dar condições para que “todos” possam atingir uma melhoria da qualidade de vida compatível com a dignidade humana.

O que estaria faltando para alcançarmos este ideal? Cabe aqui destacarmos algumas ideias a respeito de um dos maiores influenciadores das políticas públicas na educação brasileira, o Banco Mundial.

O nome completo do Banco Mundial³ é Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento. Ele foi concebido na Conferência de Bretton Woods, em julho de 1944, como instrumento para financiar a reconstrução dos países destruídos pela Segunda Guerra Mundial, sobretudo os da Europa.

O BM exerce profunda influência nos rumos do desenvolvimento mundial. Sua importância hoje deve-se não apenas ao volume de seus empréstimos e à abrangência de suas áreas de atuação, mas também ao caráter estratégico que vem desempenhando no processo de reestruturação neoliberal dos países em desenvolvimento, por meio de políticas de ajuste estrutural.

Hoje o Banco conta com 176 países-membros, incluindo países do leste europeu e China, e seus empréstimos passaram de um patamar de 500 milhões de dólares (1947) para cerca de 24 bilhões (1993). Atualmente, é o maior captador mundial não soberano de recursos financeiros, exercendo profunda influência no mercado internacional.

Ele é composto por um conjunto de instituições lideradas pelo BIRD (Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento), que abrange quatro outras agências: a IDA (Associação Internacional de Desenvolvimento), a IFC (Corporação Financeira

³ Neste trabalho será utilizada a sigla BM para referir-se ao Banco Mundial.

Internacional), a ICSID (Centro Internacional para Resolução de Disputas sobre investimentos) e a MIGA (Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais).

Infelizmente a proposta de diminuir a pobreza idealizada pelo Banco não foi cumprida, pelo contrário, já que financiou um tipo de desenvolvimento econômico desigual e perverso socialmente, que ampliou a pobreza mundial, concentrou renda, aprofundou a exclusão e destruiu o meio ambiente.

Portanto, o Banco Mundial é uma instituição paradoxal. Seus recursos, a natureza dos seus objetivos e o alcance das suas ações são de caráter essencialmente público, mas sua prática é predominantemente a de um grande banco comercial privado. Sua lealdade é ao conjunto dos países-membros, mas em termos reais o BM é sempre presidido por um norte-americano e suas políticas coincidem principalmente com os interesses dos governos e das elites do mundo industrializado, sobretudo dos EUA. Nesse sentido, de que maneira o Banco Mundial pensa a educação brasileira? Em que medida o Banco está realmente preocupado com o progresso e a qualidade da nossa educação?

Em primeiro lugar, os projetos educacionais do Banco Mundial foram feitos por economistas. Portanto, a ênfase é sobre a relação do custo X benefício, e não sobre a qualidade da instrução. A regra é diminuir custos e ampliar a abrangência da educação, ou seja, atender ao maior número de pessoas possível.

3 CONCLUSÃO

A defesa do direito da criança pequena à educação numa perspectiva integral e o avanço da ciência sobre o desenvolvimento biológico e cognitivo na primeira infância contribuíram para a valorização da educação infantil nas últimas décadas, voltada, em geral, para crianças de até seis anos, em estabelecimentos específicos. No Brasil, essa valorização também está fortemente relacionada com o contexto de acentuada urbanização que o País sofreu e com a crescente participação das mulheres no mercado de trabalho.

A qualidade na educação infantil tem contornos bastante complexos. Há relação de complementaridade entre a dimensão educativa, os aspectos essenciais de cuidado (nutrição, saúde, segurança, higiene) e a preocupação com o desenvolvimento integral da criança (socialização, interação afetiva com professores, cooperação escola-família etc.).

A União deve ter em vista dois grandes objetivos ao planejar suas ações neste campo:

1º) a ampliação dos investimentos em instituições de educação infantil (IEI) com padrões mínimos de qualidade, de forma a contribuir para o desenvolvimento integral das crianças e para trajetórias escolares exitosas no ensino fundamental;

2º) ao investir, de forma suplementar, em infraestrutura, formação profissional, informação, gestão e articulação intergovernamental nesta fase de crescimento da oferta, minimizar os riscos de mais um processo de expansão quantitativa sem cuidados com a qualidade, tal como já vivemos no ensino fundamental na década de 1990.

Exercendo seu papel de coordenador nacional de políticas educativas, o Ministério da Educação tem atuado para induzir a expansão da oferta de escolas de educação infantil nesses últimos anos. Mesmo assim, o panorama da educação infantil está longe de garantir a matrícula de “TODAS” as crianças na escola.

Portanto, minha pesquisa terá o intuito de investigar o impacto da obrigatoriedade legal da escolarização a partir dos 4 anos na oferta de qualidade de educação infantil de 4 e 5 anos no município de Frederico Westphalen através de observações nas escolas que atendem essa faixa etária e entrevistas com os gestores das escolas, com a Secretaria da Educação e com a Coordenadora da Educação Infantil.

Abstract:

This article is an outline of a project that aims to analyze the impact of the legal obligation of schooling from the age of 4, the supply and quality of education at the age of 4 and 5 years in the city of Frederico Westphalen. In view of the adoption of Law No. 12,796 of 2013, establishing the deadline to 2016 for the progressive implementation of this requirement in the school systems, it is necessary to investigate with the reality as this law is impacting the supply of early childhood education in the city focus research and to what extent this provision corresponds with the quality of education. This work is justified by the social relevance of the topic to education and to contemporary society in this time of change in educational policies. Accordingly, there will be a literature search that allows the researcher to cover a range of phenomena much broader than that which could directly search. Concurrently, there will be a research field that will allow greater contact with reality, bringing out important aspects to the analysis of what is being thought in practice for the effective implementation of Law No. 12,796 of 2013. We intend to perform a diagnosis of the current situation, indicating alternatives to meet the supply needs for quality childhood education.

KEYWORDS: Public Policy; Early Childhood Education; Obligation.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, S. **Políticas públicas:** discutindo modelos e alguns problemas de implementação. Rio de Janeiro: FASE, 2003.

BALL, S.J; MAINARDES, J. **Políticas Educacionais:** questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DIAS, R; MATOS, F. **Políticas públicas:** princípios, propósitos e processos. São Paulo: Atlas, 2012.

HADDAD, S. (Org). **Banco Mundial, OMC e FMI:** o impacto nas políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 2008.

KRAWCZYK, N; CAMPOS, M; HADDAD, S. **O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI:** reformas em debate. São Paulo: Autores associados, 2000.

MACÊDO, L.C; DIAS, A. **A política de financiamento da educação no Brasil e a educação infantil.** RBPAE - v.27, n.2. maio/ago.2011.

SILVA, M. A. **Intervenção e consentimento:** a política educacional do Banco Mundial. São Paulo: Fapesp, 2002.

SHIROMA, E.O. **Política Educacional.** Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SOARES, M.C. **Banco Mundial:** políticas e reformas. In: TOMMASI, L. de WARDE, J.M. HADDAD, S. (Orgs). O Banco Mundial e as Políticas Educacionais. São Paulo: Cortez, 1996. P.15-40.

SOUZA, C. Políticas públicas: questões temáticas e de pesquisa. Caderno CRH, Salvador, n 39, jul/dez. 2003.

TARDIF, M. **Saberes docentes & Formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, C. E. **O papel das políticas públicas no desenvolvimento local e na transformação da realidade.** 2002. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/aatr2/a_pdf/03_aatr_pp_papel.pdf. 25/06/2013

TOMMASI, L., WARDE, M.J. HADDAD, S. **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** São Paulo: Cortez, 2003.

A MANUTENÇÃO DAS CULTURAS INDÍGENAS POR INTERMÉDIO DA EDUCAÇÃO

SANTOS, Denise Tatiane Girardon dos¹.

RESUMO

Para a manutenção das culturas tradicionais das comunidades indígenas, imprescindível que sejam efetivadas medidas para que a educação, mormente, das crianças, e que esta seja diferenciada, voltada à valorização das línguas, dos costumes, das crenças, enfim, das culturas próprias desses povos. Portanto, verifica-se a necessidade de se verificar se tais medidas estão sendo adotadas, principalmente, pelo Poder Público, e as consequências positivas desse ensino educacional diferenciado.

Palavras-chave: Direito. Educação. Povos indígenas.

INTRODUÇÃO

A problemática de se promover uma proteção efetiva aos direitos dos indígenas, mormente, em relação ao reconhecimento e à preservação de suas culturas, é uma questão latente, apesar de muito anosa. Assim, o presente trabalho procurará demonstrar que esse reconhecimento e, conseqüentemente, proteção, somente poderão ser promovidos diante da manutenção das tradições das comunidades autóctones, o que se atingirá com a garantia de que as presentes e futuras gerações de descendentes tenham acesso ao conhecimento e à preservação de suas próprias culturas.

Portanto, imprescindível o desenvolvimento, na área da educação, de programas e políticas públicas que possam proporcionar esse conhecimento, levando ao reconhecimento dessas culturas, mormente, com o acesso e o desenvolvimento da cidadania e da igualdade.

DESENVOLVIMENTO

Historicamente, as comunidades tradicionais, em especial, as indígenas, têm enfrentado extremas dificuldades em manterem e desenvolverem suas culturas de modo salutar, tendo em vista os fatores externos de colonização e as políticas que visavam à comunhão nacional, situação que somente se inverteu a partir da vigência da Constituição

¹ Bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais pela Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ). Mestranda no Curso de Mestrado em Direitos Humanos, pela Universidade do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ). Vinculação à Linha de Pesquisa “Direitos Humanos, Relações Internacionais e Equidade”. Bolsista do Programa de Apoio à Pós-Graduação (PROAP) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). E-mail: girardon_15@hotmail.com.

Federal de 1988, que, calcada nos princípios de igualdade e dignidade, assegurou o reconhecimento dessas culturas, e a necessidade de preservá-las.

Nesse ínterim, o direito à igualdade se traduz na observância da garantia que os direitos que são comuns a todas as pessoas, relativos à cidadania, sendo estes observados e respeitados, por todos e para todos. (WOLKMER E LEITE, 2003, p. 94).

Para isso, devem ser promovidos, na área da educação, programas e políticas públicas com a finalidade de viabilizar o estudo da cultura aborígine pelos próprios índios, em suas comunidades, com educadários específicos, dotados de profissionais conhecedores da cultura dessa sociedade, com professores que sejam preparados para conhecerem a cultura da comunidade onde desempenharão suas funções; inclusive, com a capacitação de indígenas na docência.

Dessa maneira, pode-se vislumbrar a crucial importância para a manutenção da cultura indígena, da existência de programas educacionais e de comunicação que visem a esse propósito, sendo imprescindível a organização administrativa, dos Entes Federados e dos Órgãos públicos, imbuídos nessa função, pelo que o Estatuto do Índio tratou de determinar as competências desses, nos incisos I a X do artigo 2º, que assim dispõe:

"Art. 2º [...] I - estender aos índios os benefícios da legislação comum, sempre que possível a sua aplicação; II - prestar assistência aos índios e às comunidades indígenas ainda não integrados à comunhão nacional; III - respeitar, ao proporcionar aos índios meios para o seu desenvolvimento, as peculiaridades inerentes à sua condição; IV - assegurar aos índios a possibilidade de livre escolha dos seus meios de vida e subsistência; V - garantir aos índios a permanência voluntária no seu habitat, proporcionando-lhes ali recursos para seu desenvolvimento e progresso; VI - respeitar, no processo de integração do índio à comunhão nacional, a coesão das comunidades indígenas, os seus valores culturais, tradições, usos e costumes; VII - executar, sempre que possível mediante a colaboração dos índios, os programas e projetos tendentes a beneficiar as comunidades indígenas; VIII - utilizar a cooperação, o espírito de iniciativa e as qualidades pessoais do índio, tendo em vista a melhoria de suas condições de vida e a sua integração no processo de desenvolvimento; IX - garantir aos índios e comunidades indígenas, nos termos da Constituição, a posse permanente das terras que habitam, reconhecendo-lhes o direito ao usufruto exclusivo das riquezas naturais e de todas as utilidades naquelas terras existentes; X - garantir aos índios o pleno exercício dos direitos civis e políticos que em face da legislação lhes couberem.

O Plano Nacional de Educação, no Tópico 9, tratou do *Diagnóstico, Diretrizes, Objetivos e Metas da Educação Indígena*, e buscou destacar que a criação de escolas, com a finalidade de promover a educação indígena, entre os grupos autóctones, se revela como instrumento para que valores alheios não interfiram nas referidas culturas, impedindo-se, assim, a negação de suas identidades e peculiaridades, por meio de propostas educacionais

alternativas. (COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO, 1991).

As escolas indígenas, conforme previsão do artigo 3º do Decreto nº. 6.861, detêm normas próprias e diretrizes curriculares específicas, voltadas ao ensino intercultural e bilíngue - ou multilíngue, possuindo prerrogativas para organização das atividades, no âmbito escolar, observando o devido respeito do fluxo das atividades econômicas, sociais, culturais e religiosas e as especificidades da comunidade onde está inserida (FUNAI, 2013).

Quanto à educação escolar indígena, o Decreto nº. 6.861 dispôs sobre a sua organização em territórios etnoculturais, prevendo, no artigo 1º, que “a educação escolar indígena será organizada com a participação dos povos indígenas, observada a sua territorialidade e respeitando suas necessidades e especificidades”.

Sobre a formação de professores indígenas, o objetivo é de que haja uma orientação com observância das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, o que vem a consolidar a proposta de uma escola indígena diferenciada, com qualidade, representando uma importante inovação no sistema educacional brasileiro.

Outrossim, quanto se tratar da organização da escola, também deverá ser ouvida a comunidade que será beneficiada com tal educandário, com a finalidade de se definir a mais adequada organização e gestão (artigo 10º), para se chegar a um planejamento otimizado para a educação escolar indígena.

Ante da necessidade de se possuir uma base técnica para a formulação dos currículos dos ensinos fundamental e médio, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9.394, de 20.12.1996) previu a necessidade de uma base nacional comum, complementada pelos sistemas de ensino e estabelecimentos escolares, diante da observância das características regionais e locais da sociedade (artigo 26).

Nessa conjuntura, a problemática pedagógica indígena e a formulação de uma prática pedagógica, nessas comunidades, a partir dos anos 80, passou a sofrer interferências positivas de vários setores organizados da sociedade civil, por meio de atividades de intervenção e assessoria, eclodindo em uma melhor formulação das estratégias educacionais nas escolas indígenas. (KAHN E FRANCHETTO, 1994)

As orientações e determinações legais, sobre a educação indígena, contudo, ainda não atingiram um nível otimizado para as minorias, dentre elas, a indígena, exigindo ajustes no Sistema Nacional de Educação. As deficiências ainda são sentidas, sendo frutos de uma experiência histórica brasileira cujas legislações são insuficientes para o atendimento às necessidades da Educação Indígena, pois a desinformação e marginalização social dos

autóctones ainda é latente. (EM ABERTO, 1994).

Logo, verifica-se a importância incomensurável de serem preservadas essas culturas tradicionais, o que se dá, no campo da educação, por políticas e estratégias que venham a possibilitar o conhecimento, por parte dos próprios membros das comunidades, de seus modos de vida, suas práticas, e as heranças culturais que delas emanam.

Da mesma forma, ante a interação de culturas, o que favorece a diversidade cultural – visto que nenhuma cultura vive isolada das outras, mormente, em época de globalização -, imprescindível que as sociedades não indígenas, igualmente, tenham conhecimento de como essas culturas são e como se desenvolvem, o que, inclusive, favorece a comunicação de uma forma positiva, e viabiliza a comunicação como forma de prevenir atos discriminatórios.

Eis, portanto, a importância das práticas educativas na preservação das culturas tradicionais – autóctones - com a proteção do patrimônio cultural aborígine, possibilitando que as novas gerações possam ter o conhecimento de suas práticas ancestrais, e, assim, da identidade étnica e comunitária de sua cultura.

CONCLUSÃO

Portanto, a universalização da educação escolar, com qualidade, para as comunidades indígenas, ainda, é uma meta a ser atingida, pois deve, primordialmente, atender aos projetos futuros dessas comunidades, que assegurem sua autonomia e inclusão no universo dos programas governamentais que buscam a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.

MAINTENANCE OF INDIGENOUS CULTURES THROUGH EDUCATION

Keywords: Right. Education. Indigenous peoples. Cultural diversity.

REFERÊNCIAS

COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO, São Paulo. **A questão da educação indígena**. São Paulo: Brasiliense, **1981**.

Revista **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n.63, jul./set. 1994.

KAHN, Marina; FRANCHETTO, Bruna. **Educação indígena no Brasil: conquistas e desafios**. Revista Em Aberto, Brasília, ano 14, n.63, jul./set. 1994.

WOLKMER, Antônio Carlos. LEITE, José Rubens Morato (organizadores). **Novos Direitos do Brasil: Naturezas e Perspectivas: Uma Visão Básica das Novas Conflituosidades Jurídicas**. São Paulo: Saraiva, 2003.

<http://www.funai.gov.br/>. Acesso no dia 01.10.2011, as 19h30min.

<http://www4.planalto.gov.br/legislacao>. Acesso no dia 28.10.2011, as 09h00min.

ESTUDOS INICIAIS SOBRE GESTÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA

SILVA, Adejane Pires da¹
COCCO, Eliane Maria²
SUDBRACK, Edite Maria³

Resumo: Este artigo tem como objetivo analisar a Gestão na escola pública, bem como seus reflexos na postura escolar e seus elementos constitutivos. Iniciar-se-á com uma breve explanação da situação da Educação Básica no Brasil, sua importância e garantia. Em seguida destaca alguns conceitos de gestão escolar e reflete sobre as características de gestores. Para finalizar, analisa a Gestão Democrática na escola a partir do direito à educação, à pluralidade de ideias e à participação coletiva. Até o momento, a metodologia utilizada foi do tipo bibliografia e exploratória.

Palavras-chave: Educação Pública; Democratização; Gestão.

PRIMEIROS TRAÇOS

Nos espaços escolares, dos quais fazemos parte, a palavra gestão vem sendo usada com frequência e assumindo uma posição central, visto que ao que tudo parece uma gestão apropriada resolveria todos os problemas da escola. Mas qual é o significado de gestão? Quem é ou quem são os gestores escolares? Quais as formas de gestão? Quais os tipos de gestores? Por que a presença de um gestor na escola? O que diz a lei sobre a função do gestor? São muitas as indagações que nos levaram a começar a ler, discutir e compartilhar algumas ideias e observações acerca deste assunto. Neste sentido, nessa produção não pretendemos responder a todos esses questionamentos, pois consideramos que o tema é de muita relevância e necessita de vários espaços de discussão. O objetivo do texto é apresentar algumas considerações sobre educação nos dias atuais, ensaiar um conceito de gestão e para finalizar, apresentar o significado de gestão democrática.

¹ Pós-graduada em Língua Espanhola e Cultura Hispânica, professora na Escola Estadual de Educação Básica Sepé Tiaraju, bolsista do projeto: Indicadores de Qualidade e Gestão Democrática, Núcleo em rede, Observatório de Educação, INEP/CAPES, adejane.fw@gmail.com

² Mestranda em Educação pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI/campus de F.W., professora na Escola Estadual de Educação Básica Sepé Tiaraju e bolsista de mestrado, elianecocco31@gmail.com

³ Doutora em Educação, Professora e Coordenadora do Mestrado em Educação na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI/Câmpus de F.W. sudbrack@uri.edu.br

EDUCAÇÃO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A educação é tratada como um direito fundamental e subjetivo pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) n.9.394/96. Em seu artigo Art. 205, a Constituição Federal afirma que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” E a LDB no artigo 5, reafirma que

O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindicais, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder público para exigi-lo.

Nesse sentido, não se admite que ela seja tratada como uma mercadoria, com a elaboração de políticas públicas educacionais e práticas irresponsáveis que prejudiquem a qualidade do ensino. Compreende-se que uma ação política é intencional, com o objetivo de transformar a realidade, dessa forma, a função política da escola e do sistema de ensino deve estar ligada a sua prática pedagógica visando a realidade em que está inserida.

A sociedade brasileira assiste a algumas transformações na organização educacional da Educação Básica. A Escola Pública há décadas vem perdendo sua credibilidade e sofrendo ataques sobre a qualidade e competência de seu ensino. Essa publicidade negativa tem aumentado com a emergência das avaliações em larga escala (ENEM, SAEB, ENCCEJA, Prova Brasil, Provinha Brasil) que de acordo com Freitas (2007, p.01), servem como “monitoramento da educação básica e superior, propondo-se não só à aferição da qualidade dos resultados de ambas como à indução da qualificação pretendida para os sistemas e as instituições de ensino.”

Observa-se através dos estudos sobre o fracasso escolar que o baixo nível de aprendizagem dos alunos das escolas públicas se deve a diversos fatores como: falta de liderança da gestão, elaboração de políticas públicas não direcionadas, currículos mal elaborados, recursos financeiros mal empregados, a falta de participação da família junto à escola, estudantes trabalhadores ainda em idade precoce, dificuldades de acesso, falta de vagas, entre outros.

Pode-se perceber a dura e difícil tarefa que o Estado brasileiro tem à sua frente, no sentido de elaborar e por em prática políticas educacionais que interfiram nesse quadro negativo e que efetivem a educação de qualidade como direito do cidadão. Nesse contexto,

tornar-se importantíssimo o papel dos gestores no processo do desenvolvimento educacional que, em tempos em que o conhecimento não tem fronteiras, não há como conviver com baixos padrões de escolaridade, é preciso um trabalho produtivo em equipe, um gestor que lidere ações participativas e democráticas fortalecendo a união entre todos os segmentos da escola.

GESTÃO ESCOLAR: CONCEPÇÕES

A escola enquanto um espaço no qual se espera que seja pedagogicamente produtivo, que forme pessoas com capacidade de criar, inventar e que sejam cidadãos responsáveis e atuantes na sociedade promovendo o bem e a justiça social, precisa estar preocupada com a realização de uma gestão que desenvolva ação qualificada. A gestão que tanto se procura e se espera, hoje, é aquela que promove um ambiente positivo e a participação de todos no processo.

Pensar em Gestão, nos remete à palavra administração, e nos conceitos que esta palavra implica. Administrar significa planejar, organizar, dirigir e controlar visando à realização de objetivos. A escola é uma instituição social dotada de especificidades e, como tal, sua administração deve ser pensada, direcionada e planejada. Por outro lado, Lück (2007) nos dá outra perspectiva da palavra gestão quando esta se trata de escola. A autora defende que a palavra administração está sendo substituída pela palavra gestão, pois essa última compreende percepções e valores que resultam na forma de organização de uma determinada sociedade. Não se trata, pois, de mera questão semântica, mas de sentido e significado.

A educação pode ser entendida como a apropriação da cultura, historicamente produzida pelo homem, e a escola o espaço de sistematização do saber. Por isso a escola precisa ser organizada em suas ações educativas para que atinja os objetivos de formar sujeitos participativos, críticos e criativos.

Noutras palavras, a razão de existir da gestão educacional é a escola e o trabalho que nela se realiza. A gestão escolar, por sua vez, orienta-se para assegurar aquilo que é próprio de sua finalidade – promover o ensino e a aprendizagem, viabilizando a educação como um direito de todos, conforme determinam a Constituição e a Lei de Diretrizes e Bases. (VIEIRA, 2007, p.63).

Por isso a necessidade de um diretor envolvido e conhecedor dos novos desafios da sociedade, que compreenda e aprofunde seus conhecimentos sobre os vários aspectos da educação e sobre todas as dimensões do seu trabalho e das funções assumidas “a fim de que possa influenciar positivamente e com bases sólidas a atuação de todos os que participam da

experiência educacional, na construção de um ambiente escolar caracterizado como uma verdadeira comunidade de aprendizagem” (LÜCK, 2009, p. 19).

Na escola, o diretor é o profissional a quem compete a liderança e organização do trabalho de todos os que nela atuam, de modo a orientá-los no desenvolvimento de ambiente educacional capaz de promover aprendizagens e formação dos alunos, no nível mais elevado possível, de modo que estejam capacitados a enfrentar os novos desafios que são apresentados (LÜCK, 2009, p. 17).

A equipe de gestão “é também diretamente formada por diretores assistentes ou auxiliares, coordenadores pedagógicos, supervisores, orientadores educacionais e secretários escolares” (LÜCK, 2009, p. 22).

Cabe destacar os âmbitos da gestão. Nesta ótica, a gestão educacional é baseada na organização dos sistemas de ensino federal, estadual e municipal e das incumbências desses sistemas. A gestão escolar, trata das incumbências que os estabelecimentos de ensino possuem, respeitando as normas comuns dos sistemas de ensino.

Lück (2000) destaca que os estabelecimentos de ensino e as escolas são organismos vivos marcados pela pluralidade, pela controvérsia, por uma rede de relações entre os indivíduos que aí convivem e atuam, interferindo direta ou indiretamente e que estão em busca de um novo enfoque de organização. A autora ressalta que a escola é assim, instigada a assumir ações, conhecimentos, atitudes e habilidades e que não existem modelos a ser seguidos, mas apenas concepções. Nesta perspectiva de mudança o trabalho da direção da escola “passa a ser entendido como um processo de equipe, associado a uma ampla demanda social por participação” (LÜCK, 2000, p.15).

GESTÃO DEMOCRÁTICA

A democratização do ensino público é uma conquista do povo brasileiro através de inúmeros movimentos sociais que exigiam a ampliação do atendimento educacional. É importante destacar que a democratização vai além da ampliação do atendimento, a postura democrática é a sintonia entre o poder público e a comunidade escolar e local para juntos garantirem a qualidade no processo educacional.

O texto original da LDB n. 9.394/96 regulamenta a gestão democrática nos estabelecimentos de ensino, oferecendo-lhes autonomia para organizarem-se conforme suas especificidades, envolvendo a comunidade escolar. A educação é um direito de todo o cidadão

e dever do estado e da família em oferecer e garantir a permanência de todos no processo educativo, dentro do qual o sucesso escolar é reflexo de sua qualidade.

Um importante aspecto da gestão escolar é a autonomia das escolas para prever formas de organização que permitam atender as peculiaridades regionais e locais, as diferentes clientela e necessidades do processo de aprendizagem (LDB, Art. 23), porém, conforme Vieira (2007, p.59), “parte da dificuldade da gestão está relacionado com as coisas que têm que ser feitas e que nem sempre agradam a todos”. E ainda, conforme ela, “a Gestão se faz na interação com o outro. Por isso mesmo, o trabalho de qualquer gestor ou gestora implica sempre em conversar e dialogar muito. Do contrário, as melhores ideias também se inviabilizam” (Vieira, 2007, p. 59)

A LDB n. 9.394/96, em seus artigos 14 e 15, apresenta as seguintes determinações, no tocante à gestão democrática:

Art. 14 – Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I. Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II. Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15 – Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas de direito financeiro público.

A gestão democrática compreende o coletivo, os conselhos deliberativos e consultivos, os grêmios estudantis, as reuniões, as assembleias e as associações em que o pluralismo de ideias e conflitos dialogam no interior da escola. A gestão democrática da escola é, portanto, apenas um desses espaços de intervenção que se articula a outros, no campo da política sindical, partidária e em outras formas de exercício da cidadania e da militância (VIEIRA, 2007).

Ressalta-se que o locus privilegiado de exercício da ação gestonária coletiva se dá com maior ênfase na construção e efetivação do Projeto Pedagógico da Escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto acima, percebemos que a educação é um direito fundamental do indivíduo, e nessa perspectiva a escola assume uma função social importante, já que a finalidade da educação é a formação de cidadãos conscientes, e para isso a educação tem um papel fundamental. Observamos também, que a Educação Básica apresenta índices muito

negativos e que necessitam de novas políticas públicas de valorização da educação, formação dos profissionais e políticas de gestão democrática.

A gestão deve primar pelo exercício da cidadania, promovendo a participação de todos os segmentos que compõem a escola. Ela deve se sustentar na gestão democrática, e nesse sentido, a gestão democrática, prática prevista na Constituição Federal, na lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional e no Plano Nacional de Educação é uma forma de exercitar a democracia participativa, podendo contribuir para a democratização da sociedade. Assim, a gestão democrática efetiva-se fundamentalmente no Projeto Educativo do Estabelecimento de Ensino.

ESTUDIOS INICIALES SOBRE GESTIÓN ESCOLAR EN LA EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA

Resumen: Este artículo tiene como objetivo analizar la Gestión en la escuela estatal y también sus reflejos en la postura escolar y sus elementos constitutivos. Empieza con una breve explicación de la situación de la Educación en Brasil, su importancia y garantía. En seguida destaca algunos conceptos de gestión escolar y refleja sobre las características de gestores. Para finalizar, analiza la Gestión Democrática en la escuela a partir del derecho a la educación, a la pluralidad de ideas y a la participación colectiva. La metodología utilizada fue bibliográfica y exploratoria.

Palabras clave: Educación Estatal; Democratización; Gestión.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em 15 jun. 2013.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. **A avaliação da educação básica no Brasil**: dimensão normativa, pedagógica e educativa. Campinas: Autores Associados, 2007.

LÜCK, Heloísa. Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à Formação de seus Gestores. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 11-33, fev./jun. 2000.

LÜCK, Heloísa. **Gestão Educacional**: Uma questão paradigmática. Petrópolis, RS: Vozes, 3 ed., 2007.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

VIEIRA, Sofia Lerche. Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 23, n.1, p. 53-69, jan./abr. 2007.

FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO: REGULAÇÃO E/OU EMANCIPAÇÃO?

Janaíne Souza Gazzola¹

Edite Maria Sudbrack²

Resumo: Esta pesquisa objetiva analisar as práticas e políticas de formação pedagógica, oferecidas pela URI/Câmpus de Frederico Westphalen, antevendo espaços regulatórios e/ou emancipatórios do profissional docente. A avaliação dos impactos de tais práticas pode contribuir com o planejamento e aperfeiçoamento do processo em vigor. O estudo baliza-se pelas categorias da Regulação e da Emancipação, propostas por Santos (2000, 2001), no sentido de antever possibilidades emancipatórias nas práticas pedagógicas dos docentes. Inscreve-se numa abordagem qualitativa e descritiva, valendo-se de análise documental, grupo focal e entrevistas semiestruturadas. Muitos organismos internacionais, como a UNESCO e a OCDE veiculam a importância da formação contínua, por conta de várias exigências do setor produtivo, do impacto das novas tecnologias e da competitividade internacional. Em que pese o discurso consensual sobre a importância da Formação nas áreas das ciências específicas, o aspecto pedagógico da formação do professor no Ensino Superior, não parece usufruir do mesmo espaço e importância que os conteúdos específicos. Neste sentido, esta proposta entende que, além do domínio do saber da ciência, o docente precisa assimilar conceitos de aprender-ensinar, gestão e currículo, compreender a relação professor-aluno, aluno-aluno, entre outros.

Palavras-Chave: Docente Universitário. Regulação ou Emancipação. Formação Pedagógica.

ASPECTOS INICIANTES

A presente pesquisa, que intitula-se “Formação Pedagógica do Docente Universitário: Regulação e/ou Emancipação?”, objetiva analisar as práticas e políticas de formação pedagógica oferecidas pela URI – Câmpus de Frederico Westphalen, antevendo espaços regulatórios e/ou emancipatórios ao profissional docente. O estudo pretendido baliza-se pelas categorias da Regulação e Emancipação, propostas por Santos (1997, 2000), no sentido de presumir possibilidades emancipatórias nas práticas cotidianas dos docentes.

A relevância dessa pesquisa reside em contribuir com o planejamento do processo educativo, situando o saber pedagógico no conjunto dos saberes necessários ao docente do Ensino Superior.

A pesquisa inscreve-se numa abordagem qualitativa e descritiva, orientada por questões norteadoras para melhor acercamento da problemática, valendo-se de estudo bibliográfico, análise documental e entrevistas semiestruturadas. A construção do caminho metodológico, com vistas ao desvendamento da problemática, baseia-se na convicção de que

¹ Graduanda em Pedagogia. Bolsista de Iniciação Científica na URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen-RS. E-mail: sgjanaine@hotmail.com.

² Doutora em Educação. Orientadora da Pesquisa na URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen-RS. E-mail: sudbrack@uri.edu.br.

os saberes docentes são plurais e, portanto, o saber pedagógico está na mesma importância do saber da ciência específica. Tal convicção demarca-se pelos pontos de vista teóricos que sustentam a área da formação pedagógica de professores no Brasil e no Exterior, e que foram eleitos como válidos para esta proposta.

Projeta-se contribuir com o GPE - Grupo de Pesquisa em Educação na produção e disseminação do conhecimento na área. A necessidade de formação permanente, enquanto ideia que transcende a etapa escolar e os conteúdos usuais da formação acadêmica, revela-se uma perspectiva universal. Muitos organismos internacionais, como a UNESCO e a OCDE veiculam a importância da formação contínua, por conta de várias exigências do setor produtivo, do impacto das novas tecnologias e da competitividade internacional. Assim, a cultura da formação parece florescer em todas as áreas, em especial na formação pedagógica docente.

Em que pese o discurso consensual sobre a importância da Formação nas áreas das ciências específicas, o aspecto pedagógico da formação do professor no Ensino Superior não parece usufruir do mesmo espaço e importância que os conteúdos específicos.

Com efeito, a docência no Ensino Superior esteve vinculada ao domínio de conhecimentos e experiências profissionais específicas. Neste sentido, esta proposta entende que, além do domínio do saber da ciência, o docente precisa assimilar conceitos de aprender-ensinar, gestão e currículo, compreender a relação professor-aluno, aluno-aluno, entre outros. A partir desta ótica, a pesquisa analisa como uma Universidade busca práticas e políticas para dar conta da competência pedagógica de seus docentes, na perspectiva da Emancipação ou Regulação dos sujeitos.

Nesta primeira etapa da pesquisa foi realizado um estudo e uma abordagem teórica para maior aprofundamento da temática, sendo que na próxima etapa será apresentada a análise dos dados coletados com os sujeitos envolvidos.

FORMAÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO SUPERIOR: UM DESAFIO INADIÁVEL

A exigência de titulação do corpo docente para atuar no Ensino Superior desviou de foco o debate sobre os processos de aprender e ensinar na Universidade. Assim, forma-se para a Educação Básica e não para os quadros próprios da Universidade, priorizando Mestrado e Doutorado para atender as normas legais, focadas nos saberes relativos à pesquisa. Para Zabalza (2004), muitos docentes constroem sua profissionalidade docente, pautados em artigos científicos que dão visibilidade acadêmica, desmerecendo a atividade docente. Não

que a pesquisa possa ser secundária, mas é importante pontuar que os saberes da ciência específica são insuficientes para dar conta do cotidiano da docência. Então, percebe-se o valor da qualificação nessa área e, em especial, na área pedagógica, a qual traz aspectos-base para um ensino universitário de qualidade.

Observa-se, contudo, que a Formação Pedagógica carece de uma formação ancorada na prática, experienciada no ambiente de trabalho, na perspectiva da assimilação dos saberes necessários à ação concreta, período em que se busca construir o estilo profissional, a consolidação de uma identidade, de valores e cultura.

Por vezes, durante a formação, são privilegiados os conhecimentos específicos deixando-se de lado outros conhecimentos que tornam-se essenciais para a prática docente em sala de aula. Seria interessante perceber que o domínio do conteúdo não é a chave para a docência, mas que há necessidade de saberes que exigem uma inserção mais intensa na prática, tornando-se objeto de estudo, pesquisa e reflexão.

Ao focarmos os saberes profissionais dos professores, vale dizer, os saberes mobilizados e colocados em prática, referimo-nos a saberes em sentido amplo, os quais retratam competências, habilidades, atitudes, “disposições” (Nóvoa, 2013), saber-fazer. Para Tardif (2002), quando os docentes apontam os saberes: “eles falam do contato da matéria e do conhecimento relativo ao planejamento das aulas e a sua organização. [...] referem-se aos princípios educacionais [...], salientam diversas habilidades e atitudes”.

Fica claro, portanto, que os saberes que orientam o ensino não estão circunscritos, apenas, a um conhecimento específico, mas, abrem-se numa forma variada de questões, objetos, posturas relacionadas ao ofício de mestre. Com efeito, asseguram Tardif e Raymond (2000), “os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compósitos, heterogêneos.” (idem, p. 3).

O processo de identidade profissional engloba não só esta construção, mas, também, os saberes necessários para o exercício da docência. Em vista disso, é coerente o reconhecimento de três saberes essenciais para a formação da identidade profissional do professor. Dentre os aspectos fundamentais do ensino, os autores remetem aos saberes existenciais, sociais e pragmáticos (Tardif e Raymond, 2000), todos a um só tempo.

Nessa perspectiva, os fundamentos do ensino são, também, sociais, tendo em vista sua pluralidade e as várias fontes onde eles se constituem como família, escola, Universidade, envolvendo tempos vividos enquanto alunos, tempos de formação profissional, de ingresso na carreira. Para Tardif e Raymond (2000, p.12), “a consciência profissional de professores não é um reservatório de conhecimentos no qual ele se abastece conforme as circunstâncias”. Os

autores enfatizam que há saberes externos à sua prática, tais como os saberes adquiridos na formação profissional, os saberes da ciência da educação, os saberes de colegas de profissão. Para fazer uso de tais saberes, impõe-se uma relação social, uma rede de interação com esses sujeitos.

Para Noguera (apud Marcelo Garcia, 1999, p. 183) tanto a formação inicial pedagógica como o desenvolvimento dos professores universitários requerem uma política global da universidade que dignifique e valorize as funções docentes como fundamentais para alcançar-se a excelência. Isto posto, em consonância com o problema e objetivo desse estudo, procurou-se identificar os espaços-tempos de formação pedagógica oferecidos pela Universidade.

REGULAÇÃO X EMANCIPAÇÃO: APROXIMAÇÕES POSSÍVEIS

O trabalho proposto objetiva antever, na dimensão pedagógica da formação, uma possibilidade de maior emancipação dos sujeitos. Assim, elegem-se as categorias propostas por Santos (2000): Regulação e Emancipação. O problema desta pesquisa esteia-se, portanto, nestas categorias, enquanto possibilidade de qualificar e transformar as práticas docentes. Dessa forma apresenta-se a definição de Regulação e de Emancipação atribuída pelo autor (id.).

De início, cabe colocar que Boaventura Santos não vê a modernidade como um simples projeto hegemônico, como às vezes é propagado pela teoria crítica. O autor enxerga a existência de duas forças motrizes e dinâmicas na concepção original deste projeto, são elas as forças de regulação e as forças de emancipação. Mais do que isso, segundo ele, a tensão dinâmica entre a regulação social e a emancipação social é o que caracterizou o projeto moderno. Portanto, as crises das duas dimensões desta tensão é o que agora caracteriza a crise de paradigmas, na qual estamos inseridos (SANTOS, 2000).

A tensão Regulação-Emancipação se fez presente em três dos mais importantes contratualistas: Rousseau, Hobbes e Locke, cada um deles responsável pela formulação dos princípios da regulação moderna – Comunidade, Estado e Mercado, respectivamente.

O pilar da Emancipação é constituído por três lógicas da racionalidade: a estético-expressiva da arte e da literatura, a cognitivo-instrumental da ciência e da técnica e a moral prática da ética e do direito. O princípio do Estado esteia-se na ação política vertical entre cidadãos e Estado; o Mercado revela-se na ação política horizontal individualista e antagônica

entre parceiros econômicos; a Comunidade baseia-se na organização política horizontal, marcada pela solidariedade entre os integrantes de comunidades e associações.

As lógicas da Emancipação racional visam orientar a vida prática dos cidadãos. Cada uma delas tem um modo de inserção no pilar da Regulação, assim estão relacionadas. A racionalidade estético-expressiva articula-se com o princípio da comunidade, porque é nela que se concentram as ideias de identidade e de comunhão, sem as quais não é possível a contemplação estética. A racionalidade moral-prática vincula-se ao Estado, já que a este compete definir e fazer cumprir um mínimo ético, sendo dotado do monopólio da produção e distribuição do direito. A racionalidade cognitivo-instrumental corresponde-se com o princípio do mercado, não apenas pela ótica da individualidade e da concorrência, fatores do desenvolvimento da ciência e da técnica, como, também, pelos sinais de converter a ciência numa força produtiva. (SUDBRACK, 2006).

Boaventura Santos (2000) avalia que os sinais de uma profunda crise do modelo de racionalidade científica são muitos fortes e que estamos a viver um período de revolução científica, embora não se saiba como isso acabará. Há, portanto, em conformidade com o autor, uma crise do paradigma dominante:

A primeira observação, que não é tão trivial quanto parece, é que a identificação dos limites, das insuficiências estruturais do paradigma científico moderno é o resultado do grande avanço que ele propiciou. O aprofundamento do conhecimento permitiu ver a fragilidade dos pilares em que se funda.

O paradigma da modernidade, ao pretender o equilíbrio e o desenvolvimento harmonioso entre o pilar da Regulação e o da Emancipação, revela sua ambição e contradições internas, antevendo-se em sua matriz excessos e déficits de promessas. Cada um dos pilares pretende maximizar seu potencial, quer pela Regulação, quer pela Emancipação. Ou seja:

Os referidos pilares se assentam em princípios independentes e dotados de diferenciação funcional, cada um tende a desenvolver uma vocação maximalista: no lado da regulação a maximização do Estado, a maximização do Mercado, ou a maximização da Comunidade; no lado da emancipação, a estatização, a cientificação ou a juridicização da Prática Social. (SANTOS, 1997, p.51).

O desequilíbrio do pilar da Emancipação precisa ser entendido no bojo do mesmo desequilíbrio que ocorre no pilar da Regulação. O pretenso desenvolvimento equilibrado entre os princípios da Regulação, Estado, Mercado e Comunidade foi substituído pelo amplo domínio do Mercado. A Emancipação moderna, por sua vez, foi reduzida à racionalidade

cognitivo-instrumental da ciência. Assim, a redução da Regulação moderna ao mercado alçou a ciência à força produtiva, condicionando a Emancipação a render-se à Regulação. Ao ser canibalizada pela Regulação, a Emancipação aparenta reduzir a perspectiva de uma transformação social ou de saídas futuras. Tudo conduz a crer que a ciência moderna, ao invés de minimizar os riscos e incertezas, parece recriar a ignorância e a violência, levando a questionar se a ciência moderna é, de fato, a solução para todos os problemas. (SUDBRACK, 2006).

A perplexidade e a sensação de perda parecem acometer os que vivem sob o impacto da ordem científica emergente. Para Santos (2000), “Estamos de novo regressados à necessidade de perguntar pelas relações entre ciências e a virtude, [...] pelo contributo positivo ou negativo da ciência para nossa felicidade”. (SANTOS, 2000, p.60). O Projeto de Modernidade traz a oscilação do pêndulo entre promessas cumpridas em excesso e outras que, ainda, continuam deficitárias, por isso inviabiliza outras promessas. Esta ótica, revelada por Santos (1997), é retomada no ano de 2000, quando se desafia a definir o paradigma emergente de sociedade, apontando para mapas da travessia paradigmática e emancipações portadores de um novo projeto social.

Refletir sobre este contexto se impõe como necessidade inadiável e, ao mesmo tempo, complexa, pois trata-se de algo que ainda se está vivendo. A regulação da vida dos indivíduos e das instituições é profunda e, vertiginosamente marcada, pelo princípio do mercado numa voracidade sem precedentes, atingindo a esfera econômica, o princípio do Estado e o princípio da comunidade.

Por um lado, se é influenciado pela determinação mercadológica, por outro, há um sinal de esgotamento, o que leva a antever sinais de futuro. Com efeito, se os princípios da Emancipação parecem esgotar-se ou domesticar-se em função das exigências da Regulação social e da desregulamentação econômica e social, acumulam-se os indicativos de que é preciso imaginar algo, radicalmente novo.

Essa dualidade, também está presente no Pilar da Emancipação. Nesta direção, a racionalidade cognitivo-instrumental, ao tempo em que é hegemônica, revela, no contraponto, sua irracionalidade e esgotamento na dominação e regulação da vida ao nível mundial. Para Santos, “[...] A modernização científico-tecnológica e neoliberal alastra hoje, paradoxalmente, na mesma medida em que alastra a sua crise [...], o agravamento da injustiça social [...], a concentração da riqueza e da exclusão social [...], devastação ecológica [...]” (idem, 1997, p.91).

Os impasses do Projeto Social em que se vive também estão afetados pela racionalidade moral-prática, conforme denominação de Santos. Neste particular, os valores da autonomia e da subjetividade estão afastados das práticas políticas e do mundo cotidiano, além da regulamentação jurídica da vida social, aliada à ética individualista. Exemplo desta ética é a incapacidade de responsabilização de quem quer que seja por acontecimentos que afetam as pessoas em nível planetário. Confirma-se uma ética individualista, uma não-ética que parece ofuscar a reflexão. (SUDBRACK, 2006).

É nesse desenho, pontilhado pela tensão entre Regulação e Emancipação, que está sendo gestada uma nova configuração para as políticas públicas educacionais, especificamente, para a formação de professores.

Ressalta-se, sobretudo, a inexistência de um padrão único de Emancipação, o espaço de alteridade, as reivindicações operadas nos cotidianos sempre complexos, as quais podem facultar saídas emancipatórias. Por vezes, as propostas inovadoras, acabam constituindo-se mais como meio de controle, enfatizando procedimentos rotineiros e padronizados, do que em possibilidades de emancipação dos sujeitos. Para além de uma categoria administrativa para comandar as reformas, defende-se a categoria da Emancipação.

Tais categorias de análise (Regulação e Emancipação) estarão presentes no andamento da investigação, balizando a realidade estudada. Seus pilares, propostos por Santos (2000), auxiliam o entendimento da supremacia da ciência específica sobre a ciência pedagógica do fazer docente. A Regulação operada pela ciência específica como força produtiva a serviço do mercado leva a desacreditar as humanidades, a ética, a estética, a solidariedade, eminentemente emancipatórias.

APONTAMENTOS CONCLUSIVOS

A construção do referencial teórico deste estudo, “Formação Pedagógica do Docente Universitário: Regulação e/ou Emancipação?”, teve como objetivo analisar as práticas e políticas de formação pedagógica oferecidas pela URI – Câmpus de Frederico Westphalen, antevendo espaços regulatórios e/ou emancipatórios ao profissional docente, bem como explicitar como se dá a relação entre os processos pedagógicos e a prática docente.

É importante dizer que a aprendizagem do ofício do professor exige um processo longo de estudos, apropriando-se de conhecimentos teórico-práticos, voltados para a área de atuação. Por isso, se for considerada apenas a formação na ciência específica do docente

universitário, não será possível ter uma visão global e abrangente dos processos de ensinar e aprender e de viver em sociedade.

É oportuno refletir sobre tal formação que, por vezes, necessita de formação na prática, de experiência no ambiente de trabalho, para que haja uma assimilação e construção dos saberes necessários à ação concreta, período em que o docente está buscando o seu estilo profissional, a construção da sua identidade, dos seus valores e cultura profissional.

Durante sua formação, por vezes, são privilegiados os conhecimentos científicos da área específica deixando de lado outros conhecimentos que, tornam-se essenciais para a prática docente em sala de aula. Ao confrontarem-se com a prática profissional, percebem que o domínio do conteúdo não é a chave para sua docência. Outros saberes que exigem uma inserção mais intensa na prática como relacionamento interpessoal, planejamento e avaliação, precisam ser objeto de estudo, pesquisa e reflexão.

Fica claro, portanto, que os saberes que orientam o ensino não estão circunscritos, apenas a um conhecimento específico, mas, abrem-se numa forma variada de questões, objetos, posturas relacionadas ao ofício docente.

Santos (2000) defende que o direito dos sujeitos seja deslocado do conhecimento-regulação para o conhecimento-emancipação, ou seja, para um conhecimento que não seja auto centrado, mas que se critique a partir da análise de suas consequências. Sendo assim, o direito pós-moderno proposto pelo autor (id.) é um direito que reflete as lutas políticas e sociais concretas, e não se conforma com a indolência da razão moderna.

Com isso, ao se enfocar os saberes pedagógicos, prevê-se maior oportunidades de emancipação dos sujeitos é que a formação pedagógica faz-se fundamental, tanto para a qualidade do Ensino Superior quanto para o fazer docente, para a sua ascensão e crescimento profissional e pessoal.

Diante disso, é que se identificaram espaços-tempos de formação pedagógica com a existência de planos e programas que abordam a formação pedagógica dos seus docentes, nos documentos legais que regem o funcionamento da Universidade. Tais planos e ações concretizam-se na medida em que são oportunizadas diferentes alternativas para a busca e construção do conhecimento pedagógico, que torna-se fundamental para uma prática e um ensino universitário de qualidade. Os professores universitários enquanto profissionais, sejam os iniciantes ou os mais experientes, precisam possuir conhecimentos, habilidades e atitudes próprias de suas tarefas e de seus compromissos. Nesse sentido, a docência será uma atividade profissional permanente, específica, acreditada e reconhecida. (Cunha, 2010). Ressalta-se a

importância da formação pedagógica para a prática docente, bem como para os diferentes desafios e exigências do cotidiano universitário.

Nesse primeiro semestre de pesquisa, canalizaram-se os estudos para o aprofundamento teórico acerca da temática e do problema em questão, desenvolvendo um dos objetivos propostos identificando as práticas e políticas de formação pedagógicas oferecidas pela URI/FW. Destaca-se, que na continuidade da mesma, será explicitada a relação entre os processos pedagógicos e a prática docente. E, para colaborar com o desenvolvimento do estudo, serão realizadas entrevistas com os sujeitos que aderiram à pesquisa, o que dará suporte para o desdobramento da investigação.

EDUCATIONAL TRAINING OF TEACHERS COLLEGE: REGULATION AND / OR EMANCIPATION?

Abstract: This research aims to analyze the practices and policies of pedagogical training, offered by URI at Frederico Westphalen, anticipating regulatory spaces and / or emancipatory teaching professional. The assessment of the impacts of such practices can contribute to the planning and improvement process ongoing. The study analyzes categories of regulation and emancipation, proposed by Santos (2000, 2001), to predict emancipatory possibilities in the pedagogical practices of teachers. It is part of a qualitative and descriptive approach, using documentary analysis, focus groups and semi-structured interviews. Many international organizations such as UNESCO and OECD convey the importance of training, due to various demands of productive sector, the impact of new technologies and international competitiveness. Despite the consensual discourse on the importance of training in specific areas of Science, the pedagogical aspect of teacher education in higher school does not seem to use the same space and importance than the specific contents. Thus, this proposal considers that, beyond the domain of knowledge of science, the teacher needs to assimilate concepts of learning-teaching, management, and curriculum, to understand the relationship teacher-student, student-student, among others.

Keywords: Lecturer. Regulation or Emancipation. Pedagogical Training.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEHRENS, Marilda Aparecida. **Docência universitária: formação ou improvisação?** In: Revista Educação, Santa Maria, v. 36, n. 3, p. 441-454. set./dez. 2011.

CUNHA, M. I. ; ZANCHET, B. M. B. A. A problemática dos professores iniciantes: tendência e prática investigativa no espaço universitário. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 189-197, set./dez. 2010.

ESTEVES, M. M. F. Para a excelência pedagógica do ensino superior. Sísifo – **Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 7, p. 101-109, set./dez. 2008.

GARCIA, Marcelo. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

NÓVOA, A. **A formação de professores e a profissão docente.** Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão.** Lisboa: 2013. Disponível em: http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf. Acessado em: 26/04/2013.

PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL. **PDI.** Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, 2011-2015.

PLANO DE GESTÃO. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, 2010-2014.

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL. **PPI.** Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, 2012.

SANTOS, B, S. **A Crítica da Razão Indolente – Contra o Desperdício da Experiência.** São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Introdução a uma Ciência Pós-moderna.** Rio de Janeiro: Graal, 1989.

_____. **Um Discurso sobre as Ciências.** Porto: História e Idéias, 1997.

_____. **Pela Mão de Alice:** o Social e o Político na Pós-Modernidade. São Paulo: Cortez, 1999.

SUDBRACK, E. M. **Rosa dos ventos.** Porto Alegre: UFRGS, 2006.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério.** In: Revista Educação e Sociedade, v. 21, n.73. Campinas, dezembro de 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência Universitária na Educação Superior. In: **Desafios à Docência Superior: pressupostos a considerar.** Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Brasília: dez. 2005.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino Universitário:** seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FUNDEB: UMA POLÍTICA EDUCACIONAL

Paulo Rogério Brand¹
Edite Maria Sudbrack²

Resumo: Este artigo apresenta reflexão inicial que dá suporte à pesquisa: Papel do FUNDEB na educação pública municipal: Impactos na qualidade do ensino e valorização dos profissionais da educação. Resulta primeiramente da análise de textos legais sobre financiamento da educação bem como da produção acadêmica sobre o tema e de entrevistas semiestruturadas com Diretores, Professores e Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Verifica-se também que há pouca pesquisa existente sobre o tema financiamento educacional, em face a isso, justifica-se a relevância desse trabalho.

Palavras-chave: Política de Financiamento. Piso Nacional. FUNDEB. Educação Básica.

1 INTRODUÇÃO

As mudanças no Brasil nas últimas décadas foram imensas, em termos sociais, políticos, econômicos e educacionais. Nessas mudanças, o discurso político a respeito da Educação foi caracterizado por reformas e valorização da educação, indo sempre na perspectiva de suposta melhoria da qualidade do ensino e da garantia dos direitos à educação.

Na área educacional, as principais mudanças estão relacionadas ao financiamento e ao discurso dos agentes educacionais, dada a importância conferida à Educação nos planos governamentais que colocavam a política educacional num papel relevante para a melhoria dos indicadores educacionais brasileiros. Ao mesmo tempo foi intensificado o debate sobre políticas de formação e valorização dos professores e da melhoria da qualidade da educação.

Em 1996 foi criado o Fundo de Desenvolvimento e Manutenção da Educação Básica e Valorização do Magistério – FUNDEF que vigorou até 2006. No ano de 2007 o governo federal criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, Lei nº 11.494/2007. Este novo fundo ampliou os níveis de ensino atingidos, contemplando não apenas o ensino fundamental e infantil, como o ensino médio, educação especial e a educação de jovens e adultos.

A construção do caminho metodológico, com vistas à análise das Políticas de Financiamento (FUNDEB), desenvolvidas na rede municipal no município de Frederico Westphalen do Estado do Rio Grande do Sul, baseia-se na concepção de política como um

¹ Mestrando em Educação pela Universidade Regional e Integrada - URI/FW - professorbrand@ibest.com.br

² Doutora em Educação, Orientadora e Coordenadora do Mestrado em Educação - URI/FW - sudbrack@uri.edu.br

fenômeno social que influencia a vida das pessoas, em consonância com o projeto social em vigor.

O estudo em questão é cotejado com os pontos de vista teóricos que sustentam a área do conhecimento da pesquisa e que foram eleitos como válidos para esta proposta. Na definição dos traços metodológicos, atenta-se para a não unidimensionalidade e a não dedução linear.

A proposta inscreve-se numa abordagem qualitativa, orientada por questões de pesquisa para melhor acercamento da problemática. A pesquisa qualitativa entende a realidade social como dinâmica, no qual interagem sujeito e objeto, já que ambos são de natureza idêntica.

O artigo está dividido em duas sessões. A primeira apresenta as políticas de financiamento da educação brasileira. A segunda sessão, finalizando, aborda a Política Salarial para os professores.

2 POLÍTICAS DE FINANCIAMENTO

O financiamento da educação tem sido considerado um meio imperceptível de realização de uma política pública setorial, a política educacional. Entretanto, além da natureza própria, o financiamento em si pode ser entendido como uma política pública, com potencial de indução de outras políticas, entre elas, por exemplo, a de controle social. Para compreender esta posição é necessário ensaiar um conceito de política pública.

As políticas públicas são as ações empreendidas pelo Estado para efetivar as prescrições constitucionais sobre as necessidades da sociedade em termos de distribuição e redistribuição das riquezas, dos bens e serviços sociais no âmbito federal, estadual e municipal. São políticas de economia, educação, saúde, meio ambiente, ciência e tecnologia, trabalho, etc. Para Cunha e Cunha, “As políticas públicas têm sido criadas como resposta do Estado às demandas que emergem da sociedade e do seu próprio interior, sendo a expressão do compromisso público de atuação numa determinada área a longo prazo” (CUNHA & CUNHA, 2002, p. 12). Sua construção obedece a um conjunto de prioridades, princípios, objetivos, normas e diretrizes bem definidas.

Durante as décadas iniciais do século XX, a educação passou a se organizar como setor e ser reconhecida como uma questão nacional, um problema a ingressar na agenda e requerendo a implantação de políticas públicas.

Para Janete de Azevedo (2001), as políticas públicas representam a materialidade da intervenção, não do governo, mas do Estado. Cabe ressaltar a distinção feita por Höfling entre governo – conjunto de programas e projetos que partem da sociedade, propõem para toda a sociedade; e Estado – conjunto de instituições permanentes que possibilitam a ação do governo. O governo ocupa a direção do Estado num dado período, e sua característica é a preposição e implementação de determinadas políticas públicas, segundo sua concepção de Estado. As políticas públicas representam, portanto, “[...] o Estado implantando um projeto de governo, através de programas de ações voltadas para setores específicos da sociedade.” (HÖFLING, 2001, p.31).

A questão do financiamento ingressou na agenda das políticas públicas pela ação da Escola Nova³. A proposta de vinculação de recursos dos impostos e a constituição de fundos educacionais remontam ao ideário dos Pioneiros da Educação.

2.1 O Fundeb e a Política Salarial para os Professores

Segundo Callegari (2010), desde 1995, tramitavam, no Congresso Nacional, inúmeras propostas de Emenda à Constituição, propondo alterações nas disposições sobre o financiamento do ensino público, dentre as quais ele destaca a PEC⁴ Nº 78, de 25 de abril de 1995; a PEC Nº 112, de 2 de setembro de 1999; a PEC Nº 82, de outubro de 1999; PEC Nº 2, de fevereiro de 2002; PEC Nº 29, de junho de 2002; PEC Nº 34, de dezembro de 2002; PEC Nº 190, de novembro de 2003; PEC Nº 45, de dezembro de 2003. Contudo, é importante ressaltar que, das Propostas de Emenda à Constituição apresentadas acima, apenas a PEC Nº 112, de 1999, e a PEC Nº 34, de 2002, tratam da substituição do FUNDEF pelo FUNDEB. A proposta de Emenda à Constituição (PEC) nº 112 foi apresentada à Câmara dos Deputados, em setembro de 1999, pelo Deputado Fernando Roque, do Partido dos Trabalhadores (PT), do Paraná. O referido deputado fazia parte do núcleo de Educação do partido, expressando, portanto, uma posição favorável deste último à criação de um Fundo que contemplasse toda a Educação Básica.

³ Escola Nova é refere-se a um movimento de renovação do ensino que foi especialmente forte na Europa, na América e no Brasil, na primeira metade do século XX. "Escola Ativa" ou "Escola Progressiva" são termos mais apropriados para descrever esse movimento que, apesar de muito criticado, ainda pode ter muitas ideias interessantes a nos oferecer. No Brasil, as ideias da Escola Nova foram introduzidas em 1882 por Rui Barbosa (1849-1923). No século XX, vários educadores se destacaram, especialmente após a divulgação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932. Podemos mencionar Lourenço Filho (1897-1970) e Anísio Teixeira (1900-1971), grandes humanistas e nomes importantes de nossa história pedagógica.

⁴ PEC - Proposta de Emenda Constitucional.

Na referida PEC, é dada uma nova redação ao inciso IV, dos artigos 208 e 211, da CF de 1988, em que se percebe a preocupação com a Educação Infantil e a inclusão do Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos na política de financiamento ali proposta. O §9º, da citada PEC, prevê “[...] a constituição de Fundos Estaduais de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica Pública e de Valorização dos Profissionais de Educação.” (BRASIL, 2007.p.7). Visava ainda à disponibilização crescente de recursos da União, do Distrito Federal, dos Estados e Municípios para a Educação Básica. No que se refere à valorização dos profissionais da Educação, a citada PEC anunciava a criação de um Piso Salarial Nacional e previa a destinação de 80% dos recursos do Fundo para pagamento de professores e funcionários da Educação.

Com base em Callegari (2010), destacamos que na Comissão de Constituição e Justiça, da Câmara dos Deputados, em 13 de setembro de 2000, foi apresentada uma Emenda à PEC Nº 112, na forma de proposta substitutiva. Nesta última, manteve-se a lógica de constituição de um fundo para toda a Educação Básica e o valor de oitenta por cento (80%) dos recursos do fundo a serem aplicados na valorização dos profissionais da educação.

Com base na PEC Nº112/99, só em 2002, foi apresentado pelo Senador Ricardo Santos (do PSDB), a PEC Nº 34/02, na qual se mantinha a constituição de um fundo para toda a Educação Básica; contudo, no § 5º, previa-se a destinação não mais de 80, mas de 60% dos recursos para o pagamento de professores. Assim ficou a redação: “[...] proporção não inferior a sessenta por cento dos recursos de cada fundo [...] será destinado exclusivamente ao pagamento dos professores da educação básica pública em efetivo exercício no magistério.” (BRASIL, 2007.p.7).

Assim, após apresentadas as diretrizes básicas para constituição do novo Fundo, em 12 de maio de 2005, foi apresentada à Câmara Federal a PEC Nº 415/05, de autoria do Executivo Federal, propondo a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, partindo do princípio de que esse Fundo promoveria um novo realinhamento nas finanças públicas dos Estados, Distrito Federal e Municípios: a partir de uma ampla redistribuição dos recursos vinculados à Educação, permitiria a esses entes federados condições de assegurar universalização do atendimento em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino da Educação Básica, mediante garantia de um investimento mínimo por aluno, por nível de ensino, possibilitando a necessária elevação da qualidade social da Educação.

A partir daí, a discussão prossegue no Senado e em 04/07/2006 foi aprovada, em segundo turno, a proposta de Emenda à Constituição Nº 9, de 2006 (nº 536/1997, na Câmara dos Deputados) que dispõe sobre o FUNDEB.

A PEC Nº 415/2005 deu origem à Emenda Constitucional Nº 53, de dezembro de 2006, promulgada pelo Presidente da República, dando nova redação aos artigos 7, 223, 30, 206, 208, 211 e 212, da Constituição Federal, e ao artigo 60, do ADC, e dispondo sobre o FUNDEB. Em dezembro do mesmo ano, foi este regulamentado na Medida Provisória Nº 339/2006 e, posteriormente, em lei, em julho de 2007, sob o número 11.494/2007.

Com efeito, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), regulamentado pela Lei Nº 11.494/2007, tem entre seus principais objetivos:

- “– promover a equalização, pela distribuição e recursos da Educação entre os Estados e seus municípios;
 - universalizar o atendimento na Educação Básica;
 - reduzir desigualdades, com garantia de investimento mínimo que assegure qualidade do ensino;
 - valorizar os profissionais da educação; e
 - assegurar as condições de garantia de piso salarial nacional para o magistério”
- (BRASIL, 2007, p.7)

Sabe-se que esta tarefa supletiva da União tem sido mais restrita, focando sua ação muito mais na função redistributiva dos recursos.

Segundo o “Relatório de Orientações para o FUNDEB”, elaborado pelo MEC (BRASIL, 2008a), trata-se de um Fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual, ou seja, um Fundo por Estado e Distrito Federal, totalizando 27 Fundos. Esses fundos são formados por parcela de recursos destinados à educação pelas esferas estaduais e municipais e complementados com recursos da esfera federal, quando necessário.

3 CONCLUSÃO

Considerando a política educacional em vigor, e mais especificamente o Plano elaborado pelo MEC (BRASIL. MEC, 2008) – o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) –, tomar a qualidade como um referencial na formulação da política de financiamento teria sido ato antecipadamente coerente com a proposta mais geral do Ministério. O FUNDEB, ainda que sua aprovação seja anterior à publicação do Plano pelo MEC, é uma das ações a serem implementadas pela educação de qualidade no Brasil. Qualidade da educação

apurada por um índice que considera desempenho e fluxo dos alunos, entendendo que esses resultados podem traduzir os efeitos de investimento em educação, de ações e programas desenvolvidos pelos vários entes da Federação de maneira articulada e ainda prestam contas à população da eficácia e eficiência das políticas educacionais. No entanto, o FUNDEB, mecanismo que distribui e aloca recursos nos vários níveis da educação básica não instituiu um efetivo padrão de qualidade como norte para sua implementação.

Verificamos ainda que mais uma política de fundo desponta, o FUNDEB, e com ela políticas salariais que acenam a uma pretensa valorização para tais profissionais, especificamente para os professores. Portanto, a demanda que se apresenta é de como essa política vem impactando o salário desses profissionais e se a mesma comporta a tão falada valorização, uma vez que se defende a perspectiva de que uma política salarial digna para os profissionais da educação constitui um dos elementos para a melhoria e qualidade da educação.

Assim, concordamos com a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação de que o FUNDEB até pode ter a prerrogativa de aumentar os recursos em todas as etapas e modalidades da educação básica, porém, seus efeitos podem ser nulos, caso não seja realmente priorizada a política de valorização dos profissionais da Educação.

No que diz respeito ao Piso Salarial Profissional Nacional, ainda é cedo para avaliar, porém o que as realidades vêm nos mostrando é que há muitos equívocos no aspecto salarial dos professores a partir da implementação desta lei. O que está parecendo é que a Lei do piso pode até trazer melhorias para aquelas realidades em que o professor ainda ganha um salário mínimo por 20 horas de trabalho semanal, porém para outras realidades em que os professores recebem mais de novecentos reais (R\$ 900,00) por 20 horas de trabalho semanais pode significar um retrocesso, uma vez que o valor de mil quinhentos e sessenta e sete reais (R\$ 1.567,00) foi estabelecido para 40 horas de trabalho semanais. E se este valor for concebido como a remuneração total dos professores, o que é uma falha da própria lei por não definir vencimento e remuneração, o ideal de valorização por meio de um salário digno ainda não é dessa vez que irá acontecer.

De todo modo, a política de fundos representa um avanço na definição do custo-aluno-qualidade. Todavia, ainda, é um longo caminho a ser percorrido.

FUNDEB: AN EDUCATIONAL POLITICS

Abstract ou **Resumen:** This paper presents initial reflection that supports research: Role of FUNDEB in municipal public education: Impact on quality of education and enhancement of education professionals. Results primarily from the analysis of legal texts on education funding and academic production on the issue and structured interviews with directors, teachers and Municipal Education and Culture. It also appears that there is little existing research on the topic educational funding, in the face of it, justified the relevance of this work.
Keywords ou **Palabras Clave:** Financing Politics. National Floor. Fundeb. Basic Education.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. **A Educação como Política Pública**. 2. ed. ampl. São Paulo: Ed. Autores Associados, 2001

BRASIL, lei nº 11.738. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional para os profissionais do magistério público da educação básica.

BRASIL, Lei nº. 11.494, de 20 de junho de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

BRASIL, Lei nº 9.394 de 20.12.1996, Estabelece as Diretrizes e bases da educação Nacional. In: PESSOA, Fernanda. Legislação Educacional 3 em 1. São Paulo: RCN Editora. 2005.

BRASIL, Lei nº. 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). CALLEGARI, César. O Fundeb e o Financiamento da Educação Pública no Estado de São Paulo. SP. 5ª Ed. Editora Aquariana. 2010

CUNHA, E. de P.; CUNHA, E. S. M.. **Políticas públicas e sociais**. In: CARVALHO, A.; SALES, F. (Orgs.) Políticas públicas. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. **Estado e Políticas (Públicas) Sociais**. Cadernos Cedes. Políticas Públicas e Educação, n.55, 2001.

GESTÃO EDUCACIONAL E DEMOCRACIA: UMA RELAÇÃO NECESSÁRIA

Clarinda de Carli¹
Cênio Back Wey²

Resumo: O presente artigo foi realizado no curso de Mestrado em Educação, com o propósito de analisar a gestão democrática educacional no mundo da educação em sua evolução histórica, bem como definir sua importância no desenvolvimento educacional. A constatação, realizada na pesquisa, evidencia que a Gestão, no mundo da educação, estabelece relações, parâmetros, diretrizes e objetivos com a finalidade de orientar, respeitando os diferentes atores, colaboradores, gestores e alunos envolvidos no processo educacional, promovendo o acesso à construção do conhecimento e à formação continuada dos envolvidos no processo. Ambos estão relacionadas ao planejamento, execução, prestação de serviço, metas, com a pretensão de diminuir os problemas sociais da coletividade. Usa alguns autores para conceituar gestão, e políticas públicas, como também uma retrospectiva histórica da Gestão no Brasil no período 1890 e pós 1964. Nestes contextos, o gestor teve seu espaço inicial na indústria. Nele analisam-se os impactos, as transformações econômicas das últimas décadas e suas repercussões sobre as formas de organização, processos de trabalho, diretrizes, período de ascensão na indústria, mas, também, de protestos. A formação profissional e sua evolução no progresso científico. Diante da rapidez nas mudanças, globalização, a educação torna-se equilíbrio entre trabalho e aprendizado, bem como exercício da cidadania.

Palavras-chave: Gestão Democrática. Gestão. Processo Educativo

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo pretende analisar a gestão democrática educacional no mundo da educação em sua evolução histórica, bem como definir sua importância no desenvolvimento do comércio e da educação.

A Gestão Educacional constitui um meio para realizar princípios, diretrizes e objetivos educacionais, orientadores das ações educacionais, com qualidade social, respeitando os diferentes atores, colaboradores, gestores e alunos envolvidos no processo educacional, promovendo o acesso à construção do conhecimento e à formação continuada de todos.

Nesse contexto, políticas públicas e gestão educacional têm uma relação próxima, de igual importância, embora com metas e diretrizes diferenciadas. Ambas estão relacionadas ao planejamento, execução, prestação de serviços, metas, busca de solução para os problemas sociais, avaliação, e de estratégias para solucionar problemas da coletividade.

Conceituando Políticas Públicas e Gestão, vemos que *Políticas* são diretrizes, princípios norteadores do poder público, normas, procedimentos para as relações entre poder

¹ Clarinda de Carli – Mestranda em educação/URI-Câmpus de Frederico Westphalen

² Cênio Back Wey – Professor Doutor em Educação/ URI-Câmpus de Frederico Westphalen

público, sociedade e Estado. São organizadas de forma que tornando-se documento de Lei possibilitam o desenvolvimento de programas, financiamentos que orientam a aplicação e recurso do poder público. Políticas Públicas são o conjunto de ações coletivas voltadas para a garantia dos direitos sociais e ações coletivas envolvendo espaços públicos e privados.

2 DEFINIÇÃO DE GESTÃO

A definição do papel do gestor de recursos humanos requer, necessariamente, o controle com papéis profissionais desenvolvidos no passado, presente e, também, futuro. Neste sentido, destacamos a atuação histórica desses profissionais e suas relações entre capital e trabalho (GIL, 2011, p.52).

Os termos gestão e administração têm origem latina (gerere e administrare). O primeiro termo significa governar, conduzir, dirigir. O segundo tem um significado mais restrito, gerir um bem, defendendo os interesses daquele que o possui.

Gestão nos remete a gestação, gerir, dar a vida e, como tal, nos agrada. O objetivo da gestão na escola é fazer com que a vida dos seres humanos que passam por ela possa ser mais promissora, digna, justa e humana. Gestão vai além do seu conceito primeiro que diz respeito à ação de dirigir, administrar.

Olhando para o cenário educacional e as constantes mudanças, percebemos a ação do gestor nesta realidade e acreditamos que sua ação deva ser democrática.

A Constituição Federal de 1988 estabelece, em seu artigo 206, que a gestão da educação brasileira deve ser democrática e participativa. A lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional nº 9394/96, nos diz que a gestão no ensino público deve ser democrática, respeitando a forma da lei e da legislação do sistema de ensino. Estabelece, também, em seu artigo 14, que as normas seguem os seguintes princípios:

I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto educativo pedagógico da escola;

II – participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares ou equivalente.

Neste sentido, evidenciamos que a gestão deve assumir de forma participativa seu planejamento, conforme o contexto em que a mesma está inserida. Avaliamos como positiva esta decisão, pois estabelece maior liberdade e autonomia nas tomadas de decisão para as políticas sociais da escola e da comunidade.

No relato de Correia e Cardoso (2000, p.183), “está evidenciado que a escolha do diretor escolar sempre foi um aspecto polêmico na história da administração brasileira, pois, ao longo dos anos, vem sendo uma excelente forma de exercício do poder no serviço político”.

Deste modo, o diretor de escola é um cargo estratégico de governo para manobras políticas eleitoreiras, tanto na distribuição de cargos, como na arrecadação de mais votos nos períodos de campanha. Sendo assim, é bom que a sociedade civil não menospreze esse posto, por acreditar que ele não faz diferença na escolha e manutenção das políticas corruptas que fazem de tudo para se manter no poder.

Neste caso, os gestores e professores, ao serem nomeados pelas prefeituras sem uma eleição ou concurso público, conferem aos mesmos cargos de confiança, como também apoiadores do referido partido sempre com intenções de manter-se no poder, favorecendo aos amigos, familiares ou parceiros de campanha.

Observamos que nas escolas públicas é feita a eleição para diretor. Em determinadas escolas o cargo de diretor se perpetua por muitos anos com a mesma pessoa na direção. A nosso ver, esse aspecto também favorece às políticas internas da comunidade. Sabemos, no entanto, que a gestão democrática e participativa, quando tem o apoio dos conselhos escolares, professores, pais, alunos e grêmio estudantil, facilita o processo de ensino aprendizagem, pois, além do apoio de todos os integrantes, possibilita o desenvolvimento da gestão e comunidade educativa comprometida com crescimento dos alunos.

Quando falamos em democracia estamos afirmando que as mudanças na escola são saudáveis, porém, sabemos que muita rotatividade tem também suas dificuldades e desafios, assim como problemas no convívio, situações, consenso dos diferentes atores, comprometidos ou não em defender a bandeira da escola.

A democracia autêntica é coletiva. Mesmo assim, pode haver abusos na forma como é exercida a autoridade. O diretor não precisa ser um doutor em administração pública, mas precisa, sim, de agente especializado, como alguém que tenha formação pedagógica de administração escolar. No entanto, isso não é suficiente, é preciso merecer a confiança da comunidade política e escolar. O gestor precisa conhecer bem a realidade e as necessidades da mesma, pois muitas vezes a comunidade pode ter seu foco distorcido propondo outra prioridade menos necessária do que aquela que escola precisa com maior urgência.

Dentro da escola temos, de certa forma, harmonia e consenso, mas também horizontes de confusão, como a questão da avaliação. É comum os pais solicitarem mudanças de conceito por nota, requerer que os conteúdos sejam mais fracos porque o aluno não

acompanha, ou solicitar que se trabalhe mais conteúdo decorativo. Sabemos que a missão da escola é fazer com que o aluno aprenda. Nesse sentido, o conteúdo precisa aprofundar o conhecimento do aluno e desenvolver sua criticidade, respeitando o seu desenvolvimento, pois nem todo educando tem o mesmo ritmo.

3 EVOLUÇÃO HISTÓRICA

3.1 Introduzindo o Tema

O conhecimento é um processo dinâmico de questionamentos permanentes, não temos respostas definitivas, mas perguntas inteligentes pelas quais o aluno tem condições de aprender conforme seu potencial.

Para Pedro Demo (2010, p.15) “[...] aprender não é acabar com as dúvidas, mas conviver criativamente com elas”. Por parte do professor, não se trata, jamais, de “tirar dúvidas”, mas de fazer tantas outras. O professor que tira dúvidas coíbe o processo do aluno em aprender e a pensar.

Nesta retrospectiva, quero trazer presente o contexto histórico do gestor na educação brasileira. Constatei que o gestor teve seu espaço inicial na indústria. Nele analisam-se os impactos, as transformações econômicas das últimas décadas e suas repercussões sobre as formas de organização, processos de trabalho, diretrizes, período de ascensão na indústria, mas, também, de protestos.

3.2 . 1890 A 1930

Século XX - existência de uma base industrial sólida, consideramos a representatividade do proletariado Industrial no contexto da população brasileira. Iniciava-se, em 1907, uma população brasileira com 80% habitando o campo. Registros desta época contavam com 149.140 trabalhadores em estabelecimentos industriais. Este número nos dá uma ideia do fraco poder de pressão que havia nos movimentos trabalhistas.

Em São Paulo, neste período, ocorreram muitas greves, sendo duas delas gerais. Estas reivindicações serviram para alertar aos patrões e poderes públicos sobre as medidas de proteção ao trabalhador. Uma legislação trabalhista foi concretizada na década de 30, beneficiando os trabalhadores.

3.3 1930 A 1950

Significativas mudanças ocorrem nas relações de trabalho no Brasil. Por motivos políticos um golpe de Estado desencadeou a Revolução. Getúlio Vargas promoveu amplas intervenções trabalhistas. Temos avanços e retrocessos no nosso país, pois o governo de Getúlio Vargas, na Constituição de 1934, sancionou o voto secreto e o voto feminino, além de conferir vários direitos aos trabalhadores. Nos anos 30, implantou as leis, normas que protegiam o trabalhador, como a carteira de trabalho, salário mínimo, jornada de 8 horas, direito a férias anuais remuneradas, descanso semanal, previdência e outros benefícios de interesse do trabalhador.

Neste período, foi criada a figura do chefe de departamento pessoal ou administrador de pessoal, o qual tinha por função cuidar da rotina, direitos e deveres, enfim, acompanhar a questão disciplinar do trabalhador, como também os procedimentos legais. Com a queda do Estado Novo ressurgiu o direito à greve e os trabalhadores mais consciente de seus direitos lutam por melhores condições de vida e de emprego.

3.4 1950 a 1964

Caracterizou-se por mudanças significativas nas relações de trabalho. Neste período ocorreu uma expansão na indústria siderúrgica, petrolífera, química, farmacêutica. Em consequência desse impulso industrial, o proletariado passou a constituir-se pelos empregados das grandes indústrias.

As lideranças foram substituídas pelos trabalhadores das Indústrias Metalúrgicas e Petroquímicas. Surgindo maior possibilidade de emprego, elevando-se o nível de qualificação e conscientização do trabalho. Neste período, o sistema de ensino não estava preparado para as demandas da nova profissionalização. Em 1962, há uma queda no ritmo de crescimento econômico do país e elevação da inflação, estes fatores viriam a contribuir para o movimento militar que depôs o presidente João Goulart em março de 1964.

No período de 1930-1964, houve algumas mudanças, principalmente no que tange à economia brasileira. Usando as palavras de Libâneo complementamos:

O Estado brasileiro, nesta época expandiu-se, a fim de nacionalizar e desenvolver a economia brasileira, particularmente a industrialização, por meio da substituição das importações. Passou também, a adotar programas de educação, saúde pública, de assistência a agricultura, de regulação dos preços, de assistência sociais e outros [...].

No período populista ampliaram-se os direitos sociais, econômicos e políticos dos cidadãos, em que pesem os sinuosos caminhos de constituição da democracia no país, nesse período. (LIBÂNEO, 2001,p.92)

3.5 1964 a 1978

Os militares assumiram o poder; há o combate à inflação; o movimento operário é dissolvido; as lideranças sindicais abafadas; as greves diminuíram. O país passou por imutável surto de crescimento econômico com ênfase na tecnologia. Nesse contexto passou a ser valorizado o profissional de recursos humanos e administrador de empresas. A partir desta data a situação começou a decair, com o aumento da inflação e a escassa mão de obra o movimento operário começa a se manifestar. As empresas passam a dar mais atenção aos funcionários, recursos humanos, cargos e salários.

O sistema capitalista tem gerado, através das suas contradições, uma série de questões sociais. Este progresso acelerado de mudanças em quase todos os setores, especialmente na indústria, na agricultura, na comunicação, tem provocado consequências desastrosas e desumanas, gerando um aumento da injustiça social, ocasionando desemprego, miséria, surtos de doenças, violência urbana e rural, corrupção, consumismo exagerado, distribuição de renda injusta, desrespeito ao meio ambiente, desmantelamento da estrutura familiar.

O momento exige uma postura crítica, consciente e criativa para modificar a estrutura social, econômica, política e cultural. Neste sentido, convém resgatar o pensamento de Freire:

Contra toda a força do discurso fatalista neoliberal, pragmático e reacionário, insisto hoje, sem desvios idealistas, na necessidade da conscientização. Insisto na sua atualização. Portanto, torna-se urgente a necessidade de rever e/ou criar novos valores e serem trabalhados e conscientizados pela sociedade. (FREIRE, 1997, p.60).

Não podemos perder de vista que a economia e a educação andam juntas, legitimando o processo social. A escola procura manter ou implantar o tipo de sociedade que o regime político impõe a todos, através dos conteúdos fragmentados e distribuídos entre as diversas disciplinas que compõem a grade curricular dos diversos níveis e modalidades de ensino, com certeza, muitos aspectos da ideologia são repassadas ao aluno, sem a percepção crítica do professor . Portanto, torna-se impossível tentar analisar os problemas de ordem

pedagógica desvinculada do contexto político, econômico, cultural e social, a realidade muda no momento em que nós mudamos a nossa prática cotidiana.

3.6 1978 a 1989

A liderança operária passa a ser convocada para assuntos trabalhistas. A década de 80 é marcada pela recessão econômica e pela inflação. Os níveis de desemprego elevam-se significativamente, os trabalhadores passam a ganhar menos. Além disso, as inovações tecnológicas intensificam a automação, não apenas nas atividades de produção, mas em outros setores que contribuem para o corte de pessoal.

Apesar das conquistas, como jornada de 40 horas, acréscimo de 1/3 sobre o valor das férias, as classes trabalhadora sofreram grandes perdas. Muitos setores de recursos humanos foram desativados com a finalidade de reduzir custos com pessoal. As mudanças ocorridas no mercado, a partir desta década, atingem o papel social que a escola deve desempenhar na sociedade. Essa nova mentalidade de produção tem como base o fator científico e tecnológico, porque exige profundas modificações na organização de trabalho. A formação do trabalhador precisa de um novo perfil, mais criativo, flexível, capaz de trabalhar em grupo e de tomar decisões.

4 O PAPEL DO GESTOR APÓS AS REFORMAS DE 1990

Inicia-se com profundas alterações no campo político e econômico. Fim da Guerra Fria, reafirmação da hegemonia política e militar Norte Americana, liderança da coalizão militar de 30 países que expulsam as tropas iraquianas na Guerra do Golfo em 1991.

Os Estados Unidos lideram o campo político e militar, com bom desempenho econômico. O crescimento econômico e a elevação da inflação são mantidos sobre controle, os níveis de desemprego são os mais baixos do mundo.

Saudando a globalização como um dos mais importantes eventos do século XX, por influência do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional, passam a criticar a concentração de riquezas e a elevação dos níveis de desemprego em todo o mundo. Apenas 25% dos investimentos internacionais vão para o mercado emergente, a maior parte do dinheiro circula pelos países industrializados.

No Brasil não é diferente, este período foi marcado pela recessão, inflação e desemprego. O país passa por um processo de integração ao mercado mundial, a consequência disso é a abertura para o capital externo na tentativa de sobreviver e diminuir custos.

Com o Plano Real, na segunda metade dessa década, conseguimos a estabilidade monetária. Com tudo isso, o desemprego intensificou-se, verificou-se um crescimento da economia informal. A recessão econômica afetou, principalmente, os recursos humanos das empresas. Com o desenvolvimento da informática, a indústria e comércio foram se modificando.

Estes períodos citados acima representam avanços para economia brasileira, mas também retrocessos em relação aos recursos humanos. Percebe-se que as políticas influenciam o comércio e a indústria no crescimento econômico, mas também reduzem os setores humanos, conforme seu crescimento ou não nos lucros do capital da empresa. Neste sentido, houve melhorias e atraso na evolução histórica e, também, educacional.

Por outro lado, as mudanças em relação às políticas educacionais modificaram e aprofundaram o conceito de capital humano e de políticas educacionais como gestão eficiente dos sistemas educativos.

A Política, para ser ação efetiva, necessita da gestão e esta depende de recursos humanos, materiais, financeiros envolvendo negociações e conflitos. A democracia precisa ser experimentada socialmente superando os grupos inconformados e inconformistas. (ALMEIDA, 2004, p.334).

Este movimento culminou com a aprovação da lei que assegura a gestão democrática para o ensino público. A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, Artigo 3º inciso VIII, dezembro de 1996, valoriza a Gestão democrática do ensino público, na forma da lei e da legislação dos sistemas de ensino.

Nos anos 1980, os movimentos reivindicatórios dos professores favoreceram o modelo burocrático e hierárquico de organização e transição do modelo autoritário para a redemocratização. Os pressupostos desses autores eram administrar uma rede de escolas ou instituição escolar que, na sua visão empresarial, consistia na tarefa de administrar uma empresa qualquer.

Não há emancipação em si, mas antes relações emancipatórias, relações que criam um número cada vez maior de relações. As relações emancipatórias desenvolvem-se, portanto, no interior das relações de poder, mas como resultados críticos e criativos de contradições criativas. (SANTOS, 2001, p.269).

Desta forma, Santos propõe uma relação entre democracia representativa e democracia participativa ao mesmo tempo em que defende três teses para o fortalecimento da democracia participativa: a democracia participativa é o aprofundamento de que o sistema político abre mão de suas prerrogativas decisórias em favor de instâncias coletivas de decisão; a passagem contra o sistema hegemônico do plano local para o global, como elemento essencial ao fortalecimento da democracia participativa; e a ampliação do experimentalismo democrático, pois a pluralização cultural, racial e distributiva da democracia requer que se multipliquem experimentos nessas direções.

As lutas empreendidas pelos movimentos sociais em favor da democratização da sociedade e da educação resultam em um novo ordenamento legal, tendo a gestão escolar como deveras democrática no ensino público. É importante salientar que os movimentos de resistência não ocorreram sem um momento de regulação. Isso significa que a construção democrática implica na coexistência de regulação e emancipação, e que o afastamento dos constrangimentos e, portanto, da regulação, convergem para novos caminhos.

No campo da gestão da educação, o foco na relevância pessoal e social está na convicção; na estima e na autoestima dos envolvidos; na força ética e profissional dos mestres e professores; na capacidade de condução de diretores e inspetores; no trabalho em equipe dentro da escola e dos sistemas educacionais; nas alianças entre as escolas e os demais agentes educacionais; no currículo em todos os seus níveis; na quantidade; na qualidade e na disponibilidade de materiais educativos; na pluralidade; na qualidade das didáticas; e nas condições materiais, incentivos socioeconômicos e culturais mínimos.

Entretanto, a gestão democrática é um desafio, constituindo a finalidade de um processo que é tornar pública a gestão do ensino, indo além de controlar recursos, coordenar funcionários e assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas, aulas, reuniões, formação continuada. A ideia de gestão democrática participativa é associada a outras ideias e dinâmicas em educação como, por exemplo, o destaque à sua dimensão política e social, ação para transformação, participação, práxis, cidadania, entre outras. Trata-se de uma forma de gerir a administração pública, totalmente integrada à esfera pedagógica, visando sempre às alterações no cenário político ideológico, que vão além da escola.

Nesse sentido, os desafios na aprendizagem não cabem apenas à equipe de gestores, mas ao envolvimento de toda equipe, para que ambos sintam-se integrados no processo e possam comprometer-se na efetivação dos objetivos e metas da instituição escolar.

A LDB define, compete aos professores, dentre outros aspectos: i) participar efetivamente da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; ii) elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica elaborada; iii) zelar pela aprendizagem dos alunos; iv) estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; v) ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento nacional; vi) colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (HELUIZA LUK, 2009, p.21).

Mudança de orientação do banco: a relação entre educação, crescimento e igualdade foi substituída pelo enfoque adaptativo de educação para a pobreza e pela diretriz do barateamento dos custos do ensino público. A preocupação com a pobreza fez com que o banco intensificasse os investimentos no setor social na década de 1980. A educação primária passou a ser considerada como a mais adequada para regiões de concentração de pobreza que apresentassem crescimento populacional acelerado. As Pesquisas do BIRD apontaram que o nível primário é o de maior capacidade de preparação da população feminina para aceitação das políticas de planejamento familiar e estímulo a sua participação na vida produtiva, especialmente a agrícola.

O acesso ao trabalho é como um redutor das desigualdades. A inserção social pela educação tem como mediação a inserção no trabalho. Quando essa mediação do trabalho entra em crise, as desigualdades se aprofundam e as políticas educativas perdem significado, entram em crise de legitimação social entre os coletivos desiguais. (FRIGOTTO, 1998, p. 1398).

5 CONCLUSÃO

Se levarmos em conta o quanto progredimos em relação à cultura, modernização e crescimento econômico, veremos que também atingimos um aumento na marginalidade e desemprego. Por outro lado, percebemos que só os mais qualificados têm maior oportunidade de emprego, de mudança de vida. Há uma ilusão que com os estudos, diplomas, todos terão um trabalho, melhorando a qualidade de vida. Com o aumento das desigualdades sociais, o Estado tem se desestabilizado em relação à educação e ao trabalho. Nesse sentido, essas crises levam ao enfraquecimento da visão do Estado, caindo por terra a tese de que detém a solução de todos os problemas.

Nesse sentido, estamos vivendo novos tempos, por este e outros motivos não é suficiente o conhecimento adquirido na infância e juventude. A evolução rápida do mundo exige atualização constante. Além disso, temos um aumento da vida ativa após aposentadoria. A formação profissional tem como meta aprender ao longo da vida. Com a evolução e o

progresso científico o que aprendemos na infância e na adolescência torna-se obsoleto. Diante de um mundo acelerado, com rapidez nas mudanças, globalização. A educação torna-se equilíbrio entre trabalho e aprendizado, bem como exercício de uma autonomia ativa.

Lima Barroso ao falar sobre a autonomia, ligando-a a questões governamentais que regem por normas próprias escreve:

A autonomia da escola não é autonomia dos professores, ou a autonomia dos pais, ou a autonomia dos gestores. A autonomia, neste caso, é o resultado do equilíbrio de forças, numa determinada escola, entre diferentes detentores de influência (externa e interna) dos quais se destacam: o governo e os seus representantes, os professores, os alunos, os pais e outros membros da sociedade local. (BARROSO, 1996, p.186).

Neste contexto, procurei construir o processo histórico do surgimento do gestor na sociedade, na escola. Muitos foram os entraves desta trajetória, por outro lado percebi a seriedade do gestor no desenvolvimento e crescimento de sua escola, na criação de lideranças, potencializando o trabalho de toda equipe. O gestor na escola tem uma equipe de apoio, líderes que compõem a direção e que são colaboradores diretos no desenvolvimento das ações, mas, mesmo assim, cabe a ele monitorar todo o processo educativo para o bom andamento do processo educativo.

ABSTRACT:

This article was made in the course of Master in Education, with the aim of examining the democratic management in the education world in its historical evolution, as well as, define its importance in the educational development. The observation made in the research, evidences that the management in the world of education, establishes relationships, parameters, guidelines and goals for the purpose of guiding, respecting the different actors, employees, managers and students involved in the educational process, promoting access to the building of knowledge and ongoing training of those involved in the process. Both are related to the planning, implementation, service delivery, goals, with the intention of reducing the social problems of the community. It is used some authors to conceptualize management and public policies, as well as a historical retrospective of the Management in Brazil between 1890 and post 1964. In such context the manager had his/her initial space in the industry. In it we analyze the impacts, the economic transformations of the last decades and its impact on the forms of organization, work processes, guidelines, rising period in the industry, but also of protests. It is also important the training and its evolution in scientific advancement. Facing the rapidity of changes and globalization, the education becomes a balance between work and learning, as well as citizenship.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFIA

ARROYO, M.G. **Quando a violência infanto-juvenil indaga a pedagogia.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, p. 787-807, 2007. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out.-dez. 2010 1381. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – LDB nº 9394/1996.

DELORS. J. **Educação: Um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI** - 6 Edição. - São Paulo: UNESCO, MEC, Editora Cortez, Brasília, DF, 2001, p. 82-104.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necesarios à prática educativa**. 3. ed., São Paulo : Paz e Terra, 1997.

GADOTI, M; RAMÃO, J. **Autonomia da escola: princípios e propostas**– São Paulo: Cortez, 1997.

GIL, A.C. **Gestão de pessoas: enfoques nos papéis profissionais** - 1.ed,-11.reimpr. –São Paulo: Atlas, 2011.

Grandes pensadores em educação: O desafio da aprendizagem, da formação moral a avaliação.

KRAWCZYK, N; CAMPOS, M. M, HADDAD S. (org.). **O Cenário Educacional Latino Americano do Século XXI Reformas em Debates**. Campinas, SP: Autores associados, 2000 – Coleção educação contemporânea.

LÜCK, H. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

MELO, A. A. S. **A Mundialização da educação: consolidação do projeto neoliberal na América Latina, Brasília e Venezuela/** Adriana Almeida Sales de Melo - Maceió: EDUFAL, 2004.

© 2002 - AATR-BA 1 **O Papel das Políticas Públicas no Desenvolvimento Local e na Transformação da Realidade.**

SHIROMA, E. O. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, 3ª edição.

SILVIA, M. A. **Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial/** Campinas, SP: Autores associados: São Paulo: Fapesp, 2002.

O IMPACTO DA INICIAÇÃO CIENTÍFICA NA FORMAÇÃO STRICTO-SENSU DOS EGRESSOS BOLSISTAS DA URI – CAMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN¹

Rosangela da Silva²
Luci Mary Duso Pacheco³

RESUMO

O trabalho em questão intitulado “O impacto da iniciação científica na formação stricto-sensu dos egressos bolsistas da URI- Câmpus de Frederico Westphalen”, objetiva analisar em que medida a pesquisa realizada nos Programas de Iniciação Científica impulsiona a busca pela formação stricto-sensu dos egressos bolsistas da URI – Câmpus de Frederico Westphalen. A metodologia utilizada insere-se na perspectiva qualitativa exploratória com coleta online de dados. Dessa forma, a pesquisa representa para uma instituição de ensino a alma criativa, inquieta e renovadora, a seiva viva que perpassa todos os segmentos produtores de conhecimento. É através desta que se lançam novos olhares sobre realidades e conhecimentos existentes. Nas universidades, a iniciação científica opera como “[...] um instrumento de apoio teórico e metodológico à realização de um projeto que contribui na formação profissional do aluno.” (BASTOS, 2010). Desse modo, oferecer o programa de Iniciação Científica é uma necessidade e um clamor inerente às próprias finalidades da Instituição de nível superior. É na pesquisa científica que a Instituição adquire alma, identidade, luz própria. Assim sendo, o referido estudo demonstra a preocupação constante da Instituição em proporcionar aos seus acadêmicos o espaço propício para a construção do conhecimento e a produção do espírito científico, tanto em nível básico quanto continuado, como é o caso da formação stricto-sensu.

Palavras-Chave: Iniciação Científica. Pesquisa. Formação Stricto-Sensu

INTRODUÇÃO

Através do presente estudo realizado, intitulado “O impacto da iniciação científica na formação stricto-sensu dos egressos bolsistas da URI- Câmpus de Frederico Westphalen”, buscamos analisar o que é a pesquisa, em que consiste, bem como a importância desta para a formação do indivíduo que busca uma profissionalização por meio da universidade. Nesse sentido, analisamos em que medida a iniciação científica impulsionou ou impulsiona a busca pela formação stricto-sensu dos egressos bolsistas da URI. Para atingir tal fim, nos utilizamos de questionário online.

Neste artigo, destacaremos a importância da iniciação científica para a formação dos acadêmicos e para a própria instituição de ensino, bem como autores que embasam a importância da pesquisa. Além disso, apresentaremos os principais resultados obtidos através da análise do questionário aplicado aos bolsistas egressos da URI. Por último, nossa

¹ Órgão de fomento: PIBIC/CNPq

² Bolsista de iniciação Científica PIIC/URI. Acadêmica do Curso de Pedagogia da URI Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen – ro.fw@hotmail.com

³ Doutora em Educação. Professora do Departamento de Ciências Humanas da URI Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen – luci@uri.edu.br

conclusão a respeito do estudo realizado, baseando-se nos resultados obtidos e ressaltando o papel da universidade enquanto incentivadora da pesquisa, esta que qualifica e fortalece o ensino.

IMPORTÂNCIA DA INICIAÇÃO CIENTÍFICA NA BUSCA PELA FORMAÇÃO STRICTO-SENSU

Pesquisa é atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade. As questões de investigação estão relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas. O homem sempre se preocupou em conhecer a realidade, e para Minayo 2006: “a Ciência é apenas uma forma de expressão dessa busca não exclusiva, não conclusiva, não definitiva.” Segundo o dicionário Aurélio (2008): Pesquisar significa “procurar algo, instigar, investigar, obter conhecimento sobre alguma coisa, investigação e estudos minuciosos e sistemáticos, com o fim de descobrir fatos relativos a um campo de conhecimento”.

Sabe-se que não existe produção científica sem que haja um processo de investigação e, ao mesmo tempo, um método aplicado a esse processo, que tem como resultado a episteme, a ciência. Nesta senda, alguns autores, como Demo (2003) e Gatti (2002) costumam dizer que pesquisa seria um ato de investigação que procura construir novos conhecimentos, onde se busca ideias a partir de leituras, mostra experiências, exige necessidade de interpretação. Ou seja, não basta descrever os dados, é necessária a compreensão e em seguida a coleta dos dados, porque é a partir desse ponto que se fará o levantamento das hipóteses que irão aparecer como tese ou proposição em cada divisão ou subdivisão do trabalho. É uma atividade que auxilia na compreensão da realidade.

No sentido mais estrito, quando se trata de dar corpo a um determinado assunto, a pesquisa deve apresentar características específicas, pois não buscamos qualquer conhecimento, mas um conhecimento que ultrapasse nosso entendimento imediato na compreensão da realidade. Para isso, precisamos ir além dos fatos, desvendar processos. Para o pesquisador não existem dogmas, verdades reveladas e absolutas, vale dizer não há conhecimento absoluto e definitivo. O pesquisador, através de métodos e temáticas organiza e sintetiza os conhecimentos. No entanto essas sínteses devem ter consistência e plausibilidade.

Pesquisa é um processo onde ocorre a evolução e a construção do conhecimento, tendo como objetivo principal a geração de conhecimentos novos e aperfeiçoamento dos já

existentes. O acadêmico que desenvolve uma pesquisa acaba adquirindo melhor conhecimento sobre as bases do método científico, ou aperfeiçoando os já conhecidos.

Pesquisa é toda atividade voltada para a solução de problemas; como atividade de busca, indagação, investigação, inquirição da realidade. Segundo o autor, é a atividade que vai permitir, no âmbito da ciência, elaborar um conhecimento, ou um conjunto de conhecimentos que auxiliem na compreensão desta realidade e oriente as ações frente a ela tomada. (PÁDUA apud PACHECO, 2002, p. 54).

Existem inúmeras definições e conceituações elaboradas pelos mais diversos autores sobre pesquisa. Para Pacheco (2007), na universidade compreende-se a Pesquisa enquanto princípio científico e acadêmico, formando matéria prima do conhecimento, considerada atividade fundamental do ensino, da promoção e difusão do conhecimento e das ações e programas de extensão. A pesquisa, função básica da universidade, objetiva promover o desenvolvimento da ciência e da tecnologia, bem como a criação e difusão da cultura, tudo em perfeito entrosamento com o ensino e a extensão. Assim, a pesquisa desperta e suscita o interesse dos estudantes em assuntos relacionados à área do conhecimento da qual buscam uma formação acadêmica.

A universidade está diretamente relacionada a três funções fundamentais de característica indissociável: ensino, pesquisa e extensão. Este tripé define a identidade da universidade, tornando-se um desafio para a instituição que visa a uma formação de melhor qualidade. Assim, a pesquisa na universidade dá suporte às atividades de ensino, pesquisa e extensão, consolida grupos e redes, sustenta a pós-graduação e a produção intelectual, realimenta e qualifica a extensão universitária, entre outros.

É através da pesquisa que se lançam novos olhares sobre realidades e conhecimentos existentes, tanto para focalizar e aprofundar determinados aspectos relevantes de um conhecimento geral, quanto para explorar e desvelar aspectos e nuances impensados. Nesse sentido, o pesquisador é um obstinado minerador na constante busca de tesouros escondidos entre as rochas herméticas do conhecimento humano e um privilegiado descobridor e produtor de novos conhecimentos com sua perspicácia no uso de ferramentas adequadas.

Nem se nasce um pesquisador acabado e refinado e nem a pesquisa é fruto do acaso. Aprende-se a pesquisar. Adquirem-se paulatinamente as ferramentas adequadas para a pesquisa. O ser humano é essencialmente um pesquisador no sentido amplo da palavra na medida em que constantemente busca e constrói o seu cabedal de conhecimento, este porém, basicamente assimila o conhecimento existente. A pesquisa científica vai muito além, tendo

em vista que produz conhecimento. Utiliza uma metodologia, ferramentas que não surgem do acaso e são resultado de treinamento e aprendizagem. Compete às Instituições de Ensino de todos os níveis equipar o pesquisador, instrumentalizá-lo.

Dessa forma, a iniciação para a pesquisa científica se intensifica nas instituições de ensino superior tornando-a um instrumento poderoso de formação tanto no que se refere à aquisição e produção do conhecimento quanto na inserção e no engajamento do estudante de graduação na pesquisa científica. A iniciação científica opera como “[...] um instrumento de apoio teórico e metodológico à realização de um projeto que contribui na formação profissional do aluno.” (BASTOS, 2010).

Assim, com o intuito de averiguar a influência da iniciação científica na formação *stricto-sensu* dos egressos bolsistas da URI- Câmpus de Frederico Westphalen, foi aplicado um questionário aos mesmos. A primeira questão abordada objetivou conhecer a respeito da formação *stricto-sensu* realizada, sendo que 70% já buscaram mestrado ou estão com a formação em andamento. Os outros 30% pretendem buscar a formação *stricto-sensu*, sendo que a maior dificuldade para realizar a formação é de cunho financeiro. Destarte, há um considerável interesse da maioria de continuar estudando e ampliando sua formação.

Com base na análise das respostas obtidas dos egressos bolsistas, podemos concluir que a presença da pesquisa na universidade dá suporte às atividades de ensino e extensão, consolida grupos e redes, sustenta a pós-graduação e a produção intelectual, realimenta e qualifica a extensão universitária, entre outros benefícios. Nesse sentido, o acadêmico pesquisador tende a priorizar a pesquisa como fonte para embasar sua prática, qualificando suas práticas futuras enquanto profissional que busca, inova, constrói e se aperfeiçoa. Assim nos fala Demo (2003, p.69) “[...] pesquisa: no sentido de se interessar constantemente pelo conhecimento relativo à profissão, implicando busca de informação, leitura sistemática, acompanhamento das novidades, etc”.

Alguns egressos, bolsistas da URI, participantes da Iniciação Científica, destacaram que a participação no grupo de iniciação científica foi decisiva para a escolha e continuação de seus estudos. Dessa forma, a pesquisa se tornou relevante para obtenção da aprovação no mestrado, pelo peso no currículo, além da experiência para a vida acadêmica como apresentação em eventos, redação de artigos e relatórios e outras atividades. Baseando-se nas respostas obtidas através do questionário, podemos dizer que a pesquisa fortalece o conhecimento, amadurece a busca pelo saber e desperta a curiosidade de continuar buscando o conhecimento através da formação *stricto-sensu*.

CONCLUSÃO

A pesquisa é parte integrante e fundamental para o desenvolvimento da universidade, e deve ser proporcionada enquanto princípio científico e educativo, que não acontece isoladamente e visa a formação histórico-cultural do sujeito, sua cidadania e realização de uma autonomia plena. A pesquisa pode ser entendida como uma forma de criação e curiosidade que leva o sujeito a questionar o mundo vivido e buscar soluções a partir do entendimento das situações problemas que se apresentam no cotidiano. Na universidade a pesquisa desperta e suscita o interesse dos estudantes em assuntos relacionados à área de conhecimento na qual estão buscando uma formação acadêmica. De acordo com Demo (2001 p. 43-44)

O que faz da aprendizagem algo criativo é a pesquisa, porque a submete ao teste, à dúvida, ao desafio, desfazendo tendência meramente reprodutiva. Aprender, além de necessário, sobretudo como expediente de acumulação de informação, tem seu lado digno de atitude construtiva e produtiva, sempre que expressar descoberta e criação de conhecimento, pelo menos a digestão pessoal do que se transmite. Ensinar e aprender se dignificam na pesquisa, que reduz e/ou elimina a marca imitativa.

Dessa forma, a Iniciação Científica é imprescindível para qualquer curso, e por essa razão ela é considerada a gênese do desenvolvimento da pesquisa nas instituições universitárias, pois contribui para a formação de futuros pesquisadores, visto que estes, além de receber incentivo financeiro, dispõem de mais tempo para pesquisar sobre determinado assunto.

Sendo assim, torna-se fundamental a toda instituição de nível superior, a oferta de programas de Iniciação Científica para possibilitar o primeiro contato do acadêmico com a pesquisa, que, aliás, deveria iniciar na escola, “até certo ponto, pois, pesquisar e educar são processos coincidentes”. (DEMO, 2003, p. 9).

No mesmo sentido, nos afirma Freire (1996, p.32):

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram um o corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

É através do incentivo à pesquisa, que a instituição ganha forças, fortalece sua identidade e cumpre sua própria função como instituição de ensino. Conforme nos aponta (DEMO 2003, p.1) ”O que distingue a educação escolar e acadêmica de outras tantas maneiras de educar, é o fato de estar baseada no processo de pesquisa e formulação própria”.

Dessa forma, a pesquisa é inerente à finalidade de qualquer instituição de ensino, pois a pesquisa é uma grande aliada do ensino em qualquer nível. Para tanto, é mais que dever das instituições de ensino incentivar a pesquisa.

Concluindo, será possível uma educação de qualidade, ou um ensino de qualidade na universidade, tanto quanto houver incentivo à pesquisa. A qualificação da educação e a emancipação do sujeito são indissociáveis das atividades de pesquisa, pois esta consolida o ensino e dá maior plausibilidade à instituição de ensino, sendo possível para esta, definir e fortalecer sua própria identidade através da pesquisa.

Abstract

THE IMPACT OF SCIENTIFIC INITIATION ON STRICTU SENSU OF SCHOLARSHIP EGRESS FROM URI – FREDERICO WESTPHALEN CAMPUS

The research in question, called "The Impact of Scientific Initiation on Strictu Sensu of Scholarship Egress from URI – Frederico Westphalen Campus", aims to analyze in which the research developed in Scientific Initiation programs leads the search for Strictu Sensu formation of scholarship egress from URI – Frederico Westphalen Campus. The methodology used inserts an exploratory qualitative perspective with data's online collect. This way, the research represents to an Educational Institution the creative, restless and renewing soul, the living sap that passes along of all producers segments of knowledge. It's through this which launches new sight about realities and knowledge that exist. At Universities, the Scientific Initiation operates as "[...] a theoretical and methodological support instrument for achievement of a project that contributes in student's professional formation". (BASTOS, 2010). Thereby, to offer a program of Scientific Initiation is an inherent necessity and protest of the own purposes of higher Education's Institution. It's in scientific research that the Institution acquires soul, identity, own light. Thus, the referred research shows the constant concern of Institution in provide to their academics the propitious space to the construction of knowledge and the scientific spirit's production, not only in basic level, but also, continuous level, such as Strictu Sensu formation.

Key Words: Scientific Initiation, Research. Strictu Sensu formation

REFERÊNCIAS:

BASTOS, Flávia, et al. **A importância da iniciação científica para os alunos de graduação em biomedicina.** *Revista Eletrônica Novo Enfoque*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 11, p. 61–66, 2010.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa.** 6ª edição. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio: o minidicionário da língua portuguesa dicionário.** 7ª edição. Editora positivo, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e terra, 1996.

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.) e outros autores. **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 28ª edição, Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

PACHECO, Luci Mary Duso. A universidade e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na formação do professor. In: SUDBRACK, Edite Maria; CANAN, Silvia Regina. **Políticas de formação docente: horizontes investigativos**. Frederico Westphalen: Ed. da URI, 2007, p. 41-67.

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA E A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE

Camila de Fátima Soares dos Santos¹

Edite Maria Sudbrack²

Resumo: Esse trabalho trata das políticas que orientam e definem os processos de formação continuada oferecida aos docentes e as contribuições e relações com a sua prática pedagógica à luz do ciclo de políticas de Ball e Bowe (2001). O objetivo da pesquisa buscou analisar quais as influências das políticas de formação continuada e a relação estabelecida com a prática pedagógica dos professores, a fim de compreender e estabelecer vínculos com o ciclo de políticas. O presente trabalho teve por enfoque a pesquisa qualitativa e como universo a Rede Municipal de Ensino, de um município do Norte do Rio Grande do Sul. Foram aplicados questionários com os sujeitos da pesquisa, que compreendeu a Secretaria de Educação e os Professores das escolas selecionadas. O trabalho apresenta conceitos importantes sobre a formação de professores, sua relação com as políticas educacionais, bem como, a análise dos dados coletados e gerados durante a pesquisa.

Palavras-chave: Políticas educacionais. Formação continuada. Ciclo de políticas.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho trata das políticas que orientam e definem os processos de formação continuada oferecida aos docentes, bem como da relação estabelecida, ou não, com a sua prática pedagógica. Este estudo guia-se pela perspectiva do ciclo de políticas de Ball e Bowe (2001), ou seja, o contexto da influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática.

Esses contextos estão inter-relacionados e representam um importante ângulo de análise do problema da pesquisa, o qual se define como identificar as influências das Políticas Educacionais de formação continuada, na prática pedagógica docente, à luz do ciclo de políticas. Nesse sentido, o objetivo da pesquisa buscou analisar quais as influências das políticas de formação continuada e a relação estabelecida com a prática pedagógica dos professores, a fim de compreender e estabelecer vínculos com o ciclo de políticas.

Assim, o universo da pesquisa contemplou a Rede Municipal de Ensino, de um município do Norte do Rio Grande do Sul. Nesse sentido, a amostra dos sujeitos compreendeu a Secretaria de Educação e a totalidade dos Professores das escolas selecionadas para a pesquisa.

¹ Pós-Graduanda em Docência no Ensino Superior – URI - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen. camilas@uri.edu.br

² Doutora em Educação - UFRGS. Professora na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen. sudbrack@uri.edu.br

A pesquisa é descritiva de cunho qualitativo, contemplando a coleta, análise e interpretação dos dados, buscando, desta forma, descobrir e compreender as políticas educacionais, e, suas interfaces com a formação continuada e a prática pedagógica.

Assim, inicialmente, o trabalho contextualiza a abordagem do ciclo de políticas. Os pesquisadores ingleses da área de políticas educacionais Ball e Bowe (2001) entendem que o estudo das políticas educacionais, por sua natureza e complexidade, pode ser abordado através do ciclo de políticas.

Por fim, partindo da proposta e do problema da pesquisa, apresenta-se a análise dos dados coletados com os sujeitos envolvidos na pesquisa e conclusão do trabalho.

CICLO DE POLÍTICAS - UM PROCESSO CONTÍNUO

A abordagem do ciclo de políticas constitui-se num referencial analítico útil para a análise de programas e políticas educacionais. Essa abordagem permite a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos.

O ciclo de políticas é a definição atribuída pelos pesquisadores ingleses Ball e Bowe (2001), da área de políticas educacionais, enfocando a interlocução entre os processos micro e macro políticos e sociais e a ação dos profissionais que trabalham com as políticas. A partir disso, os autores propõem um ciclo contínuo constituído por três contextos principais: o contexto da influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Esses contextos estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares. Cada um destes contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates. (BOWE et al., 1992).

O primeiro contexto é o contexto da influência em que, normalmente, as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar na definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam, nesse contexto, as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo. É, também, neste contexto, que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política. As influências mais significativas são feitas pelas redes políticas e sociais, que envolvem a circulação internacional de ideias e o processo de empréstimo de políticas. O World Bank (BM - Banco Mundial) é, particularmente importante, uma vez que as intenções do banco só podem ser entendidas como uma instância ideológica de promoção de um sistema mundial integrado

com as linhas de mercado. Ao lado do Banco Mundial, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a UNESCO e o Fundo Monetário Internacional (FMI) podem ser considerados agências que exercem influência sobre o processo de criação de políticas nacionais.

O contexto da produção de texto está articulado com os textos políticos que, normalmente, estão vinculados com a linguagem do interesse mais geral e escritos de forma técnica, não levando em consideração os aspectos morais, éticos e políticos. Os textos políticos, portanto, representam a política. Essas representações podem tomar várias formas: textos legais oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc. A política não é feita e finalizada no momento legislativo e os textos precisam ser lidos com relação ao tempo e ao local específico de sua produção. As narrativas políticas são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política que terá consequências reais, as quais refletem no contexto da prática.

O contexto da prática contempla o espaço e tempo, no qual a política educacional está à mercê das interpretações e recriações dos indivíduos sociais. Podemos visualizar a compreensão dos textos políticos produzidos no contexto da produção de textos, através de sua aplicabilidade, ou seja, os profissionais inseridos na prática social atuam na interpretação dos textos, elaborando a sua compreensão, através de suas concepções, das suas experiências, seus valores enquanto pessoa, não assumindo uma função ingênua. Todos esses aspectos contribuem para que as políticas sejam analisadas, sendo possível a reinterpretação e a recriação das mesmas, pois, quando os textos são lidos pelos sujeitos, eles têm autonomia para dar sentido e significado que lhes convêm. Sendo assim, os autores dos textos não podem controlar o seu significado, o sentido dado pelo leitor não pode ser interferido nem manipulado, sendo que, a interpretação de cada um varia de acordo com as suas concepções, experiências e valores. Desse modo, podem surgir rejeições de algumas partes da escrita e até diferentes interpretações e conclusões.

Os profissionais da educação e professores devem exercer uma postura atuante neste processo de (re) interpretação das políticas educacionais, podendo expor o que pensam e, através de ideias que acreditam poder interferir neste processo de aplicação das políticas.

Partindo do estudo proposto, analisam-se as políticas de formação continuada existentes no município envolvido com a pesquisa, sob a perspectiva de relacionar a formação acadêmico-profissional (PEREIRA, 2008) e a formação continuada e suas contribuições para a prática pedagógica, através da categoria do ciclo de políticas.

FORMAÇÃO CONTINUADA E CICLO DE POLÍTICAS – POSSÍVEIS REFLEXÕES SOBRE A REALIDADE

Tendo em vista o problema de pesquisa, que investiga as possíveis influências dos processos de formação continuada, à luz do ciclo de políticas, nesta parte do trabalho, apresenta-se a análise da formação continuada ofertada aos docentes, a partir da amostragem extraída dos questionários aplicados com os sujeitos da pesquisa.

Para o entendimento dos dados coletados utilizam-se as técnicas de análise qualitativa e descritiva, que compreendem a utilização de tópicos de referências teóricas para a interpretação dos dados coletados na realidade estudada, confrontando teoria e prática. Assim, dando sequência às interpretações dos sujeitos utilizaremos as denominações A, B, C, D e, assim, sucessivamente.

A formação continuada é de extrema importância para a prática docente, uma vez que possibilita o crescimento do professor e enriquece o seu trabalho. Inicialmente, perguntamos ao Secretário qual a sua concepção de formação continuada. Assim, na acepção do pesquisado, conceitua como “uma oportunidade para os professores ampliarem seus conhecimentos, onde os alunos possam ter uma melhor qualidade de educação.” (SECRETÁRIO).

Os professores, também, ressaltam que a formação continuada é um estímulo para os professores, pois enriquece os seus conhecimentos, possibilitando um maior aprendizado e aperfeiçoamento, contribuindo, de forma significativa, para a inovação da prática em sala de aula, bem como para mantê-los em constante atualização, atendendo às demandas e exigências que surgem a cada dia no contexto atual. Sobretudo, destacam, também, a troca de experiências e o diálogo estabelecido entre os docentes no momento da sua formação, momento em que o professor deve parar, pensar e refletir sobre sua prática pedagógica, primando por uma educação de qualidade. Nesse sentido, ainda, faz-se importante para que “o professor se situe no tempo e acompanhe o processo do desenvolvimento para responder as expectativas dos educandos, proporcionando uma formação integral”. (PROFESSOR, C).

A sociedade atual oferece a cada dia novas informações e tecnologias. Como as inovações tecnológicas evoluem a passos largos, atingem os mais diversos setores sociais. A escola, por sua vez, faz parte dessa sociedade, assim, não pode ficar estagnada e distante desse processo. Os professores, como protagonistas educacionais, devem manter-se informados e

atualizados, a fim de contribuir para o processo de ensino-aprendizagem, aprimorando a sua prática.

Nessa perspectiva, também é relevante considerar que:

A aprendizagem é contínua, por isso ao longo do desenvolvimento da formação o professor deve fazer novas leituras, dialogar, tomar contato de novas experiências e abordagem metodológica a ser pauta dos encontros dos docentes. Nós professores, somos a ferramenta para oferecermos o melhor do ensino para os alunos. (PROFESSOR, D).

Ao encontro das palavras do Professor D, destaca-se, segundo Nóvoa (1992) que, “não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, sem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores”. Conforme a afirmação do autor, o professor, durante a sua formação inicial, necessita de uma base teórica sólida, iniciando seu processo de reconhecimento e construção identitária como profissional docente, galgando patamares de uma educação de qualidade no futuro.

A partir dos conceitos apresentados pelos sujeitos, evidencia-se a importância e a necessidade da formação continuada para todos os docentes, independente, da área de conhecimento ou etapa de ensino em que atuam. Outrossim, é possível identificar nas falas e considerações dos entrevistados e, assim, fazer uma analogia com o primeiro contexto do ciclo de políticas, o qual determina o contexto da influência. Esse contexto pode ser identificado no que tange às influências da oferta de formação continuada aos docentes do município em estudo. Inicialmente, justifica-se pelas legislações vigentes que garantem o direito aos professores em usufruir de espaços-tempos para esse fim. Igualmente, é dever da Secretaria Municipal de Educação oferecê-los, atendendo à demanda. Também, por interferir, positivamente, na prática do professor em sala de aula ou no espaço em que atua, buscando alcançar o almejado e traçado pela SMEC³, que prima pela melhoria e qualidade de educação. Mas, ainda, por garantir ascensão ao professor em relação à carreira.

Na sequência, questionou-se o Secretário, quanto à organização dos cursos de formação continuada oferecidos aos professores, se existe um plano ou um programa específico para tais ações. De acordo com as palavras do Secretário, existe um programa específico para a formação dos professores, que foi elaborado pela equipe da SMEC, juntamente com a Direção das escolas, o qual visa à melhoria da qualidade da educação, reduzir a evasão escolar, propiciar um momento de reflexão e escuta, valorizar o profissional docente, oportunizar um espaço de trabalho adequado com materiais pedagógicos necessários para subsidiar a prática docente.

³ Secretaria Municipal de Educação e Cultura

Assim, através desse programa a Secretaria busca planejar e oferecer cursos que contemplam as várias áreas do conhecimento, abordando os mais variados temas, como: educação infantil, educação especial, avaliação, ensino fundamental de nove anos e metodologias de ensino.

Em torno disso, é importante destacar que tal planejamento exige revisão e adequações constantes, e, portanto, flexibilidade. Com a criação e efetivação desse programa de formação pela SMEC, identifica-se o segundo contexto em análise pelo ciclo de políticas, o contexto da produção de texto. Esse contexto postula uma política ou documento que embasa e determina uma proposta, ou seja, para pensar a formação continuada essa proposta precisa estar fundamentada seja teoricamente, seja legalmente. Por isso, institucionalizar um programa com objetivos, metas e ações práticas é de grande valia e contribuição para a qualidade da educação.

Em consonância com este aspecto, é oportuno analisar, também, o impacto de tal formação no fazer docente, verificando a existência de uma relação entre a formação continuada e a prática do professor. Num contexto mais amplo, tanto de sociedade, escola como de sala de aula, a formação continuada do professor exerce influência sobre o meio em que o mesmo está inserido. Em razão de tudo isso, questionaram-se os sujeitos sobre as contribuições proporcionadas à ação educativa, através da formação continuada. O Secretário afirma que sempre há muitas contribuições advindas desses momentos destinados à formação, entre as quais o fato de o professor aplicar no contexto em que está inserido, seja na escola como um todo ou em sala de aula, tais sugestões.

Os professores, de modo geral, enfatizam a formação continuada como sendo de grande valia e contribuição para a prática pedagógica do profissional docente. Sempre há o que se aproveitar, pois essa formação engrandece o educador num todo. Nesta perspectiva, somam-se conhecimentos e experiências, possibilitando identificar, mormente, na prática, a diferença. Pode-se visualizar com mais clareza, quando os professores afirmam que:

[...] as formações contribuem para uma melhor reflexão das práticas de sala de aula e a elaboração de propostas inovadoras e motivadoras na minha prática pedagógica. (PROFESSOR J). Os cursos de formação continuada oferecidos são bons. Essa formação contribui para que nossas aulas ficam muito mais ricas e os alunos mais motivados a aprender. (PROFESSOR M).

A formação de professores constitui-se num processo de investigação na ação. O professor é sujeito e ator, atuando e interagindo em sala de aula para que possa compreender de forma crítica, questionadora e participativa a (re) construção contínua da realidade escolar.

Considera-se, desse modo, que uma política de formação continuada para os professores exerce função primordial para atender às demandas sociais e educacionais, bem como contribui, fortemente, para uma educação mais qualificada, garantindo uma formação integral do ser humano, inserido em tal contexto. Com efeito, ao focar as respostas atribuídas pelos sujeitos da pesquisa, é possível constatar, de fato, as repercussões desta formação na prática pedagógica do profissional docente. Os docentes, atribuem sentido à formação continuada como de grande importância para a prática docente, servindo como subsídio para inovar nas atividades e dinâmicas, auxiliando para despertar o interesse e estimular os alunos a participarem da aula. Enfatizam, ainda, que quando a formação contempla dinamicidade, disponibilizando contato com o concreto, como oficinas de construção de materiais, por exemplo, o resultado é bem melhor, pois, dessa forma, há uma possibilidade de relacionar teoria e prática.

Por outro lado, é necessário atentar para questões que nem sempre estão visíveis num primeiro olhar. A formação continuada exige estudo, pesquisa, planejamento e conhecimento da realidade em que será ofertada. Os professores, partícipes desse processo, precisam demonstrar interesse para participarem dessa formação. Nesse sentido, o Professor K alerta que “[...] precisamos de coisas mais concretas e não palestras onde já conhecemos o assunto, onde ficamos horas sentadas, sem participar do processo, apenas ouvindo”. Por isso, a importância da SMEC no momento de planejar tais ações, ausculte o interesse dos docentes, atendendo às necessidades encontradas em sua prática cotidiana, contribuindo para o planejamento e desenvolvimento das aulas.

Diante disso faz-se necessário reestruturar a formação continuada, oportunizando a construção de conhecimentos, a constante atualização e inovação dos saberes docentes. Essa reestruturação contempla posturas críticas, que busquem o novo e que permitam sonhar em alcançá-lo. Alterar tal quadro exige o conhecimento social dos saberes que são próprios do profissional docente. Pois, “[...] ser profissional hoje é, em primeiro lugar saber renovar, reconstruir, refazer a profissão. É essencial saber reconstruir conhecimento com mão própria.” (DEMO, 2004). Entende-se por saberes docentes, aqueles mobilizados e colocados em prática, saberes que retratam as competências, habilidades, atitudes, talento, saber-fazer.

Nesse sentido, é preciso considerar espaços e tempos destinados para a contínua formação e aperfeiçoamento. Não existe um tempo demarcado ou um espaço limitado, pois, ocorre em diferentes lugares, desde a escola até universidades. Destarte, Prada (2006, p.12) nos diz que “a formação continuada [...] é um tempo de todos os tempos institucionais, inserido em todas as atividades da escola, com momentos específicos, mas, não isolados do

cotidiano escolar, nos quais o coletivo se constitui como tal em um processo de aprendizagem”. Com efeito, a compreensão da formação continuada no espaço escolar é o tempo particular de todos os que fazem parte desse espaço. A formação só tem sentido institucional se for organizada por todos, no coletivo.

Diante disso, questionaram-se os sujeitos da pesquisa sobre o espaço que os mesmos têm para sugestões e escolhas de temas a serem abordados durante a formação continuada. Na grande maioria, constatou-se que os professores tem espaço para conversar e trocar ideias, sobre o tema a ser discutido. Por isso, foi perguntado, também, qual seria o tema de maior necessidade no momento. Com essa questão, foi possível perceber os anseios e dúvidas dos professores em saber como trabalhar determinados assuntos em sala de aula, visualizando as reais necessidades e dificuldades encontradas. Os principais temas apontados, pelos professores, para serem discutidos nos cursos de formação continuada foram: inclusão, avaliação, novas metodologias, valores, ludicidade e bullying.

Na análise do exposto, verifica-se a pluralidade de temas e saberes que precisam ser abordados, discutidos e analisados juntamente com todos os professores. São saberes que se referem às necessidades mais prementes encontradas no cotidiano de escola, sala de aula, enfim, espaços de atuação do profissional docente. Traduzem, por vezes certa ansiedade como se houvessem soluções mágicas. No entanto, o fazer docente não se reduz apenas ao ato de ensinar, ou a um conhecimento específico, mas envolvem várias questões, posturas, na perspectiva de Tardif e Raymond (2000, p. 05), “os saberes profissionais do professor parecem ser, portanto, plurais, compósitos, heterogêneos”.

Dessa maneira, percebe-se que os docentes manifestam nas suas intervenções, sobretudo, as dificuldades inerentes à construção contínua da docência. Nem sempre são oferecidas condições adequadas para a formação continuada, como carga horária, ambiente, mediação, entre outros.

Tendo em vista as contribuições da formação contínua para a prática pedagógica docente e a qualidade da educação, verifica-se o contexto da prática, em que os sujeitos interpretam e traduzem os conceitos de determinada política a partir das suas concepções, ideias e valores. Com efeito, no cotidiano das atividades, os professores vão configurando práticas, por vezes contraditórias, que dependem de possibilidades concretas e de condições objetivas.

CONCLUSÃO

Nas últimas décadas, no Brasil e no mundo, reflexões acerca da educação têm ganhado intensidade. Num contexto em que se discutem as políticas educacionais, a função da escola e o papel do professor, há, também, um espaço privilegiado para refletir e analisar a formação continuada. Reflexões sobre essa realidade e a busca de alternativas que contribuam para a mudança desse quadro, têm se destacado.

A formação inicial ou formação profissional acadêmica é o ponto de partida para a formação do profissional docente, mas não é o suficiente para que a sua prática seja de qualidade. É necessário estar em constante aperfeiçoamento para saber como agir diante das mudanças sociais, no contexto escolar e construir novos conhecimentos, atribuindo novos significados à sua profissão, atuando como sujeito construtor, ressignificando a sua identidade. Com efeito, a formação continuada torna-se de grande importância para o profissional docente, pois, é através dela que os professores ampliam seus saberes pedagógicos e, portanto, contribuem para a melhoria do ensino e da sociedade.

Defende-se que as políticas de formação continuada devem propiciar espaços-tempos de formação, a partir de assuntos e temas de interesse e necessidade aos docentes para que, realmente, venham a contribuir para sua formação pessoal e profissional, permitindo ressignificar os resultados em seu cotidiano profissional. Estes espaços não podem ser reduzidos a um número de horas, mas inseridos em reuniões pedagógicas, grupos de estudos, leituras, entre outros.

É fundamental que tais políticas atentem para alguns aspectos que devem ser supridos com urgência. A formação docente é o primeiro passo para garantir um bom ensino, entretanto, é preciso haver condições de trabalho, como também, um reconhecimento social do profissional docente, para que o profissional docente seja estimulado a realizar suas tarefas pedagógicas. Ao pensar em uma política de formação continuada para professores, é necessário envolver os mesmos no planejamento desse processo formativo, levando em consideração aspectos teóricos e práticos pertinentes ao trabalho docente, contribuindo fortemente para uma educação mais qualificada e para uma formação integral do ser humano.

Portanto, a formação docente caracteriza-se como um tema contemporâneo e de grande relevância para as políticas da educação. Vale dizer, que, dependendo do contexto histórico e sociocultural, a formação de professores seguirá rumos diferentes, pois há sempre conhecimentos, saberes, metodologias e tecnologias novas e, a escola por exercer função

social precisa acompanhar e atualizar-se. O professor, por exercer seu fazer pedagógico nesse espaço, necessariamente, também, deve estar atualizado.

CONTINUING EDUCATION POLICY AND TEACHING PEDAGOGICAL PRACTICES

Abstract: This paper analyzes the policies that guide and define the processes of continuing education offered to teachers as well as the contributions and relationships with their practices in the light of the policy cycle by Ball and Bowe (2001). The objective of the research sought to examine what are the influences from the policies of continuing education, and the relationship established with the pedagogical practice of teachers, in order to understand and establish links with the policy cycle. The present study was a qualitative research approach, which had as its scope some Municipal Schools, situated in a northern municipality of the state of Rio Grande do Sul. Questionnaires were applied to the subjects, which included the Department of Education and the teachers of the selected schools. The paper presents important concepts about teacher education, its relationship with educational policies, as well as the analysis of the data collected and generated during the research.

Keywords: Educational policies. Continuing education. Policy cycle.

REFERÊNCIAS

BALL, S. J. **Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação.** In: Currículo sem Fronteiras. POA; v. 1, n. 2 p. 99 – 116, 2001.

BOWE, R.; BALL, S. J.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools:** case studies in policy sociology. London: Routledge, 1992.

CUNHA, Maria Isabel da. Formação de professores em tempos complexos: perspectivas conceituais e processos em tensão. In: JORNADAS TRANSANDINAS DE APRENDIZAGEM, Frederico Westphalen, 2011. **Ensinar e aprender num mundo complexo e intercultural: acta.** Frederico Westphalen: URI/FW, 2011.

DEMO, Pedro. **Professor do futuro e reconstrução do conhecimento.** Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

MAINARDES, J. **Abordagem do Ciclo de Políticas:** Uma Contribuição para a Análise de Políticas Educacionais. Revista Educação e Sociedade. Campinas, vol. 27, n. 94, p.47-69, jan/abr. 2006.

NÓVOA, Antonio. **Formação contínua de professores: concepções e práticas.** Aveiro: Universidade de Aveiro, 1992.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: publicações Dom Quixote, 1992.

PEREIRA, Júlio Diniz. A formação acadêmico-profissional: compartilhando responsabilidades entre universidades e escolas. In: EGGERT, Eglá. et al. **Trajetória e processos de ensinar e aprender:** didática e formação de professores. Porto Alegre: PUCRS, 2008, p. 253-266.

PRADA, Luiz Eduardo Alavarado. Dever e direito à formação continuada de professores. **RPD - Revista Profissão Docente**, Uberaba, n. 16, ago./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/257>> Acesso em: 25 out. 2012.

TARDIF, Maurice.; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, São Paulo, n. 73, 209-244, dez./2000.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS E SEU IMPACTO PARA A EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

Ana Paula Pellegrin¹

Edite Maria Sudbrack²

Resumo: O trabalho em voga integra a pesquisa “Programas de Apoio à Formação Docente no Brasil: uma possibilidade emancipatória?”, objetivando analisar os impactos das Políticas de apoio e incentivo à formação de professores no intuito de trazer aspectos referentes às Políticas Educacionais, oferecendo oportunidades de formação, através de alguns programas por elas subsidiados. Neste sentido, nota-se a importância de analisar a profissão docente bem como seus programas, haja vista a melhoria da qualidade profissional. Para isso, este ensaio amparou-se no estudo de alguns autores como Freitas (2007), Camargo (2006), Pimenta (1999), Oliveira (2011), entre outros, entendendo sua importância para conferir intelectualidade ao texto. Compreende-se que, frente a tantos desafios encontrados atualmente, e tendo como objetivo auxiliar na formação docente, foram criados alguns programas e incentivos estudantis, que visam à melhoria da qualidade da formação. Vale ressaltar que as políticas educacionais, bem como alguns destes programas, devem subsidiar uma educação emancipatória, proporcionando uma constante autoavaliação e reflexão do professor sobre sua prática. Assim sendo, o referido estudo possibilitou compreender a essencialidade das políticas educacionais para a formação docente, reforçando sua importância para a construção de uma formação qualificada.

Palavras-chave: Formação Docente. Políticas Educacionais. Qualidade educacional.

1 INTRODUÇÃO

A formação docente bem como a qualidade educacional do sistema de ensino de nosso país, em uma perspectiva atual, passa por uma crise de conceitos. Tendo isso em vista, não podemos pensar em um ensino de qualidade, sem que este esteja profundamente vinculado a uma boa formação docente. Deste modo, observa-se a importância da formação dos professores, entre outros fatores, para a qualificação do ensino brasileiro.

Com isso, pensar em formação docente é necessariamente pensar em políticas educacionais e no seu impacto para a sua formação. Trata-se de uma política embutida dentro das políticas públicas, para atender aos interesses do coletivo, respeitando o direito de cada indivíduo e assegurando o bem comum. Como nos ensina Camargo (2006 p.16), “as políticas

¹ Acadêmica do VII semestre do curso de Pedagogia – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen. Email: anapaulapellegrin@yahoo.com.br

² Doutora em Educação, Chefe do Departamento de Ciências Humanas e Coordenadora do Curso de Mestrado em Educação. - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen. Email: sudbrack@uri.edu.br.

educacionais podem ser entendidas como a fração das políticas públicas atendendo, com efeito, a um determinado setor do todo: a educação”. A autora ressalta também, que as políticas educacionais não devem ser fragmentos isolados, descontextualizadas, (2006, p.17) “[...] ainda que fruto das planificações estatais, a educação não é isolada de um contexto maior, nem da sociedade concreta, com anseios e demandas que dizem respeito a este setor”.

Assim sendo, não se pode pensar em política educacional, de forma fracionada, como algo descolado da realidade, resultado das ações governamentais. Esta política deve ser o resultado de uma construção coletiva, enraizada nos embates sociais, refletindo as reais necessidades do público a ser atendido, cabendo à escola, não apenas a implementação desses projetos, mas um espaço de ação-reflexão destes.

Deste modo, a política educacional se faz presente através e por meio da Legislação Educacional. Ela pertence ao grupo de políticas públicas sociais do país, estabelecendo-se como um processo de tomada de decisões resultantes das normatizações do país, ou seja, na nossa legislação.

2 POLÍTICAS DE APOIO À FORMAÇÃO DOCENTE: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Na situação atual, analisando, tanto as Políticas Educacionais quanto os seus impactos para a formação docente, percebe-se a necessidade de uma Política global de formação que subsidie e valorize os profissionais da educação, a fim de que se qualifique o sistema educacional.

No entanto, observa-se, que as políticas públicas, no que se refere à formação docente, vêm se caracterizando pela fragmentação, como nos mostra a autora Helena Freitas (2007, p. 1.206):

A ação do Estado nas políticas de formação, em resposta aos desafios enfrentados [...], vem se caracterizando pela fragmentação, assegurando, consequentemente, dimensões diferenciadas de profissionalização com aprimoramento em cada um desses espaços, diferenciando os conhecimentos científicos, técnicos e culturais oferecidos.

Tal fragmentação adentra o campo da profissionalidade docente, repercutindo na própria formação de professores, no que diz respeito aos saberes docentes e à validade destes saberes que, por essência, são saberes sociais. Pimenta (1999, p.24) já destacava que “para saber ensinar não bastam a experiência e os conhecimentos específicos, mas se fazem

necessários os saberes pedagógicos e didáticos”. É neste sentido, que a sociabilidade, presente nos saberes profissionais docentes, perpassa o cotidiano da função docente, refletindo na qualidade da educação e, conseqüentemente, na competência dos profissionais que estarão sendo formados para atuar posteriormente.

Cabe-nos perguntar, contudo, “[...] até que ponto essas políticas tomadas de forma desarticulada e diferenciada entre estados e municípios, não estariam promovendo o estímulo ao individualismo e à competição, à carreira “solo” [...]?” (OLIVEIRA, 2011, p. 36).

São questionamentos e reflexões necessários para se (re) pensar a forma com que os programas de incentivo à carreira docente são implementados pelo Estado e aceitos pela categoria docente.

Essa perspectiva, porém, não é resultado de ações atuais, sendo que são construções historicamente desenvolvidas, pois como nos adverte Helena Freitas (2007, p.1.204):

Para superar esse problema, no entanto, está em curso agora, uma política de formação de professores que visa a oferecer diferentes oportunidades de formação, oferecendo assim, igualdade de oportunidade, em contraposição à igualdade de condição.

Trata-se de construir uma política voltada para a valorização do magistério como profissão, orientando o professor para um projeto de vida e de futuro, levando-o a uma reflexão da sua prática, pois há ainda um grande número de jovens que escolhem as licenciaturas como carreiras nas instituições de ensino superior.

Nessa dimensão, em meio a tantos desafios, e, tendo como objetivo auxiliar na formação docente, criaram-se alguns programas e incentivos estudantis, que visam a melhorar a qualidade da formação docente. Esses programas são destinados para algumas universidades, e têm como objetivos promover novas metodologias de ensino, acompanhamento e avaliação dos diferentes cursos de licenciatura, auxiliando assim, na formação docente.

Desta forma, as ações do MEC pautam-se pela continuidade dos seus programas que refletem um caráter continuado e compensatório, sendo algumas destinadas a professores leigos, em exercício e em cooperação com os sistemas de ensino.

Observa-se assim, a grande necessidade de uma política de formação docente que valorize e qualifique o magistério, em um país onde prevalece a desigualdade educacional. Conforme nos diz Helena Freitas (2007, p.1.214):

Vivenciamos a luta da juventude e dos professores pela formação e a incorporação a processos que elevem a qualidade da educação básica, em contraposição a um sistema educacional discriminatório e injusto, que segue negando a esta mesma juventude e à grande maioria da população o acesso à educação, discriminando-os na qualidade dos conhecimentos que oferece.

Com isso, a CAPES tem, entre seus objetivos, qualificar a formação de seus recursos humanos e, conseqüentemente, a qualidade do sistema educacional do país. Busca-se deste modo, uma formação de professores, auxiliada pelos programas de apoio a esta formação, que caminhe em busca de uma nova educação, de um novo sistema educacional, no qual os educadores sejam orientados a transcender a fragmentação disciplinar e avançar para formas de trabalho mais unificadas, qualificando, assim, a educação escolar.

Freitas (2007, p.1222) ressalta, também, a importância de uma formação docente, ancorada na busca da formação contínua, pelo aperfeiçoamento, bem como de uma educação baseada na coletividade, de um trabalho unificado entre toda a comunidade escolar, para a construção de uma educação de mais qualidade.

Impõe, com efeito, repensar sobre os fins da educação, trazendo para o centro do debate a questão do projeto de sociedade que queremos, não pode ser limitada apenas pelas soluções “de resultado” que impregnam as políticas de avaliação da educação básica atuais. É através de políticas adequadas que se projeta a formação dos profissionais da educação sobre bases mais elevadas, para lidar com a formação atual das novas gerações, e a construção de uma nova vida, uma nova humanidade.

Desta forma, através das políticas educacionais e dos programas de apoio à formação docente, busca-se a construção de novos processos formativos, que respondam às exigências e necessidades sociais na atualidade, que formem cidadãos críticos e atuantes, capazes de lutar por uma sociedade justa e igualitária, preconizando a emancipação.

As políticas de apoio à formação devem balizar a educação de qualidade, sendo que estas se materializam em ações que servem como incentivo para a formação docente, através de diferentes programas governamentais, entre eles o PIBID, o PIBIC-EM, o FIES, o PARFOR. Estes programas vêm subsidiar, talvez³ de forma mais eficaz, a formação de professores, em um tempo de crise educacional. Deste modo, tratar de Políticas Educacionais e de programas ligados a elas, é de extrema importância para o campo da educação, pois é neste âmbito que se dá a construção de um novo ser social, um ser preparado para as mudanças que ocorrem no mundo.

³ Utiliza-se este termo, pois é necessário compreender como se dá a implementação desses programas em cada lócus.

Nesta dimensão, as políticas de apoio à formação docente, bem como seus programas, vêm contribuir para uma educação de qualidade, na medida em que servem de base para uma melhor formação educacional, proporcionando uma constante autoavaliação e reflexão do professor sobre sua prática, reformulando-a sempre que necessário.

De forma concomitante, concorre também, para uma melhor qualidade do sistema educacional, como um todo, em meio a tantas crises, formando o aluno de forma integral, atingindo os objetivos e metas propostas. Nesse sentido, a profissionalidade docente, sua formação e educação de qualidade caminham juntas e por estarem interligadas, uma depende da qualidade da outra para também atingir o seu estado máximo de qualidade. Para se chegar a uma educação de qualidade, é preciso, pensar em políticas que balizem a formação docente, bem como na importância destas para a formação de qualidade do profissional que irá atuar no sistema educacional.

Nesta perspectiva, é cabível destacar que vivemos em tempos de mudanças. Cunha e Góes (1994) já observaram que a descaracterização da educação é um processo histórico e altamente relacionado com os objetivos das classes dominantes, a quem não interessa que o saber se massifique, o que poderia a curto ou médio prazo desestruturar os mecanismos medievais, permitindo que uma elite econômica mantenha multidões em situação de miserabilidade absoluta.

É por isso que Arroyo (2000, p.22) questiona de maneira enfática:

A quem interessa que a escola seja considerada como terra vazia, de todos e de ninguém? Como responsabilidade de uma concepção difusa de comunidade? Como um clube de amigos ou como pretexto para outras finalidades políticas, por mais justificativas progressistas que elas apresentem? Usar os direitos humanos como pretextos para mobilizações difusas será sempre um desrespeito aos sujeitos desses direitos e aos profissionais que os garantem. As questões que têm estado em jogo nestas décadas são essas: a defesa da identidade dos profissionais da educação, de sua qualificação e profissionalismo e a defesa da especificidade do campo educativo. Ambas caminharam juntas ao longo da história. O direito à educação nunca será garantido por um clube de amigos. Já temos amigos e amigas da cultura, de animais de estimação ameaçados, de crianças de rua, de órfãos e agora a mídia e os governos lançam amigos da escola.

Discutir processos educativos exige uma postura de não neutralidade face à necessidade de reconstruir o histórico referente aos procedimentos, que descaracterizam a chamada “arte de educar”:

3 PROGRAMAS DE APOIO À FORMAÇÃO DOCENTE: BREVE COMENTÁRIO

Em meio à crise educacional pela qual passamos, percebe-se a formação docente como sendo insuficiente, frágil e inadequada, por vezes, não auxiliando os professores no trato das peculiaridades inerentes ao ato de ensinar.

Hoje, com o problema das salas de aulas superlotadas e da exaustiva carga horária, entre outros aspectos, tanto o aluno quanto professores acabam sofrendo, e esses impactos acabam repercutindo na má qualidade educacional de nosso país.

Com isso, essa formação ineficiente resulta, consequentemente, na ineficácia do ensino que se tem atualmente, causando uma grande preocupação com a educação básica pública. Desta forma, frente a todos esses problemas enfrentados, e todas as mudanças ocorridas, criaram-se algumas estratégias para ajudar a superar essa situação.

Assim, para auxiliar na formação dos educadores, e consequentemente na qualidade de ensino, o Governo Federal, juntamente com a CAPES criou alguns programas que servem de apoio e incentivo à formação docente.

Esses programas, tais como o PIBID, o PIBIC-EM, o FIES, o PARFOR, entre outros, servem de base para a formação do profissional docente e objetivam melhorar a educação de nosso país, oportunizando a apreensão dos saberes da profissão nas diferentes ações das práticas. Trata-se de um apoio à formação que objetiva repensar a aprendizagem da docência, favorecendo a coerência entre a teoria e a prática, bem a formação de professores voltada para atender as finalidades da política da educação básica, tornando o ensino mais eficiente, atendendo assim, as reais necessidades da escola e de seus alunos.

No horizonte dessa ótica, o apoio à formação do professorado é de fundamental importância em tempos de crise na qualidade da educação, que tem mostrado insuficiência, uma vez que não tem propiciado uma formação inicial adequada aos futuros docentes e, muitas vezes, não tem auxiliado no trato das peculiaridades inerentes ao ato de ensinar e aprender. Assim, os Programas em desenvolvimento vem defender um processo de formação de professores mais qualificado, promovendo a ampliação dos conhecimentos, combinando concomitantemente reflexão e prática pedagógica, voltados para uma melhor educação para todos.

4 CONCLUSÕES PRELIMINARES

Este estudo pretendeu destacar a importância das Políticas Educacionais, em uma análise mais crítica, e seus impactos para uma educação de qualidade. Isto se apresenta como um desafio frente aos problemas enfrentados em nosso sistema educacional brasileiro, notadamente na formação de professores. Objetivou compreender, brevemente, os programas que servem de apoio e incentivo à formação de professores, no intuito de trazer aspectos referentes às Políticas Educacionais, oferecendo, desta forma, oportunidades de formação.

Deste modo, as Políticas Educacionais, juntamente com esses programas de apoio à formação docente, constituem uma possibilidade de qualificar a educação brasileira, na perspectiva de promover uma formação de professores mais qualificada, e consequentemente um ensino mais eficaz, abrindo novas oportunidades e espaços para os alunos que desejam seguir a carreira docente.

As estratégias traçadas por alguns desses programas impõem, com efeito, uma nova forma de discutir a educação, subsidiando assim, uma formação docente de qualidade. Provocam também, a construção de bases mais sólidas para essa formação, propiciando um processo mais unificado e eficaz.

Compreende-se, portanto, que isto configura-se como um compromisso, sendo praticamente, uma dívida social que o Estado e as agências formadoras têm com a sociedade e com estes grupos sociais que, para se efetivar, dependem de recursos financeiros e flexibilidade institucional, da reconquista da autonomia universitária e da liberdade acadêmica que poderão gerar um olhar mais acurado para os contextos de uma determinada realidade.

Abstract

EDUCATIONAL POLICIES AND THEIR IMPACT ON EDUCATION QUALITY

Work in vogue, which integrates research "Programs to Support Teacher Training in Brazil: an emancipatory possibility?", Aiming to meet in a more general sense, the programs which support and encourage the training of teachers in order to bring aspects regarding educational policies, providing training opportunities. In this regard, we note the importance of analyzing the teaching profession and its programs, considering the improvement of professional quality. This essay steadied on the study of authors like Freitas (2007), Camargo (1993, 2006), Pepper (1999), Oliveira (2011), among others, understanding their importance to check the text intelligentsia. It is understandable that, faced with so many challenges faced today, and aiming to help teacher education programs were put and student incentives, aimed at improving the quality of training. It is noteworthy that the educational policies, as well as some of these programs should subsidize emancipatory education, providing a constant self-evaluation and reflection on teacher practice. Therefore, this study allowed us to

understand the essentiality of educational policies for teacher training, reinforcing its importance for the construction of a qualified training.

Keywords: Teacher Training. Educational Policy. Educational quality.

5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

CAMARGO, Ieda de (org.). **Gestão e Políticas da Educação**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006.

CUNHA, L. A.; GÓES, M. **O golpe na educação**. 8.ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1994.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **A (nova) Política de Formação de Professores: a prioridade postergada**. Revista educação e sociedade, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p.1203-1230, out. 2007 1203. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

MACEDO, Valcinete Pepino de. **Formação de professores no contexto das mudanças educativas**. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0525.pdf>. Acesso em: 23/11/2012.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A nova regulação de forças no interior d escola: carreira, formação e avaliação docente. In: **RBPAE**, v. 27, n. 1, p. 25-38, jan./abr.2011.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO PARA SÉRIES INICIAIS. ENTENDENDO O PACTO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA.

Karine Seidel¹

Edite Maria Sudbrack²

RESUMO: O presente artigo é resultado de reflexões realizadas na construção da escrita sobre o projeto do Mestrado em Educação URI - Câmpus de Frederico Westphalen a respeito do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa. Os estudos bibliográficos para a compreensão desta temática levaram-nos à busca de explicações amplas que evidenciem relação entre os organismos internacionais, reformas políticas educacionais e os encaminhamentos dados à educação.

Palavras Chaves: Pacto, Alfabetização, Políticas.

INTRODUÇÃO

A história da educação brasileira é marcada por sucessivas reprises. No momento atual, assistida com grande impacto na mídia o “Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa” nos leva ao questionamento:

-Qual caminho certo para a solução da alfabetização?

O que parece vigorar é um modelo de sociedade com soluções rápidas e respostas prontas e fáceis. Na perspectiva de uma solução o governo Federal lança pela presidente Dilma Rousseff, o “Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa” embasado com o sopro de misericórdia para a alfabetização. Seria este um pacote educacional que promete acabar com o fracasso escolar? Funciona mesmo? Todas essas dúvidas e anseios são os questionamentos envolvidos no tema. Faz-se necessária uma investigação que merece ser aprofundada, a fim de se determinar qual o impacto da adoção do “PACTO” nos indicadores de desempenho dos estudantes da rede pública, na qualidade educativa como num todo.

Primeiramente vamos delinear o contexto da adoção do “PACTO”, alfabetização e idade/série, e as propostas de políticas públicas educativas para tentar equilibrar esta situação. Para tanto se faz necessário o retrospecto da implantação do Ensino Fundamental de nove anos e sua inserção através da lei 11.274/2006.

O acréscimo das crianças da primeira infância nas escolas do país, é fruto de um processo histórico de articulações em diversos setores, sociais, políticos e administrativos.

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação URI/Câmpus de Frederico Westphalen. Email: karine.seidel@hotmail.com.

² Prof^a Dr^a do Programa de Pós-Graduação em Educação na URI/Campus de Frederico Westphalen. Email: sudbrack@uri.edu.br.

Foram expressivas as lutas de classes de diversos setores da sociedade, e estudos científicos os quais passam a ver a criança de forma ampla e integrada e um processo significativo na formação humana.

2 RETROSPECTIVAS LEGAIS

Em 2006, foi sancionada a Lei 11.274 (Brasil, 2006), alterando o artigo 32 da LDB, que passou a vigorar com a seguinte redação: “O ensino fundamental obrigatório, com duração de nove anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos seis anos de idade terá por objetivo a formação básica do cidadão”.

A ampliação do Ensino Fundamental é importante para a democratização do acesso à educação, a mesma instiga debates em relação à alfabetização, visto que o ingresso da criança aos seis anos no ensino obrigatório, não raramente, tem sido visto como uma forma de antecipar o ensino da leitura e da escrita.

As situações jurídicas são de essencial importância na Lei nº. 11.274/2006 a qual foi editada com um dispositivo que garantia ao Poder Público um prazo até o ano de 2010 para efetivação do ensino fundamental nos termos exigidos pela legislação.

Segundo as disposições explicitadas em documentos do Ministério da Educação (MEC) e do Conselho Nacional de Educação (CNE), destaca-se o compromisso das políticas educacionais públicas, com a equidade e a melhoria da qualidade do ensino, e a melhoria dos índices de alfabetização e letramento. (BRASIL, 2004).

A partir de tais embasamentos legais entende-se que a reforma educacional deve estar pautada na participação de todos os atores envolvidos no ato educacional e gestada no interior das escolas, sem dúvida uma tarefa ampla, complexa e desafiadora. Requer que os professores e os sistemas de ensino se reorganizem para isso.

Torna-se imprescindível um olhar atento às dúvidas, tensões e impasses interpostos ao processo de implantação e/ou implementação do Ensino Fundamental de 9 anos na visão dos profissionais, diretamente. O trabalho pedagógico com as crianças que outrora estavam na Educação Infantil e hoje se encontram no Ensino Fundamental, requer análise.

Faz-se necessário focalizar a visão dos professores acerca de como tem se dado essa implementação, desvelando problemas e lançando luz aos encaminhamentos vivenciados por eles como adequados ou não nesse processo, levando em consideração aspectos e particularidades apontadas pelos próprios professores.

3 O PORQUÊ DAS REFORMAS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS?

Ao elaborar as políticas públicas, o estado brasileiro procura assegurar as exigências impostas pelos organismos internacionais. Assim, “na medida em que se encontrava envolvido com o processo de acumulações com as políticas públicas em geral, visando, por meio de políticas compensatórias administrarem os conflitos e as tensões econômicas e sociais”. (FIGUEIREDO, 2001, p.1).

A equidade e a qualidade na educação e a garantia de acesso à mesma são metas históricas nas políticas educacionais de nosso país. Com a implantação de metas estabelecidas por organismos internacionais como Banco Mundial (BM) e Organização das Nações Unidas (ONU), o acesso e a permanência na escola passou a ter um novo olhar em uma educação voltada para a infância. Como afirmam BARBOSA, FILHO e PESSOA, 2008, p. 117 “Uma política que vise a um maior desenvolvimento do país deve focar recursos em um investimento maciço em educação”.

A educação brasileira tem como fins a formação do homem com ideias e os princípios de liberdade e solidariedade, visando ao pleno desenvolvimento do indivíduo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o mercado de trabalho. Analisando-a mais profundamente observa-se que a educação é pragmática, voltada para aprender a fazer.

Percebe-se também, que na Educação Básica do Brasil os fins se diferem em se tratando da construção do homem como sujeito de transformação social, dependendo do sistema político do país. A mudança e o direcionamento das reformas educacionais ocorreram em razão da crise capitalista e dos ideais liberais, os quais contribuíram para a adequação da educação capitalista.

Para Oliveira & Pádua (2000), a penetração dos ideais neoliberais no Brasil, provocou mudanças que afetaram o país de forma negativa, pois promoveu a destruição das ferramentas e dos mecanismos essenciais de defesa da soberania nacional, resultando no abandono das áreas sociais.

As políticas educacionais efetivadas e praticadas no Brasil neste período impulsionaram a redução das responsabilidades do Estado, transferindo-as, por conseguinte para a iniciativa privada. Entretanto o ponto de convergência está na crença de que é necessário descentralizar a escola pública e submetê-la ao controle da comunidade, reduzindo, inversamente, o poder dos vários agentes políticos, administradores e professores – sobre a instituição educacional.

A meta da universalização da educação proposta pelo Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010 sancionado como Lei 10.172/2001, resultou do clamor pela necessidade de diagnosticar os problemas e demandas da educação no Brasil, a fim de estabelecer objetivo e metas que nortegassem a mesma. Consta na redação do próprio plano o que segue:

Em síntese, o Plano tem como objetivos: a elevação global do nível de escolaridade da população; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública e a democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 2001).

Cumprir destacar, que educação é fator de desenvolvimento. Segundo uma pesquisa do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2009) que investigou qual área faz a economia crescer mais e reduzir a pobreza, a educação é o que eleva o PIB, então o investimento em educação é fator de desenvolvimento econômico. A Conferência Nacional de Educação - CONAE 2010, incorporando velhas lutas do aumento do financiamento público, fixou o indicador de 10% do PIB para o investimento público em educação a ser executado a partir de 2014. Ainda objeto de debate, tal índice auxilia a construir caminhos de qualificação da educação nacional.

4 O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E A ALFABETIZAÇÃO.

A meta da universalização da educação proposta pelo PNE, vigência 2001-2010, era alfabetizar todas as crianças até os 8 anos de idade, produzida no final do mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso. O PNE sugeriu um acréscimo do investimento do PIB de 4% para 7%, mas não designava ou apontava de onde viria o recurso para tal aumento. Apresentava ainda 295 metas a serem atingidas, por não serem mensuráveis, dificultou o seu acompanhamento e desenvolvimento. Contudo, a meta do PNE 2001-2010, que estabelecia um investimento de 7% do PIB, não foi alcançada. Nesse sentido, afirma Callegari:

O PNE de 2001 nasceu como “filho ilegítimo” de um amplo movimento social que terminou sendo frustrado. Porque o que se aprovou como Lei não foi exatamente o produto da vontade e da participação democrática de tantos educadores e militantes brasileiros reunidos no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, e, depois, no Congresso Nacional de Educação. O projeto finalmente aprovado pelos parlamentares foi aquele elaborado pelo Poder Executivo, incorporando apenas parte das propostas da “sociedade”. Não é um plano ruim, registre-se. O problema maior é que apesar de sua origem governamental, a Lei do PNE sofreu vetos

presidenciais mutilantes, como o do artigo que obrigava investimentos de pelo menos 7% do PIB em Educação. O resultado produzido foi um conjunto de metas descoladas de uma base de financiamento. (2009, p. 1)

Considerando o Plano Nacional de Educação, (Brasil, 2001), que estabelecia a universalização do atendimento às crianças de 6 anos, foi aprovada a Lei 11.114 (Brasil, 2005), que alterou a LDB no que se referia à idade para ingresso obrigatório no EF sem, no entanto, ampliar sua duração. A medida foi considerada um retrocesso, pois buscava regulamentar apenas o que muitos estados e municípios já vinham realizando.

O CNE³ através do parecer CNE/CEB Nº 11/2010 ainda recomenda que os 3 primeiros anos do Ensino Fundamental sejam organizados em um ciclo com promoções automáticas onde no final deste período a alfabetização esteja completa. A sugestão da criação de um exame para verificar o nível de alfabetização foi proposta ocasionando, em uma prova nacional, na qual os resultados possam ser comparáveis e organizados.

O valor destinado à educação tem como meta impulsionar o país para o desenvolvimento, uma vez que o entendimento do investimento em educação seja investir em desenvolvimento econômico. Segundo uma pesquisa do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) que investigou qual área faz a economia crescer, mas e reduzir a pobreza. Segundo este estudo a educação é o que eleva o PIB então o investimento em educação é investir em desenvolvimento econômico.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e o Plano Nacional de Educação (PNE) abordam o tema da alfabetização com bases em documentos do MEC fundamentados no Decreto nº 6.094, de 24/04/2007, que define, no inciso II do Artigo 2º, cuja responsabilidade dos governantes é de “alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade”, aferindo os resultados por exame periódico específico.

As formulações do PNE estabelecem as metas entre educação e correção de mazelas sociais, estruturando políticas para a primeira infância, como carros chefes para a minimização da pobreza e os desequilíbrios sociais, sendo que a ampliação da jornada escolar, associadas à proposta de expansão das faixas de obrigatoriedade da educação, enseja contribuir com tal propósito.

O exemplo do que propõe a Lei 11.274 (BRASIL, 2006), é algumas das saídas encontradas economicamente para investimento em educação que apresentam investimentos

³ CNE - Conselho Nacional de Educação é um órgão colegiado integrante do Ministério da Educação, foi instituído pela Lei 9.131, de 25/11/95, com a finalidade de colaborar na formulação da Política Nacional de Educação e exercer atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro da Educação.

na economia do nosso país são quase sempre pautadas por uma racionalidade econômica que prioriza a relação custo-benefício.

A Educação faz parte do processo sócio cultural da pessoa humana, portanto, as leis regulamentam as bases da educação de um determinado país. Em comparação com os fins e objetivos da Educação do Brasil e as metas estabelecidas pelo PNE e as realizadas de fato, percebem-se diferenças e semelhanças com o que está sendo proposto pelo Pacto da Alfabetização.

5 O PACTO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA.

“A “implantação do “PACTO” está voltada para o esclarecimento do significado de estar “ alfabetizado”. Para o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa, a criança está alfabetizada quando compreende o sistema alfabético da escrita, sendo capaz de ler e escrever, com autonomia, textos de circulação social. A alfabetização tem diferentes significados no Brasil, na essência da palavra “ALFABETIZAR” significa ensinar a ler e escrever:

A alfabetização de um indivíduo promove sua socialização, já que possibilita o estabelecimento de novos tipos de trocas simbólicas com outros indivíduos, acesso a bens culturais e a facilidades oferecidas pelas instituições sociais. A alfabetização é um fator propulsor do exercício consciente da cidadania e do desenvolvimento da sociedade como um todo. (SILVA, 1973, p.29).

O Pacto Nacional de Alfabetização na Idade certa está embasado na concepção construtivista de alfabetização, inspirada em Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1984), a qual mudou a concepção e o foco sobre a alfabetização, levando em consideração como o aluno processa o conhecimento e como o professor pode intervir nessa ação.

A falta de explicação sobre a razão do fracasso da escola em alfabetizar todos os alunos fez com que a responsabilidade pelo fracasso, direta ou indiretamente, fosse atribuída ao docente. Com isso, consolidou-se progressivamente uma cultura escolar da repetência, da reprovação, que, como toda cultura que se instaura, acabou por ser aceita como um fenômeno natural.

O país foi se acostumando com o fato de mais ou menos metade de suas crianças não se alfabetizarem ao término do primeiro ano de escolaridade no Ensino Fundamental. Entre as principais causas disso, destacam-se duas: a formação inadequada dos professores e seus

formadores e a falta de referências de qualidade para o planejamento de propostas pedagógicas que atendam às necessidades de aprendizagem dos alunos.

Nesta perspectiva, foi gestada uma política de avaliação que é a criação de uma prova específica, que será aplicada a todos os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental para medir o seu nível de alfabetização, pois, atualmente, o país só possui um exame oficial que busca identificar tal nível: a Provinha Brasil. Aplicada no 2º ano do Ensino Fundamental, a Provinha Brasil é uma avaliação diagnóstica que busca oferecer aos professores e gestores escolares um instrumento que permita acompanhar, avaliar e melhorar a qualidade da alfabetização e do letramento inicial oferecidos às crianças.

Somando a Provinha Brasil, a nova avaliação do Plano Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) a qual será aplicada aos alunos do 2º e 3º ano do Ensino Fundamental. Os resultados deverão ser informados ao MEC pelas escolas, por meio de um sistema que será desenvolvido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP).

Segundo o INEP/MEC em 2008, cerca de 64,95% das escolas públicas do país já haviam implantado o Ensino Fundamental de 9 anos, mas muitas escolas teriam optado em reprovar as crianças de seis anos que chegam ao final do primeiro ano com baixo desempenho. Isso significou um retrocesso na educação, um retardo das metas de aprendizagem, levaria a uma “aceleração e segmentação da infância” (MOLLO-BOUVIER, 2005).

Entre as ações e metas do PACTO está a garantia de que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental; usando como método de medição a Provinha Brasil. Outro importante ponto do projeto está na preocupação com a melhora do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É necessário analisar as políticas públicas, seus efeitos a curto médio e longo prazo, tais como, as questões voltadas à melhoria da qualidade da alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental no país, refletindo sobre seus limites e possibilidades. Pode-se verificar que ao lado de alguns avanços que podem ser explicados, há ainda um conjunto de problemas que precisam de soluções, como por exemplo, a questão referente à qualidade da educação e os métodos de avaliação das Políticas relativas ao tema da alfabetização.

Compreender que a alfabetização sugerida pelo Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa, oferece o entendimento e a definição das capacidades linguísticas que as crianças podem desenvolver ao longo dos 3 anos de alfabetização no Ensino Fundamental adquirindo ao término deste período, a compreensão do funcionamento do sistema de escrita, fluência de leitura e o domínio de estratégias de compreensão e de produção de textos escritos.

Assim ao enfatizar o que cada criança é capaz de realizar, estabelecendo o que se deve ser ensinado, o professor poderá ser capaz de definir quais atividades são adequadas a fase de aprendizagem de seus alunos. Além disso, é necessário ampliar as pesquisas nesta área e repensar os instrumentos de avaliação mais amplos a respeito do efeito das políticas educacionais, e seus impactos reais na aprendizagem dos alunos.

ABSTRACT: This article is the result of contemplations performed in the writings about the Master's Program in Education URI - Campus of Frederico Westphalen, about the National Literacy Pact on the Right Age. Bibliographical studies to the comprehension of this theme lead us to searching for broader explanations that show the relation between international organizations, educational policies reforms and destination given to education

Key Words: Pact, Literacy, Policy.

BIBLIOGRAFIA

Barbosa Filho, Fernando de Holanda e Samuel Pessôa . **“Educação e Crescimento: o que a Evidência Empírica e Teórica mostra?”** Rio de Janeiro (2008).

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 24 abr. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm>. Acesso em: 14 maio. 2013.

BRASIL. PNE. **Plano Nacional de Educação. LEI No 10.172.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. 2001.

BRASIL. **Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 11.274/2006.** Brasília, 2006.

CALLEGARI, Cesar. **Desafios para um novo Plano Educacional de Educação 2009.** Disponível em: <http://www.cesarcallegari.com.br>. Acesso em: 20 de julho 2013.

CNE, **Conselho Nacional de Educação.** O Parecer CNE/CEB Nº 11/2010.

CONAE, **Conferencia Nacional de Educação.** Documento final. 2010.

FERREIRO, E & TEBEROSKY, A. **A psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

FIGUEIREDO, P.N.; MARINS, L. **Desenvolvimento de competências tecnológicas inovadoras em Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC) no Brasil:** evidências de uma amostra de organizações relacionadas à pesquisa e desenvolvimento (P&D) – um exame preliminar. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, Ebape, 2005.

IPEA. **Brasil em desenvolvimento: Estado, planejamento e políticas públicas** / Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. – Brasília, 2009. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br>. Acesso em: 20 de julho 2013.

MOLLO-BOUVIER, S. **Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica.** Educação & Sociedade, Campinas, SP, v.26, n. 91, p. 391-403, maio/ago. 2005.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Educação Básica: gestão do trabalho e da pobreza.** Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA, Almira Sampaio Brasil da (Org.) **Método Misto de Ensino da Leitura e da Escrita e História da Abelhinha** – Guia do Mestre. 7. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1973.

POLÍTICAS PÚBLICAS E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Adriano de Souza¹

Resumo: O presente artigo corresponde à sistematização de reflexões geradas a partir da leitura e da análise de políticas públicas para a extensão universitária em âmbito nacional. Nesse sentido, as ideias suscitadas por este trabalho foram articuladas à contribuição de Paulo Freire (2011) acerca da discussão sobre extensão e apontam para a necessidade de se repensar a prática da extensão universitária a partir do seu entendimento enquanto ação pedagógica.

Palavras-chave: extensão universitária; políticas públicas; ação pedagógica.

I -

*Conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos.
Paulo Freire*

Um breve panorama das políticas institucionais de extensão universitária no Brasil é capaz de pontuar que, em primeiro lugar, o caráter indissociável do chamado tripé ensino-pesquisa-extensão há muito se tornou um mito da estratégia retórica pautada pelo discurso acadêmico. É possível que isso se deva ao fato de as práticas de ensino e pesquisa formatarem-se com facilidade aos moldes do contexto neoliberal atual e as ações de extensão, mais resistentes aos encaixes programáticos dos modelos atuais de gestão educacional, oferecerem certa resistência à absorção pragmática.

Caberia, nesse sentido, investigar, em um primeiro momento, qual o sentido que viemos atribuindo ao sintagma *extensão universitária*, ou, em outros termos, o que compreendemos conceitualmente por ação extensionista, fato indissociável da compreensão do papel e do compromisso social das instituições universitárias. Parece que reside aqui um lúcido ponto de partida, qual seja: compreender a extensão no âmbito acadêmico e seus desdobramentos na esfera político-social significa especular sobre o papel da universidade enquanto instituição de caráter autônomo que promove e legitima o ensino superior. Resulta, portanto, antes de tudo, em ato de cidadania investigar e dirigir o exercício da dúvida ao fundamento da Constituição Federal (mais precisamente ao Art. 207) que delega às universidades brasileiras *autonomia didático-científica, disciplinar, administrativa e financeira*.

¹Possui mestrado em Estudos Literários pela Universidade Federal de Santa Maria e pertence ao quadro de servidores Técnico Administrativos em Educação da mesma instituição.
e-mail: adriano.souza@ufsm.br

Sendo assim, poderíamos começar por indagar de que forma vem sendo tratada a referida autonomia de que os gestores e dirigentes das universidades devem se valer em seu ofício. Se for verdade, conforme apontamos no parágrafo introdutório, que o momento atual privilegia certo tipo de pesquisa acadêmica e as agências responsáveis por captar e alocar recursos fomentam e legitimam a prática de um certo tipo de pesquisa – o que repercute nos modos de conduzir um certo tipo específico de prática de ensino e que tanto essa prática atual de ensino como os modelos de pesquisa parecem não estabelecer comunicação com a natureza social e humanista reservada, como veremos, às ações de extensão –, deveríamos então dirigir nossas indagações no sentido de averiguar *para quem* está sendo construída a referida autonomia, ou, em outras palavras, autonomia didático-científica e administrativo-financeira *de quem? Em relação ao quê? e para quem?*

De posse dessas perguntas, convém dirigirmos o olhar para o que os documentos dizem. Especificamente no Brasil, na Lei que regulamenta as Diretrizes e Bases para a Educação (Lei Nº 9.394/96), em seu Art. 43, temos que a Educação Superior tem por finalidade promover a extensão, “aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição”. E que, além disso, é finalidade da Educação Superior “estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade”.

No sentido que aí está, parece possível e bastante didático inferir que, enquanto universidade, temos por finalidade *conhecer* os problemas do mundo presente e, de posse disso, articular modos de *agir* junto à comunidade na tentativa de solucionar os problemas existentes. Estaria aí, já na LDB, um relevante entendimento de um conceito de extensão universitária e, junto a este entendimento, une-se também uma dúvida de aparência um tanto ingênua: vejamos, a partir de uma rasa e apressada leitura do momento atual, que nos brinda com uma esplendorosa expansão de cursos superiores e vagas em universidades, poderíamos concluir que nunca se estudou tanto os problemas brasileiros como atualmente. Ora, se temos por finalidade conhecer os problemas locais e agir para dissipá-los, e, como os números mostram, nunca houve tanta gente nas universidades estudando, dentre outras coisas, os problemas do mundo, por que, então, em países como os da América Latina, convivemos ainda com problemas pré-históricos como o analfabetismo e suas derivações (analfabetismo funcional, analfabetismo digital e tantos quantos mais possam haver), como a má distribuição

de renda e de terras para a agricultura familiar, como o desigual acesso a tratamentos de saúde?

Ainda nessa mesma linha temática, descortinando um pouco mais os preâmbulos da referida Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional, sobretudo no que se refere à Educação Superior, temos ainda, articulando textualmente os incisos VII e X do Art. 53º, que no exercício da dita *autonomia* é assegurado às universidades firmar contratos, acordos e convênios no sentido de receber subvenções, doações, heranças, legados e cooperação financeira resultante de convênios com entidades públicas e privadas. Nesse sentido, torna-se pertinente apontar que, se podemos, no uso de nossa autonomia, firmar contratos, acordos e convênios com vistas a receber subvenções e cooperações financeiras – e de fato é possível apontar que as universidades têm cada vez mais atraído o interesse de iniciativas privadas sedentas em firmar convênios e contratos – podemos concluir que dispomos de algum tipo de material concreto-tecnológico ou teórico-intelectual que é fruto do interesse de contratantes e agenciadores de convênio. Isto porque, e não há nenhum brilhantismo nesta dedução, segundo a lógica do capital, se há investimento é porque deve haver lucro a curto, médio ou longo prazo. Do que facilmente depreendemos um deslocar-se a discussão do âmbito educacional para o terreno da economia da educação, troca-se inclusive a terminologia, e passamos a empregar a linguagem dos negócios, dos agenciadores, terminologia que ignora os conceitos da acepção freiriana educador-educando e educando-educador, os quais passam a ser vistos com demandante, ofertante, proponente, etc.

Acontece, todavia, que a fatigada realidade tem nos mostrado que os projetos e ações de extensão não são propriamente o alvo dos contratantes de nosso capital simbólico. Em outras palavras, *nosso conhecimento altamente especializado* atrai o olhar de investidores interessados no objeto de nossas pesquisas, mas não os atrai reciprocamente a investirem e promoverem as nossas ações de extensão. Decerto porque fundamentalmente os objetivos logrados, quando movimentamos habilidades oriundas de ações de extensão, talvez não atendam aos objetivos esperados por nossos investidores.

II -

Sendo assim, não podemos entrar nessa discussão ignorando que já em 1968 – muito antes, portanto, dessa LDB que hoje temos às mãos, antes, inclusive, de se haver institucionalizado a questão da extensão por meio dos fóruns pertinentes – o educador Paulo

Freire (2011) já estava, em território chileno, a problematizar o conceito de extensão. Ao professor, nessa época, interessava extrair os pressupostos fundamentais da relação entre agrônomos e camponeses chilenos mediada pela chamada *extensão rural* e as consequências dessas relações na construção da reforma agrária, pelo conceito de *asentamiento*. Nesse percurso, Paulo Freire, apresenta-nos uma análise semântica do termo extensão, para criticar a chamada “força operacional” do conceito, através da qual a prática extensionista adquire uma dimensão antidialógica. Nesse sentido, a extensão é vista tão-somente como o ato de se *estender* mecanicamente um conhecimento, uma tecnologia, uma técnica *de* um ser que as detém suficientemente (detém esse conhecimento, essa tecnologia e essa técnica de forma plural) *para* outro ser, que é reduzido a um mero objeto desse tipo de fazer.

É preciso, com efeito, pontuar que, para fins de sistematização, por extensão universitária estamos pensando de forma deliberada nos princípios que, anos mais tarde, vieram a nortear as políticas públicas de extensão. Princípios estes – diga-se de passagem referendados anualmente nos âmbitos institucionais pertinentes² - que parecem comungar, como veremos, dos pressupostos críticos de Paulo Freire (2011) e que podem ser definidos a partir das seguintes ideias:

1. a ciência, a arte e a tecnologia devem alicerçar-se nas prioridades do local, da região, do País;
2. a Universidade não pode imaginar-se proprietária de um saber pronto e acabado, que vai ser oferecido à sociedade, mas, ao contrário, exatamente porque participa dessa sociedade, ela deve ser sensível a seus problemas e apelos, sejam os expressos pelos grupos sociais com os quais interage, sejam aqueles definidos ou apreendidos por meio de suas atividades próprias de Ensino, Pesquisa e Extensão;
3. a Universidade deve participar dos movimentos sociais, priorizando ações que visem à superação da desigualdade e da exclusão social existentes no Brasil;
4. a ação cidadã das Universidades não pode prescindir da efetiva difusão e democratização dos saberes nelas produzidos, de tal forma que as populações, cujos problemas se tornam objeto da pesquisa acadêmica, sejam também consideradas sujeito desse conhecimento, tendo, portanto, pleno direito de acesso às informações resultantes dessas pesquisas;
5. a prestação de serviços deve ser produto de interesse acadêmico, científico, filosófico, tecnológico e artístico do Ensino, Pesquisa e Extensão, devendo ser encarada como um trabalho social, ou seja, ação deliberada que se constitui a partir e sobre a realidade objetiva, produzindo conhecimentos que visem à transformação social;
6. a atuação junto ao sistema de ensino público deve se constituir em uma das diretrizes prioritárias para o fortalecimento da educação básica através de contribuições técnico-científicas e colaboração na construção e difusão dos valores da cidadania.

² Aqui se faz referência aos princípios norteadores das atividades extensionistas, pactuados no âmbito do FORPROEX em 1987. O Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras trata-se do âmbito institucionalizado para delimitar e discutir periodicamente as Políticas Nacionais de Extensão Universitárias, em 1987

À luz desses princípios, o fortalecimento da Extensão Universitária está diretamente relacionado com a compreensão das especificidades desse fazer acadêmico e de sua vinculação com o Ensino e a Pesquisa. (FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS, 2012, p.21)

Analisando brevemente os pontos destacados, diríamos que a extensão universitária pode ser delimitada ética e epistemologicamente a partir de alguns princípios formadores, em geral são algumas ideias fundamentais, reiteradas em documentos oficiais que versam sobre o assunto, as quais podem ser classificadas como princípios formadores da ação extensionista, tais como: *superação da desigualdade e da exclusão social; mobilização de conhecimentos que visem à transformação social; aproximação aos movimentos sociais; fortalecimento da educação básica; difusão dos valores de cidadania*. Todos conceitos afins aos ideais libertários, democráticos e emancipatórios que deveriam pautar as reflexões acadêmicas atuais. Se é verdade, portanto, que andamos distantes de práticas pautadas por esses ideais, parece conveniente pensar que as condições objetivas atuais apontam para a necessidade de ressignificar a extensão universitária. Isso quer dizer que ressignificá-la, no contexto de práticas sociais em geral hostis ao caráter gratuito da postura democrática, hostis à natureza coletiva das ações emancipatórias e libertárias, significa começar a **pensar a extensão como ação pedagógica**.

Sendo assim, de posse do que chamamos de princípios éticos e epistemológicos das práticas extensionistas convém, do ponto de vista metodológico, contrapor a essa concepção um outro entendimento das posturas de extensão. Posturas essas, muitas das quais estimuladas pelo Decreto Nº 7.233, de 19 de julho de 2010, o qual condiciona a alocação de recursos nas universidades federais à “existência de programas institucionalizados de extensão com indicadores de monitoramento”, e que parecem ser a base em cima da qual se assentam as práticas e concepções de extensão que buscam seu espaço nas órbitas da academia. Temos aqui os traços de uma situação tipicamente paradoxal no nosso entendimento. De um lado os documentos oficiais pautando as políticas públicas, que conferem à ação da extensão uma dimensão libertadora e emancipatória dos sujeitos nela envolvidos. De outro, a aplicação dessas políticas de caráter mecanicista e antidialógico. A situação que aí se configura leva a concluir que até chegamos a pensar dialogicamente a extensão – como mostram as políticas públicas do FORPROEX, mas, na implementação da ação extensionista, quando esta é motivada exclusivamente por políticas governamentais, como o decreto mencionado, é que parece não haver dialogicidade. Que fazer, do ponto de vista educativo, ante a tal situação?

Ora, retomando o que já foi dito, a situação parece obrigar-nos a ressignificar a extensão universitária. Para tanto, parece não mais fazer sentido pensar a extensão fora de sua dimensão pedagógica. Isso significar, indubitavelmente, assumirmos a postura de sujeitos do processo de extensão, de maneira que não mais o entendamos como um simples *meio*, um simples mecanismo, para se exercitar objetivos escusos ou alheios ao processo educativo. Assim como Manuel Bandeira definiu a matriz de sua poética no verso “Não quero mais saber de lirismo que não seja libertação”, precisamos construir nossa matriz extensionista como prática educativa que conduza à libertação. Pois, no sentido que vem se formalizando historicamente, a ação extensionista é incapaz de promover uma ação educativa de caráter libertador, assim o define Paulo Freire (2011):

Na medida em que, no termo extensão, está implícita a ação de levar, de transferir, de entregar, de depositar algo em alguém, ressalta, nele, uma conotação indiscutivelmente mecanicista. Mas, como este algo que está sendo levado, transmitido, transferido (...) é um conjunto de procedimentos técnicos, que implicam em conhecimento, que são conhecimento, se impõem as perguntas: será o ato de conhecer aquele através do qual um sujeito, transformado em objeto, recebe pacientemente um conteúdo de outro? Pode este conteúdo, que é conhecimento de, ser “tratado” como se fosse algo estático? Estará ou não submetendo o conhecimento a condicionamentos histórico-sociológicos? Se a pura tomada de consciência das coisas não constitui ainda um “saber cabal”, já que pertence à esfera da mera opinião (*doxa*), como enfrentar a superação desta esfera por aquela em que as coisas são desveladas e se atinge a razão das mesmas? (FREIRE, 2011, p.26)

III -

Na opinião do professor, caberia ao educador o desafio e a necessidade premente de superar o conceito de extensão, em cuja aplicação se pretende a “domesticação dos homens”, de modo a se chegar ao conceito de *comunicação*, à qual corresponderia a tarefa do educador. Poderia, a essa altura, um espírito mais atento perceber que Paulo Freire (2011) analisou o conceito à luz de um contexto específico de enunciação. Tratava-se, naquele caso, não do âmbito das instituições de ensino, mas da estrutura rígida e vertical latifundiária, a qual oprimia e emudecia o camponês, objeto das práticas de extensão rural, e que, portanto, esse deslocamento contextual não corresponderia aos anseios das políticas públicas.

Ora, em nosso caso, torna-se pertinente indagar se não estariam reverberando em nossas práticas, os ecos de uma estrutura também fechada e vertical, que em geral corresponde às estruturas funcionais dos ambientes de ensino, em que prevalece a burocracia. Nesse caso, convém pensarmos se nossas práticas de extensão (e de ensino e pesquisa) não

são também reflexo de uma estrutura acadêmica latifundiária, que construiu historicamente consciências oprimidas por um tipo de saber, um tipo de conhecimento hermeticamente incomunicável, porque incapaz de transformar os sujeitos envolvidos em sujeitos da transformação.

Portanto, se interessa-nos compreender a ação pedagógica que deve integrar o saber extensionista – ainda que não tenhamos discutido a conveniência de se criar um conceito de *comunicação* também para as práticas acadêmicas – temos que criar mecanismos para defender nossas práticas das concepções mecanicistas. Pois os tecnicismos deste tipo de compreensão impossibilitam-nos a buscar a superação de estruturas verticais como as que temos nos referido. Contra a verticalização institucional da extensão, para qual interessa tão-somente acumular pontos para o *currículo*, coordenar ações de extensão em pequenos números para almejar entrar na cota dos recursos rifados (quando há recursos para este fazer), para qual interessa gerar concorrência entre os pares, que passam a disputar entre si numa competitividade míope na qual não há comunicação nem troca de experiências; contra essa estrutura vertical, não nos parece descabida a ideia de que devemos motivar a articulação de todos os setores do saber. Nessa concepção, os saberes articulados pela extensão universitária são fruto de um processo de interlocução entre as diversas áreas do conhecimento humano, bem como dessas áreas com a atmosfera da interlocução.

Nesse sentido, articular uma ação de extensão é agrupar forças e não dividi-las ou subtrai-las. Se as instituições compreendem que devem atuar junto à escola básica, pode fazê-lo em conjunto com o residente de medicina e com o futuro odontólogo, que neste entendimento também são educadores, com o estudante de direito, com o professor de agronomia, com o sociólogo, com o psicólogo, com o político e com o politólogo, além, é claro, dos futuros professores das licenciaturas, desde que compreendamos nossos papéis como sujeitos da transformação, toda a ação em coalizão é valiosa. Se nos interessa articular o letramento digital com comunidades à margem da chamada inclusão tecnológica, por que não o fazemos de forma que desperte a ação problematizadora que há nas ciências aplicadas à computação e à tecnologia da informação. Pois, se não há ciência sem problematização, por que deve haver ciência da computação sem a prática dialógica? À medida que a universidade colabora para compreendermos o nosso entorno, o passo seguinte deveria ser motivar a saída do nosso próprio entorno. Se obstaculizamos essa travessia, estaremos sempre na iminência de transformar nosso conhecimento em acumulação latifundiária acadêmica.

POLÍTICAS PÚBLICAS E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Resumem: El contexto actual de las prácticas académicas, motivadas por la especificidad de las políticas públicas tienen apuntado a la necesidad de repensar los aportes teórico-metodológicos del campo específico de la extensión universitaria. En este sentido, el artículo aborda un interés particular de resignificar la dimensión pedagógica de la extensión, de modo que esta sea comprendida enquanto proceso fecundo del campo pedagógico.

Palabras Clave: Extensión universitaria. Políticas públicas. Práctica pedagógica.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Texto consolidado até a Emenda Constitucional nº 70 de 29 de março de 2012. Senado Federal. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_29.03.2012/CON1988.pdf>. Acesso em: 05 de junho de 2013.

_____. Congresso Nacional. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, de 23 de dezembro de 1996, p. 27.833. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>> Acesso em: 05 de junho de 2013.

_____. Presidência da República. **Decreto Nº 7.233, de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre procedimentos orçamentários e financeiros relacionados à autonomia universitária, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, de 20 de julho de 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7233.htm> Acesso em: 05 de junho de 2013.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Manaus/AM, maio de 2012. Disponível em: <<http://www.renex.org.br/documentos/2012-07-13-Politica-Nacional-de-Extensao.pdf>> Acesso em: 05 de junho de 2013.

FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?** 15 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

I ENCONTRO DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS, 1987, Brasília. **Conceito de extensão, institucionalização e financiamento**. Disponível em: <<http://www.renex.org.br/documentos/Encontro-Nacional/1987-I-Encontro-Nacional-do-FORPROEX.pdf>> Acesso em: 05 de junho de 2013.

EIXO TEMÁTICO:
**Formação de Professores e
Práticas Educativas**

A CANÇÃO EM DIFERENTES ÉPOCAS: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA

Adriane Ester Hoffmann¹
Marines Ulbriki Costa²

Resumo: Este artigo aborda o gênero canção, destacando seus aspectos textuais e musicais na tentativa de compreender os sentidos produzidos na relação intrínseca entre linguagens. Sob essa ótica, na primeira parte, expomos o suporte teórico sobre gêneros textuais. Na segunda, definimos o gênero canção. Na terceira, expomos a possibilidade de aplicação desse gênero, em sala de aula. Por fim, descrevemos uma sugestão de análise de duas canções, uma interpretada por Elis Regina e outra pela banda Legião Urbana. A presença do gênero canção é de suma importância, pois reconhecer e utilizar o recurso da musicalidade como ferramenta pedagógica parece impor-se para o desenvolvimento e crescimento cultural, intelectual e artístico dos alunos.

Palavras-chaves: gêneros textuais; canção; ensino

Reflexões introdutórias:

O presente artigo tem a pretensão de discutir questões pertinentes acerca de gêneros discursivos atrelados à proposta de ensino e de aprendizagem a partir da compreensão do gênero textual canção.

A sugestão apresentada parte dos pressupostos teóricos de Mikhail Bakhtin (2003), que ressalta que o ser humano se comunica através de determinados gêneros do discurso. Luiz Antônio Marcuschi (2003; 2008) consolida as concepções bakhtinianas e acrescenta que os gêneros textuais são entidades sociodiscursivas de qualquer situação comunicativa.

A utilização, em sala de aula, dos gêneros textuais, está fundamentada pelos PCNs (BRASIL, 1998), que preconizam uma educação comprometida com a competência comunicativa do aluno.

Uma possibilidade de exploração de gêneros textuais é apresentada por Joaquim Dolz (et. al.) (2004) em forma de sequência didática. Para ele, esse processo de análise é sistematizado e organizado, o que auxilia o aluno a dominar um determinado gênero textual e, com isso, expressar-se adequadamente em situações de comunicação distintas.

A partir dos pressupostos teóricos elencados, optamos pelo gênero textual canção, sugerindo uma proposta pedagógica a partir de uma sequência didática, para o Ensino Médio. As duas canções escolhidas foram uma interpretada por Elis Regina e outra pela banda Legião Urbana.

¹ Mestre em Teoria da literatura pela Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e professora da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI – Câmpus Frederico Westphalen.

² Mestre em Linguística aplicada pela Universidade Católica de Pelotas (UCPel) e professora da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI – Câmpus Frederico Westphalen.

1 Gêneros textuais: conceituação e especificidades

Bakhtin (2003: 261) afirma que toda atividade humana está ligada ao uso da linguagem e que: “compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana”. Acrescenta, ainda, que o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados, que podem ser orais e escritos, concretos e únicos, ditos pelas pessoas.

Para o autor (Bakhtin, 2003: 261) “esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, mas, acima de tudo, por sua construção composicional”. Tais elementos estão unidos no todo do enunciado e são determinados por um campo de comunicação específico.

Assim, Bakhtin (2003:262) conceitua gêneros como tipos relativamente estáveis de enunciados. E complementa:

a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo.

Destaca que as enunciações diferem por seu volume, conteúdo e construção composicional, mas que elas possuem aspectos comuns como as unidades da comunicação discursiva. Assevera que existem limites precisos entre enunciados e que esses limites são de natureza substancial e de princípio. Sustenta que quanto mais o falante dominar os gêneros mais liberdade ele tem de empregá-los.

O autor Marcuschi (2002: 19) afirma que já está consolidada a ideia de que os gêneros textuais são fenômenos históricos e que eles contribuem para “ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia. São entidades sociodiscursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa”.

Os gêneros textuais surgem, situam-se e integram-se nas culturas em que se desenvolvem. Caracterizam-se, então, de acordo com Marcuschi (2002: 20):

muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais. São de difícil definição formal, devendo ser contemplados em seus usos e condicionamentos sócio-pragmáticos caracterizados como práticas sócio-discursivas.

A partir da concepção, adotada por Bakhtin e seguida por Marcuschi, o autor (Marcuschi, 2002: 22) acredita em uma noção de língua como atividade social, histórica e cognitiva. Tal postura teórica insere-se “no quadro da hipótese sociointerativa da língua. É neste contexto que os gêneros textuais se constituem como ações sociodiscursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo”.

Assim, é importante que se diferenciem gêneros e tipos textuais para que o trabalho de produção e de compreensão textuais seja efetivado. Marcuschi (2002: 22) define tipos textuais como “uma espécie de construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas”. Ele afirma que os tipos textuais abrangem apenas algumas categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição e injunção.

O estudioso explica, ainda, que o discurso se realiza nos textos. Isso implica dizer que os textos realizam discursos em situações institucionais, históricas, sociais e ideológicas. Ainda, nas palavras de Marcuschi (2008), as definições elencadas de gêneros, tipos e domínios discursivos são muito mais operacionais do que formais e seguem a posição bakhtiniana.

2 Gênero canção: intersemioses

De acordo com Costa (2002), o gênero canção pode ser definido como um gênero híbrido, de caráter intersemiótico, por ser o resultado da confluência entre dois tipos de linguagem, a verbal e a musical, ou seja, entre ritmo e melodia. Nesse aspecto, o compositor Tatit (apud Costa, 2002) afirma que uma canção é uma fala camuflada em maior ou menor grau. Tal camuflagem consiste na maneira com que cada falante expressa-se e regula os acentos rítmicos. Isso implica declarar que cada falante, de modo diferenciado, gestualiza e vocaliza a canção conforme a situação comunicativa em que se encontra.

Para os autores Pasquotte-Vieira; Silva; Alencar (2012: 182), a compreensão de um texto está associada ao contexto social e histórico, pois “todo texto é constituído em situações sociais específicas de uso da linguagem”. Assim, textos passam a ser entendidos como modos de dizer, que podem ser escritos, mas também podem apresentar elementos sonoros e visuais.

A partir disso, Bakhtin (apud Rojo; Moura, 2012) corrobora que os significados são entendidos segundo o contexto de elaboração, a situação de produção, os objetivos do autor, as situações de leitura e o momento em que o texto é lido e ressignificado. O autor afirma, ainda, que em contexto de ensino e de aprendizagem de leitura e de escrita críticas, é

necessário trabalhar com os aprendizes a situação e a condição histórica em que se produziu o texto, assim como os objetivos do autor ao produzir algo.

3 Gênero canção: uma proposta de aplicação

Segundo os PCNs (BRASIL, 1998: 23), a educação que é comprometida com a prática cidadã necessita criar condições para que o aluno desenvolva sua competência comunicativa. Os PCNs afirmam, também, que é papel da escola organizar atividades curriculares relativas ao processo ensino aprendizagem da língua e da linguagem. A importância dos diferentes usos da linguagem está determinada historicamente. Nessa perspectiva, de acordo com o documento (BRASIL, 1998: 23): “os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero”.

Em se tratando do gênero canção, a consonância de texto e sonoridade auxilia a ampliação da compreensão de conceitos. Dessa forma, a importância da presença desse gênero no ensino reside na interligação texto e melodia, permitindo que o aluno perceba o caráter intersemiótico no gênero canção.

O trabalho com os gêneros na escola originou-se da necessidade de se trazer o contexto, a situação de produção e de recepção desse texto para a sala de aula. Isso porque quem escreve precisa saber para quem está escrevendo, o que quer dizer e com que objetivo está escrevendo.

A iniciativa de explorar, em sala de aula, os gêneros textuais, contribui para o professor desafiar-se e auxiliar o aluno a conseguir ser leitor fluente e escritor de bons textos. Para que uma proposta pedagógica se efetive, tendo como base os gêneros textuais, é importante não esquecer o propósito comunicativo que ela faz parte.

Na tentativa de exemplificar o exposto até agora sobre a importância dos gêneros textuais na escola, propomos uma análise do gênero canção. Para tal, escolhemos uma interpretação de Elis Regina e outra da Banda Legião Urbana.

Canção 1

Como Nossos Pais, Elis Regina

Não quero lhe falar,
Meu grande amor,

Das coisas que aprendi
Nos discos...

Quero lhe contar como eu vivi
E tudo o que aconteceu comigo
Viver é melhor que sonhar
Eu sei que o amor

É uma coisa boa
Mas também sei
Que qualquer canto
É menor do que a vida
De qualquer pessoa...

Por isso cuidado meu bem
Há perigo na esquina
Eles venceram e o sinal
Está fechado pra nós
Que somos jovens...

Para abraçar seu irmão
E beijar sua menina na rua
É que se fez o seu braço,
O seu lábio e a sua voz...

Você me pergunta
Pela minha paixão
Digo que estou encantada
Como uma nova invenção
Eu vou ficar nesta cidade
Não vou voltar pro sertão
Pois vejo vir vindo no vento
Cheiro de nova estação
Eu sei de tudo na ferida viva
Do meu coração...

Já faz tempo
Eu vi você na rua
Cabelo ao vento
Gente jovem reunida
Na parede da memória
Essa lembrança
É o quadro que dói mais...

Minha dor é perceber
Que apesar de termos
Feito tudo o que fizemos
Ainda somos os mesmos
E vivemos
Ainda somos os mesmos
E vivemos
Como os nossos pais...

Nossos ídolos
Ainda são os mesmos
E as aparências
Não enganam não
Você diz que depois deles
Não apareceu mais ninguém

Você pode até dizer
Que eu tô por fora
Ou então
Que eu tô inventando...

Mas é você
Que ama o passado
E que não vê
É você
Que ama o passado
E que não vê
Que o novo sempre vem...

Hoje eu sei
Que quem me deu a idéia
De uma nova consciência
E juventude
Tá em casa
Guardado por Deus
Contando vil metal...

Minha dor é perceber
Que apesar de termos
Feito tudo, tudo,
Tudo o que fizemos
Nós ainda somos
Os mesmos e vivemos
Ainda somos
Os mesmos e vivemos
Ainda somos
Os mesmos e vivemos
Como os nossos pais...
Composição: Antonio Carlos
Belchior (1976)

Canção 2

Pais e Filhos, Legião Urbana

Estátuas e cofres e paredes pintadas
Ninguém sabe o que aconteceu.
Ela se jogou da janela do quinto andar
Nada é fácil de entender.

Dorme agora,
é só o vento lá fora.

Quero colo! Vou fugir de casa!
Posso dormir aqui com vocês?
Estou com medo, tive um pesadelo
Só vou voltar depois das três.

Meu filho vai ter nome de santo
Quero o nome mais bonito.

É preciso amar as pessoas
Como se não houvesse amanhã
Porque se você parar pra pensar
Na verdade não há.

Me diz, por que que o céu é azul?
Explica a grande fúria do mundo
São meus filhos
Que tomam conta de mim.

Eu moro com a minha mãe
Mas meu pai vem me visitar
Eu moro na rua, não tenho ninguém
Eu moro em qualquer lugar.

Já morei em tanta casa
Que nem me lembro mais
Eu moro com os meus pais.

É preciso amar as pessoas
Como se não houvesse amanhã
Porque se você parar pra pensar
Na verdade não há.

Sou uma gota d'água,
sou um grão de areia
Você me diz que seus pais não te entendem,
Mas você não entende seus pais.

Você culpa seus pais por tudo, isso é
absurdo

São crianças como você
O que você vai ser,
Quando você crescer?

Composição: Dado Villa-Lobos / Renato
Russo (CD As quatro estações, 1989.

Análise:

Conhecimento prévio:

Retirar frases da caixa e completá-las:

- a) Eu quero lhe falar...
- b) Eu aprendi na vida que...
- c) Isso que aconteceu comigo foi...
- d) Valorizo minha vida porque...
- e) Digo que estou encantado(a) quando...
- f) Tenho medo de...
- g) Minha dor é perceber...
- h) Vivo como meus pais se...
- i) O que amo do passado é...
- j) Eu estou por fora do(a)...
- k) Tenho ideia de...
- l) Preciso ter consciência de que...
- m) Não é fácil de entender que...
- n) Vou fugir de casa se...
- o) Somos jovens para...
- p) Se não houvesse amanhã, eu faria...
- q) Se eu fosse uma gota de água, eu...
- r) Meus pais não me entendem quando...
- s) Você culpa seus pais por...
- t) Quero ficar adulto para...

Leitura e audição das canções.

Roteiro oral:

- 1 Qual é o assunto de cada canção?
- 2 Qual das duas canções é mais antiga? Por quê?
- 3 Qual a diferença principal entre as duas canções?
- 4 O que cada canção expõe sobre os pais e sobre os filhos?

Roteiro escrito:

- 1 Identifique a temática de cada canção e retire versos para comprovar sua resposta.
- 2 Complete o quadro abaixo, estabelecendo semelhanças e diferenças entre as duas canções, quanto aos seguintes aspectos:

Aspectos	Como nossos pais	Pais e filhos
Sociedade		
Família		
Juventude		
Economia		
Política		
Hábitos		
Atitudes		
Passado		
Futuro		
Amor		

3 Explique a quem se referem os termos sublinhados nos seguintes versos das canções 1 e 2:

a) “Nós ainda somos/Os mesmos e vivemos/Como os nossos pais...”

b) “Você me diz que seus pais não te entendem,/Mas você não entende seus pais.”⁴ Releia esse trecho da canção 1: “Eles venceram e o sinal/Está fechado pra nós/Que somos jovens...”. De acordo com o dicionário, o termo “sinal” pode adquirir diferentes significados de acordo com o contexto em que está inserido. Observe o verbete: sinal: S. m.

1 Aquilo que serve de advertência, ou que possibilita conhecer, reconhecer ou prever alguma coisa; 2 expediente convencionado para se transmitirem a distância, por meios visíveis ou auditivos, ordens, notícias, avisos, etc.;

3 demonstração exterior dum pensamento ou duma intenção; aceno, gesto;

4 Indício, rastro;

5 marca, traço, vestígio;

6 pequena mancha da pele, arredondada;

7 prenúncio, presságio;

8 aviso, advertência.

a) O termo sublinhado possui qual do(s) significado(s) semelhante(s) ao da canção? Comprove com a letra da canção.

b) Elabore uma frase para cada significado que a palavra “sinal” pode ter de acordo com o contexto em que está inserida.

5 Observe os seguintes versos da canção 1: “Mas também sei/Que qualquer canto/É menor do que a vida/De qualquer pessoa...”. Na sua opinião, o que esses versos expressam?

6 Observe: “Na parede da memória (v. 37)”, canção 1. Se você tivesse que expor suas memórias em uma parede, o que você exporia?

7 Para você, o que pode ser “o novo”, na canção 1, sugerido pelo verso 69?

8 De acordo com o dicionário, o termo “vil”, verso 76, da canção 1, pode significar: 1 que se compra por baixo preço; que tem pouco valor; reles, ordinário; mesquinho, miserável,

insignificante; desprezível, infame. Identifique qual desses termos poderia substituir o termo “vil”, conservando significado semelhante ao da canção 1.

9 Que aspectos do passado, você acredita serem relevantes para valorizar e não esquecer, como sugerem os seguintes versos da canção 1: “É você/Que ama o passado/E que não vê/Que o novo sempre vem...” (versos 66 a 69)?

10 Em relação à canção 2, o que sugere a referência a “cofres e estátuas” e ao fato de que ela “se jogou”, na primeira estrofe?

11 O verso 4, da canção 2, expõe que “Nada é fácil de entender”. Explique o que, para você, é fácil de entender e o que é difícil. Narre essas situações.

12 O que sugerem os versos da segunda estrofe, da canção 2? Que versos retomam essa ideia e a complementam, nessa mesma canção?

13 O verso 17, da canção 2, refere-se à expressão “grande fúria”. A expressão destacada está escrita no singular. Determine, de acordo com as suas convicções, qual é essa fúria. Justifique sua escolha.

14 Releia os versos 32 e 33, da canção 2, e determine em que situações você se sente assim. Explique essa sensação.

15 A canção 2, nos dois últimos versos, 38 e 39, apresenta um questionamento ao ouvinte. De acordo com suas expectativas futuras, responda a pergunta feita.

16 Releia os títulos das duas canções. Qual o sentido que cada conjunção “como” e “e” adquire em cada contexto? Justifique com versos da canção.

17 A quem se refere o pronome de tratamento “você” em cada canção? Explique.

18 Explique a importância das reticências na canção 1. Que recurso a canção 2 apresenta? O que esse recurso sugere?

19 Observe a estrutura das duas canções e complete o quadro, destacando características quanto a:

Aspectos	Como nossos pais	Pais e filhos
Versos		
Estrofes		
Refrões		
Rimas		
Linguagem poética		
Eu lírico		
Sentimentos expressos		
Valores da época		

20 A melodia de cada canção é diferente. Explique o ritmo de cada canção e a importância dessa melodia para o entendimento do texto e para perceber sua intencionalidade.

21 O gênero canção pode ter em sua estrutura, os tipos textuais da narração e da argumentação. Identifique, em cada canção, esses aspectos e explique a importância deles para o entendimento desse gênero.

22 Faça uma pesquisa sobre a cantora Elis Regina e sobre a Banda Legião Urbana, destacando estilos, melodias, temáticas e personalidades. Após faça um comparativo entre os dois artistas e sobre as épocas (nos aspectos: histórico, político, econômico, cultural...), em que produziram as canções estudadas.

Produção textual:

Dividir a turma em grupos, distribuir imagens com situações juvenis diversificadas, analisá-las e escrever um poema, expondo a percepção do grupo, que é jovem, sobre a situação discutida.

Considerações finais:

Neste artigo, objetivamos mostrar como se conceituam os gêneros textuais, sua importância para o ensino da língua portuguesa e estratégias para sua exploração. Optamos pelo gênero canção por acreditarmos ser possível, a partir dele, consolidar um ensino aprendizagem contextualizado, prazeroso e capaz de desenvolver no aluno sua capacidade criativa e crítica. Com esse intuito, escolhemos uma interpretação de Elis Regina e outra da Banda Legião Urbana.

Tendo em vista a importância dos gêneros textuais na escola, o documento ressalta que os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação em uma sociedade letrada.

Corroboramos que a presença do gênero canção nas escolas seja imprescindível, pois reconhecer e utilizar o recurso da intersemiose como ferramenta pedagógica surge como necessidade em uma época em que a melodia e a palavra associam-se para a produção de sentido nos diversos contextos comunicativos.

Abstract: This study discusses the genre song, highlighting its musical and textual aspects in an attempt to understand the meanings produced in the intrinsic relation between languages. Under this perspective, in the first part, the theoretical support for genres is exposed. In the second part, the genre song is defined. In the third, the possibility of application of this genre in the classroom. Finally, the study describes a suggestion of analysis of two songs, one performed by Elis Regina and another from the band Legião Urbana. The presence of the song genre is of utmost importance, because the acknowledgment and use of the feature of musicality as a pedagogical tool seems to contribute to the development of cultural, intellectual and artistic of students.

Keywords: song; textual genres; education.

REFERÊNCIAS:

COSTA, Nelson Barros da. As letras e a letra: o gênero canção na mídia literária. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA M. A. (Orgs.). Gêneros textuais & Ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p.107-121.

BAKTHIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKTHIN, Mikhail. Estética da criação verbal. Trad. PEREIRA, Maria Fernandina Galvão Gomes. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA M. A. (Orgs.). Gêneros textuais & ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.7

WWW.letras.mus.br > MPB > Elis Regina acesso em 09/06/13.

WWW.letras.mus.br > Pop Rock > Legião Urbana acesso em 09/06/13.

A IMPORTÂNCIA DA SUPERVISÃO ESCOLAR NA FORMAÇÃO ACADÊMICA DOCENTE ATRAVÉS DO PROGRAMA PIBID

**SPAGNOL, Dilvana Zanatta ¹
COVATTI, Vanderléia Gimenez²**

RESUMO: O presente artigo apresenta a visão da escola campo no que tange à relevância do trabalho de orientação que as supervisoras realizam com as acadêmicas e bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID – Subprojeto de Pedagogia da URI – Câmpus de Frederico Westphalen. Tal programa é vinculado ao órgão CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), e compreende uma iniciativa do Governo Federal de incentivo às licenciaturas e à formação docente. Neste sentido, é papel do supervisor fazer o elo entre a teoria e a prática através de sugestões e orientações de atividades, além de oportunizar e direcionar o contato das alunas bolsistas com todos os sujeitos do espaço escolar através do desenvolvimento das ações previstas no Programa PIBID. Dessa forma, a supervisão do PIBID fortalece e acompanha a formação inicial das futuras pedagogas através da experiência prática, sendo que o programa também contribui para a qualidade do trabalho desenvolvido no Curso Normal mediante as trocas entre escola campo e universidade, tendo em vista a formação continuada docente.

Palavras-chaves: Supervisoras, formação inicial, teoria e prática.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo relatar a contribuição da supervisão escolar na formação acadêmica docente através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência- PIBID- Subprojeto do Curso de Pedagogia Ensino Médio, URI/Câmpus FW : abordando a visão da escola campo. As atividades previstas no referido programa são realizadas com os alunos e professores do Curso Normal do Instituto Estadual de Educação 22 de Maio de Palmitinho, orientado pelas professoras supervisoras Dilvana Zanatta Spagnol e Vanderléia Gimenez Covatti.

Abordaremos o trabalho de supervisão escolar realizado na escola campo, cientes de que é papel do supervisor estabelecer o elo entre a teoria aprendida na universidade e a prática realizada na Instituição, através do acompanhamento, sugestões e orientações das ações educacionais contempladas no Subprojeto do Curso de Pedagogia - Ensino Médio. Da mesma forma que o planejamento inicial é importante para o êxito do trabalho, a vivência do cotidiano escolar e a reflexão mediante a práxis pedagógica é fundamental para o percurso da formação docente.

Na atuação como professoras supervisoras, percebemos a importância do programa que constitui-se numa experiência significativa e momento de construção de aprendizagem para todos os envolvidos: acadêmicas, professores e alunos do Curso Normal. A inserção da

escola campo no PIBID está aproximando a educação básica da universidade através da relação teoria e prática necessárias para a preparação de novos profissionais; proporcionando a interação e aprendizagem compartilhadas.

Através da interação universidade-escola, refletimos sobre o fazer pedagógico, pois quando se trata de educar, de ensino e de conhecimento, este repensar e questionar-se constantemente é fundamental. Dessa forma, evidencia-se que o trabalho desenvolvido pela supervisão escolar contribui para a formação inicial das futuras pedagogas e também para promover a melhoria da qualidade de ensino da escola campo. A receptividade do Instituto provocou uma interação com a comunidade escolar, que abre cada vez mais espaço para a continuidade e ampliação da proposta de trabalho desenvolvida para que todos os objetivos previstos continuem sendo alcançados.

Sendo assim, a supervisão escolar proporciona um envolvimento maior com os alunos e professores do Curso Normal; uma vez que é de suma importância que as acadêmicas vivenciem os problemas reais da prática docente, para que conheçam o ambiente escolar de forma crítica e reflexiva, contribuindo significativamente na sua formação profissional.

REFERENCIAL TEÓRICO

1. FORMAÇÃO DOCENTE

A formação docente é um processo desafiador, pois nos faz reviver as inquietudes e perplexidades na busca de significados do que é ser professor no mundo de hoje. Professor, sujeito que professa saberes, valores, atitudes, que compartilha relações e, junto com o outro, elabora a interpretação e reinterpretação do mundo.

Formar professor com qualidade social e compromisso político de transformação tem se mostrado um grande desafio às pessoas que compreendem a educação como um bem na construção da identidade e no exercício da cidadania.

Vivemos um momento histórico da educação brasileira quanto à formação de professores, momentos de incertezas ao mesmo tempo em que exige o resgate do valor do educador diante da sociedade, pois corremos o risco de num futuro próximo, termos salas de aula sem profissionais.

Assim é possível dizer que: “Sem um mínimo de esperança não podemos sequer começar o embate, mas, sem o embate a esperança se desarvora [...]. Daí a precisão de uma certa educação da esperança.(FREIRE,1994.pg.11).

A esperança e o otimismo na possibilidade da mudança são um passo gigante na construção e formação científica do professor e professora que deve coincidir com sua formação ética.

Baseadas nas ideias de Paulo Freire buscamos como Supervisoras do PIBID oportunizar às alunas bolsistas, uma visão da importância da formação do professor enriquecida pela esperança que nos move, fazendo a relação da teoria estudada na Universidade e a prática vivenciada na escola campo em todos os seus aspectos.

As condições da construção do educador são baseadas no diálogo verdadeiro com todos os envolvidos no processo do ensinar e aprender, pois é no respeito com os saberes diferentes que nos construímos que aprendemos a trabalhar em equipe.

Com base nos pensamentos de Philippe Perrenoud, de que as aprendizagens essenciais e necessárias ao longo da formação do professor é aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto com os outros e aprender a ser, elencamos em todas as atividades desenvolvidas no PIBID a vivência desses pilares.

Planejamento, estudo, pesquisa, desenvolvimento, avaliação, reflexão e ação é o que permeia todas as atividades propostas e as ações vivenciadas e desenvolvidas no cotidiano da Escola campo pelas bolsistas.

Arroyo (2010.p.67) também nos faz pensar e sobre a formação do professor quando nos fala da humana docência: “Aprendi, aprendemos que educar é revelar saberes, significados, mas antes de mais nada, revelar-nos como docentes, educadores em nossa condição humana. É nosso ofício. E nossa humana docência”

Baseado nessa afirmação compreendemos que ser educador é um modo de ser, um dever ser. E este deve cuidar de seu percurso na vida social, profissional e pessoal, pois a valorização social do educador depende, antes de tudo, da autovalorização.

Concluimos que a formação inicial do professor é muito complexa e de suma importância para a construção de sua autoimagem positiva e que esta terá grande influência na construção do Ser Professor, idealizado por todos nós, competente, comprometido, idealista e transformador, pois como afirma Freire (2000): “ Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas Transformam o mundo.”

2. O PAPEL DA SUPERVISÃO DA ESCOLA CAMPO NO DESENVOLVIMENTO DO PIBID

O aperfeiçoamento é parte intrínseca da profissão docente, mas ela não acontece sem um diálogo constante entre todos os envolvidos no fazer pedagógico.

O papel do Supervisor é de através do diálogo oportunizar e construir as pontes necessárias para o aluno bolsista realizar a travessia, fazendo as relações entre a teoria e a prática e experienciar a vivência de sala de aula, de práticas pedagógicas, de projetos, de estágios, oficinas pedagógicas, grupos de estudos... em todos os aspectos.

Segundo IBERNÓN a formação para a inovação tem de se estender à esfera das competências, habilidades e atitudes, e se fundamentar no aprendizado da colaboração participativa, e o aprendizado se dá com base na reflexão e na resolução de questões diretamente relacionadas à prática.

Nesse sentido que a Supervisão contribui na formação das alunas, abrindo as portas e mostrando os caminhos do mundo da escola, com suas limitações, expectativas, dificuldades, valores, experiências e trabalho.

Bolzan (2002 P.22) afirma que “a construção do papel do ser é coletiva, se faz na prática da sala de aula, exercício da atuação cotidiana da escola.” Baseado nessa afirmação destacamos que nesse espaço ocorre crescimento em todos os sentidos e de todos os envolvidos nesse processo acadêmicas, gestores, coordenadores pedagógicos, supervisores, professores e alunos.

3. FORMAÇÃO PERMANENTE: UMA REALIDADE NECESSÁRIA

Diante das perplexidades e das incertezas do tempo em vivemos, a escola e seus profissionais precisam resignificar o seu tempo e seus espaços, mas essas mudanças não acontecerão sem projetos existenciais dos sujeitos que nela habitam e recriam constantemente, através da formação permanente.

Segundo Brzezinski, (2006): “Quem sabe faz, quem compreende ensina”. Compreender o mundo da escola em toda sua complexidade e diante de tantas mudanças que ocorrem e que interferem diretamente no cotidiano, escola requer um profissional aberto e comprometido com sua formação permanente.

O professor, na qualidade de profissional da educação, necessita de uma formação continuada, que inclua sua área do conhecimento específico, a área pedagógica e a dimensão política. Incentivado a trabalhar em equipe e coletivamente com seus colegas. É preciso que o professor deixe de ser um expert em uma disciplina para se transformar em um mediador de aprendizagens, que saiba construir um clima de confiança, de abertura, de corresponsabilidade, de parceria com seus alunos, visando à educação e formação profissional.

Ibernón, diz que o professor é o maestro de toda escola, que precisa aprender a desaprender a trabalhar isoladamente, pois o maestro precisa gerar o conhecimento pedagógico no coletivo, tendo tolerância profissional e sabendo conviver com os outros, com os diferentes.

Afirma ainda, que se o professor quiser sobreviver precisa aprender a trabalhar em grupo, pois é no grupo que ele se fortalece, compartilha dúvidas, problemas, desenvolve a capacidade reflexiva e de pesquisa, incrementando a consciência da complexidade e diversidade do ensino.

A formação permanente do professor oportuniza que ele se requalifique como profissional da educação e tenha um novo papel no processo de ensino aprendizagem: intelectual transformador, crítico e emancipador; planejador de situações de aprendizagem; mediador e incentivador dos alunos e seus colegas em suas aprendizagens; trabalhando em equipe e em parceria com os alunos e seus colegas professores, superando o individualismo e a solidão tão presentes na docência.

A mudança somente acontecerá a partir do diálogo, da articulação, segundo FREIRE (1987. p. 79-82). O educador é um dos principais agentes da mudança do ensino, pois é ele quem está em contato com os alunos, onde ocorrem os problemas. Esta tarefa é desafiante e comprometedora. Não podemos mais ficar acomodados; o que se vislumbra é o comprometimento de cada setor com a parcela que lhe cabe no processo de transformação, atuando e mudando a escola em sua totalidade.

METODOLOGIA

A metodologia de trabalho terá como referência o planejamento e o desenvolvimento de ações previstas no Subprojeto de Pedagogia Ensino Médio da URI/Câmpus de Frederico Westphalen; procurando trabalhar de modo coletivo e compartilhado, com compromissos e responsabilidades estabelecidos entre bolsistas, supervisoras, sub- coordenadora de área e coordenadora do programa. Dessa forma, a supervisão escolar da escola campo está realizando o trabalho de supervisão e orientação das atividades, buscando aprimorar o desenvolvimento das ações das bolsistas PIBID; inserindo-as em todas as vivências do espaço escolar, contribuindo significativamente na formação acadêmica docente.

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Apresentamos a seguir as ações realizadas na escola campo contempladas na 1ª e 2ª etapas do PIBID com a orientação e acompanhamento da supervisão escolar:

- Explanação das professoras supervisoras do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência PIBID URI-FW à Direção, Coordenação Pedagógica, professores e alunos do Curso Normal;
- Reunião das professoras supervisoras e alunas bolsistas para planejamento das ações previstas no PIBID;
- Participação ativa em todas as vivências do espaço escolar do Instituto Estadual de Educação 22 de Maio;
- Conhecimento do espaço escolar e da infraestrutura da Instituição;
- Participação em reuniões administrativas e pedagógicas;
- Leituras e debates do Projeto Político Pedagógico, do Regimento Escolar e dos Planos de Estudos do Curso Normal;
- Análise e estudo da Estrutura e do Funcionamento do Curso Normal;
- Monitorias e intervenções nas disciplinas de Formação Profissional: Didática Geral, Estrutura e Funcionamento da Escola Básica; Psicologia, Sociologia e Filosofia da Educação; e, nas disciplinas pedagógicas Didática da Matemática e da Geografia;
- Participação nos projetos pedagógicos desenvolvidos no Curso Normal;
- Participação nas atividades extracurriculares como palestras, filmes...
- Participação ativa nas atividades do Dia da Normalista no Instituto 22 de Maio;
- Planejamento de atividades e coordenação de Gincana de Integração com alunos e professores do Curso Normal;
- Participação no Seminário sobre Desenvolvimento Humano;
- Visita com os alunos do Curso Normal da Amostra Pedagógica;
- Participação no Seminário Integrador do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) no câmpus da URI-FW; compartilhar os conhecimentos desenvolvidos e avaliar os resultados obtidos no projeto que iniciou em agosto de 2010;
- Participação em palestras promovidas pelo Instituto;
- Formação continuada nas reuniões com as alunas estagiárias;
- Explanação das supervisoras das Fichas de Avaliação do Pré-estágio e do Estágio Supervisionado;
- Acompanhamento da orientação do Planejamento de Ensino às alunas estagiárias;

- Acompanhamento das visitas com as professoras da Comissão de Orientação de Estágio às estagiárias no pré-estágio e no estágio supervisionado;
- Planejamento, coordenação, lançamento e orientação do Projeto de Leituras Pedagógicas do Curso Normal, coordenando os grupos de estudos durante o desenvolvimento do Projeto até o Seminário de apresentação;
- Organização e aplicação de atividades cooperativas com os alunos e professores do Curso Normal;
- Acompanhamento das professoras supervisoras e das alunas bolsistas do PIBID, na visita dos alunos do Curso Normal ao câmpus da URI FW, no mês de junho de 2011; com o objetivo de participar das apresentações de diversos temas educacionais que fazem parte do Estágio das acadêmicas do Curso de Pedagogia; e também de conhecer a infraestrutura, biblioteca e os laboratórios da Universidade;
- Participação no I Seminário Institucional do PIBID no Câmpus da URI – FW; nos dias 14 e 15 de julho de 2011. Tema principal “Formação dos Professores: A Construção Coletiva da Docência – palestras, mesa-redonda, painéis, sessões de pôsteres, troca de experiências, plenárias, entre outros;
- Organização da programação das atividades do 1º Encontro das Escolas de Curso - Normal promovido pelo Instituto Estadual de Educação 22 de Maio;
- Pesquisas, planejamento de atividades, orientação e coordenação das Oficinas Pedagógicas com os alunos do Curso Normal: Oficina de Artes, Oficina de Aprendizagem Cooperativa, Oficina de Contação de Histórias, Oficina da Poesia, Oficina de Jogos Pedagógicos Matemáticos, Oficina de Construção de Brinquedos com materiais alternativos e Oficina do Tangram;
- Grupos de Estudos abordando os temas Planejamento, Metodologia e Avaliação na Formação Continuada dos Professores;
- Acompanhamento das estagiárias com os respectivos alunos na Feira de Ciências organizada no Instituto Estadual de Educação 22 de Maio;
- Participação no 17º Seminário de Relatos da Prática de Ensino do Estágio Supervisionado;
- Divulgação do Curso de Pedagogia da URI/Câmpus de Frederico Westphalen para as alunas do 3º ano do Curso Normal da escola campo;
- Orientação do planejamento e acompanhamento da aplicação de aulas de Ensino Religioso e de Educação Física na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental;
- Participação no projeto de Educação Inclusiva;

- Participação no VII Simpósio Nacional de Educação e I Colóquio Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores, na URI/Câmpus de Frederico Westphalen, de 14 a 16 de junho de 2012.
- Planejamento, coordenação e desenvolvimento de gincana de integração e acolhimento aos novos alunos do Curso Normal;
- Participação de reuniões na escola campo e na universidade para avaliação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência- PIBID – URI/FW.

CONCLUSÃO

O programa desenvolvido na escola campo iniciou no segundo semestre de 2010 proporcionando inicialmente formação às acadêmicas com o conhecimento do Regimento Escolar, da Estrutura e Funcionamento do Curso Normal, análise dos Planos de Estudos, observações, monitorias e intervenções nas disciplinas de formação profissional; planejamento e coordenação de oficinas pedagógicas, grupos de estudos com os professores, dentre outras ações educacionais; buscando inseri-las em todas as vivências do cotidiano escolar. Na vivência dos problemas reais da prática docente, conhecer o ambiente escolar de forma crítica e reflexiva; contribuindo significativamente na formação do futuro professor.

O PIBID pela dinâmica estabelecida parte do conhecimento da escola campo, de leituras, encontros semanais para discussão, socialização e planejamento de atividades, proporcionando à supervisão escolar momentos importantes de partilha de conhecimentos, construção de novos saberes e vivência de novas experiências; fazendo-nos que repensemos o fazer pedagógico, pois: *“poder refletir, repensar no que se fez é um privilégio e uma maneira de fazer o melhor sempre.”*

Outro fator importante e que qualifica a ação da supervisão do PIBID é a oportunidade de participar de seminários, apresentação de pôster, elaboração de relatórios e artigos, relatos de experiências, mesas-redondas com outras escolas inseridas no programa, aumentando os conhecimentos, a experiência e a formação continuada docente das professoras supervisoras.

Sendo assim, como supervisão escolar contribuímos para o êxito do programa, uma vez que o acompanhamento e assessoramento pedagógico das alunas bolsistas contribui para a formação de futuros profissionais; o desenvolvimento de novas práticas educativas proporcionam a aprendizagem dos alunos da escola campo e, conseqüentemente para a melhoria da qualidade do ensino público. Enquanto professoras supervisoras ressaltamos que

a integração universidade-escola campo é uma experiência significativa para todos os envolvidos: acadêmicas, professores e alunos do Curso Normal.

ABSTRACT: This article presents the vision of the school field with regard to the relevance of the work that the supervisory guidance to the conduct and academic fellows Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID - Activity Pedagogy by URI - Frederico Westphalen Câmpus . Such a program is linked to the agency CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) and comprises a Federal Government initiative to encourage undergraduate and teacher training. In this sense, the role of the supervisor to make the link between theory and practice through guidelines and suggestions for activities, and create opportunities and direct contact with scholars of the students all subjects of the school through the development of the actions foreseen in the PIBID. Thus, the supervision of PIBID strengthen and monitor the training of future educators through practical experience, and the program also contributes to the quality of work done in the normal course through the exchanges between school and university field, with a view to training continued teaching.

Key- words: Supervisory, training, theory and practice.

REFERÊNCIAS

FARIAS, Isabel Maria Sabino de; SALES, Josete de Oliveira Castelo Branco; BRAGA, Maria Margarete Sampaio de Carvalho; FRANÇA, Maria do Socorro Lima Marques. **Didática e docência: aprendendo a profissão**. Brasília: Líder Livro, 2009.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da Pedagogia**. Ijuí:Unijuí.

KINCHELOE, Joel L. **A formação do professor como compromisso político**. Mapeando o Pós Moderno. Porto Alegre: Artmed, 1997.

ANTUNES, C. **Como desenvolver as competências em sala de aula**. 3.ed.Petrópolis, Vozes, 2001.

ARROYO,M.G. **Ofício de Mestre: Imagens e autoimagens**. Petrópolis, Vozes, 2000.

BECKER,F. **A epistemologia do professor: o cotidiano da escola**. Petrópolis: Vozes, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 19.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

IBERNÓN,F. **Formação docente e profissional**. São Paulo: Cortez, 2007.

PERRENOUD, P. **Novas competências para ensinar**. 1.ed. São Paulo Aretmed, 2000.

A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E OS PRINCÍPIOS SOCIOEDUCATIVOS DOS CENTROS FAMILIARES DE FORMAÇÃO POR ALTERNÂNCIA – CEFFAs

Vanessa Dal Canton¹
Anilce Angela Arboit²
Luci Mary Duso Pacheco³

Resumo: O artigo exposto intitulado como “A pedagogia da alternância e os princípios socioeducativos dos Centros Familiares de Formação por Alternância – CEFFAs” apresenta um estudo teórico acerca da temática com o intuito de compreender de que forma esta modalidade de ensino pode contribuir para o enfrentamento das situações problemas dos moradores do campo. O referido estudo tende a partir de apontamentos históricos compreender a origem da proposta da pedagogia da alternância, bem como, os princípios socioeducativos dos CEFFAs, ou seja, os quatro pilares (associação, alternância, desenvolvimento do meio e formação integral) que sustentam estes Centros constituídos por CFRs – Casas Familiares Rurais – e EFAs – Escolas Famílias Agrícolas. A proposta da pedagogia da alternância tem-se apresentado como uma metodologia de trabalho eficiente e significativa para os envolvidos no processo, pois, alterna momentos na escola e momentos na propriedade do jovem. A metodologia utilizada para a construção deste ensaio teve por base um estudo bibliográfico sobre o tema discutido, o que fez perceber que as atividades realizadas nos CEFFAs utilizam-se da alternância e da associação para a construção de saberes científicos e posterior relação com a prática de atividades na propriedade, tendo como finalidades a formação integral do sujeito e o desenvolvimento do meio.

Palavras-chave: CEFFAs. Pedagogia da Alternância. Propriedade.

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo tem o intuito de apresentar os princípios e a metodologia da Pedagogia da Alternância como sendo uma prática desenvolvida nos CEFFAs - Centros Familiares de Formação por Alternância, bem como, buscar compreender de que forma esta modalidade de ensino pode contribuir para o enfrentamento das situações problemas dos moradores do campo.

Esta abordagem está vinculada a uma pesquisa de Iniciação Científica que é desenvolvida há algum tempo e traz um estudo bibliográfico acerca do tema em voga. A pesquisa tem como principal objetivo analisar quais os limites e possibilidades da pedagogia da alternância vivenciada nos CEFFAs enquanto prática socioeducativa de enfrentamento das

¹ Acadêmica do III semestre do Curso de Pedagogia da URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - Câmpus de Frederico Westphalen. vanessadalcanton@hotmail.com

² Acadêmica do V semestre do Curso de Pedagogia da URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen. anilcearboit@hotmail.com

³ Doutora em Educação. URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen. luci@uri.edu.br

situações problemas na agricultura familiar, a fim de verificar sua contribuição na construção de um novo espaço rural para os municípios do território do Médio Alto Uruguai.

O movimento dos CEFFAs surgiu em 1935 quando agricultores do interior da França tiveram a iniciativa de construir uma escola que respondesse às reais necessidades e aos problemas vivenciados no campo. O desejo de construir uma nova escola parte do pressuposto de que a escola atual, onde seus filhos estudavam, não estava trabalhando de maneira que trouxesse resultados benéficos aos jovens e suas famílias.

Neste sentido, os CEFFAs surgem como uma possibilidade de educação apropriada às necessidades do campo, possibilitando que este se desenvolva na medida em que seus habitantes vão tomando consciência da situação em que vivem e procuram soluções para enfrentar as suas dificuldades.

Neste cenário vai se desenhando a pedagogia da alternância, na qual o jovem é o centro e também sujeito do processo educativo que acontece baseado no seu contexto histórico e social. Esta metodologia objetiva por um desenvolvimento integral da pessoa e do seu meio, já que, aquela não pode viver separadamente deste, e este não se constitui enquanto o sujeito inexistente.

A proposta da pedagogia da alternância surge imersa nos anseios dos produtores rurais do interior da França. Através desta proposta, foi possível articular momentos na escola e momentos na propriedade, de modo que os jovens pudessem significar seus estudos objetivando por um desenvolvimento do meio onde viviam com suas famílias.

Em face disso, a pedagogia da alternância foi sendo reconhecida cada vez mais como uma proposta pedagógica eficiente e se difundiu por muitos outros países, inclusive no Brasil. Atualmente, as CFRs – Casas Familiares Rurais – e EFAs – Escolas Famílias Agrícolas – constituem os CEFFAs e estão presentes em muitos locais desenvolvendo a pedagogia da alternância com jovens e adultos do campo.

2 A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E OS PRINCÍPIOS SOCIOEDUCATIVOS DOS CEFFAS

2.1 Contribuições históricas

O movimento das escolas rurais surgiu em 1935 com a iniciativa de três agricultores do interior da França que observaram o desinteresse de um adolescente em frequentar a escola. A mesma parecia não trabalhar questões pertinentes ao local e à vida daquelas

peessoas, para tanto, alguns agricultores se reuniram para discutir o fato e resolveram levar a questão até o sacerdote do local. Tendo o apoio deste, iniciaram o processo de institucionalização de uma escola que atendesse às reais necessidades das pessoas e que primasse pelo desenvolvimento do meio onde viviam. (SOUZA, 2012; UNEFAB, 2013).

Segundo Gimonet (2007) os moradores do vilarejo da França que tiveram tal ideia não apresentavam qualquer referência pedagógica e não tinham nenhum modelo de instituição a seguir, a não ser o que já haviam frequentado, não por muito tempo. Eles imaginaram uma escola que seus filhos não se recusariam a ir, onde tivessem uma formação qualificada que os fosse preparar para uma futura profissão e atendesse as suas necessidades fundamentais.

Foi então, a partir desta simplicidade que nasceram as Maisons Familiales Rurales (MFR) ou Casas Familiares Rurais (CFR). De acordo com a UNEFAB (2013), em 1935 eram apenas quatro adolescentes filhos de pequenos agricultores, com o passar do tempo mais jovens foram atraídos pelo novo sistema de educação e os pais e/ou responsáveis uniram-se criando uma associação para comprar uma casa. O local onde se reuniam ficou conhecido como “A Casa Familiar de Lauzum” (nome da cidade francesa onde foi implantada) e contrataram um formador para trabalhar.

A metodologia utilizada nas Maisons Familiales Rurales (MFR) atendia momentos de alternância entre a escola e o meio socioprofissional de cada jovem adolescente, deste modo, a formação acontecia integralmente possibilitando um desenvolvimento do sujeito e também do seu meio. Em 1960 o Estado francês reconheceu por lei como sendo uma modalidade pedagógica de alternância. A partir dos resultados que foram sendo obtidos, o regime se espalhou com sucesso e se estabeleceu também na Itália, Espanha e Portugal, seguindo por outros países. (UNEFAB, 2013).

No Brasil, a proposta teve seu início em 1968 no estado do Espírito Santo se constituindo sob a influência das Escolas Famílias Agrícolas italianas, sendo liderada pelo padre jesuíta Humberto Pietrogrande e pelo Movimento Educacional e Promocional do Espírito Santo- MEPES (SOUZA, 2012). Atualmente, já está presente em 22 estados brasileiros, com mais de 200 estabelecimentos funcionando, atendendo cerca de 20.000 alunos e 100.000 agricultores, contando com aproximadamente 850 monitores. Estes centros já formaram mais de 50.000 jovens dos quais mais de 65% permanecem no meio rural, desenvolvendo seu próprio empreendimento junto às suas famílias ou exercendo outras profissões e lideranças. (UNEFAB, 2013).

Silva (*apud* KNOB e HILLESHEIM, 2010, p. 53) afirma que:

A ideia de alternância assume, assim, um sentido de estratégia de escolarização que possibilita aos jovens que vivem no campo conjugar a formação escolar com as atividades e tarefas na unidade produtiva familiar, sem desvincular-se da família e da cultura do meio rural.

Neste sentido, a alternância se apresenta como uma metodologia que está ao alcance dos jovens, bem como das suas respectivas famílias, visto que ambos se constroem juntos de maneira recíproca e o resultado disso será o desenvolvimento do meio. Neste modelo de aprendizagem, os jovens podem ajudar nas atividades da propriedade em épocas de plantio ou de safra, pois o calendário escolar é organizado e apropriado à realidade dos sujeitos que a constituem.

O sistema desenvolvido nas Casas Familiares Rurais (CFR) e Escolas Famílias Agrícola (EFA) deu origem aos CEFFAs – Centros Familiares de Formação por Alternância. Conforme Begnami (2009, s/p) “o CEFFA é uma associação de caráter comunitário, composta de famílias, pessoas e entidades que buscam contribuir para a promoção e desenvolvimento sustentável do campo, através da formação integral das pessoas, pelo sistema de alternância”.

As EFAs (Escolas Famílias Agrícolas) e também as ECORs (Escolas Comunitárias Rurais) são coordenadas pela UNEFAB – União Nacional das Escolas Famílias Agrícola do Brasil. Existem ainda as Associações Regionais das Casas Familiares Rurais – ARCAFAR que reúne as CFRs (Casas Familiares Rurais) do sul - ARCAFAR-SUL e CFRs do Norte/Nordeste - ARCAFAR Norte/Nordeste. Tais instituições fazem parte da AIMFR – Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural que abrange cerca de quarenta países. (UNEFAB, 2013).

2.2 Finalidades e meios dos CEFFAs

De acordo com Calvó (*apud* GIMONET, 2007) e Souza (2012) os CEFFAs têm como característica quatro pilares que os sustentam, sendo eles: a associação, a pedagogia da alternância, a formação integral e o desenvolvimento do meio. O primeiro pilar é a constituição de uma associação local, o que significa o princípio básico para a manutenção do sistema educacional, que é responsável pelo CEFFA nos diferentes aspectos: morais, administrativos e financeiros. A associação participa de maneira contínua da formação dos jovens, contribuindo na condução da alternância, nos conteúdos dos planos de estudo, na relação do CEFFA com os pais e a comunidade em geral, além de se preocupar com a

profissionalização dos jovens visando um desenvolvimento do meio. Além disso, a associação auxilia na organização interna do CEFFA bem como na avaliação do mesmo de modo geral envolvendo todos os atores que participam deste processo de formação.

O segundo pilar diz respeito à metodologia e também ao processo de formação dos jovens no CEFFA, é a pedagogia da alternância. Nascimento (*apud* PACHECO, 2010, p. 124) diz que

Alternância significa o processo de ensino-aprendizagem que acontece em espaços e territórios diferenciados e alternados. O primeiro é o espaço familiar e a comunidade de origem (realidade); em segundo, a escola onde o educando partilha os diversos saberes que possui com os outros atores e reflete sobre eles em bases científicas (reflexão); e, por fim, retorna-se a família e a comunidade a fim de continuar a práxis (prática + teoria) seja na comunidade, na propriedade (atividades de técnicas agrícolas) ou na inserção em determinados movimentos sociais.

Desse modo os “alternantes” participam de um movimento que envolve a ação-reflexão-ação, ou seja, na propriedade familiar de origem o jovem observa a sua realidade e faz o levantamento de algumas questões que lhe são pertinentes. Na CFR (Casa Familiar Rural) ou na EFA (Escola Família Agrícola), ele reflete sobre o que observou anteriormente em bases teóricas que lhe permitem construir novos conhecimentos. Neste momento, o jovem analisa a sua realidade e tem a oportunidade de apontar soluções para as situações-problema que havia encontrado. É chegado o período de voltar à propriedade. Agora o alternante pode transformá-la a partir do que já construiu. Assim, o movimento se repete constantemente, pois, novas dúvidas podem surgir a cada ida à propriedade e novos saberes são construídos para que haja um desenvolvimento econômico e sustentável do meio. (GIMONET, 2007)

A formação por alternância dos CEFFAs obedece a um processo que parte da experiência de vida do aluno para o aprofundamento nas teorias, e em seguida voltar à experiência. Tal processo foi definido por Jean Piaget como “praticar e compreender”. Quando ação e reflexão andam juntas há então o “agir em pensamento” e o “compreender em ação” (GIMONET, 2007).

Com a instauração da pedagogia da alternância deixa-se para trás uma pedagogia tradicional, na qual partia-se dos conteúdos e o aluno precisavam se adequar a estes. O jovem já não é mais um simples aluno, mas torna-se ator de um processo educativo inserido num contexto de vida, no seu próprio território.

O terceiro pilar é a formação integral. Segundo Pacheco (2010, p.130):

Compreende-se por formação integral, uma educação contextualizada, que envolve conhecimentos gerais das áreas humanas e científicas voltadas para o desenvolvimento social, profissional, econômico, político e cultural, orientando os educandos para o seu projeto de vida, dando sentido à sua permanência no espaço rural e criando condições para que vivam e atuem neste espaço de forma qualitativa.

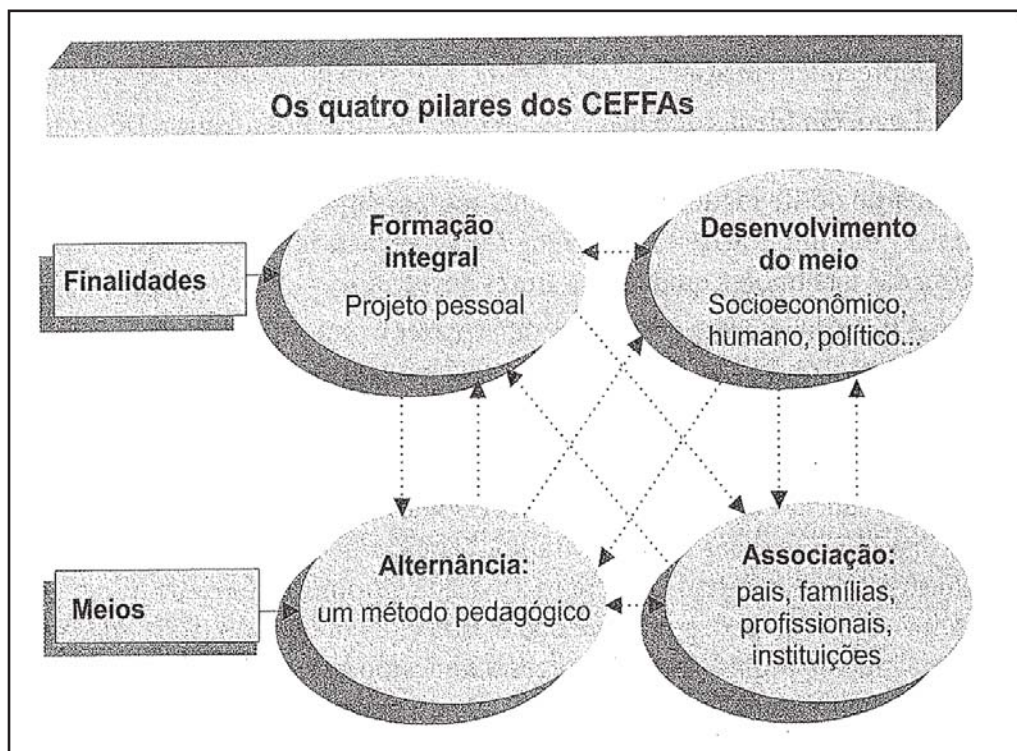
A formação do jovem por alternância implica que ele se envolva nas atividades produtivas, sendo o protagonista do seu próprio processo de formação, isto lhe garante autonomia e responsabilidade para tomar decisões e ser um difusor de ideias inovadoras. Pretende-se, pelo método da alternância, que o jovem encontre relação nas atividades propostas e nos conteúdos a serem estudados com a sua prática na propriedade rural dando-lhe significado. Gimonet (2007) fala que tal método deve apontar para o descobrimento do extraordinário na banalidade aparente do cotidiano.

O quarto e último pilar dos CEFFAs é o desenvolvimento do meio, tanto social como econômico, tendo em vista sempre a sustentabilidade. A interação entre os atores envolvidos no CEFFA é concretizada dentro de dimensões humanas, econômicas, sociais, culturais, ambientais, numa perspectiva global. Sendo assim, a partir da interação dos sujeitos, quando eles têm interesses individuais em comum, são conduzidas ações de desenvolvimento de competências, de atitudes, de comportamentos para um bem estar econômico e social melhor para todos que vivem nesse meio. (SOUZA, 2012).

Quando há uma verdadeira interação entre escola e família, o que é proposto pela pedagogia da alternância, o desenvolvimento do meio torna-se uma consequência das ações praticadas pelo jovem e pela família, já que um dos objetivos desta metodologia é que o alternante permaneça no espaço rural não precisando procurar alternativas fora dali, o que talvez, estaria sendo conduzido para um êxodo rural. Para tanto, o desenvolvimento do jovem deve andar junto com o desenvolvimento do meio, visto que este deve primar por uma melhora de vida das pessoas que ali moram e também daquelas que um dia poderão morar, por isso, a importância de ser em prol da sustentabilidade. Sobre esta, Cavalcanti (*apud* PACHECO, 2010, p. 132) diz que: “significa a possibilidade de se obterem continuamente condições de vida iguais ou superiores para um grupo de pessoas e seus sucessores em dado ecossistema”.

Para ilustrar de maneira mais simplificada os quatro pilares dos CEFFAs apresenta-se o quadro abaixo representado:

FIGURA 1: OS QUATRO PILARES DOS CEFFAs



FONTE: GIMONET, 2007, p.15.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O estudo apresentado nesta tessitura é resultado de uma pesquisa bibliográfica realizada a partir de leituras feitas em livros, artigos, revistas e documentos eletrônicos. Estes instrumentos serviram de aportes teóricos e contribuíram para o engrandecimento dos conhecimentos acerca da temática aqui discutida.

4 CONCLUSÃO

Em face do exposto, pode-se dizer que a pedagogia da alternância é uma proposta metodológica voltada aos jovens e famílias do campo, para quais se busca uma formação integral articulada entre a escola e o meio socioprofissional. É de conhecimento comum a história de luta e persistência da população do campo, sabendo que esta sofre muitas vezes pela não valorização da sociedade, não tendo o apoio de políticas públicas que os impulsionem para um maior desenvolvimento.

Este por sua vez, não pode aqui ser entendido como um mero acúmulo de bens materiais na propriedade. As políticas públicas qual são referidas neste espaço, não são somente financiamentos para a compra de maquinários e ampliação das tecnologias, que por diversas vezes não podem ser bem utilizadas devido à geografia da propriedade.

O que se pretende com a pedagogia da alternância é a valorização do sujeito do campo e o seu desenvolvimento, bem como da propriedade, juntamente com a sua família. Desenvolver-se significa então sob esta ótica, criar possibilidades a partir do seu contexto de vida e de produção visando um desenvolvimento sustentável para a propriedade e a qualidade de vida para os envolvidos nas atividades.

Neste sentido, a proposta da pedagogia da alternância se destaca como sendo de grande importância e validade para os sujeitos do campo, pois, o trabalho nos CEFFAs é realizado a partir da realidade do jovem buscando nos conhecimentos científicos aportes para uma visualização maior de possibilidades de desenvolvimento do meio em que este vive com sua família. Destaca-se ainda, os pilares destes Centros: associação, pedagogia da alternância, desenvolvimento do meio e formação integral, sendo estes os eixos de embasamento para o processo de construção e ampliação de conhecimentos.

Faz-se pertinente salientar que o estudo bibliográfico realizado e apresentado aqui, interliga-se a uma pesquisa maior que ainda precisa ser concluída, portanto, nem todos os seus objetivos foram alcançados. É mister dizer que os estudos teóricos são indispensáveis para toda e qualquer pesquisa, pois, constituem a base para uma posterior análise da realidade, ou ainda, da relação teoria e prática.

ALTERNANCE PEDAGOGY AND THE SOCIO EDUCATIONAL PRINCIPLES IN FAMILY TRAINING CENTERS FOR ALTERNANCE - CEFFAs

Abstract: This work entitled "Alternance Pedagogy and the Socio Educational Principles in Family Training Centers for Alternance" presents a theoretical study about the theme being investigated in order to understand how this type of education can contribute to the problems faced by people from rural areas. The research takes into account historical notes to understand the origin of the alternance pedagogy's proposal as well as the socio educational principles of CEFFAs, i.e., the four pillars (association, alternation, development environment, and full training) which support these centers constituted by CFRs – Rural Family Houses – and EFAs – Agricultural Family Schools. The proposal of the alternance pedagogy has been introduced as an efficient and meaningful work methodology for those who are involved with the process, since it alternates moments in school and moments on the property of the young.

Keywords: CEFFAs. Alternance Pedagogy. Property

REFERÊNCIAS

BEGNAMI, João Batista. **Os CEFFAs e a gestão democrática nas escolas do campo.**

Disponível em

<https://docs.google.com/file/d/0B07bZlN7afpJM0RXQmRaUnpzOUU/edit?pli=1>. Acessado em 18 Nov. 2012

GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e Compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs.** Tradução de Thierry de Burghgrave. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

<http://www.unefab.org.br/>. Acessado em 10/01/2013.

KNOB, Denise Aline e HILLESHEIM, Luis Pedro. Alternância como pedagogia de formação para o sujeito do campo. In: (orgs) ZONTA, Elisandra Manfio; TREVISAN, Francisco e HILLESHEIM, Luis Pedro. **Pedagogia da Alternância e Agricultura Familiar.** Frederico Westphalen/RS: URI, 2010. p. 49-56.

PACHECO, Luci Mary Duso. **Práticas educativas escolares de enfrentamento da exclusão social no meio rural:** a pedagogia da alternância e a casa familiar rural em Frederico Westphalen. São Leopoldo, 2010, 207f. Tese de Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

SOUZA, João Valdir Alves de. **Pedagogia da Alternância:** uma alternativa consistente de escolarização rural? Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT14-4500--Int.pdf>. Acessado em 15 dez. 2012.

A PERSONIFICAÇÃO DA TEORIA NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS: O OLHAR DO PIBID NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

Anilce Angela Arboit¹
Janaíne Souza Gazzola²
Luci Mary Duso Pacheco³

RESUMO: O trabalho em voga, intitulado “A construção da Identidade Docente: a experiência do PIBID Pedagogia da URI – Frederico Westphalen” traz à tona elementos essenciais para a construção da profissão professor, com ênfase à profissionalidade e à pessoalidade docente. Uma das questões que nortearam a proposta deste estudo balisou-se numa perspectiva cultural: Qual é a Identidade da Profissão Docente hoje? Objetiva-se, portanto, configurar trocas e interações entre diferentes modos de ensinar e aprender, os quais dão forma ao compartilhamento de aprendizagens significativas ao constituir-se professor. Nesta trajetória, os docentes também aprendem o ofício da docência nas suas práticas cotidianas com seus discentes, no exercício da escola, envolvendo, portanto, um processo colaborativo de trocas e interações. O foco deste estudo situa-se no campo da Formação Docente, enfatizando a análise da prática desenvolvida na Escola Campo. Para tanto, a pesquisa fundamentou-se no estudo bibliográfico de caráter qualitativo e descritivo. Este percurso embasou-se na reflexão da prática pedagógica, ancorada nos escritos de Nóvoa (2013), os quais contribuíram para a construção da Identidade Docente durante a realização do encontro. Nesta perspectiva, delinearam-se contornos formativos/reflexivos de modo a manter a indissociabilidade entre a profissionalidade e a pessoalidade docente.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Docente. Profissionalidade/pessoalidade. Profissão Professor.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho objetiva retratar aspectos fundamentais para a construção da profissão professor, com evidência à profissionalidade e a pessoalidade docente, por serem espaços em aberto que envolvem uma gama de processos de ação e reflexão. A questão fundante deste estudo estruturou-se numa perspectiva cultural: Qual é a Identidade da Profissão Docente hoje? Propõe-se, com isso, configurar trocas e interações entre diferentes modos de ensinar e aprender, os quais dão forma ao compartilhamento de aprendizagens significativas ao constituir-se professor.

Abordado de forma qualitativa e descritiva, o tema exposto propõe uma abertura para diferentes modos deste “que fazer” docente e amplia conhecimentos, sejam epistemológicos ou metodológicos inerentes à profissão professor. Nesta trajetória, os docentes também

1 Acadêmica do Curso de Pedagogia. Bolsista do PIBID – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen.

2 Acadêmica do Curso de Pedagogia. Bolsista do PIBID – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen.

3 Doutora em Educação. Coordenadora de Área e Orientadora do PIBID/Pedagogia – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen.

aprendem o ofício da docência nas suas práticas cotidianas com seus discentes, no exercício da escola, envolvendo, portanto, um processo colaborativo de trocas e interações.

O caminho metodológico inscreve-se, além disso, numa abordagem qualitativa e descritiva do tema exposto. O estudo tem caráter bibliográfico, no entendimento de sua relevância para a compreensão da temática. Além disso, utilizou-se da análise descritiva da prática desenvolvida sobre a formação pedagógica construída no Curso Normal, em contraponto com a Prática de Ensino do Estágio Supervisionado das alunas estagiárias da Escola Campo.

A investigação serviu-se da análise de textos teóricos que contêm posicionamentos acerca da formação de professores, relacionando-os com estudos teóricos no campo da profissão docente.

Assim, pretende-se contribuir para o entendimento de algumas discontinuidades de medidas educativas, procurando evidenciar a influência que a formação de professores abrange na construção da profissionalidade e da personalidade do professor.

Nesta ótica, focou-se a Formação Docente, questionando se é possível que sua construção aconteça dentro da própria profissão docente; além disso, buscou-se analisar a prática desenvolvida na Escola Campo, com o intuito de solidificar a abordagem teórica apresentada neste estudo. Para tal, a pesquisa fundamentou-se no estudo bibliográfico de estudiosos como Nóvoa (1999), Pimenta (1997), Tardif (2002), entre outros.

A formação experienciada revisitou aspectos do cenário da construção da Identidade Docente, o que repercutiu significativamente. No entanto, questiona-se a identidade, mas não se sabe em que sentido transformá-la. Na esteira de Marcelo e Vaillant (2009, p. 36), citados por Selbach (2012, p. 02-03,) “a formação da identidade profissional não é a resposta à pergunta de ‘quem sou (neste momento)’”, mas a resposta à pergunta de ‘quem quero chegar a ser?’”.

2 FORMAÇÃO DOCENTE: CONSTRUÍDA DENTRO DA PROFISSÃO?

A profissionalidade docente nada mais é do que o exercício da profissão docente. Observa-se, para tanto, que o campo da formação de professores, segundo Nóvoa (2013), expõe-se à reprodução fragmentada de discursos pré-estabelecidos que decorrem da ineficácia da formação. Fatores como este, interferem diretamente na práxis pedagógica e acarretam o empobrecimento das ações educativas. De tal forma, torna-se

[...] difícil não sermos contaminados por este «discurso gasoso» que ocupa todo o espaço e que dificulta a emergência de modos alternativos de pensar e de agir (Nóvoa y DeJong- Lambert, 2003). Mas é preciso fazer um esforço para manter a lucidez e, sobretudo, para construir propostas educativas que nos façam sair deste círculo vicioso e nos ajudem a definir o futuro da formação de professores. (NÓVOA, 2013, p. 02).

De acordo com Nóvoa (2013), a formação de professores deve ser construída dentro da profissão. Para isso, o autor apresenta cinco disposições⁴ que são essenciais à definição da profissão docente nos dias de hoje: a) assumir uma forte componente praxica; b) passar para “dentro” da profissão; c) dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais da profissão docente; d) valorizar o trabalho em equipe e o exercício coletivo da profissão; e) caracterizar-se por um princípio de responsabilidade social.

Fazendo referência às disposições citadas anteriormente, buscou-se explicitar alguns apontamentos relevantes para um melhor entendimento. A primeira disposição diz respeito ao conhecimento, que deve estar intrínseco ao trabalho do professor. Consiste na construção e na elaboração de práticas docentes que conduzam à aprendizagem significativa. O item b) refere-se à cultura profissional, a qual integra (ou deveria integrar) o cotidiano docente, fazendo dialogarem as práticas dos professores; afinal, “é na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão” (NÓVOA, 2013, p. 03). No que cabe ao terceiro aspecto, salienta-se o tacto pedagógico, que é a capacidade de relacionar e comunicar, sem a qual não se efetiva o ato de educar. Tal premissa deve ancorar-se em uma serenidade de quem é capaz de se dar ao respeito na conquista entre atores e autores do conhecimento. A quarta proposta condiz com a ideia de trabalho em equipe, fundamental para a intervenção conjunta nos projetos educativos. Por fim, a quinta proposição enfatiza o compromisso social, no qual convergem princípios, valores, responsabilidades inerentes à prática educativa.

Tais disposições reafirmam o trabalho docente e se, devidamente contextualizadas, podem inspirar uma renovação dos programas e das práticas de formação. Salienta-se, assim, a capacidade de relação e de comunicação que define o tacto pedagógico, a fim de favorecer a comunicação pública e a participação profissional no espaço público da educação.

Diante disto, cabem-nos alguns questionamentos: afinal, o que faz um professor? O que é ser um “bom professor”? De que forma acontece sua formação? Em que contexto se dá a socialização da profissão? Quais são os seus paradigmas? Seria complexo apresentar respostas a todas estas perguntas, mas é possível refletir sobre tais dimensões e compreender

⁴ Termo utilizado por Nóvoa para caracterizar o trabalho docente, contrapondo à ideia das listas intermináveis de “competências”, atribuídas aos docentes.

que a profissionalidade enlaça-se com a personalidade, constituindo, pois, a real profissão professor.

De maneira geral, implica a utilização responsável, competente e ética dos requisitos necessários à atuação do professor: domínio dos conteúdos e da metodologia do ensino, participação na construção do Projeto Político-Pedagógico da escola, planejamento das aulas, condição da sala de aula e outros.

Assim como a profissão docente, a profissionalidade é um conceito ainda em construção e deve ser analisado com base no contexto sócio-histórico ao qual se remete. Sacristán (1995, p. 65) a define como sendo “[...] a afirmação do que é específico na acção docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor.

Para tal construção, é necessário entender que a qualidade da educação depende, fundamentalmente, dentre outros requisitos, da formação profissional docente. Hoje, diante de tantas mudanças e evoluções, tanto tecnológicas como científicas, entre tantas outras que vivenciamos no dia a dia, percebemos com clareza a necessidade de uma formação continuada para os educadores, já que são os mediadores das futuras gerações. Acerca disto, Pimenta (2010, p. 77) deixa bem claro que

Uma identidade profissional se constrói, pois, com base na significação social da profissão; na revisão constante dos significados sociais da profissão; na revisão das tradições. Mas também como base na reafirmação de práticas consagradas culturalmente que permanecem significativas.

Neste sentido, o ser humano está em constante evolução e, com isso, a transformação da sociedade ocorre de uma maneira mais lenta, mas constante, e desta forma é preciso ter conhecimento destas transformações, e saber classificá-las, para serem melhor trabalhadas no dia a dia, como nos diz Pimenta (2010, p.77): “As práticas que resistem à inovação, porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade”. Acerca disto, Nóvoa (2013), sublinha que

A educação vive um tempo de grandes incertezas e muitas perplexidades. Sentimos a necessidade da mudança, mas nem sempre conseguimos definir-lhe o rumo. Há um *excesso de discursos*, redundantes e repetitivos, que se traduz numa *pobreza de práticas*.

Neste intento, tais discursos podem atrelar-se às concepções de “velho” e “novo”. Assim, considera-se que nem tudo que é novo e atual é o melhor a ser trabalhado; muitas vezes é necessário ressuscitar saberes para atingir os objetivos que se esperam de

determinadas atividades, mas para chegar a essa conclusão, também é preciso conhecer o novo e, a partir daí, comparar as versões e identificar qual será mais viável para cada momento. Com base nestes pressupostos, precisamos atentar para não cair no velho reducionismo, em que o “novo” é sempre melhor do que o “velho”, e não se respeitam as experiências bem-sucedidas. Com efeito,

[...] na construção da identidade do docente busca-se reelaborar os saberes inicialmente tomados como verdades, em confronto com as descrições das práticas cotidianas, que se tornam auxiliares nesse processo e em relação à teoria didática. (PIMENTA, 2010, p.113)

Nesta trajetória, podemos entender a formação continuada tão importante quanto a formação inicial do profissional. Tardif (2002, p.287) afirma que

[...] a formação dos professores supõe um continuum no qual, durante toda carreira docente, fases de trabalho devem alternar com fases de formação contínua. [...] Em suma, as fontes da formação profissional dos professores não se limitam à formação inicial [...]; trata-se, no verdadeiro sentido do termo, de uma formação contínua e continuada que abrange toda carreira docente.

Seguindo a linha de pensamento do autor, a formação do professor é constituída por diferentes saberes e competências. Considera-se, neste quesito, que a formação inicia antes mesmo da universidade, durante a formação escolar, que é o princípio da caminhada.

Tal pressuposto configura-se de suma importância para a construção da identidade do profissional docente, pois contribui de maneira evolutiva para a profissão; trata-se, pois, não só de adquirir saberes, mas sim de trabalhá-los para aprimorá-los e dar-lhes a devida significância, tendo o real conhecimento sobre os mesmos.

Apoiados na premissa da formação docente como um caminhar contínuo e reflexivo, pontua-se o pensamento de Nóvoa (1991, p.25):

[...] a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

Diante disso, verifica-se a grande importância de estar em formação sempre, de seguir um processo contínuo e permanente quando se trata de formação docente o que resultará na construção de uma identidade profissional, além do investimento pessoal. Sendo a formação continuada de muita valia, a formação inicial é a impulsionadora e que dá o suporte para que este processo seja percorrido.

A formação de professores constitui-se num processo de investigação na ação. O professor submerge do mundo complexo de aula para compreender de forma crítica, questionando e participando na (re) construção permanente da realidade escolar. Para Nóvoa (1992), a construção de práticas educativas eficazes surge de uma reflexão da experiência pessoal, partilhada entre os colegas, que se mantém atualizados sobre as novas metodologias de ensino e desenvolvem práticas pedagógicas mais eficientes.

Reafirma-se, para tanto, de forma contundente, a ideia central desse estudo, que está alinhada nos referenciais de Nóvoa (2013), no que se refere à necessidade de uma formação de professores construída dentro da profissão. É com este propósito que se anuncia a análise da prática; tecem-se apontamentos relacionais e transcendentais à formação pedagógica.

3 ANÁLISE DA PRÁTICA: CONFIGURAÇÃO DE UM NOVO OLHAR

Com base nas propostas de trabalho apontadas por Nóvoa (2013), as quais devem inspirar os programas de formação de professores, delineou-se a ideia de refletir sobre a Formação Pedagógica recebida no Curso Normal e sua relação com a Prática de Ensino desenvolvida no Estágio Supervisionado pelas alunas estagiárias da Escola Campo.

O encontro foi dinamizado pelas bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID/Pedagogia-Ensino Médio e orientado pelas professoras Supervisoras da Escola Campo e pela Coordenadora de Área do Programa.

Na oportunidade, bolsistas e alunas estagiárias, trabalharam com o texto “Para uma Formação de Professores construída dentro da Profissão” de António Nóvoa (2013), o qual fez parte dos debates e reflexões, salientando a importância de uma formação constantemente refletida. Neste sentido, correlacionaram-se os elementos relevantes do texto, sendo que tais projeções solidificam-se na abordagem trazida pelos autores no foco do trabalho em tela.

Em um primeiro momento, realizou-se a leitura comentada do texto; em seguida, foi desenvolvida a Dinâmica de Imagens, contemplando os cinco Ps, enfatizados no texto: Práticas, Profissão, Pessoa, Partilha e Público. Desta forma, cada grupo responsável pela imagem referente a um dos Ps, refletiu e debateu a respeito da principal ideia, apresentando-a para os demais.

Pode-se dizer que este estudo está pautado no princípio de que a Formação Docente supõe o desenvolvimento continuado para a aquisição de conhecimentos técnicos, sistematizados e de habilidades e requer a prática constante de subsidiar o ato reflexivo sobre o que ensinar, o por que ensinar e o como ensinar; trata-se, de criar condições reais para que o

professor se atualize continuamente, de modo que seu desempenho docente conduza à melhoria da qualidade do ensino.

A prática necessita ser constantemente avaliada, autoavaliada, autocriticada, correspondendo, assim, ao princípio dialético de que a crítica auxilia na reorganização do pensamento, fortalecendo a reconstrução da teoria (GIROUX, 1986).

Para Freire (1987, p. 67).

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo (grifo do autor).

Para o autor, a Formação Docente deve pautar-se no aprender com e por meio de suas práticas educativas, quando seu fazer docente é orientado no princípio da ação-reflexão-ação, estabelecendo um processo de compartilhamentos, de comunicação, de (re) elaboração de experiências. Nesse sentido, a observação sistemática dos problemas que se encontram na docência e dos seus efeitos, constitui elemento para a reflexão permanente que favorece a obtenção dos meios adequados à melhoria da qualidade da ação pedagógica e a melhoria do desempenho do alunado.

Todavia, essa trajetória inicial não é algo acabado, estático para ser analisada, descrita, interpretada; é apenas o primeiro passo de uma caminhada que requer um contínuo processo de construção, exigindo reflexão, ação, dinamismo, movimento, intervenção. Tais saberes recebem movimentação nas ações desenvolvidas pelo Programa PIBID, visto que, exige articulação entre a práxis pedagógica, alinhando os conhecimentos construídos na Universidade, com as experiências vivenciadas na Educação Básica.

Em se tratando de identidade profissional do docente, Pimenta (1997) enfatiza que esta não é imutável e externa ao sujeito, mas, construída a partir de um processo pelo sujeito historicamente situado.

Neste sentido, o que se percebe é que a identidade construída pelo professor perpassa não só a sua profissionalidade, mas, também, a sua pessoalidade implicando em um compromisso do seu ser com o seu fazer. A construção do sujeito enquanto docente requer uma prática reflexiva constante, o que permitirá uma análise do seu trabalho, um confronto do que está posto com o que pode ser aprimorado e uma mudança de postura quando for necessária.

4 CONCLUSÕES

Nesta tessitura, a formação do professor tem sido questionada de forma contínua e contundente, tendo em vista as políticas públicas que se sucederam continuamente, enquanto o país buscava saídas para sucessivas crises de caráter econômico e, porque não dizer, de identidade.

Cunha e Góes (1994) já observaram que a descaracterização da educação é um processo histórico e altamente relacionado com os objetivos das classes dominantes, a quem não interessa que o saber se massifique, o que poderia a curto ou médio prazo desestruturar os mecanismos medievais, permitindo que uma elite econômica mantenha multidões em situação de miserabilidade absoluta.

É por isso que Arroyo (2000, p.22) questiona de maneira enfática:

A quem interessa que a escola seja considerada como terra vazia, de todos e de ninguém? Como responsabilidade de uma concepção difusa de comunidade? Como um clube de amigos ou como pretexto para outras finalidades políticas, por mais justificativas progressistas que elas apresentem? Usar os direitos humanos como pretextos para mobilizações difusas será sempre um desrespeito aos sujeitos desses direitos e aos profissionais que os garantem. As questões que têm estado em jogo nestas décadas são essas: a defesa da identidade dos profissionais da educação, de sua qualificação e profissionalismo e a defesa da especificidade do campo educativo. Ambas caminharam juntas ao longo da história. O direito à educação nunca será garantido por um clube de amigos.

Discutir processos educativos exige uma postura de não neutralidade face à necessidade de reconstruir o histórico referente aos procedimentos, que descaracterizam a chamada “arte de educar”.

Tal propósito esteve presente nos assuntos experienciados durante a formação e obtiveram nuances positivas no que diz respeito à movimentação de saberes necessários à construção da identidade docente.

Em tese, a construção da profissão professor passou (e ainda passa) por um processo constante de buscas, de perdas, de alcances, de lutas... O que é importante considerar são as novas alternativas que despontam e, assim, se repensar a prática pedagógica ao considerar tal prática por meio da identidade. As repercussões deste cenário para a construção da identidade do docente são significativas.

EMBODIMENT OF EDUCATIONAL THEORY IN PRACTICE: THE LOOK OF THE CONSTRUCTION OF IDENTITY PIBID TEACHING

ABSTRACT: The work titled "A personificação da teoria nas práticas educativas: o olhar do PIBID na construção da Identidade Docente" brings out the essential elements for the construction of the teaching profession, with emphasis on professionalism and personality teaching. One of the questions that guided this study proposed was in a cultural perspective: What is the identity of the Teaching Profession today? The objective is to configure exchanges and interactions between different modes of teaching and learning, which form the sharing of meaningful learning to be a teacher. In this process, teachers also learn the task of teaching in their daily practices with their students in the school, so that it involves involving a collaborative process of exchanges and interactions. The focus of this study lies on the field of Teacher Education, emphasizing the analysis of practice developed at Escola Campo. Therefore, the research was based on qualitative and descriptive literature research. This route was based on the reflection of teaching practice, anchored in the writings Novoa's (2013), which contributed to the construction of teacher identity during the meeting. In this perspective, contours formative / reflective were outlined in order to keep the inseparability between personality and teacher professionalism.

KEYWORDS: Teacher Training. Professionalism / personhood. Teacher.

6 REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- CUNHA, L. A.; GÓES, M. **O golpe na educação**. 8.ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1994.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GIROUX, Henri. **Teoria crítica e resistência em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.
- NÓVOA, Antonio. **A formação contínua de professores: realidades e perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.
- NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.
- NÓVOA, António. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. Lisboa: 2013. Disponível em: http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf. Acessado em: 26/04/2013.
- PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**. Presidente Prudente, Vol. III, set, pp. 05-13, 1997.
- PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASION, Léa das Graças Camargo. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2010.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

SELBACH, Paula Trindade da Silva. Os Programas de Apoio Pedagógico nas Universidades: uma possibilidade de repensar as políticas para a formação do professor universitário. In: **IX ANPED SUL** – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Caxias do Sul, 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

A Práxis Filosófica: Uma reflexão sobre a construção do conhecimento no Ensino Superior^{1 2}

Evandro Santos Duarte³

Resumo: A Práxis Filosófica: Uma reflexão sobre a construção do conhecimento no Ensino Superior foi à temática que buscou refletir como a Práxis Filosófica pode ser um meio para a construção do conhecimento. Sendo essa construção do conhecimento uma busca para uma formação humana. Discutimos também como pode aliar-se a formação técnica à formação humana. E que essa formação humana tenda para um *ser* mais, quebrando o paradigma dominante contemporâneo do *ter* mais. Onde também se buscou discutir como construir meios para que os Educandos construam seu conhecimento de modo crítico, e que esse conhecimento leve a uma participação política. Tendo como meio para a isso a Filosofia, sendo ela uma busca racional pela dúvida, apresentamos um caminho para que da reflexão filosófica construa-se uma Práxis Filosófica que busque a humanização da sociedade.

Palavras chaves: Construção do conhecimento; Formação do Educando; Filosofia.

1 Introdução

A reflexão acerca da problemática da educação vem tornando-se cada vez mais suscitada nos meios acadêmicos. Questiona-se como criar um espírito crítico, autônomo, formando um sujeito construtor de conhecimento no Ensino Superior.

Esse problema já é visualizado na Educação Básica, tendo consequências no Ensino Superior. Nas etapas da Educação Básica os docentes já se perguntam de que maneira formamos sujeitos que busquem e construam seu conhecimento de forma autônoma.

Até por isso temos clareza que o grande problema não está no Ensino Superior, nem mesmo na própria Educação Escolar. A reflexão dever ser feita na sociedade como um todo. Mas neste artigo vamos nos deter na problemática que recai sobre o Ensino Superior.

De que maneira formamos Educandos nas Universidades que construam seu próprio conhecimento? Como esse conhecimento pode contribuir para formar um profissional crítico-participativo? Sendo também um profissional comprometido com um ideal de uma sociedade mais humana?

Todos esses questionamentos não envolvem apenas dimensões epistemológicas e gnosiológicas, mas condições políticas, sociais, econômicas e culturais. Até por isso não

¹ Texto construído a partir das reflexões feitas nas aulas da disciplina de Educação e conhecimento do Curso de Pós-graduação – Nível Especialização – Docência no Ensino Superior na URI/FW, sobre a orientação do Professor Doutor Jaime José Zitkoski.

² Agradecemos as contribuições dadas pelos Professores Mestres Claudir Miguel Zuchi, e Claudionei Vicente Cassol no decorrer do Curso de Graduação.

³ Pós-graduando em Docência no Ensino Superior na URI/FW, Graduado em Filosofia Licenciatura pela mesma Universidade.

vamos tentar responder tais questionamentos de forma completa, apenas de forma sucinta discutiremos elementos que pensamos ser pertinentes para uma reflexão inicial.

2 A construção do conhecimento e suas possibilidades no Ensino Superior⁴

2.1 A construção do conhecimento e a formação humana

Enquanto possibilidade, o ser humano, um animal racional, tende a buscar sua concretização enquanto ser de possibilidade. Nem sempre essa busca tende para uma humanização do(s) Sujeito(s), na ânsia de ser mais, o homem e a mulher acabam por desumanizar. (FREIRE, 1996, 2001).

Embora possa parecer contraditório, um ser ir contra a sua natureza existencial, na sociedade contemporânea o homem e a mulher tem buscado *ter* mais, e não *ser* mais. Essa busca pelo ter acaba levando a uma perda de sentido existencial.

No meio desse processo nos questionamos: como formar um Educando⁵ que construa seu conhecimento de forma crítica? Concordamos com Vasconcellos (1994) que a Escola não consegue garantir a apropriação significativa dos conhecimentos acumulados. Nem consegue que os educandos criem um espírito crítico, que sejam criativos e façam desse conhecimento um meio de transformação da realidade.

Por isso não podemos pensar o ato de ensinar e aprender de modo mecânico, apenas como uma reprodução de conceitos, apresentando esses conceitos como prontos, acabados. Acaba por ser imprescindível que o professor ensine o educando a apreender os conceitos, mas que ensine-o a criar novos conceitos.

Freire nos diz que isso implica em não fazer apenas “narração de conteúdos que, por isto mesmo, tendem, petrificar-se ou fazer-se algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas de realidade. Narração ou dissertação que implica um sujeito – o narrador – e objetos pacientes, ouvintes – os educandos.” (2001, p. 57).

⁴ Consideramos o processo de Construção de conhecimento “um movimento” dialético que busca o Ser mais. Esse Ser mais é uma síntese que não tem um fim em si mesmo, mas um meio para uma nova busca. Em termos epistemológicos e gnosiológicos, é a busca pela compreensão da realidade (objeto), dos conhecimentos que fazem parte dela, por um ser (sujeito) historicamente situado. (FREIRE, 2001, 1996. VASCONCELLOS, 1994. ZITKOSKI, 2007).

⁵ Escolhemos utilizar as terminologias Educando – Educador, por considerar que Aluno – Professor já denotam uma alienação e uma opressão por parte de ambos. O Aluno (sem luz) recebe o “depósito” de conhecimento do Professor de modo passivo. (Freire, 1996, 2001).

Essa pura narração retira qualquer possibilidade do Educando transcender o que é ensinado pelos Educadores na sala de aula. Assim formamos “ouvintes”, objetos sem vida, isso destrói a possibilidade de construir conhecimento.

Não podemos pensar um ensino que não esteja voltado para práxis social. Pois a Universidade está inserida em um contexto social, e é desse contexto que deve sair à prática pedagógica. Quando apenas repetimos o que nos é passada estamos perpetuando um processo de alienação.

É certo que a sociedade contemporânea está preocupada com a construção de uma educação que se volte para o mundo do trabalho, que se volte para técnica. Ora, como dizia Antônio Gramsci (1891-1937), não é o trabalho que desumaniza o homem, mas o fato dele não pensar e não ajudar a construir o seu trabalho.

A Universidade como formadora das mais diversas profissões deve ter a preocupação ética de formar não apenas técnicos qualificados, mas também de humanizar o homem e a mulher, e a própria técnica.

Nessa perspectiva pensamos com Vasconcellos (1994), de que o processo educacional deve ter um caráter ativo. Sendo necessário potencializar o humano, partindo das relações sociais. Fazendo dialeticamente essa articulação da teoria e da prática, sujeito e realidade concreta.

Para Paviani (2008) não pode haver educação sem formação, nem ação pedagógica sem um agir informativo. Precisamos demonstrar como pensamos e para que pensamos, e que esse pensar tenda para a humanização da sociedade.

Assim precisamos formar profissionais engajados com um projeto humano, não apenas preocupados com a formação técnica. Por isso segundo Freire “[...] o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou a sua construção”. (1996, p. 22).

Essa criação de possibilidades deve ser interpretada como um dever ético e político pela Universidade e seus Educadores. Devemos conceber o espaço da Universidade como uma formadora de profissionais críticos e autônomos, preocupados com sua formação humana, mas conscientes de seu papel social, e como Seres que tendem a *se humanizar*.

Para Morin “a importância da hominização é primordial à educação voltada para a condição humana, porque nos mostra como a animalidade e a humanidade constituem, juntas, nossa condição humana.” (2005, p.50).

Devemos interpretar de forma dialética essa dicotomia entre instinto e razão, buscando que a humanidade seja construída de forma dialógica e refletida. Não deixar prevalecer a concepção do *ter*, mas a busca do *ser* mais.

Dessa forma devemos fazer com que seja prática pedagógica das Universidades a formação de profissionais que busquem a construção de conhecimento, e que essa construção de conhecimento busque uma formação humana.

2.2 A construção do conhecimento e a formação profissional: Uma busca pela formação crítica

A formação humana pressupõe uma formação crítica frente a sua práxis, bem como frente à realidade onde o sujeito está inserido. Nessa perspectiva devemos fazer da formação acadêmica um meio para essa construção crítica.

Para que isso aconteça tanto o Educador quanto a instituição devem estar pautadas em uma ação pedagógica de formar profissionais autônomos, que tecnicamente dominem os conceitos, mas que possam fazer crítica desses conceitos, e que busquem criar novos conceitos. E não apenas indivíduos que reproduzam de forma mecânica o que aprenderam.

Até por isso concordamos com Freire (2001) de que o Educador não pode colocar-se como o único sujeito, aquele que sabe, porque assim corremos o risco de levar os Educandos à memorização mecânica, fazendo com que eles sejam recipientes onde despejamos conteúdos.

Aqui corremos o risco de fazer com que os educandos criem a ideia de que quanto mais conteúdos decorem, mais valor terá. A preocupação central deve ser a de mostrar aos educandos que a qualidade do que eles aprendem tem um valor maior nesse processo.

Fica claro que isso é a construção dialética do conhecimento, demonstrar a possibilidade de que apreender não é decorar, mas desenvolver de forma crítica os conceitos necessários para a práxis da profissão. Por isso temos que ter claro aquilo que Demo nos fala

O cerne do conhecimento não é afirmar, confirmar, verificar, constatar, mas *questionar*. Saber pensar é sua energia mais forte (Demo, 2000), no balanço dialético entre construir e reconstruir conhecimento. O gesto mais fundador é saber questionar, duvidar, interferir, não se contentando jamais com aquilo que já está dado. Os horizontes dados são vistos como ultrapassados, em razão de uma história que nunca para. (2006, p.18).

Essa (re)construção do conhecimento deve ser a práxis de Educadores comprometidos com sua realidade social. Para Gramsci devemos também ser intelectuais orgânicos. Devendo estar comprometidos com a realidade social, formando sujeitos sociais críticos, difundindo uma nova concepção político-social. Tendo como objetivo a construção de um projeto político. (SANTOS, 2001).

Tal projeto deve ser construído desde a sua formação acadêmica, mas para que isso aconteça, o educador deve ter comprometimento ético com esse projeto. Freire (2001) fala que a ação política do Educador deve buscar a liberdade da opressão que ele e o Educando sofrem. A ação libertadora deve ser constituída pela práxis intersubjetiva.

Isso implica em comprometimento com os sujeitos que estão no mesmo meio social. Por isso os mais diversos profissionais devem ter a preocupação não apenas de resolver problemas técnicos, mas principalmente os humanos.

Nesse momento nos aparece o papel crucial da formação desses profissionais. A Universidade e seus educadores devem possibilitar uma construção do conhecimento crítica desses profissionais, deve construir de forma conjunta não só a Ciência de cada profissão, mas a práxis política dos educandos.

Por isso para Santos “o homem só chega a ser sujeito, ou seja, só realiza sua vontade ontológica, só constrói a si mesmo, no momento em que se engaja no compromisso de construir e transformar a realidade que o envolve.” (2001, p. 32).

Aqui nos parece que as Universidades e seus Educadores devem refletir qual é o comprometimento que a instituição e os sujeitos pertencentes a ela estão “ensinando” aos seus educandos. Voltamos aqui a discutir que a formação técnica deve vir aliada à formação humana, e essa formação deve estar alicerçada na relação e no respeito ao outro. Nessa perspectiva Freire nos fala que

A pedagogia do oprimido, que busca a restauração da intersubjetividade, se apresenta como pedagogia do Homem. Somente ela, que se anima de generosidade autêntica, humanista e não “humanitarista”, pode alcançar este objetivo. Pelo contrário, a pedagogia que, partindo dos interesses egoístas dos opressores, egoísmo camuflado de falsa generosidade, faz dos oprimidos objetos de seu humanitarismo, mantém e encarna a própria opressão. É instrumento de desumanização. (2001, p. 41).

Essa desumanização, já discutida anteriormente, acaba por ser propiciada pela mera formação técnica. Aqui cabe salientar o papel da filosofia nessa formação. Ela por seu caráter interdisciplinar deve propiciar reflexões profundas sobre a realidade que cerca os bancos universitários, e sobre a própria técnica “ensinada” pelo curso.

Para isso temos que romper com aquilo que Santos (1995) considera ser o paradigma dominante, dar espaço para concepção dialética e dialógica da prática educativa. Mas para que isso aconteça precisamos nos conceber como um ser que transcende a si próprio.

Nas palavras de Zitzoski “o ser humano é um ser de relações que transcende a si próprio por estar, constantemente, saindo de si mesmo e exteriorizando a si próprio a partir das relações que estabelece [...] está em constante processo de construção de si mesmo”. (2007, p. 232).

Para isso Educadores e Universidades devem partir do princípio que “o homem está no mundo e com o mundo. Se apenas estivesse no mundo não haveria transcendência nem objetivaria a si mesmo. Mas como pode objetivar-se, pode também distinguir entre um eu e um não-eu”. (FREIRE apud ZITKOSKI, 2007, p. 232).

2.3 A construção do conhecimento e a Práxis Filosófica⁶

Consideramos que de forma sucinta foram trabalhadas algumas dimensões da construção do conhecimento anteriormente. Nesse momento faremos uma reflexão sobre de que maneira a Práxis Filosófica pode contribuir para o processo de construção do conhecimento.

Enquanto Práxis Filosófica, pensamos ser importante citar de forma mais clara o papel da Filosofia nessa formação. Nesse aspecto concordamos com Severino (1994) que cabe à filosofia fomentar uma discussão sobre os componentes formativos de todos os componentes curriculares, já que são estes que propiciam a formação dos Educadores.

Essa discussão deve ocorrer em nível interno, enquanto reflexão da Instituição, mas deve transcender para os próprios cursos de graduação. Fazendo com que a técnica seja um instrumento humano, e não o contrário. Por isso concordamos que

O trabalho científico e pedagógico inter-relaciona tipos diferentes de conhecimentos. Conhecer pode consistir em identificar as causas de algo (a casualidade que movimenta a organização do conhecimento), mas isso inclui saber tomar decisões, optar por ações possíveis, avaliar e, igualmente, saber agir dentro de padrões éticos aceitos pela sociedade. (PAVIANI, 2005 p.07)

Não somente agir dentro de certos padrões éticos, mas participar da reflexão sobre esses padrões. Tomando decisões que busquem a humanização. Pensamos também que

⁶ Por Práxis Filosófica consideramos um movimento dialético reflexivo profundo sobre a condição humana. Seus aspectos epistemológicos, gnosiológicos, políticos, sociais, econômicos, éticos e culturais. Sendo também um movimento constante que parte da teoria e vai à prática, indo novamente da prática à teoria.

conhecer e dar sentido a determinado objeto, a determinada realidade, e não apenas decorar ou transmitir determinada ciência.

Como diz Kuiva, Sangalli (2008) na escola se ensina as mais diversas ciências, mas não se tem ensinado palavras como respeito, solidariedade, paz, liberdade, responsabilidade. Não há diálogo dentro desse espaço, e não estão sendo construídos esses conceitos na prática. Ou seja, não temos humanizados esses Educandos, não estamos qualificando a existência desses sujeitos.

Nesse momento nos parece ser necessário fazer uma reflexão filosófica sobre para que educar, e como esse processo está sendo construído. A filosofia por sua capacidade de transitar por todas as ciências aparece como uma mediadora da reflexão.

Sua capacidade crítica proporciona que seja discutida sobre a ciência, a técnica, a própria condição da vida humana. Ela instiga a pesquisa, a dúvida, isso leva ao novo, por criar possibilidades de novas perspectivas para a existência.

Segundo Severino (1994, p.36): “[...] isso significa dizer que o objeto central da reflexão filosófica é a própria condição do homem em sua integralidade no contexto histórico”. Uma reflexão que deve ser colocada e discutida pela Universidade e seus Educadores.

Mas para que isso aconteça temos que fazer com que o educar não seja um processo alienado, ou seja, que o Educador conheça de que maneira o processo acontece, sendo dele as decisões didático-pedagógicas. Essas escolhas devem pautar-se pela busca de um conhecimento crítico. Para Freire

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo - crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de reconhecer-se como sujeito. (1996, p. 41).

Por isso não podemos deixar o processo acontecer, não podemos se eximir do nosso papel de dialogar, refletir, questionar o que está dado, o que parece pronto acabado. Um educador comprometido com a práxis social tem como dever ético-político de ser e buscar a conscientização do educandos.

Isso não significa colocar em dúvida aquilo que já foi construído, mas de buscar e apresentar que esse conhecimento pode ser revisto e reconstruído. Assim concordamos que a

[...] práxis de uma filosofia da educação é feita pelos educadores e deve ser nutrido por uma leitura que os familiarize com as noções de base, o discurso, o método, a maneira de fazer filosofia e de questionar. O ato filosófico, a atitude filosófica, não aparece naturalmente. É o resultado de um longo trabalho, do qual também o discurso dos grandes filósofos não está ausente. (GADOTTI, 1995, p.62)

A Filosofia enquanto busca racional da dúvida deve ter esse papel no Ensino Superior. Ela deve ser fundamento para os questionamentos, e para a fundamentação de novos paradigmas. Como Santos nos fala (1995), o paradigma emergente deve ser ponto de partida para construirmos um conhecimento prudente, para termos um ser humano prudente, e dessa forma termos uma vida descente.

3 Algumas considerações Finais

Provavelmente não conseguimos apresentar dados novos sobre a realidade da Educação, nem propor novas maneiras de encarar os paradigmas contemporâneos. E também não era essa nossa intenção. Gostaríamos apenas de trazer para a reflexão elementos que consideramos relevantes para o processo de construção do conhecimento.

Processo que consideramos ser pautada por uma Práxis Filosófica que construa nos educandos a capacidade crítica de perceber a realidade que o cerca. Como Paulo Freire pensava, não podemos fazer uma educação desinteressada, mas uma educação política que leve o educando a construir e promover a cidadania.

Cidadania essa tão necessária para a construção do *ser* mais, para a realização do modo fecundo e humano do homem e da mulher. Não podemos mais fazer de conta que estamos educando, precisamos realizar a nossa humanidade, para realizar a humanidade do outros. Temos que deixar a neutralidade, e buscarmos um posicionamento crítico que nos leva a humanização da nossa sociedade.

Abstract: The Philosophical Praxis: A reflection on the construction of knowledge in higher education was the theme that sought to reflect how the Philosophical Praxis can be a means for the construction of knowledge. And this knowledge building a search for a human. We also discuss how to combine technical training to the human. And this human formation tends to be one more, breaking the dominant paradigm have more contemporary. Which also sought to discuss how to build a means for Learners build their knowledge in a critical way, and that this knowledge will lead to political participation. Having as a means to this philosophy, she being a rational pursuit by doubt, present a way for philosophical reflection build yourself a Philosophical praxis that seeks to humanize society.

Keywords: construction of knowledge; Formation of Educating, Philosophy.

REFERÊNCIAS

- DEMO, Pedro. **Pobreza política:** a pobreza política mais intensa da pobreza brasileira. Campinas: Editora Autores Associados LTDA. 2006.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 30. ed. São Paulo: Paz e Terra. 2001.
- _____. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários a prática educativa. 18. ed. São Paulo: Paz e Terra. 1996.
- GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Práxis.** São Paulo: Cortez Editora. 1995.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários a educação futura.** 10. ed. São Paulo: Cortez Editora. 2005.
- PAVIANI, Jayme. O agir formativo do professor. In: CARBONARA, Vanderlei. SANGALLI, Idalgo José. KUIAVA, Evaldo Antonio (org.). **Filosofia, Formação docente e Cidadania.** Ijuí: Unijuí. 2008, p. 21-35.
- PAVIANI, Jayme. **Interdisciplinaridades conceito e distorções.** Porto Alegre: PYR edições. 2005.
- SANGALLI, Idalgo José KUIAVA, Evaldo Antonio. Formação ética e valores no processo de ensino aprendizagem. In: CARBONARA, Vanderlei. SANGALLI, Idalgo José KUIAVA, Evaldo Antonio (org.). **Filosofia, Formação docente e Cidadania.** Ijuí: Unijuí. 2008, p. 89-106.
- SANTOS, Aparecida de Fátima Tiradentes dos. **Desigualdade Social e dualidade escolar:** conhecimento e poder em Paulo Freire e Gramsci. 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes. 2001.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um Discurso sobre as Ciências.** 7. Ed. Porto: Edições Afrontamento. 1995.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Filosofia da educação:** construindo a cidadania. São Paulo: FTD. 1994.
- VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Construção do conhecimento em sala de aula. São Paulo: Libertad. 1994.
- ZITKOSKI, Jaime José. A pedagogia freireana e suas bases filosóficas. In GHIGGI, Gomercindo. SILVEIRA, Fabiane Tejada da. PITANO, Sandro de Castro (org.). **Leituras de Paulo Freire:** contribuições para o debate pedagógico contemporâneo. Pelotas: Seiva Publicações. 2007.

A SUPERVISÃO NO PIBID, EDUCAÇÃO CONTINUADA E SABERES DOCENTES: QUESTÕES DE PROFISSIONALIZAÇÃO DO PROFESSOR

Dulce Maria de Souza Hemielewski¹

Tanis Mara Haubert Schmidt²

Leila de Fátima Haubert Fripp³

RESUMO: O presente artigo visa relatar a experiência da supervisão escolar na formação acadêmica docente por intermédio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência- PIBID-Subprojeto do Curso de Pedagogia Ensino Médio, URI - Câmpus de Frederico Westphalen. O programa desenvolvido na escola campo Instituto Estadual de Educação Madre Tereza iniciou no segundo semestre de 2012. As atividades realizadas foram o conhecimento do Regimento Escolar, da Estrutura e Funcionamento do Curso Normal, análise dos Planos de Estudos, observações, monitorias e intervenções nas disciplinas de formação profissional; planejamento e coordenação de oficinas pedagógicas, dentre outras ações educacionais. Considera-se que a atividade do Programa PIBID é de grande valia para a qualificação da formação docente, pois proporciona um espaço de reflexão para as bolsistas – acadêmicas do Curso de Pedagogia, bem como, para as supervisoras da escola campo, aproximando ainda mais os estudos da Universidade com a realidade das escolas de educação básica e com o processo de profissionalização do professor. O reconhecimento do professor como um intelectual, uma conquista histórica, precisa ser constantemente fortalecida. Talvez a compreensão da autonomia docente possa auxiliar o magistério nessa caminhada, articulando esse conceito ao foco da profissionalidade do professor.

Palavras-chave: Supervisão PIBID. Saberes docentes. Profissionalidade.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo “A supervisão no PIBID, educação continuada e saberes docentes: questões de profissionalização do professor” tem como objetivo relatar a contribuição da supervisão escolar na formação acadêmica docente através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência- PIBID- Subprojeto do Curso de Pedagogia Ensino Médio, URI - Câmpus de Frederico Westphalen abordando a visão das supervisoras da escola campo. As atividades previstas no referido programa são realizadas com os alunos e professores do Curso Normal do Instituto Estadual de Educação Madre Tereza de Seberi/RS.

No desenvolvimento do artigo serão abordados os saberes docentes a profissionalização do professor, a educação continuada como também as ações realizadas pelo PIBID na escola campo.

¹ Supervisora da Escola Campo – Instituto Estadual de Educação Madre Tereza – Seberi - Subprojeto do PIBID – Pedagogia Ensino Médio. dulcehemielewski@gmail.com

² Supervisora da Escola Campo – Instituto Estadual de Educação Madre Tereza – Seberi - Subprojeto do PIBID – Pedagogia Ensino Médio. tanisfhschmidt@gmail.com

³ Diretora da Escola Campo – Instituto Estadual de Educação Madre Tereza – Seberi - Subprojeto do PIBID – Pedagogia Ensino Médio. lfripp@brturbo.com.br

2 A PROFISSIONALIDADE DOCENTE

Mudanças ocorridas ao longo das últimas décadas provocaram significativas discussões sobre a educação e a escola. Os estudos e debates realizados pelos professores fizeram emergir questões sobre a profissionalização e o desenvolvimento profissional dos docentes, assuntos muito presentes, tanto no discurso teórico como nas expressões que os próprios docentes utilizam para qualificar o seu trabalho. Polêmicas surgiram a respeito da condição profissional dos educadores, que não são desprovidos de interesses e valores. Sobre esse tema Contreras (2002, p.31) afirma que

[...] uma das razões que torna esse assunto problemático é que a palavra “profissional”, e suas derivações, embora em princípio pareça apenas referir-se às características e qualidades da prática docente, não são expressões neutras. Escondem em seu bojo opções e visões do mundo, abrigando imagens que normalmente são vividas como positivas e desejáveis e que é necessário desvelar se quisermos fazer uma análise que vá além das primeiras impressões.

O trabalho docente assume uma responsabilidade social através de uma prática educativa ética, de uma relação dialógica que implica respeito, solidariedade, justiça e permita o avanço do conhecimento, pela capacidade de construí-la conscientemente e de forma emancipatória. Nessa perspectiva, o trabalho docente, visto como uma semiprofissão⁴, deve compreender criticamente as relações de poder da sociedade nas quais se estrutura, a fim de entender a proletarianização do professor, seu desprestígio salarial e as fortes formas de controle que as políticas possuem sobre a prática pedagógica.

A crise profissional fez com que educadores fossem perdendo o reconhecimento de suas habilidades e competências adquiridas historicamente.. A racionalidade técnica, que influenciou a formação docente em décadas passadas, também contribuiu para essa condição. Para sentir-se como profissional o docente não pode abrir mão de características fundamentais que pertencem a seu ofício. Como afirma Contreras (2002, p. 54)

[...] a reivindicação de condições de trabalho como a remuneração, horas de trabalho, facilidade para atualização como profissionais e reconhecimento de sua formação permanente, tudo isso em conformidade com a importância da função

⁴ Entre as formas inequívocas de profissionalização e proletarianização debate-se uma variada coleção de grupos ocupacionais que compartilham características de ambos os extremos. No jargão sociológico, se designa como semi-profissão geralmente constituídas por grupos assalariados, amiúde parte das burocracias públicas, cujo o nível de formação é similar aos dos profissionais liberais. Grupos que estão submetidos à autoridade de seus empregadores mas que lutam por manter ou ampliar sua autonomia no processo de trabalho e suas vantagens quanto à distribuição de renda, ao poder e ao prestígio. Um destes grupos é constituído pelos docentes (ENGUITA, 1991, p. 43).

social que cumprem. Mas, é um pedido de reconhecimento “como profissionais”, isto é, como dignos de respeito e como especialistas em seu trabalho e, portanto, a rejeição à ingerência de “estranhos” em suas decisões e atuações. Isso significa, ao menos em um certo sentido, “autonomia profissional”, mas também em épocas em que se sentem questionados pelos pais nos conselhos escolares.

Muitas vezes os discursos sobre a formação apontam as características de um bom professor com um perfil utópico, buscando um ideal e esquecendo as condições históricas que condicionam cada um dos docentes. A docência é uma atividade complexa que precisa um preparo constante para sua realização. Entretanto, essa condição também indica uma certa fragilidade profissional, pois, perpassa a ideia de que o professor está sempre inconcluso, precisando estar sempre se preparando para o trabalho que irá realizar. Talvez essa perspectiva decorra de sua condição de atuar num contexto cultural que está sempre se modificando.

A profissão docente tem sofrido desvalorizações e isso é comprovado pelos baixos salários. Para reforçar a profissionalização do professor tem sido preciso lutar, conquistar espaços e reivindicar direitos. Para alcançar o reconhecimento social, também é preciso uma visível competência profissional, sempre procurando a excelência. Os professores devem estar conscientes de seu papel histórico e das condições sociais que permeiam sua profissão. Só assim podem fazer avançar sua condição profissional.

2.1 A Profissionalidade Docente e Seus Valores

O termo “profissionalidade” tem sido utilizado no sentido de resgatar os aspectos característicos que a ideia de profissional possui no contexto das atividades da docência. Vários autores manifestaram-se a esse respeito, interpretando o conceito de diferentes maneiras. Hougley (1980, p.44) compreendeu a profissionalidade como “as atitudes em relação à prática profissional entre os membros de uma ocupação e o grau de conhecimento e habilidades que carregam”. Sacristan (1990, p. 2) interpretou-a como “a expressão da especificidade de atuação dos professores na prática, ou seja, no conjunto de atuações, habilidades, conhecimentos, atitudes e valores ligados a elas, que constituem a prática específica de ser professor”. Contreras (2002, p. 74), partindo dessas duas definições, concorda que “a profissionalidade refere-se às qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo”. Partindo destas ideias poderia sintetizá-la como o fazer pedagógico em processo, procurando a qualidade e o respeito a todos os envolvidos no processo educativo.

É impossível falar em profissionalidade sem falar em valores, incluindo dimensões importantes da docência. Contreras (2002, p. 77-85) reafirma a importância da autonomia para a profissionalidade, partir de uma perspectiva educativa que inclui a obrigação moral, o compromisso com a comunidade e a competência profissional.

A obrigação moral provém do fato de que há um compromisso de caráter moral na docência. Há um compromisso dos profissionais para com os seus alunos, com vistas ao seu desenvolvimento como seres humanos.

O compromisso com a comunidade provém da relação do profissional com a mesma, situando-a com o espaço onde irá realizar seu trabalho. É preciso lembrar que a moralidade não é algo isolado, mas o resultado da vida com os seres humanos e, por isso mesmo, trata-se de um fenômeno social. Os professores devem procurar assumir suas responsabilidades profissionais, mas também, interpretar e valorizar as expectativas de sua comunidade no desenvolver de seu trabalho. Contreras (2002, p. 82) contribui com essa ideia quando diz que

[...] já não estamos falando do professor ou da professora, isolados em sua sala de aula, como forma de definir o lugar de sua competência profissional, mas da ação coletiva e organizada e da intervenção naqueles lugares que restringem o reconhecimento das conseqüências sociais e políticas do exercício profissional do ensino.

A competência profissional do educador é uma exigência e uma obrigação moral para o professor. Percebendo o ensino como uma prática social, precisamos aceitar que, a competência profissional torna o professor capaz de assumir responsabilidades sociais e exercê-las através de sua autonomia, dentro do contexto de trabalho. Cada vez mais, é preciso ter a noção da complexidade da tarefa docente e investir na reflexão sistemática das suas práticas e saberes através de estudos contínuos e formação permanente.

2.2 A Autonomia Docente

Será possível compreender a importância da autonomia docente, articulada aos processos de formação dos educadores, quando a categoria perceber que a construção constitui-se num processo dinâmico e coletivo. Por que pensar em autonomia na educação? Certamente porque a construção da autonomia reflete sobre “o fim da negação da humanidade no homem e a conseqüente inclusão nos processos sociais de construção da vida, em especial o respeito ao educando. É assim exposta a possibilidade da construção da própria história” (GHIGGI, 2002, p.121).

Compreende-se que o desenvolvimento educativo das escolas e dos professores prevê um processo democrático da educação, que oportuniza a construção da autonomia profissional e social. Contreras (2002), analisando esta situação, menciona três tipos de profissionais e suas respectivas práticas docentes: o especialista técnico, o profissional reflexivo e o intelectual crítico.

Ao abordar o especialista técnico, revela que esse trata a autonomia como algo ilusório. Afirma que essa depende de diretrizes e tem incapacidade de responder criticamente aos desafios de sua profissão. Esse grupo define a prática profissional pela disponibilidade de aplicar uma ciência que autorize procedimentos técnicos para a solução dos problemas. A formação dos educadores é vista como um meio para ter acesso aos métodos de ensino e técnicas elaborados pelos especialistas.

O profissional reflexivo entende que a autonomia é uma responsabilidade moral e individual do educador, e, que este, deve ter a capacidade crítica e criativa para encontrar as soluções aos problemas que se apresentarem, já que é parte integrante da situação que experiência, dentro de um contexto social. A formação é pensada numa perspectiva mais crítica, na qual o “professor é o pesquisador de sua prática transformando-a em objeto de indagação dirigida à melhoria de suas qualidades educativas” (CONTRERAS, 2002, p.119).

Porém, para o autor, é o intelectual crítico que manifesta a autonomia em sua profissão como uma forma de emancipação. Supera as distorções ideológicas e desenvolve a consciência crítica. Exerce um papel ativo, organizando-se com a comunidade, objetivando as mudanças sociais e culturais do ensino que pretende realizar. Pensa a formação como algo necessário para reconstruir as ideias e estudar as contradições e estruturas sociais e institucionais que sustentam e condicionam a prática educativa, tornando-a libertadora.

Diante disto, a escola como instituição social, que abriga mundos diferentes refletidos em seus alunos e educadores, é uma instituição corresponsável pelo desenvolvimento e transformação da sociedade. Por isso, sejam os profissionais técnicos, reflexivos ou críticos, é preciso que aceitem e vivenciem a formação permanente, a fim de caminhar na perspectiva da autonomia, refletindo sobre a sua prática profissional e desenvolvendo novas maneiras de ensinar e aprender. É importante lembrar que

[...] a autonomia profissional dos professores, entendida como processo progressivo de emancipação, não estaria desconectada da autonomia social, ou seja, das aspirações das comunidades sociais por criar seus próprios processos de participação e decisão nos assuntos que afetam suas vidas (CONTRERAS, 2002, p. 186).

3 METODOLOGIA

A metodologia de trabalho teve como referência o planejamento e o desenvolvimento de ações previstas no Subprojeto de Pedagogia Ensino Médio da URI/Câmpus de Frederico Westphalen; procurando trabalhar de modo coletivo e compartilhado, com compromissos e responsabilidades estabelecidos entre bolsistas, supervisoras, coordenadora de área e coordenadora do programa. Dessa forma, buscando a contribuição significativa na formação acadêmica docente dos bolsistas PIBID, vêm-se inserindo as mesmas nas vivências do espaço escolar de maneira a aprimorar o desenvolvimento das ações inerentes ao projeto.

4 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

A seguir, apresentamos as ações realizadas na escola campo contempladas no ano de 2012 e 2013 pelas atividades do PIBID com a orientação e acompanhamento da supervisão escolar.

- Disponibilização e orientação nas observações nas disciplinas pedagógicas.
- Acompanhamento nas intervenções nas disciplinas pedagógicas.
- Encontros semanais entre bolsistas e supervisoras para planejamento.
- Organização de murais pedagógicos da escola.
- Participação em encontros de formação para professores.
- Participação em atividades alusivas ao aniversário da escola, tais como: desfile, Dia do Presente, Dia do Cinema e Teatro na Escola. Nessas atividades as bolsistas do PIBID ficavam responsáveis pela elaboração e dinamização de uma ação.
- Organização de uma dinâmica para abertura de um encontro de formação para professores.
- Condução de Leituras pedagógicas.
- Construção de artigos.
- Organização de Grupos de estudos.



Reuniões de Planejamento



Observação e Intervenção Pedagógica



Participação em atividades da escola



Realização de Atividades da Escola

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O programa desenvolvido na escola campo Instituto Estadual de Educação Madre Tereza iniciou no segundo semestre de 2012, proporcionando inicialmente formação às acadêmicas com o conhecimento do Regimento Escolar, da Estrutura e Funcionamento do Curso Normal, análise dos Planos de Estudos, observações, monitorias e intervenções nas disciplinas de formação profissional; planejamento e coordenação de oficinas pedagógicas, dentre outras ações educacionais; buscando inseri-las em todas as vivências do cotidiano escolar. Na vivência dos problemas reais da prática docente, conhecem o ambiente escolar de forma crítica e reflexiva, contribuindo significativamente na formação do futuro professor.

Urge que sejam criados, nas escolas, espaços para a discussão e debate para que todos possam expor e defender ideia, compromissos, problemas e opiniões relacionadas à educação, conquistando mais autonomia e construindo uma competência profissional efetiva. Certamente esses não são processos hegemônicos e uma das aprendizagens que aí se inclui refere-se ao respeito à diferença e à capacidade de encontrar convergências com base no trabalho.

Estas questões propiciam uma profunda reflexão que articula autonomia e formação. Certamente a autonomia será conquistada somente quando os professores fortalecerem os movimentos enquanto profissionais e compreenderem a necessidade de uma formação sólida, analisando a educação de uma forma mais ampla, incluindo as políticas sociais nas quais a educação se desenvolve, o conteúdo, as estruturas e os interesses políticos aí implicados.

Pensar a autonomia docente supõe ver a escola e tudo o que a envolve de uma forma crítica e consciente. Cabe aos professores, enquanto profissionais de ensino, a busca constante

da formação, a fim de entender as políticas sociais que envolvem e norteiam a educação, na tentativa de construir uma autonomia verdadeira e vinculada a autonomia social, já que é nas relações do processo ensino-aprendizagem que acontece a construção e transformação do ser humano, do seu mundo, da sua cultura e da sua história. Essa responsabilidade, entretanto, não dispensa o compromisso oficial dos Sistemas de Ensino com as condições necessárias à formação continuada dos professores. São espaços que se complementam, favorecendo a melhoria da qualidade da educação para todos.

Avaliamos a atividade do Programa PIBID como sendo importantíssima para a qualificação da formação docente, uma vez que o mesmo proporciona um espaço de reflexão para as bolsistas – acadêmicas do Curso de Pedagogia, bem como, para as supervisoras da escola campo, aproximando ainda mais os estudos da Universidade com a realidade das escolas de educação básica.

6 REFERÊNCIAS

- _____. & NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer? Teoria e prática da educação popular**. Petrópolis: Vozes, 1993.
- _____. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.
- _____. **Cartas à Cristina. Reflexões sobre minha vida e minha práxis**. Organização da Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Ed. UNESP, 2002.
- _____. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 18 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.
- CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. Cortez, 2002.
- ENGUITA, Mariano. **Teoria e educação**. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização, nº IV, 1991. Porto Alegre, 1991.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.
- GHIGGI, Gomercindo. **A pedagogia da autoridade a serviço da liberdade: diálogos com Paulo Freire e professores em formação**. Pelotas, Seiva, 2002.
- HOYLE, E; MAGERRY, I. World. **Yearbook of Education 1980**. Professional development of teachers. Londres: Kogan Page, 1980.
- RIOS, Terezinha Azeredo. **Compreender e ensinar: Por uma docência de melhor qualidade**. São Paulo: Cortez, 2001.
- TARDIFF, Maurice. **Saberes Docentes e formação profissional**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: UMA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO ESCOLAR INCLUSIVO

Emanuele Moura Barretta¹

Silvia Regina Canan²

RESUMO: As reflexões presentes são procedentes de uma dissertação de mestrado com o intuito de instigar novos debates ao Atendimento Educacional Especializado, uma política de Educação Especial a muito idealizada no contexto escolar inclusivo com o compromisso de viabilizar e proporcionar uma aprendizagem significativa aos alunos público-alvo deste atendimento no ensino regular e em salas de recursos multifuncionais. Constitui-se em uma pesquisa qualitativa, a campo, com entrevistas individuais e observação participante. Embora a pesquisa esteja em fase de coleta de dados, alguns apontamentos sinalizam o desafio para a educação diante da implantação e implementação desta política no ensino regular.

Palavras-chave: Atendimento educacional especializado; Política de educação especial; Inclusão escolar.

INTRODUÇÃO

Discutir acerca do direito à educação dos alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação, alunos público-alvo do Atendimento Educacional Especializado e considerar os principais marcos legais e teóricos deste atendimento, que está inserido na defesa pela garantia da escolarização dos alunos, é necessário tendo em vista o contexto político-educacional que se apresenta atualmente.

No âmbito da educação, algumas das mudanças foram e estão sendo a intensificação do debate acerca das condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos público da Educação Especial. Nesse entendimento, e visando contribuir com as políticas públicas, o texto apresenta e discute as contribuições e os retrocessos do Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado – AEE, e no qual constam os itens norteadores para sua efetivação na rede regular de ensino e em salas de recursos multifuncionais.

Os alunos público-alvo do Atendimento Educacional Especializado, de acordo com o que rege o Decreto nº 7.611, terão garantido seu direito à escolarização e à aprendizagem em

¹Aluna do Curso de Pós-Graduação Stricto-Sensu - Mestrado em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI - Câmpus de Frederico Westphalen, bolsista Capes, Psicopedagoga, Especialista em Educação Especial e Inclusiva - emanuele@abpprs.com.br

²Professora do Departamento de Ciências Humanas da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da URI - Doutora em Educação - silvia@uri.edu.br

ambientes heterogêneos e em contraturno, quando necessário, devendo ter acesso a recursos e serviços especializados que, dinamizados por um professor especializado, potencializem ou enriqueçam as condições de o aluno acompanhar o currículo escolar.

Nessa perspectiva, ressaltamos a importância de estudos e pesquisas convenientes às Políticas Públicas de Educação Especial com ênfase aos princípios da educação inclusiva. Almejamos neste texto apontar e instigar novas reflexões sobre o Atendimento Educacional Especializado e continuar as buscas a campo por informações pertinentes para relacionar teoria e prática.

A pesquisa que estamos desenvolvendo tem como objetivo geral: investigar como são implementadas as propostas de Políticas Públicas de Educação Especial na perspectiva Inclusiva em escolas públicas de Frederico Westphalen, a fim de compreender em que medida os órgãos públicos municipais e estaduais estão comprometidos com a consolidação dessas políticas.

As discussões sobre a Educação Especial sob um viés inclusivo não se limitam neste texto que pretende instigar novas leituras, análises, considerações e atitudes favoráveis a uma política de educação para todos sem estigmas, discriminação e segregação.

CONTRIBUIÇÕES E RETROCESSOS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Para tecer reflexões acerca da inclusão dos alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação, considerados público-alvo da educação especial, no que diz respeito às possibilidades de aprendizagem na sala regular e na sala de recursos multifuncionais, onde se dispõe de material pedagógico e professor capacitado para os alunos, buscamos inicialmente apresentar esta política de atendimento.

Em novembro de 2011, foi promulgado o Decreto nº. 7.611, que dispõe a respeito do Atendimento Educacional Especializado – AEE, e no qual são regulamentados itens norteadores para este estabelecimento.

Em seu Art. 1º, o dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes:

- I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades;
- II - aprendizado ao longo de toda a vida;

- III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência;
- IV - garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais;
- V - oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;
- VI - adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena;
- VII - oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino; e
- VIII - apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial. (BRASIL, 2011).

Sob esse viés, a implantação de Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas comuns da rede pública de ensino, poderá promover as condições de acesso, participação e aprendizagem aos alunos público-alvo da educação especial, por meio da oferta de Atendimento Educacional Especial, de forma não substitutiva à escolarização.

Cabe enfatizar que o Ministério da Educação - MEC, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/SECADI publicou em 2012, e em anos anteriores, o *Documento Orientador do Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais* que objetiva informar os sistemas de ensino sobre as ações deste programa de apoio à organização do Atendimento Educacional Especial – AEE - aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados no ensino regular.

Esse manual apresenta aos gestores, informações sobre os aspectos legais e pedagógicos do Atendimento Educacional Especial, os objetivos e ações do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, e orientações gerais sobre a implantação e funcionamento das salas de recursos multifuncionais.

Como consta no art. 2º do Decreto nº 7.611, a Educação Especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização dos alunos com deficiência, TGD - transtornos globais do desenvolvimento e aqueles que possuem altas habilidades ou superdotação.

Este alunado público do AEE, em turmas do ensino regular viabiliza uma inclusão que traz uma série de benefícios, sendo pessoais e sociais tanto para as crianças que estudam na mesma turma ou de outras turmas quanto para elas. É importante ressaltar este convívio social que proporciona uma aprendizagem entrelaçada a uma interação social que tem um papel central para facilitar a aprendizagem.

Sabemos do número elevado de alunos por turmas, uma turma com 20 ou mais alunos dificulta o trabalho docente, além dos conhecimentos sobre a deficiência que o aluno do AEE apresenta, o professor precisa saber como direcionar sua prática docente de forma a favorecer este aluno, não esquecendo dos demais, ou ao contrário. A segregação de alunos com deficiência, TGD, altas habilidades ou superdotação na classe regular terá continuidade se não houver uma consciência de todos em ter atitudes de mudança e compromisso.

Até quando estes alunos ficarão por tempo sem um olhar do professor, sem sua atenção, e sem atividades voltadas as suas necessidades, ou continuarão apenas a receber uma imagem em uma folha para colorir. E o professor argumentando que não tem tempo para este aluno devido à agitação da turma, número elevado de alunos, inexperiência por ser seu primeiro aluno de Educação Especial ou por não ter formação adequada.

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 e aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar nas salas comuns do ensino regular.

Somente estar presente em sala de aula não basta para o aluno, as barreiras que impedem sua aprendizagem, como algumas já mencionadas, favorecerão o retrocesso deste Atendimento Educacional Especializado. É preciso remover estas barreiras como afirma Carvalho (2009 p. 64-65):

O favorecimento da aprendizagem de qualquer aluno implica, para o educador, saber o que é o processo de aprendizagem e de como ele se dá. Igualmente é importante conhecer sobre o processo de desenvolvimento humano em suas diversas facetas examinando suas relações com a aprendizagem. E mais, contextualizar toda essa bagagem teórica.

As questões complementares e suplementares à formação dos alunos no AEE presente no art. 2º, § 1º compreende um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:

- I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou
- II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 2011).

Cada aluno receberá atendimento conforme suas limitações e dificuldades de aprendizagem, e valorização de suas potencialidades. O professor da sala de recursos multifuncional deverá criar um elo de comunicação com o professor do ensino regular para que ambos possam contribuir com o desenvolvimento global do aluno.

É importante ressaltar a integração do AEE a proposta pedagógica da escola e do envolvimento da família, para não só garantir o acesso à educação. A mudança deve partir de todos e atingir o plano educacional. Para FREITAS e PÉREZ (2012), a implementação de reformas educacionais para adequar o sistema de ensino às mudanças na economia e na sociedade, tem como uma das palavras-chave desta lógica oferecer maior “qualidade” na educação para todos os alunos, o que exige pensar nas necessidades pedagógicas que surgem das peculiaridades específicas de cada aluno, as quais conjugam diferentes objetivos e interesses. Neste sentido, a escola é responsável pela organização e reorganização do sistema de ensino, com intuito de oferecer melhores condições e maior qualidade de educação para todos.

Em relação ao artigo 3º do Decreto nº. 7.611, são mencionados os objetivos do Atendimento Educacional Especializado:

- I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino. (BRASIL, 2011).

É notável que esta política identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no AEE através da sala de recursos multifuncionais 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.

A implantação de salas de recursos multifuncionais nas escolas de ensino regular possibilita a ampliação do Atendimento Educacional Especializado. Estas salas deverão ser ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos destinados a aprendizagem de cada aluno, que a frequentará em turno inverso, quando necessário.

O professor com especialização em Educação Especial que atuar com os alunos do Atendimento Educacional Especial em salas de recursos multifuncionais deverá ter um plano de trabalho para cada aluno, objetivando minimizar suas dificuldades de aprendizagem respeitando a limitação de cada um e valorizando suas habilidades. As atividades devem ser diferenciadas e não reprodução das realizadas em sala de aula comum.

Na sala de recursos multifuncionais, o professor poderá propor diversas atividades com materiais visuais e concretos em um tempo dedicado aquele aluno que está sendo atendido, um momento que em sala de aula no regular também é possível, contudo em menor tempo disponibilizado pelo professor para atender o aluno, também pelo barulho, agitação da turma ou outros estímulos do ambiente que dificultam manter a atenção.

Quanto mais tempo o aluno deixar de receber atendimento educacional especializado na escola, que é de direito e necessário, cada vez mais estará sendo impossibilitado de progredir, desenvolver, aprender, socializar e interagir.

Para Pacheco (2007, p. 211) “A necessidade de os profissionais aprofundarem seus conhecimentos e adquirirem novas habilidades torna-se crítica para atender às várias necessidades dos alunos”. As demandas da educação especial num viés inclusivo requerem profissionais capacitados e comprometidos, além de ter a consciência que em sua prática deve acolher a todos, observando e escutando cada aluno com necessidade educacional especial.

Nesse entendimento, Tardif e Lessard (2011, p. 23) salientam que:

[...] a escolarização repousa basicamente sobre interações cotidianas entre os professores e os alunos. Sem essas interações a escola não é nada mais que uma imensa concha vazia. Mas essas interações não acontecem de qualquer forma: ao contrário, elas formam raízes e se estruturam no âmbito do processo de trabalho escolar e, principalmente, do trabalho dos professores sobre e com os alunos.

Uma equipe diretiva que é sabedora da legislação e dos documentos oficiais referentes a implantação e implementação de Políticas Públicas de Educação Especial viabilizam a construção de uma escola inclusiva.

Também são necessárias as adequações arquitetônicas de prédios escolares para acessibilidade, junto a elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para o acesso dos alunos ao atendimento especializado. Quando há estrutura física e pedagógica em um ambiente de humanização acontece a aprendizagem.

Assim, considerações sobre o Decreto nº 7.611, de novembro de 2011, são necessárias pelas inesgotáveis discussões e por novos olhares atentos àquilo que cada proposta, experiência nos oferece.

Logo, é preciso envidar esforços para que essa política aconteça gradualmente e com grande sucesso. E documentos oficiais, como o aqui apresentado e discutido tenham coerência entre o proposto e as reais condições de efetivação.

Pensar em respostas que contemplem a efetiva implementação da Política de Educação Especial através do Atendimento Educacional Especializado é pensar na responsabilidade em garantir o processo de aprendizagem para todos os alunos, respeitando-os em suas múltiplas diferenças.

Existirá mudança quando nos permitirmos compreender todo o processo inclusivo e quando optarmos por práticas muito mais humanas do que aquelas que dizem respeito ao nosso ato de ensinar e de aprender.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Embora nossos dados ainda sejam incipientes, podemos depreender da pesquisa em desenvolvimento que a implantação e implementação das Políticas Públicas de Educação Especial no contexto educacional inclusivo é um dos desafios para a educação, sendo necessário a colaboração e o comprometimento dos sistemas educacionais, dos organismos municipais, estaduais e federais.

A concretização na escola regular do AEE vem complementar e suplementar à formação dos alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação, valorizando suas capacidades e habilidades e minimizando suas dificuldades de aprendizagem.

Para tanto, torna-se fundamental garantir ações educativas e coletivas que possibilitem a superação de barreiras que impedem o direito de todos a educação. É urgente romper rótulos ultrapassados e concepções arraigadas diante do público-alvo da Educação Especial.

Endossamos a necessidade desse debate ser aprofundado e receber maior visibilidade através das considerações que constituirão a pesquisa empírica em construção juntamente com os dados que estão sendo coletados e que posteriormente serão analisados.

O presente texto buscou apresentar as proposituras contidas nos documentos basilares da educação especial, o Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011, que dispõe do Atendimento Educacional Especializado – AEE, e no qual constam os itens norteadores para sua efetivação na rede regular de ensino e em salas de recursos multifuncionais.

Experiências como essas não podem ser esgotadas, mas devem ser consideradas sob outros olhares, prismas e embates, concorrendo para a possibilidade de pensar coletivamente sobre novas atitudes que venham contemplar a diversidade em diferentes espaços educacionais.

EDUCATIONAL SPECIALIST SERVICE: A POLICY IN THE CONTEXT OF SPECIAL EDUCATION SCHOOL INCLUSIVE

ABSTRACT: The present reflections come from a dissertation in order to instigate further discussions to Care Specialized Education, a policy of Special Education in the context of a very idealized inclusive school with a commitment to provide a viable and meaningful learning students public target of this service in regular education and resource rooms multifunctional. It constitutes a qualitative research, the field with interviews and participant observation. Although the research is in the process of data collection, some notes indicate the challenge for education before the deployment and implementation of this policy in mainstream education.

Keywords: educational service specialist; Politics special education inclusion school.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto 7.611 de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a Educação Especial e de outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 nov. 2011.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Documento Orientador do Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais*. Brasília: MEC/SECADI, 2012.

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

FREITAS, Soraia Napoleão; PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera. **Altas habilidades/superdotação: atendimento especializado**. Marília: ABPEE, 2012. 2ª Edição Revista e Ampliada.

PACHECO, José. **Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

AO SE RENOVAR NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR, RENOVAM-SE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, RENOVA-SE A EDUCAÇÃO¹.

Viviane de Vargas Geribone²

Resumo: O presente artigo resulta de uma revisão bibliográfica cujo objetivo é construir uma reflexão em torno do tempo vivido hoje por estudantes e professores na escola, mais especificamente uma problematização do papel e da responsabilidade do professor na condução do processo pedagógico. Não há dúvida de que se trata de um tempo diferente, com características que possibilitam aos estudantes a prática de atitudes e comportamentos até então não vividos no ambiente escolar, fato que deixa os educadores em alerta e questiona o seu preparo e formação para lidar com tais circunstâncias. O que podemos perceber é o professor colocando-se na defensiva e responsabilizando os estudantes pelo presente quadro. No entanto, acreditamos que o mais proveitoso seria o professor deixar de querer mudar o estudante e mudar-se a si mesmo, construindo alternativas e formas mais dinâmicas de responder a tais situações. Este, talvez, seja o grande desafio posto aos educadores hoje, que poderiam inovar suas ações a partir da reflexão e da consequente construção de práticas pedagógicas mais autônomas.

Palavras-chave: Formação de professores. Práticas pedagógicas. Renovação pedagógica.

1 REVERTER OU RESSIGNIFICAR?

A função do poeta não é explicar-se. A função do poeta é expressar-se. (MÁRIO QUINTANA)

Vivemos em tempos dinâmicos, inconstantes, onde tudo se transforma rapidamente. Os interesses, as sensibilidades, os olhares são outros. Outras instâncias sociais ganham relevo. Outras importâncias surgem na nova ordem mundial. Não podemos fechar os olhos para isso como se os alunos de hoje fossem os mesmos de uma década atrás. Ouvi de uma colega o seguinte comentário: “Os alunos não fazem os exercícios, não fazem os temas... não sei o que fazer para reverter isso!”. Será que temos que *reverter* algo? Voltar no tempo é possível? Parece-me que as respostas a tais indagações iniciariam uma boa discussão pedagógica.

Os alunos de hoje vivem em outro tempo, consequentemente, como professores, não podemos cobrar deles uma postura senão aquela que condiz com a atualidade. Só para citar breves exemplos que agora me ocorrem, não há espaço para segurar forçosamente um aluno dentro de uma sala de aula, na qual ele não pode ser ouvido, percebido como sujeito atuante. Não há como esperar de um aluno respeito pelo próximo, comprometimento com a turma, se

¹ Artigo apresentado à disciplina Seminários das Linhas de Pesquisa, ministrada pela Prof^a. Dr^a. Neusa Maria John Scheid, no Mestrado em Educação da URI-FW, no 2º semestre de 2012.

² Professora de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira da Rede Estadual de Ensino e aluna do Mestrado em Educação da URI-FW – vivianegeribone@yahoo.com.br.

ele fica a maior parte do tempo mirando a nuca do colega da frente, quase sempre fazendo qualquer outra atividade que não aquela proposta pelo professor lá na frente.

Lá na frente?

Lá na frente onde?

O professor necessita repensar a sua prática docente de outro lugar. Não cabe mais nos posicionarmos como senhores do saber técnico, reprodutores de regras e conceitos, meramente instrutores. Temos que perceber nossos alunos como sujeitos de um novo tempo. Assim, não podemos pensar em reverter suas posturas. Nossos alunos não são o que queremos que eles sejam. Eles simplesmente são o que o tempo deles permite que eles sejam. Se, sendo professor, percebo que meu aluno não responde ou, ainda, não corresponde a certos estímulos, tenho que me apropriar de minha formação e de minha sensibilidade para construir estratégias que me permitam aproximações de maior sucesso.

Nessa perspectiva, a profissão docente, no século XXI, tem exigido algo muito complexo daqueles que escolheram este caminho. Não podemos ser meramente os especialistas – posição que, ao longo da história, foi exigida do professor. Necessitamos, antes de qualquer outra formação, de uma consciência reflexiva acerca de nosso papel. Antes de qualquer coisa: somos educadores, trabalhamos com vidas, com formação do indivíduo, com construção de conhecimento.

Para tanto, precisamos estar minimamente *conectados* a nossos alunos e a seus contextos, a fim de que possamos trabalhar na construção de uma educação mais ampla e sólida. O professor deveria se perceber como um *cientista social*, capaz de observar seu público e propor diagnósticos que auxiliassem a criação de propostas mais eficazes em nosso contexto atual.

Então, ao invés de pensarmos em como podemos *reverter* a situação em relação às posturas dos nossos alunos, talvez fosse mais rico e mais interessante – além de observarmos atentamente o mundo que nos rodeia – que pensássemos em *reverter* nossas práticas, com a finalidade de aproximá-las de nossos alunos.

Apesar de concordar com a ideia de que a experiência é fundamental, tenho certo receio dela na vida docente. Muitos professores se utilizam de seus longos e cansados anos de magistério para afirmarem e reafirmarem, incessantemente, que a situação não segue nada bem no campo educacional. Logo, a experiência – e, muitas vezes, o medo – pode ser um fator paralisante. Não podemos utilizar nossos anos de sala de aula para fomentar nossa *autoridade professoral*. Esta deveria, aos poucos e silenciosamente, ser construída a partir de nossas ações. No entanto, há de se ter o devido cuidado para que ela não paralise a construção

da prática pedagógica, confundindo-se com *autoritarismo*. Do que adianta, após vários anos de sala de aula, o professor continuar fazendo as mesmas coisas? Este profissional está usando sua experiência a favor de quem? Para quem? Contra quem?

A experiência é fundamental, desde que auxilie na renovação. É, a partir da experiência, que conhecemos nossos alunos; aprendemos com eles; descobrimos métodos mais ou menos eficazes; aplicamos conhecimentos; somos instigados a investigar; buscamos novas possibilidades; superamos dificuldades; pesquisamos; enfim, aprendemos. Se a experiência servir apenas para sedimentar o já feito, o já sabido, o já conhecido, de nada vale sua companhia.

Dentre uma série de condições necessitadas por nossos alunos, a principal é *reverter* a formação e, conseqüentemente, a postura do professor. Conforme destaca Imbernón (2011):

[...] isso implica, mediante a ruptura de tradições, inércias e ideologias impostas, formar o professor na mudança e para a mudança por meio do desenvolvimento de capacidades reflexivas em grupo, e abrir caminho para uma verdadeira autonomia profissional compartilhada, já que a profissão docente deve compartilhar o conhecimento com o contexto (p. 15).

Dessa maneira, o professor, para desempenhar o papel do que chamo aqui de *cientista social*, necessita movimentar-se por uma série de caminhos, buscando em cada um deles munições para que sua prática, cada vez mais autônoma, alcance seu aluno; visto que, ao personalizar o ensino, nós o transformamos em educação.

2 A CONSTRUÇÃO DO PROFESSOR INOVADOR

*Aprendi que a beleza e a criatividade não podiam
viver escravas da devoção à correção gramatical.
Essa compreensão me ensinou que a criatividade
precisa de liberdade. Então, mudei minha
pedagogia, como jovem professor, no sentido da
educação criativa. (PAULO FREIRE & IRA SHOR)*

O professor precisa estar diretamente conectado com duas realidades que se complementam: a escola e a comunidade. A partir dessa relação, qualquer prática educativa deverá ser orientada por planejamento, desenvolvimento, avaliação e reformulação de estratégias e programas educacionais. Nesse sentido, conforme Imbernón (2011), a escola poderá educar *na vida e para a vida*. Isso significa que a vida será o local de enunciação de onde partirão as ações pedagógicas que, conseqüentemente, terão a finalidade de atingir a formação da própria vida dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Para educarmos realmente *na* vida e *para a* vida, como orienta o referido autor, a escola precisa superar os enfoques tecnológicos, funcionalistas e burocratizantes, aproximando-se, ao contrário, “de seu caráter mais relacional, mais dialógico, mais cultural-contextual e comunitário”. Além disso, a escola deve ser “uma manifestação de vida em toda a sua complexidade, em toda sua rede de relações e dispositivos com uma comunidade”. Desse modo, é necessário que o professor esteja preparado para ensinar, por exemplo, a complexidade de ser cidadão e as diversas instâncias em que esta se materializa. Logo, se a educação dos seres humanos tem se tornado mais complexa, o mesmo deveria acontecer à profissão docente.

Nessa perspectiva, a escola e os professores estão em um contexto marcado por mudanças vertiginosas referentes à comunidade social, ao conhecimento científico, à arte e à cultura. Isso provoca uma evolução acelerada da sociedade, refletida na mudança inevitável das atuais formas de pensar, sentir e agir das novas gerações. Desse modo, as mudanças nos meios de comunicação e na tecnologia abalaram a transmissão do conhecimento e, portanto, suas instituições.

Tudo isso torna inquestionável a necessidade de uma nova forma de ver a escola e a função do professor, que precisa desenvolver uma nova cultura profissional, provocando uma mudança nos posicionamentos de todos os que trabalham na educação. Além disso, dentro do contexto em questão, o professor necessita formar-se para a mudança e para a incerteza. Enquanto profissionais, não podemos mais abrir mão da dúvida, dos questionamentos, pois não somos mais os sujeitos detentores do saber absoluto – na verdade, descobriu-se que de fato nunca fomos esse sujeito ao qual um dia lhe foi delegado portar o saber absoluto. Nesse contexto, a formação docente assume uma função que ultrapassa o ensino que objetiva a mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação a fim de que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza.

Assim, a formação do professor está diretamente relacionada com a qualidade do ensino. Essa afirmação implica uma concepção de qualidade orientada pelo significado que determinado professor atribui à sua prática. Algumas questões, levantadas por Imbernón (2011), são fundamentais para que o professor pense na construção de uma prática reflexiva e de caráter qualitativo: “Que tipo de instituição educativa queremos para o futuro em um ensino democrático e de qualidade? Ou continuaremos afônicos e vulneráveis?”.

O referido autor ainda salienta que:

Exigir qualidade da formação e do ensino é uma questão ética e de responsabilidade social para evitar que se caia no charlatanismo, no treinamento culturalista e não inovador, na ostentação e na falácia. Temos de buscar a qualidade, mas sabendo que sua riqueza se encontra já no caminho (2011, p. 108).

Desse modo, ao pensarmos a escola como uma manifestação de vida em toda a sua complexidade, em toda a sua rede de relações e dispositivos com uma comunidade educativa, mostrando um modo institucional de conhecer e de querer ser, percebemos que é preciso desenvolver novas formas de linguagem e, principalmente, práticas críticas, ou seja, alternativas que permitam desarticular o currículo oculto da organização e descobrir outras maneiras de ver o mundo, a escola e sua organização.

3 POR UMA POSSIBILIDADE DE PRÁTICA PEDAGÓGICA

*Saber que ensinar não é transferir conhecimento,
mas criar as possibilidades para a sua própria
produção ou a sua construção. (PAULO FREIRE)*

A preocupação com a leitura tem se tornado um dos assuntos bastante debatidos na esfera educacional. As práticas pedagógicas atuais, para que acompanhem a lógica cultural contemporânea, deveriam priorizar um trabalho consistente acerca da leitura, para que esta deixe de ser um objetivo apenas dos professores de Língua Portuguesa e se torne um *ideal*, proposto e buscado por todos os profissionais envolvidos com o processo educacional.

Nessa perspectiva, uma sugestão de trabalho seria a criação de uma *Oficina de Roteiros de Leitura e Produção Textual*, que poderia resultar em uma construção dinâmica do conhecimento. Seria, então, a partir dessa construção que poderíamos acompanhar o amadurecimento dos alunos em relação às suas próprias práticas de leitura.

Ao aprofundar essa reflexão, podemos lembrar Paulo Freire, educador que entende o processo de leitura como o estabelecimento de uma relação dinâmica que vincula a linguagem à realidade. Esse vínculo nos faz perceber a nós mesmos, o universo das palavras e o contexto a que se referem.

Desse modo, o que me interessa quando falo em *leitura* são seus efeitos sobre o indivíduo como forma de conhecimento ou reconhecimento da realidade. Ler, portanto, significa colher esses conhecimentos, e o conhecimento é sempre um ato criador, pois nos obriga a redimensionar o que já está estabelecido, introduzindo outros mundos em novas séries de relações e em um novo modo de perceber o que nos cerca. Então, a leitura deve ser compreendida como um ato de conhecimento e, conseqüentemente, de prazer. Todavia só nos

tornamos conscientes desse processo, conforme Vargas (2009), quando precisamos ensinar a ler – não a juntar sílabas, mas a somar ideias.

Assim, o processo de leitura deveria ser observado em três níveis: *leitura perceptiva*, *leitura interpretativa* e *leitura histórica*. Na prática, após selecionar o texto a ser trabalhado, o professor deveria adequar estes três níveis em três blocos:

- Atividade introdutória a recepção do texto;
- Leitura compreensiva e interpretativa do texto;
- Transferência e aplicação da leitura.

Seguindo essa proposta de trabalho, seria possível conseguirmos resultados positivos no que se refere à expansão dos limites de compreensão de um texto. Com práticas educativas desse perfil, seria possível preparar os alunos para penetrarem no texto, extraírem dele informações *submersas* e, ainda, criarem diversos modos para transferirem suas interpretações, utilizando-se de quaisquer mecanismos que a língua oferece em toda a sua dinamicidade.

CUANDO RENOVARSE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO, SE RENOVARÁN LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS, SE RENOVARÁ LA EDUCACIÓN.

Resumen: Este artículo resulta de una revisión de la literatura que pretende construir una reflexión sobre el momento vivido hoy por los estudiantes y profesores en la escuela, más específicamente un cuestionamiento de la función y la responsabilidad del maestro para guiar el proceso de aprendizaje. No hay duda de que este es un momento diferente, con características que permiten a los estudiantes a practica de las actitudes y comportamientos aún no vividos en el ámbito escolar, un hecho que deja alerta los educadores y cuestiona su preparación y formación para hacer frente a tales circunstancias. Lo que podemos ver es que el profesor se pone a la defensiva y culpa a los estudiantes por este cuadro. Sin embargo, creemos que lo más fructífero sería el maestro dejar de desear cambiar el estudiante y cambiarse a sí mismo, creando formas alternativas y más dinámicas para responder a este tipo de situaciones. Este es, quizás, el mayor desafío para los educadores de hoy, que podrían innovar en sus acciones de la reflexión y de la consecuente construcción de prácticas pedagógicas más autónomas.

Palabras Clave: La formación del profesorado. Prácticas pedagógicas. Renovación pedagógica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2011.

MÜGGE, Ernani, SARAIVA, Juracy Assmann [et al.]. **Literatura na escola:** propostas para o ensino fundamental. Porto Alegre: Artmed, 2006.

VARGAS, Suzana. **Leitura:** uma aprendizagem de prazer. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

AS VIVÊNCIAS DE ESTÁGIO A PARTIR DA FORMAÇÃO INICIAL

Vanusa Kerscner¹
Maria Teresa Cauduro²

RESUMO: Este artigo aborda, sob um caráter reflexivo, a entrada de acadêmicos de Educação Física no ambiente escolar, por meio do estágio curricular, bem como sob a visão de uma formação docente inicial e baseada numa análise introdutória e preliminar de Freire e Imbernón, para posteriormente ser aprofundada. Coloca-se em debate a relação da teoria aprendida na universidade com a prática escolar. Destaca-se, nesse sentido, a dificuldade encontrada no âmbito da Educação Física, a princípio porque há o uso de materiais universitários, como bolas, cordas, arcos entre outros que não se equiparam com os das escolas, tanto no que se refere à qualidade como na quantidade. Quando esses itens entram em contrariedade com a expectativa do acadêmico, leva, muitas vezes, à frustração desse professor. Fica evidente, o compromisso que as instituições têm em relação à formação docente. Do contrário, ter-se-á, ainda, uma educação opressora, conforme enfatiza Freire (2011) e de reprodução, em que apenas alguns irão participar. Infelizmente na Educação Física encontra-se traços opressores. Contudo, a valorização da profissão professor parte dele, próprio, em ter uma atuação coerente. A Educação Física tem muito a oferecer em termos de conteúdos e benefícios para o processo de desenvolvimento motor, cognitivo e intelectual.

Palavras Chaves: Estágio Acadêmico; Relação Teoria-prática; Formação Inicial.

1 O ESTÁGIO COMO EXPERIÊNCIA

As vivências de estágio acadêmico são o momento em que o futuro professor deve colocar em prática toda a teoria aprendida na universidade, isto é, ela aproxima o acadêmico de sua área de formação. Na licenciatura, é um período em que há uma grande expectativa de como proceder, qual a recepção dos alunos ou se o planejamento é condizente. Então, entra em ação: a relação teoria-prática.

No entanto, conforme transcorrem as aulas e os planejamentos, o estágio mostra-se ser, sim, uma significativa experiência. Principalmente no sentido de uma autoavaliação, que permite aos acadêmicos criar suas metodologias e estratégias, visto que não há fórmulas ou receitas de como ser professor. Possibilita que eles se identifiquem com o espaço escolar e, conseqüentemente, selecionem os conhecimentos necessários e válidos para sua atividade profissional.

¹ Professora de Educação Física, graduada pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões-Frederico Westphalen. Pós-graduanda em Docência no Ensino Superior pela mesma universidade – URI FW (vanusa.ker@gmail.com).

² Doutora pela Universidade de Barcelona/ ES em Filosofia e Ciências da Educação. Professora da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões- URI- câmpus de Frederico Westphalen nos cursos de Educação Física e Pedagogia. Professora do Pós Graduação em Educação-Mestrado em Educação. Membro do Grupo de Estudos Qualitativos de Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte CNPq/UFRGS. Membro da Comissão de Especialista do INEP/MEC Brasil.

Nesse sentido, descrever o estágio, a sensação de estagiar, de ser professor ou estar professor depende do ponto de vista de cada acadêmico, pois ao descrevê-lo, deve-se considerar a escola, a quantidade de materiais pedagógicos disponíveis, os alunos/ turma que se escolheu para estágio. Quando esses itens entram em contrariedade com a expectativa do acadêmico, leva muitas vezes, à frustração desse futuro professor.

Desse modo, fica entendido que essa entrada no mundo do trabalho, possibilitada pelo estágio, é a consolidação da profissão escolhida. É um momento de aprendizado, em que se colocam em prática as vivências iniciais de sua formação.

2 A INSERÇÃO NO CAMPO DE ATUAÇÃO

Aqui, destaca-se a entrada de acadêmicos de Educação Física no ambiente escolar, por meio do estágio curricular, bem como sob a visão de uma formação docente inicial e baseada numa reflexão introdutória e preliminar de Freire e Imbernón, para posteriormente ser aprofundada.

Inicialmente, é preciso ressaltar que Imbernón (2011), refere-se a esse momento como começo da socialização profissional, porém destaca que se deve evitar passar uma imagem de modelo profissional assistencial e voluntarista, visto que o torna vulnerável ao entorno econômico, político e social. Deve ficar entendido que o acadêmico não está na escola como um voluntário que tudo pode fazer, lembrando que o estágio seria o primeiro contato deste com o espaço escolar, isso quer dizer que o professor titular da turma tem o dever de acompanhá-lo e não deixar a turma simplesmente “em suas mãos”.

Imbernón (2011, p. 63) também sugere que “[...] A estrutura da formação inicial deve possibilitar uma análise global das situações educativas que, devido à carência ou à insuficiência da prática real, se limitam predominantemente a simulações dessas situações.”

Aqui entra em questão a beleza da teoria que, muitas vezes, contradiz com a realidade vivenciada. Destaca-se, nesse sentido, a dificuldade encontrada no âmbito da Educação Física, a princípio porque há o uso de materiais universitários, como bolas, cordas, arcos entre outros que não se equiparam com os das escolas, tanto no que se refere à qualidade como na quantidade.

Os acadêmicos apresentam vivências que, na verdade, não passam de simulações utópicas. Muito raras as escolas que investem em materiais e espaço para a Educação Física, a maioria, como se sabe, com um bom espaço e materiais, são escolas privadas. Desse modo, o professor tem experiências acadêmicas que não consegue aplicar em seu planejamento.

Certamente, aqui, pode-se destacar que Imbernón (2011) também sugere uma atuação reflexiva e com a flexibilidade e o rigor necessários. Sabe-se que a capacidade de ser flexível é uma característica importante no planejamento escolar. Entretanto, como esse professor, recém-inserido em seu campo e, conseqüentemente, sem uma bagagem de experiência, poderá trabalhar prazerosamente, tendo que já começar a adaptar?

Nesse sentido, começa a gerar a insegurança e a aversão às escolas públicas por parte desse professor. Por isso, ressalta-se novamente o que Imbernón (2011) afirma que a formação inicial tem de possibilitar uma análise global das situações. Isto é, a formação na Educação Física tem de estar de acordo com a realidade destes na sua profissão, levando em consideração o seu público, o ambiente de trabalho entre outros fatores.

Como um professor novato que, em sua teoria e prática teve muito material em suas aulas e/ou trabalhou em ambientes espaçosos e cobertos, poderá introduzir essa teoria quando ele se depara com escolas de quadras abertas ou campos gramados e com pouco material, quando ainda em bom estado? O que vemos, são professores entrando em estágio já sob desafios e pressionados. E o prazer de planejar fica de lado.

Obviamente, o conhecimento não é algo pronto e exige todo um processo de construção. Assim, tem-se de aprofundar, ler, revisar livros e outros meios para se criar alternativas criativas de ministrar aulas. Entretanto, por que a teoria acaba ficando distante da realidade?

[...] Isso significa que as instituições ou cursos de preparação para a formação inicial deveriam ter um papel decisivo na promoção não apenas do conhecimento profissional, mas de todos os aspectos da profissão docente, comprometendo-se com o contexto e a cultura em que esta se desenvolve. Devem ser instituições “vivas”, promotoras da mudança e da inovação. (IMBERNÓN, 2011, p. 64).

Fica evidente, o compromisso que as instituições têm em relação à formação do professor. Do contrário, ter-se-á, ainda uma educação opressora, em que apenas alguns irão participar. Uma educação tão temida e negada por Freire (2011).

No que segue, destaca-se em que aspectos encontram-se uma Educação Física opressora. Primeiramente, não se vê professores preocupados com a assimilação de conteúdos por parte do aluno, visto que não há um diálogo propriamente dito, entre professores e alunos. Na maioria das vezes só conta a execução prática. O professor só repassa conhecimento que, na maioria das vezes, não apresentam significado para o aluno. Um exemplo está nas aulas esportivas, em que os professores se preocupam com a técnica e não realmente no significado

dos gestos. Falta-lhes o diálogo, sugerido por Freire (2011) como capaz de humanizar os homens.

O segundo ponto é a questão da divisão de grupos. Sabe-se que o trabalho em equipe é importante, pois se consegue compreender que alunos são interessados no assunto. Entretanto, quando você vai para uma quadra trabalhar o esporte e tem de fazer grupos, com o intuito de dispor times, logo se verá que a opressão entra em campo também. Isso porque, quando se divide alunos, automaticamente, excluem-se os alunos menos velozes e/ou desajeitados.

É claro, que na Educação Física, muito se trabalha com grupos. No entanto, deve-se enfatizar o ensino da cooperação e não da competição. Porque quanto mais se divide sem levar em conta esses aspectos mais se terá opressão, uma vez que esses alunos ficarão cada vez mais retraídos e sem ter vez, eles não terão voz.

Como superar isso? Deve-se estimular os alunos a perceberem as contradições existentes na sociedade, considerando cada aluno em si, bem como criando o processo de aprendizagem juntamente com seus alunos, a fim de estimular a cooperação e solução de problemas.

O professor deve estar atento às incertezas, às dúvidas e ao dia a dia de seu público. Deve conhecer realmente as necessidades de seus alunos. Não meramente generalizá-los. O aluno deve ser único. Mas único, no sentido, de que suas características são próprias de si, fazem parte de sua personalidade. E, isso, deve ser respeitado, deve ser levado em consideração.

O docente deve perceber o que o aluno tem de potencial e o quanto ainda lhe falta. Não deixar que suas aulas tornem-se exclusivas. E falar em inclusão, não é apenas remeter-se aos alunos com necessidades especiais, que, sim, merecem atenção, mas é refletir sobre aqueles alunos tímidos, não participativos das aulas, nos alunos inquietos, no aluno fraquinho/“fortinho”, no aluno gordinho/magrinho. A exclusão faz com que esses alunos se “fechem cada vez mais em seu mundinho” e não mostrem o potencial que têm.

Um terceiro aspecto opressor nas aulas de Educação Física, é a maneira como o professor conduz os conteúdos de suas aulas. Sem o diálogo, acima citado, entre professor e aluno, ele, certamente, terá dificuldades em ter aulas inclusivas e participativas. O professor não deve apenas escolher e fazer cumprir suas escolhas em que os alunos somente obedecem, muito menos, não se pode ter aulas em que o professor disciplina e propõe o conteúdo programático e os estudantes apenas se adaptam à ele.

Nesse sentido, faz-se necessário que o professor conduza suas aulas de modo que seja participativas, visto que uma atitude sua irá refletir de modo significativo em seus alunos. Precisa-se pensar por que há os que odeiam e os que amam a Educação Física? Por que há os que adoram participar das aulas e os que adoram ficar sentados?

Será que a resposta está na disciplina em si, por seus conteúdos? Ou está nos professores, pela maneira como conduzem as aulas? Sim, basta uma atitude do professor para fazer impacto na carreira do aluno: ou em fazê-lo se sentir frustrado naquela área ou motivado para seguir.

A concepção do estágio tem de levar em consideração esses aspectos.

Por isso, é importante destacar, quanto à formação, que segundo Imbernón, (2011, p. 41) “[...] o eixo fundamental do currículo de formação do professor é o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre a própria prática docente, com o objetivo de aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a realidade social e a docência.”

Somente assim, o estágio se tornará um momento de reflexão-ação, devendo-se compreender o grande compromisso que é atuar na licenciatura.

Ainda sobre a prática docente, Darido e Rangel reforçam:

A prática de todo professor, mesmo que de forma pouco consciente, apóia-se em determinada concepção de aluno, ensino e aprendizagem, que é de responsável pelo tipo de representação que o professor constrói sobre o seu papel, o papel do aluno, a metodologia, a função social da escola e os conteúdos a serem trabalhados. (2008, p. 02).

Nesse sentido, ainda é relevante considerar a postura do professor. Principalmente, no momento do estágio, em que ele se introduz em uma escola onde já há um professor titular e um sistema educacional pré-estabelecido, tendo de inserir-se de modo que conquiste seus alunos bem como todo o sistema escolar.

Porém, que estrutura didática utilizar? Como compreender a dispersão dos alunos e motivá-los a participar, sem ser autoritário? Que tom de voz usar? Como trabalhar em grupo sem os conhecer? Como lidar com situações não vivenciadas?

É fato que muitas dúvidas surgem no que tange o planejamento e o desenvolvimento das aulas. Pois, é o momento em que precisa haver a preocupação com o público discente bem como com as atividades e a forma como serão desenvolvidas. Preocupar-se com as vivências já adquiridas pelos alunos, com o significado das atividades para eles, considerar a faixa etária e o ambiente escolar, é pensar em aulas que exerçam significado para a realidade deles, é construir um pensamento crítico e cidadão.

Assim, o conhecimento para o professor deixa de ter um aspecto estático e passa a ter um aspecto significativo para o aluno. Reforçar a ideia de diálogo e participação dos alunos é dar-lhes autonomia para suas ações. E sabe-se que sem autonomia, esses alunos tornam-se adultos conformistas, com pouco senso crítico e, vulneráveis aos sistemas sociais, políticos e econômicos opressores. (FREIRE, 2011).

Quanto à estruturação das aulas, Imbernón (2012) oferece sugestões de ações para professores, muito valiosas também para a entrada no estágio. Para ele, o professor deve apresentar domínio sobre a disciplina; a aula deve ser elaborada sob um roteiro; deve-se refletir sobre sua ação; conhecer o seu grupo discente; experimentar diferentes técnicas de dinâmicas; preocupar-se com a aprendizagem dos alunos. “[...] É pensar o que vou ensinar, como vou fazer e o que desejo que meus alunos aprendam. [...]” (IMBERNÓN, 2012, p. 09).

Ainda Imbernón destaca que as informações para o aluno têm de conduzi-los a uma atividade intelectual capaz de motivá-los nesse processo de aprendizagem. Evitar negativismos, desqualificações, humilhações e desprezo. Partir de conhecimentos e exemplos já estabelecidos culturalmente e dentro da sua realidade. Preocupar-se com normas de conduta, com a entonação e ritmo da voz, com a maneira de pronunciar as palavras, sem repetições, com o vocabulário adequado, com a gesticulação e expressões do rosto. Enfim, criar um bom clima de comunicação e relação no grupo.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estágio, para muitos acadêmicos, é algo temido, que lhes gera insegurança, apesar de saber que é um passo importante para a carreira profissional. No decorrer, muitos se veem num grande amadurecimento pessoal e profissional. É o momento de aprendizado, mesmo que sob desafios. Conseguem se conhecer como professores e reconhecer em que aspectos devem melhorar. Ocorre a reflexão sobre sua ação.

A partir da formação inicial fica claro que o professor não é mais aquele que detém o conhecimento para posteriormente transmitir ao aluno. É aquele que dialoga com seus alunos e deixa o conhecimento e a informação agirem de modo recíproco. É mais que uma relação professor-aluno, é uma interação.

Precisa-se compreender que é gratificante ser professor, mesmo que haja uma desvalorização social desta categoria, porém, só serão reconhecidos quando houver uma auto-valorização. E assim, se um professor não faz por merecer, não busca uma nova didática e um novo conhecimento, fica à mercê das críticas. Isso vale, para qualquer área profissional.

O que se leva da experiência do estágio é o quanto se deve ser flexível em seu planejamento, permitir-se adaptar, criar maneiras/metodologias, de manter a atenção dos alunos e acima de tudo, de gostar do que se faz e do público/ambiente em que se lida.

Mudar essas concepções faz parte de um novo olhar de atuar no estágio supervisionado. Conhecer com precisão o que se deve desenvolver com os alunos no estágio é fundamental para atuar na formação inicial (CAUDURO, 2007).

Sabe-se bem que a graduação não fornece tudo àquilo que se espera, é preciso dedicação em buscar e selecionar o que é necessário para serem bons profissionais. Deve-se buscar sempre, cada vez mais uma formação continuada. Mas é necessário refletir: de que adianta tanto conhecimento se este permanecer sem interação?

O que se enfatiza é a necessidade de transmitir o que se sabe e buscar aquilo que deixa dúvidas, uma vez que os alunos estão carentes de conhecimento significativo, principalmente na área de Educação Física. Precisa-se conscientizá-los de que a Educação Física é uma disciplina escolar importante, que merece ser valorizada. Mas para isso, como dito anteriormente, só depende de uma atuação coerente como professor, visto que a valorização da profissão professor parte dele próprio, principalmente em compreender que a realidade muda e os alunos também. Além disso, a Educação Física tem muito a oferecer em termos de conteúdos e benefícios para o processo de desenvolvimento motor, cognitivo e intelectual.

THE INTERSHIP EXPERIENCES FROM INICIAL FORMATION

ABSTRACT: This article deals under the reflexive character, the academic Physical Education ingress in the school environment, through the internship, as well as, under the vision of initial teacher formation and it's based on introductory and preliminary analyze from Freire and Imbernón, and then to be depth. Arises in debate the relation of theory learned inside the university as a school practice. Stands out, in this way, the difficulty found out in the context of Physical Education, at first, because there is the use of university materials, as balls, ropes, arches among others that didn't compare with the schools neither in quality nor in quantity. When these items have setbacks with the academic's expectation, it leads, many times the teacher to frustration. Otherwise, it will have, still, an oppressive education, as Freire (2011) emphasizes and reproduction, in which only some will participate. Unfortunately in Physical Education it can be found oppressive traits. However, the valorization of teacher career comes from itself having a consistent performance. The Physical Education has a lot to offer in terms of content and benefits for motor, cognitive and intelectual development process.

Key Words: Internship; Relation of Theoretical and practice; Initial formation

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICAS

CAUDURO, M. T. **Os Diferentes olhares sobre a prática do Ensino Supervisionado em educação Física**. Novo Hamburgo, Ed. Feevale, 2007.

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição A. **Educação Física na Escola:** implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo, Cortez, 2011.

_____. **Inovar o ensino e a aprendizagem na universidade.** São Paulo: Cortez, 2012.

AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA URI

Maria Cristina Gubiani Aita¹
Patricia Fontana²

RESUMO: Na tessitura deste trabalho abordaremos a importância da Avaliação Institucional nas Instituições de Ensino Superior, compreendendo-a como um dos pilares fundamentais para se falar em compromisso, qualidade, formação integral, desenvolvimento, pluralidade e cidadania em uma instituição. É válido ressaltar que o processo avaliativo deve ser um ato coletivo, onde haja participação de todas as pessoas visando uma construção conjunta. A motivação de professores e alunos para acolher e realizar com seriedade a autoavaliação é de suma importância, pois a motivação forma para a emancipação, para o protagonismo no processo formativo. Um marco significativo para a caminhada avaliativa das Universidades foi o surgimento do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior-SINAES, que visa a Avaliação da Instituição como um todo. Um dos objetivos do SINAES é motivar e envolver no processo avaliativo não só os sujeitos do espaço acadêmico, mas também os da comunidade externa onde a Universidade está inserida. É por ser tão necessária que na URI a Avaliação Institucional é praticada desde a sua criação com uma perspectiva democrática, que se constrói na coletividade, visando à produção da qualidade No Ensino Superior.

Palavras Chave: Autoavaliação, Qualidade, Motivação.

INTRODUÇÃO

A avaliação institucional é um processo imerso em aspectos ideológicos, políticos, econômicos, culturais, dentre outros. Desponta na discussão a respeito da educação superior brasileira, visto que os resultados servem de base para o aprofundamento de questões de Educação Superior a partir da implantação da Lei do Sistema Nacional do Ensino Superior (SINAES), nº 10.861/2004.

Na tessitura deste trabalho analisaremos os dados dos gráficos do I e do II semestre do ano 2009 agrupando todos os cursos do referido Câmpus. Estes gráficos são construídos a partir da Autoavaliação por disciplina realizada pelos alunos.

Está pratica de avaliar e se autoavaliar demonstra como o processo avaliativo é necessário para uma instituição que deseja crescer e oferecer um ensino de qualidade suprimindo as expectativas da comunidade acadêmica.

Sabe-se que o processo avaliativo tem como finalidade ajudar no desenvolvimento da instituição e na formação de sujeitos emancipados, críticos protagonistas do seu processo de formação integral.

Diante deste contexto percebemos uma instituição que se propõe viver um processo de autoavaliação Institucional necessita planejar as etapas deste processo a fim de alcançar

¹ Professora do Departamento de Ciências Humanas da URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen. Mestre em Educação- UNISINOS

² Aluna do Curso de Pedagogia da URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen. Bolsista PIIC/URI

sucesso. Na URI, a autoavaliação é acolhida, planejada e realizada com maturidade. A universidade avalia suas ações, processos e eventos e revia seus planejamentos. Como instituição comunitária está atenta às demandas da comunidade na qual esta inserida.

O PROCESSO AVALIATIVO NAS INSTITUIÇÕES DO ENSINO SUPERIOR

O processo avaliativo é complexo e de suma importância para o desenvolvimento da Instituição e também para dialogar com a pluralidade cultural presente na universidade. É válido ressaltar que a avaliação deve ser uma ação pedagógica, onde haja participação de todos os sujeitos da Instituição visando uma construção coletiva. O ato de avaliar demonstra maturidade e consciência que somos seres em construção, com a possibilidade de acertos e de erros. Nesta dimensão, a participação no processo avaliativo se torna um instrumento que favorece a parada para rever o caminho trilhado na vida acadêmica e também na vida pessoal, pois uma depende da outra para que haja um crescimento em conjunto. Segundo Sobrinho.

A participação de sujeitos em condições de livre comunicação e em busca de consenso num espaço público faz da avaliação uma ação pedagógica de formação da cidadania e de construção da nacionalidade. Por isso ela deve incorporar-se aos processos permanentes da universidade pública. (2000, p. 85).

Diante deste contexto, da avaliação coletiva e da preocupação com o nível da qualidade da educação superior surge o SINAES Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior. Este deu início a um novo ciclo avaliativo voltado à instituição como um todo, envolvendo de forma dinâmica, no processo avaliativo diversos segmentos institucionais e atores acadêmicos. Segundo Dilson:

O processo de avaliação institucional deve caracterizar-se pelo efetivo envolvimento da comunidade acadêmica extrapolando a estrutura formal de participação e, pela inserção na estrutura formal orientando todas as práticas institucionais. Isso evidencia a avaliação institucional, nunca como elemento estranho e ele. (2009, p. 23).

A autoavaliação não deve ser encarada como um processo fixo, fechado, mas deve ser um processo integrado e de contínua construção, visando avanços para a instituição. Este processo avaliativo deve ser conduzido por pessoas competentes e fiéis às dimensões que estruturam a avaliação. Sobrinho diz que:

Um requisito básico para que a avaliação não se perca em vieses e contrafações é que seja conduzida por equipes isentas, reconhecidas pelas suas competências éticas e técnicas, legitimadas pela comunidade, que tenham voluntária e forte adesão ao processo. (2000, p. 84).

Neste contexto destacado por Sobrinho é válido ressaltar que a URI conta com uma equipe própria para conduzir o processo Avaliativo. Segundo o PAIURI Programa de Avaliação Institucional seguido pela URI .

O processo de Avaliação Institucional na URI é coordenado por um comitê de Avaliação Institucional, designado pela reitoria, diretamente articulado com a pré-reitoria de Ensino, composta por representantes de cada câmpus da URI. Este comitê é responsável pela operacionalidade de todo o processo avaliativo, podendo auxiliar-se de grupos de trabalho. (2003, p. 10).

O caráter ético e formativo dos condutores da Avaliação Institucional influencia na vida pessoal e coletiva, dos atores da avaliação. A seriedade motiva uma maior participação dos acadêmicos no processo avaliativo. A participação gera a qualificação na Instituição e toda a comunidade acadêmica é beneficiada com melhorias e inovações.

Para conduzir o processo avaliativo e avaliar é preciso liberdade de expressão e compromisso para não desviar o objetivo primeiro da Avaliação. Trennepohl destaca que:

A universidade contribui para a gestação desta sociedade através da ampliação do horizonte de liberdade da humanidade pela formação de homens e mulheres livres e responsáveis, comprometidos com a coletividade e com a natureza e pela promoção do desenvolvimento social, cultural, educacional, científico e tecnológico da comunidade em que se insere e da nação como um todo. Para tanto, a universidade Deve articular a formação, técnico-científico-profissional com a formação ético-político-estético. (2009, p. 18).

Todo processo avaliativo deve ter objetivos claros e visar a formação integral crítica e reflexiva dos sujeitos que participam da mesma.

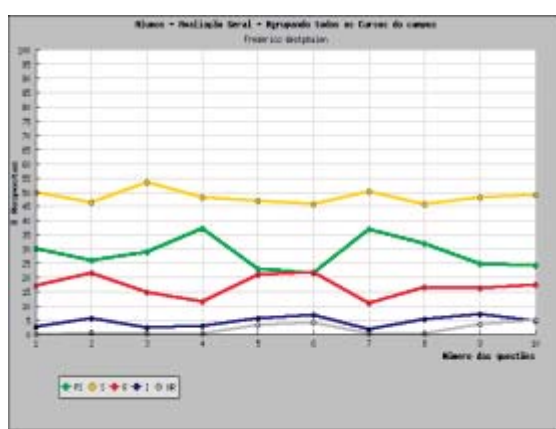
ALGUMAS DIMENSÕES DA AUTOAVALIAÇÃO DE DISCIPLINA NO PERÍODO 2009, NA URI - CÂMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN

Analisaremos o gráfico do I semestre do ano de 2009 no qual foram respondidos 1.236 questionários na URI - Câmpus de Frederico Westphalen, agrupando todos os cursos do referido Câmpus.

Está análise terá como referencia o ponto “B” do questionário da Avaliação por disciplina realizada pelos alunos, que centraliza o *professor da disciplina*, enquanto:

motivação para ministrar a aula (q. 4), planejamento das aulas (q. 5), desenvolvimento dos conteúdos, clareza, objetividade metodologia (q. 6), critérios e instrumentos de avaliação (q. 7), relacionamento com os alunos (q. 8), aproveitamento do tempo da aula (q. 9), posicionamento do professor na construção de uma postura ética no exercício da futura profissão (q. 10) e preocupação com a aprendizagem (q. 11). Os resultados dos gráficos concentram-se em cinco índices: Plenamente Satisfatório (PS), Satisfatório (S), Regular (R), Insuficiente (I) Não responderam (NR).

Gráfico I semestre do ano de 2009.



Questão	PS %	S %	R %	I %	NR%
4	37.05	48.13	11.56	2.99	0.24
5	23.13	47	20.95	5.58	3.31
6	21.44	45.71	21.84	6.79	4.2
7	36.81	50.16	10.84	1.77	0.4
8	31.95	45.87	16.42	5.33	0.4
9	24.75	48.13	16.34	7.11	3.64
10	24.11	48.94	17.39	4.61	4.93

Total de questionários respondidos: 1236

No I Semestre de 2009 semestre de sete questões respondidas, três (q.4,7 e 8) foram consideradas PS com um percentual acima de 30%. Sendo que o índice S apresentou em todas as questões do item b, percentuais acima de 45%.

É válido destacar também que na dimensão PS as questões sinalizadas pelos alunos com o percentual mais baixo se referem: ao desenvolvimento dos conteúdos, clareza, objetividade, metodologia usada pelo professor e o planejamento das aulas. Já a questão contemplada com o percentual mais elevado se refere à motivação do professor para ministrar a aula. Estes resultados revelam a importância dos educadores reavaliarem cotidianamente sua práxis pedagógica para verem se a mesma realmente está atingindo os objetivos dos alunos e se estes estão conseguindo acompanhar o andamento das aulas, pois só a motivação e a boa vontade não bastam, o processo de aprendizagem é complexo.

Das mesmas sete questões respondidas na dimensão S, a questão que se refere aos critérios e instrumentos de avaliação ficou com um percentual acima de 50% e as seis restante com um percentual maior de 40%.

Na dimensão R as questões que ficaram com o percentual mais elevado em ambos os semestres se referem: ao planejamento das aulas e ao desenvolvimento dos conteúdos, quanto a clareza, objetividade e metodologia usada pelo professor. Este resultado traz em questão e chama atenção dos coordenadores de curso, e professores a importância do planejamento e da preparação para mediar o processo de aprendizagem.

A URI compreende o processo avaliativo como um dos critérios fundamentais para dar passos significativos, por isso conta com um comitê próprio para conduzir a autoavaliação institucional, este comitê é instituído pela portaria 637, de 25 de agosto de 2003. Atualmente a portaria.1175/2011 institui a Comissão de Avaliação da URI, constituída por membros discentes, docentes, técnicos administrativos e representantes das comunidades. Este compromisso e seriedade demonstram a preocupação que a instituição tem que oferecer um ensino de qualidade para os acadêmicos.

Dando continuidade da análise na dimensão R, percebemos que no segundo semestre de 2009 a questão que ficou com o menor percentual abaixo de 10% se refere: ao posicionamento na construção de uma postura ética dos acadêmicos no exercício da futura profissão. Neste contexto é válido destacar que a postura ética do professor tem grande influência na construção da postura ética do aluno. O professor que é consciente de sua missão tem a possibilidade e a responsabilidade de formar sujeitos críticos éticos e autônomos.

Na dimensão R é um convite para refletir e rever as fragilidades que a Autoavaliação Institucional sinaliza e, a partir das fragilidades visualizar novos métodos de ensino que atinjam e correspondam de forma mais eficaz as expectativas que os acadêmicos portam ao chegarem à universidade, pois, o objetivo principal que deve permear a Autoavaliação Institucional é fazer das fragilidades um permanente caminho para avançar e qualificar sempre mais o nível do ensino oferecido. O PDI 2006/2010 destaca que:

Desenvolver o processo de Autoavaliação e do desempenho institucional como prática permanente de releitura, análise e reflexão crítica sobre as ações propostas e desenvolvidas. Tal processo visa o aperfeiçoamento do ensino, da pesquisa, da extensão, das parcerias e da comunidade acadêmica, através do trabalho participativo, como fator e parâmetro para o alcance da qualidade institucional almejada. (PDI, 2006/2010, p. 119).

Diante deste contexto do PDI, percebemos que o processo avaliativo é um aspecto de grande relevância, nas instituições de ensino superior, principalmente, quando se menciona nível de qualidade, aprendizagem, formação e objetivos a serem alcançados, mas para isto se concretizar com bom êxito é preciso encontrar meios de apresentar a Autoavaliação no seu sentido originário motivando e destacando a importância da participação da comunidade acadêmica no processo. O Programa de Avaliação Institucional da URI (PAIURI).destaca que:

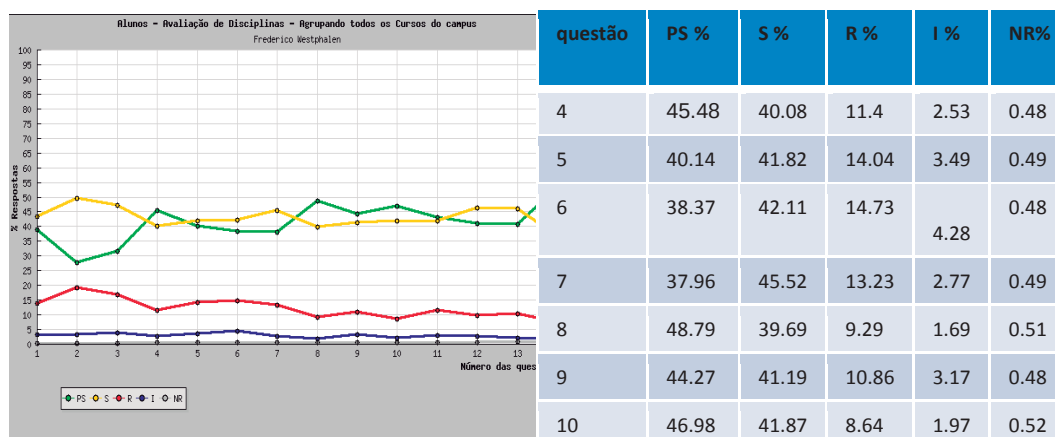
O processo de sensibilização e motivação inicial deve acompanhar todas as demais etapas da avaliação, principalmente, através de programação continuada de seminários, reuniões, debates, palestras, distribuição de materiais. O objetivo desta fase é o caráter participativo e continuado da avaliação. (PAIURI 2003, p. 15)

O processo de mudanças na educação deve principiar de um processo avaliativo, buscando problematizar reflexões sem medo de desestruturar opiniões e opiniões próprias já formadas. É nesta perspectiva da prática democrática que se constrói na coletividade e voltada à produção da qualidade educativa, que a URI segue o Programa de Avaliação Institucional (PAIURI), que compreende o processo avaliativo como:

Com princípios orientadores, entende-se que a avaliação institucional seja utilizada para melhorar os processos e projetos, aprimorar o conhecimento sobre sua execução e auxiliar para o replanejamento, considerando sempre os objetivos institucionais. Um processo dialógico, na medida em que permite olhar as dimensões quantitativas e qualitativas como expressão do vivido e do almejado, pelas abordagens que privilegiem os valores humanos e possibilitem, a todos os participantes do processo, a intervenção consciente, para a qualidade requerida e para o caráter formativo da avaliação. O programa de avaliação institucional é entendido pela URI como um dos pilares da construção de uma universidade democrática, comprometida com seu futuro e com os desafios que lhe são impostos, continuamente, pela sociedade. (2003, p. 05, 06).

Analisaremos agora o gráfico do II semestre de 2009 seguindo a mesma modalidade do I semestre, ou seja, a autoavaliação também foi centralizada em cinco índices: PS, S, R, I NR. Neste semestre foram respondidos 7207 questionários, agrupando também todos os cursos do referido Câmpus. Esta análise também terá como foco o ponto “B” do questionário da avaliação feito pelos alunos que se refere ao *professor da disciplina*. As dimensões avaliadas são as mesmas do primeiro semestre conforme o citado acima.

Gráfico II semestre ano 2009.



Total de questionários respondidos 7207

De sete questões avaliadas cinco questões (4,5,8,9,10) foram consideradas PS com um percentual acima de 40% , o que é significativo e revela que grande parte dos alunos que participaram da avaliação estão valorizando o trabalho dos professores da URI.

Na dimensão S, apenas uma questão que se refere ao relacionamento do professor com o aluno ficou com um percentual abaixo de 40%.

No ano de 2009 no I semestre todas as questões ficaram com um percentual acima de 40%. Percebe-se um grande avanço na participação no processo avaliativo do ano 2008 para o ano de 2009. Isso nos ajuda a compreender a Autoavaliação como um processo, uma construção. Em cada semestre a avaliação acontece de forma diferente uns com grandes coincidências, outros com percentuais de satisfação que nos deixam felizes e outros ainda com percentuais que nos questionam que nos levam a refletir e buscar novos caminhos. O importante é acolher este processo com seriedade e abertura para o dialogo, se isto acontecer o crescimento a partir da avaliação se torna mais significativo.

Analisando o OS, é válido destacar que as duas questões que foram sinalizadas com o percentual abaixo de 40% referem-se ao desenvolvimento dos conteúdos, clareza, objetividade e metodologia usada pelos professores e também os critérios e instrumentos de avaliação. Estes resultados, certamente, trazem aos professores a possibilidade de reavaliarem sua prática docente para que realmente possam atingir os acadêmicos, tornando o processo de construção de novos saberes mais significativo e produtivo. Na mesma dimensão a questão que foi contemplada com o percentual mais elevado foi o relacionamento do professor com os alunos, isto também é relevante, pois expressa a abertura do mediador com os sujeitos da

aprendizagem. É sabido que onde há abertura, há possibilidade para o diálogo e para o crescimento.

Na dimensão S a questão que ficou com o percentual mais elevado tanto no primeiro quanto no segundo semestre se refere: *aos critérios e instrumentos de avaliação*, este resultado obtido revela as contribuições geradas pela Autoavaliação quando esta é levada a sério e acolhida com maturidade e seriedade.

Diante da análise dos gráficos, percebemos que estas coincidências têm muito a contribuir com a Instituição, pois estes apontamentos trazem a possibilidade de refletir sobre o Ensino tendo consciência que a avaliação é parte integrante na vida dos acadêmicos. E principalmente na projeção de seu futuro.

No gráfico do II semestre chama atenção para última dimensão do questionário avaliativo: *que focaliza a disciplina independente do professor*. Na questão que se refere à relação da disciplina com o curso o resultado do percentual demonstra a satisfação dos acadêmicos com o currículo do curso, isso é significativo para a uma Instituição de Ensino Superior. Sabe-se que a URI prima pela qualidade do ensino.

A avaliação na URI, nos dias de hoje, assume um caráter formativo de qualidade, visando ao aperfeiçoamento dos processos, dos agentes, da comunidade acadêmica e da instituição como um todo, o que possibilita uma permanente atitude de retomada da missão e finalidade acadêmica e social da IES Instituição de Ensino Superior. (Relatório CPA, 2009, p. 81).

Este caráter formativo presente no processo avaliativo atinge também a vida pessoal e coletiva, conforme vimos nos gráficos acima a participação dos acadêmicos na avaliação contribui para um crescimento em conjunto, pois se o processo avaliativo gera a qualificação na Instituição, toda a comunidade acadêmica é beneficiada com as melhorias, por isso, para avaliar, é preciso ter liberdade e compromisso para não desviar o objetivo primeiro da Avaliação.

Diante deste contexto percebemos que a avaliação deve formar para liberdade, consciência crítica e responsabilidade com o coletivo sem perder de vista a opinião própria, a identidade de seres em construção, necessitada da Autoavaliação, não só a voltada à Instituição, mas nas várias dimensões que integram a vida dos sujeitos. É sabido que para a Avaliação ser significativa precisa ser planejada e conduzida com motivação e consciência, sem perder o foco.

É válido destacar que a Autoavaliação conduzida com ética gera resultados significativos na Instituição. Na URI o processo avaliativo tem como ponto de partida a ética

e o sigilo, pelo fato de ser informatizado e privatizado, os acadêmicos tem maior liberdade de expressão e participação, sinalizam as fragilidades e as satisfações com o ensino que a Instituição oferece.

Estas sinalizações se acolhidas com maturidade e abertura ao diálogo apontam novos caminhos para a Universidade avançar na qualidade. Percebemos o comprometimento da URI com a comunidade acadêmica no Relatório de Autoavaliação Institucional do ano de 2009.

Ao avaliar a previsão e realização das metas através das ações prescritas no PDI e PPI, constata-se que a URI o fez em consonância com preceitos centrados no processo de qualificação dos sujeitos, dando primazia à competência, à ética e à solidariedade entre outros atributos, que são buscados. (CPA, p. 16/17).

É relevante de destacar a seriedade da Comissão Própria para Avaliação-CPA que é responsável por divulgar o resultado da Autoavaliação na URI, bem como a transparência na construção dos relatórios, evitando a exposição tanto dos acadêmicos com da Instituição Smith destaca que: “o melhor caminho para evitar ou tratar de uma forma produtiva desafios éticos é contar com um grupo de avaliadores experientes”. (Smith 2002).

Um processo avaliativo conduzido por pessoas éticas, conscientes e competentes no que fazem, gera resultados construtivos que se tornam visíveis no avanço da qualidade do Ensino oferecido. O sigilo e a ética deve ser parte integrante da vida das pessoas que compreendem o verdadeiro sentido de um processo avaliativo. Morris destaca que: “o sigilo é uma das maiores responsabilidades dos avaliadores e esta responsabilidade é frequentemente desafiada pela abertura do processo de avaliação.” (Morris 2000).

Esta afirmação revela o sentido originário da Autoavaliação que é sinalizar as fragilidades e os avanços da Instituição. Estas sinalizações se acolhidas, refletidas e dialogadas só tem a contribuir na qualificação do ensino, e quando o ensino é qualificado todos saem ganhando acadêmicos, o corpo docente pela competência e a Instituição pela credibilidade e responsabilidade demonstrada no trabalho.

Esta capacidade assumir a processo avaliativo com seriedade é necessária, para gerar a autoavaliação emancipatória.

A autoavaliação emancipatória visa a participação coletiva e democrática dos sujeitos do meio acadêmico. A capacidade de participar do processo avaliativo e de se autoavaliar é um dos caminhos para alcançar a emancipação, o protagonismo, e o senso crítico. Segundo Saul:

A avaliação emancipatória caracteriza-se como um processo de descrição, análise e crítica de uma realidade, visando transformá-la. Destina-se à avaliação de programas educacionais ou sociais. Ela está situada numa vertente político-pedagógica cujo interesse primordial é emancipador, ou seja, libertador, visando provocar a crítica, de modo a libertar o sujeito de condicionamentos deterministas. O compromisso principal desta avaliação é o de fazer com que as pessoas direta ou indiretamente envolvidas em uma ação educacional escrevam a sua “própria história” e gerem as suas próprias alternativas de ação. (1988, p.61)

Para que este processo Avaliativo emancipatório aconteça de forma significativa é preciso de organização, objetivos claros e motivação sobre a importância da avaliação que leva ao compromisso. Segundo Saul:

A avaliação emancipatória tem dois objetivos básicos: iluminar o caminho da transformação. O primeiro objetivo indica que essa avaliação está comprometida com o futuro, com o que se pretende transformar, a partir do autoconhecimento crítico do concreto, do real, que possibilita a classificação de alternativas para revisão desse real. O segundo objetivo “aposta” no valor emancipador dessa abordagem, para os agentes que integram um programa educacional. Acredita que esse processo pode permitir que o homem, através da consciência crítica, imprima uma direção as suas ações nos contextos em que se situa, de acordo com valores que elege e com os quais, se compromete no decurso de sua historicidade. (1988, p.61)

O processo avaliativo e seus objetivos devem estar inseridos na organização e no planejamento Institucional. Devem ser aderidos por todos os segmentos e comunidade acadêmica. É sabido que o compromisso de todos gera a inovação emancipatória e consequentemente uma formação integral de qualidade. Segundo Veiga:

[...] a inovação emancipatória é um processo de vivência democrática à medida que todos os segmentos que compõem a comunidade escolar e acadêmica participam dela, tendo compromisso com seu acompanhamento e, principalmente, nas escolhas da trilha que a instituição irá seguir. Dessa forma caminhos e descaminhos, acertos e erros não serão mais da responsabilidade da direção ou da equipe organizadora, mas do todo que será responsável por recuperar o caráter público, democrático, participativo da educação. [...]. (2003, p. 279).

A autora propõe um caminho no qual cada sujeito seja responsável pela construção da inovação, visando o crescimento emancipatório do coletivo, este processo somente acontece se houver a participação e o comprometimento de toda comunidade escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em face do que foi exposto destacamos que, o processo de avaliação tem um papel relevante para o desenvolvimento e a inovação da instituição. Este processo deve estar

integrado no planejamento das instituições, e ter como finalidade envolver toda comunidade acadêmica, e o SINAES nos convida ser mais ousados e ir além da comunidade acadêmica e envolver também a comunidade externa, pois certamente, a presença de uma Instituição de Ensino Superior tem grande influência na vida de uma comunidade.

É válido destacar também que todos os sujeitos da Instituição devem estar motivados para realizar processo avaliativo com liberdade e seriedade.

Diante deste contexto, percebemos que o resultado da autoavaliação tem muito a contribuir com a instituição, desde que seja acolhida e refletida juntamente com o corpo docente e coordenadores de curso, isso constatamos, a partir do estudo e análise dos relatórios e gráficos acima citados que foram construídos a partir da autoavaliação Institucional realizada semestralmente na URI.

O resultado da avaliação que os alunos fazem dos professores e da autoavaliação que os professores fazem do seu trabalho, ambos partindo das mesmas questões é surpreendente, destacam pontos significativos que os professores devem levar em consideração ao desenvolver sua práxis pedagógica.

Por ser tão necessária a autoavaliação Institucional deve ser apresentada e concretizada com consciência, pois a motivação e a segurança da ética sigilosa encorajam os acadêmicos a parar, pontuar e problematizar os avanços e as fragilidades presentes na caminhada da Instituição, e a partir desta reflexão visualizar novos caminhos, novas possibilidades de mudança, conscientes que muitas vezes e em muitas dimensões a mudança exige desconstrução da autossuficiência, para reconstruir em conjunto uma nova concepção de avaliação e da sua importância em todas as instâncias e dimensões da vida do ser humano.

Portanto encarar o processo avaliativo como parte integrante do planejamento é um grande avanço na instituição, mas isto requer maturidade para acolher os resultados do processo avaliativo com liberdade, ou seja, vibrar com o PS e com S e, acolher o R e o I como uma possibilidade de refletir e rever o que precisa ser mudado para responder as expectativas dos acadêmicos. Esta deve ser a essência de uma autoavaliação Institucional.

ABSTRACT: In the composition of this work we will discuss the importance of Institutional Evaluation in Higher Education Institutions, understanding it as one of the pillars to speak of commitment, quality, integral education, development, plurality and citizenship in an Institution. It may be stressed that the evaluation process should be a collective act where there is participation of all people seeking a combined construction. The motivation of teachers and students to welcoming and carrying out with seriousness self-evaluation is extremely important because the motivation form to emancipation, to protagonism in the formative process. A significant milestone for the evaluative walk of Universities was the emergence of the National Assessment of Higher Education - SINAES, that aims to evaluation of the Institution as a whole. One of the SINAES's objectives is to motivate and

involved in the evaluation process not just the subjects of academic area, but also the external community where the University is located. It is for be so necessary that in the URI the Institutional Evaluation is practiced since its creation with a democratic perspective, which is built in the community, aiming the quality production in Higher Education.

REFERENCIAS

BRASIL. **Lei que institui o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior.** nº 10.861. Brasília: 2004

DIAS Sobrinho, José. **Avaliação da Educação Superior.** Vozes Petrópolis RJ. 2000

Fundação Regional integrada-FuRI. URI Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. **Programa de Avaliação Institucional URI (PAIURI)**, portaria nº 637 reitora Mara Regina Rösler, 2003.

NUNES Karin, Ana organizadora. **Universidade Comunitária e Avaliação: os quinze anos do PAIUNG;** in TRENNEPOHL Dilson, **As instituições de educação superior comunitárias do Rio Grande do Sul e a avaliação institucional: os 15 anos do PAIUNG.** Santa Crua do Sul EDUNISC. 2009.

Relatório de Auto-Avaliação Institucional. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Erechim/RS, 2006-2008

Relatório de Auto-Avaliação Institucional. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Erechim/RS, 2009.

SAUL, Ana Maria, **Avaliação Emancipatória.** Cortez SP. 1988

VEIGA Alencastro Passos Ilma. **Inovação e Projeto Politico-Pedagógico: uma Relação Regulatória ou Emancipatório?** Cortez SP. 2003

BRINQUEDOTECA UNIVERSITÁRIA: ESPAÇO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Débora Regina Vieira Rocha¹

Rosane de Fatima Ferrari²

RESUMO: O presente trabalho é originário do projeto de extensão: Brinquedoteca Universitária: Espaço de interlocução e Socialização dos Diversos Saberes (2012-2014). O objetivo do mesmo é fazer com que a Brinquedoteca, Espaço Lúdico do Curso de Pedagogia, torne-se um espaço de interlocução entre professores e alunos dos diversos cursos de licenciatura da Universidade, visando ao favorecimento da construção do conhecimento através da ludicidade. Sendo assim, o artigo intitulado Brinquedoteca Universitária: espaço de formação continuada, objetiva, abordar a importância de espaços lúdicos e suas diferentes denominações, buscando reforçar a importância da brinquedoteca universitária na formação do profissional da educação, visto que, estudos apontam que a mesma deve seguir um tripé ancorado na formação teórica, pedagógica e lúdica. A metodologia deste trabalho baseou-se em estudos bibliográficos que compreendem: a brinquedoteca como espaço lúdico, os tipos de brinquedoteca, a importância deste espaço na universidade e o lúdico na formação do professor, utilizando-se para tanto de autores como Bacelar (2009), Duarte (2013), Imbernón (2009), Santos (1997, 2000), Roeder (2012) entre outros. A Brinquedoteca inserida no contexto universitário torna-se um laboratório de pesquisa e experiências lúdicas, contribuindo significativamente nas mudanças de concepções por parte dos acadêmicos através de respaldo teórico, a fim de que o mesmo entenda a importância do brincar no processo de ensino-aprendizagem, utilizando-o em sua prática pedagógica.

Palavras-chave: Brinquedoteca, Formação docente, Lúdico.

1 INTRODUÇÃO

A partir do projeto Brinquedoteca Universitária: Espaço de interlocução e socialização dos diversos saberes do Curso de Pedagogia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões-URI – Câmpus de Frederico Westphalen, o presente artigo discute a importância da formação lúdica a partir do espaço da brinquedoteca universitária, destacando a importância da ludicidade desde a educação infantil até a educação superior, apresentando os diferentes tipos de espaços lúdicos e suas diversas denominações. Trata-se ainda da necessidade da brinquedoteca universitária na instituição superior, visando à formação integral do futuro educador.

A brinquedoteca inserida no contexto universitário torna-se parte do processo de formação, abrangendo estudos teóricos e práticos, tendo como eixo norteador a ludicidade como sinônimo de aprendizagem desenvolvimento da criança.

Neste sentido, a Brinquedoteca Universitária enquanto processo formativo deve envolver o ensino, a pesquisa e a extensão. Através do ensino, deve oportunizar o processo de

¹ Acadêmica do Curso de Pedagogia, Bolsista de Extensão do Projeto: Brinquedoteca Universitária: Espaço de interlocução e socialização dos diversos saberes da URI – Câmpus de Frederico Westphalen

² Professora do Departamento de Ciências Humanas e Orientadora do Projeto de Extensão.

aprendizagem consistente, crítico e reflexivo, através do estudo de teorias e conceitos, capazes de fornecer os aportes para o desenvolvimento das capacidades do acadêmico. Enquanto pesquisa, fomentar o desenvolvimento de projetos que visem à compreensão da atuação científica do educador no desenvolvimento de metodologias lúdicas adequadas às necessidades educativas atuais. E, enquanto extensão, deve visar à disseminação da cultura lúdica do brincar para aprender.

Neste percurso, este artigo resultante de pesquisa bibliográfica tem com intenção abordar a importância da brinquedoteca como espaço lúdico, as diferentes denominações para espaços lúdicos, a brinquedoteca na universidade e ainda, a importância do lúdico na formação do educador.

2 BRINQUEDOTECA: ESPAÇO LÚDICO

A brinquedoteca surgiu no Brasil na década de 80 no século XX. Esta é definida como um recinto reservado aos brinquedos. No entanto, pode-se observar após pesquisas bibliográficas, que a mesma vai muito além, por que, é um ambiente criado, especialmente, para a criança e possui como objetivos principais o estímulo à criatividade, ao desenvolvimento, à imaginação e à expressão, bem como ao incentivo da brincadeira do faz de conta, da dramatização, da construção, da solução de problemas, da socialização e o desejo de inventar. Então, corrobora-se com palavras de Negrine (apud SANTOS, 2000, p. 20), quando afirma que “[...] através da atividade lúdica a criança vai construindo o seu vocabulário linguístico e psicomotor”.

Com isto, é válido afirmar que a Brinquedoteca é de grande importância para o desenvolvimento humano, e que o lúdico que está presente na mesma pode proporcionar vários benefícios às pessoas. Seguindo neste patamar Cunha (1997, p. 13) afirma que: “A brinquedoteca é o espaço criado com o objetivo de proporcionar estímulos para que a criança possa brincar livremente”, já que esta necessita assimilar o seu cotidiano com a vida escolar. Assimilação esta que deve ser proporcionada pelo docente, como afirma Cunha (apud SANTOS, 2000, p. 36): “Cabe a nós, educadores, estabelecer ‘relacionamento nutritivo’ e oportunidades ricas em desafios que sejam adequadas as suas condições afetivas, físicas, sociais e intelectuais”.

Neste patamar, entende-se que a ludicidade é abrangente, trazendo benefícios para todas as pessoas, não importando a faixa etária em que se encontra, ou seja, abrangem desde crianças até idosos, pois “[...] O lúdico tem uma conotação que extrapola a infância, e sua

utilização se expandiu tanto, que foi necessário criar espaços específicos destinados a vivências lúdicas, que se chamam brinquedotecas”. (SANTOS, 2000, p. 58). Além da brinquedoteca, Duarte (2013) registra outros espaços lúdicos como:

- **Lekotek**, que possuem a função de atender crianças com deficiências, mantendo um bom trabalho individualizado e oferecendo orientações às famílias sobre a importância do brincar;

- **Brinquedotecas hospitalares**, as brinquedotecas instaladas em hospitais possuem como objetivo, favorecer o bem estar das crianças internadas, ajudando a amenizar os traumas ou angustias, quando ficam muito tempo internadas, é um espaço lúdico, muito bem higienizado e, ainda, possui relevância no melhoramento da criança. A mesma é regida pela lei 11.104, de 21 de março de 2005.

- **Brinquedotecas terapêuticas**, as quais são destinadas a tratamento de dificuldades específicas, usando o brincar e o espaço lúdico como instrumento terapêutico, auxiliando crianças superar dificuldades, proporciona orientação às famílias sobre os brinquedos que ajudam no tratamento;

- **Brinquedotecas Comunitárias**, estas são mantidas por associações, prefeitura ou organizações filantrópicas, as mesmas possuem o objetivo de criar um espaço para a integração social e expressão da cultura, oferecer um ambiente lúdico e atividades de lazer, promovendo ações recreativas e comunitárias;

Brinquedotecas Escolares, são as brinquedotecas instaladas em escolas ou ainda na secretaria de educação do município, com a finalidade de promover a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno através do lúdico, e ainda, propiciar o uso de jogos em diferentes áreas do conhecimento.

- **Brinquedotecas Universitárias**, que são instaladas em universidades ou centros de formação de recursos humanos, que primam em desenvolver o ensino, a pesquisa e a extensão, tendo como estratégia os jogos e brinquedos.

Observa-se desta forma que a instalação de uma brinquedoteca pode significar melhora na qualidade de vida da população, em geral, seja quando elas atuam no nível educacional, seja quando atuam em hospitais, para pacientes temporários, ou em centros de recuperação e apoio.

Para tanto, Santos (1998, p. 97) afirma que :

A brinquedoteca é um lugar prazeroso, onde os jogos, brinquedos e brincadeiras fazem a magia do ambiente. Todas elas têm como o objetivo comum o desenvolvimento das atividades lúdicas e a valorização do ato de brincar,

independente do tipo de brinquedoteca e do lugar onde está instalada, seja num bairro, numa escola, num hospital, numa clinica ou numa universidade.

2.1 A Brinquedoteca na Universidade

Sabe-se que o brincar é de suma importância no desenvolvimento infantil, neste sentido é primordial que os educadores infantis possuam aporte teórico e prático para atender esta incumbência, pois o ato de cuidar e educar devem ser desenvolvidos juntos. Salienta-se também que as crianças brincam de diferentes maneiras, sozinhas ou em grupos, levando em consideração que as brincadeiras e brinquedos dependem de sua idade, uma vez que as crianças com mais idade gostam de jogos difíceis com regras e competições, já as pequenas preferem brinquedos mais coloridos e chamativos. Neste patamar, subentende-se que o brincar é uma atividade que proporciona alegria e prazer a todas as idades.

Partindo deste pressuposto, a brinquedoteca na universidade deve funcionar como um processo de formação que alia estudos teóricos e práticos acerca da ludicidade. O que estará auxiliando o educador infantil, pois como exposto acima o cuidar e educar devem andar juntos, sendo assim compreendida como um elemento norteador no procedimento da formação de educadores. Assim, a brinquedoteca universitária, “[...] É encarada como um laboratório onde professores e alunos do Ensino Superior dedicam-se à exploração do brinquedo e do jogo em termos de pesquisa e de busca de alternativas que possibilitem vivências”. (SANTOS, 2000, p. 59).

Na perspectiva de que as pessoas aprendem mais a partir da experiência-vivência, a brinquedoteca inserida no espaço universitário deve proporcionar aos acadêmicos, futuros educadores, aporte teórico acerca da importância do lúdico, do brincar, do jogar, no desenvolvimento infantil, além de proporcionar aos mesmos vivências lúdicas a partir da teoria estudada, a fim de que estes alunos entendam, na prática, quais são os sentimentos que determinado jogo- brincadeira pode causar no jogador.

Assim, o futuro professor entenderá melhor os anseios de seu alunos quando for aplicá-los em sala de aula, Para tanto, Bacelar (2009, p. 60) retrata “[...] A importância da arte e da ludicidade na formação e prática do educador, pois apresentam possibilidades de expressão e comunicação fundamentais para a relação educador/ educando e, conseqüentemente, para o desenvolvimento de ambos. [...]”

Neste aspecto, a mesma, enquanto ensino deve oportunizar o processo de aprendizagem consistente, crítico e reflexivo, através do estudo de teorias e conceitos, capazes de fornecer aportes teóricos e práticos para o desenvolvimento do acadêmico.

Enquanto pesquisa, deve fomentar o desenvolvimento de projetos, visando à compreensão da atuação científica do educador. E ainda, enquanto extensão deve visar à disseminação da cultura lúdica do brincar para aprender.

Desta forma, a brinquedoteca no espaço universitário deve estar formando profissionais com vários conhecimentos e vivências lúdicas, denominado assim um (a) brinquedista, com aporte teórico sobre as fases da criança, segundo sua faixa etária, sobre o lúdico e, ainda, conhecimento do que o local deve proporcionar às pessoas que a frequentam.

Sendo assim, é válido afirmar que a brinquedoteca universitária é de grande importância na formação do profissional docente, deste modo é primordial que as universidades proporcionem este espaço aos acadêmicos, a fim de estarem em contato com vivências lúdicas a partir de bases teóricas sobre o assunto.

2.2 O Lúdico na Formação do Educador

Os objetivos da educação lúdica explicam as relações múltiplas do ser humano em seu contexto histórico, social, e psicológico e enfatizam a libertação das relações pessoais passivas, técnicas para as reflexões reflexivas, criadoras, inteligentes, socializadoras o que faz do ato educativo um compromisso consciente intencional, de esforço, sem, entretanto perder o caráter de prazer, satisfação individual e modificador da sociedade. (BIASUS, 2003, p. 13)

Para tanto, a educação lúdica vem ao encontro do ato de cuidar e educar, visto que ambos devem ser desenvolvidos paralelamente. Assim a brinquedoteca é um dos espaços onde deve ocorrer o desenvolvimento destes dois aspectos primordiais na educação.

Silva (2010, p. 26), faz uma breve crítica à formação oferecida aos educadores afirmando que:

Reserva-se pouco tempo para observar as crianças, pois os discentes em formação ficam muito tempo em contato com os livros, estudando teorias e pouco vão para a realidade, às escolas para observar e aprender como acontece a relação de ensino/aprendizagem.

Neste sentido, a autora retrata a importância que possui a práxis na formação profissional do educador e ainda cita Moreno (apud SILVA, 2010, p. 30), o qual enfatiza que a formação oferecida aos futuros professores deve oferecer,

[...] um processo de formação, na qual os educadores possam voltar a serem crianças, recordando histórias vividas, amizades e brincadeiras, ou seja, recordar a própria infância. Sabendo que o brincar é de significativa importância na aprendizagem e no desenvolvimento da criança, é primordial que o profissional da educação possua uma formação lúdica, para estar apto a trabalhar com a criança, para tanto o mesmo deve conhecer e vivenciar o brincar e o jogar, para posteriormente proporcionar esta experiência aos seus alunos.

Assim pode-se ressaltar que a formação lúdica tem como objetivo a integração, a descoberta e a possibilidade de socialização do educador com a criança. Sendo assim, o professor saberá que deve proporcionar espaço para as crianças expressarem situações diferentes, a fim de que elas possam manifestar suas emoções, como retrata Santos (1997, p. 99), quando afirma que isso permitirá aos educadores,

Mudar nossos padrões de conduta em relação à criança; é abandonar métodos e técnicas tradicionais; é buscar o novo, não pelo modernismo, mas pela convicção do que este novo representa; é acreditar no lúdico como estratégia do desenvolvimento infantil.

Para tanto, a formação lúdica, além de proporcionar um melhor desenvolvimento ao professor durante sua prática diária, favorece a articulação entre a formação teórica e a prática. Nesta concepção, concorda-se com Roeder (2012), quando afirma que:

[...] a formação docente implica na adoção de um projeto apoiado no tripé: formação teórica, formação pedagógica e formação lúdica, articulado com um processo mais amplo e ao currículo comprometidos com uma educação voltada para a cultura lúdica.

Neste aspecto, formar professores requer uma amplitude de conhecimentos cada vez mais aprimorados, visto que a sociedade na qual estamos inseridos está em pleno desenvolvimento. Os avanços tecnológicos também ocupam a maioria dos lares dos educandos, o que acaba repercutindo dentro da sala de aula.

Neste sentido, é necessário que o profissional da educação possua uma formação qualificada, ancorado e uma ampla visão teórica e prática, a qual deve estar em constante transformação. Afinal, o educador, mais do que realizar seu trabalho deve interagir na formação pessoal de seus alunos, isso requer profissionais com autonomia e com diversos saberes, saberes estes que vão surgindo através da prática e do aperfeiçoamento docente.

Nesta perspectiva, a formação inicial transmite apenas uma base para o saber docente, ou seja, a formação inicial ofertada, especialmente, pelos cursos de licenciatura, vem

ao encontro das primeiras necessidades dos ingressantes em educação e dos profissionais que desejam seguir nesta área, haja vista, que as transformações causadas pelo desenvolvimento estão exigindo do professorado um comportamento diferenciado frente ao conhecimento. Não basta apenas dominar o conteúdo, necessita estar apto a trabalhar com as situações de maior complexidade que poderá se defrontar durante sua prática. Tomando isso como princípio, pode-se afirmar, segundo Tardif (2002), que o saber do professor é um saber social, porque é uma prática social e se dá num coletivo.

Com isso, Santos (2000, p. 59), afirma que:

[...] As universidades, principalmente nas ciências humanas, buscam cumprir as metas de ensino, pesquisa, extensão e capacitação de recursos humanos através do lúdico. Nesses cursos a brinquedoteca é encarada como um laboratório onde professores e alunos do Ensino Superior dedicam-se à exploração do brinquedo e do jogo em termos de pesquisa e de busca de alternativas que possibilitem vivências, novos métodos, estudos, observações, realizações de estágios e divulgação para a comunidade.

A brinquedoteca universitária deve vir ao encontro do que foi exposto acima, pois, a formação do educador infantil prima pela busca de novos conhecimentos, os quais são fortalecidos pela constante coleta de informações, a fim de transformá-las em práticas, que vão se aprimorando com as experiências vividas na prática pedagógica que a brinquedoteca proporciona.

Devido a esta demanda de aprimoramento da prática pedagógica dos professores no exercício de sua docência, a formação continuada é uma forma de proporcionar aos mesmos uma reflexão sobre suas ações enquanto educadores. Neste sentido, Imbernón (2009, p. 28) salienta que “a maior parte do professorado recebe poucas devolutivas sobre suas atuações em sala de aula, e algumas vezes, manifesta a necessidade de saber como está enfrentando a prática diária para aprender a partir dela”.

Além disso, a formação continuada vivenciada em um espaço lúdico se faz necessária para a construção da identidade profissional bem como para construir e/ou reconstruir saberes anteriores, podendo servir de subsídios para suas práticas pedagógicas e assim enriquecê-las e aprimorá-las. Com efeito, os professores necessitam estar atentos às transformações pelas quais passa o contexto escolar onde está atuando. Neste sentido, concordamos com as palavras de Imbernón (2009, p. 39), as quais expressam que a formação permanente do professorado, deve:

[...] mais do que ter a intenção de “atualizá-los”, potencializar uma formação que seja capaz de estabelecer espaços de reflexão e participação para que “aprendam” (mais aprendizagem do que ensino na formação) com a reflexão e a análise das situações problemáticas dos centros e que partam das necessidades democráticas (sentidas) para estabelecer um novo processo formativo que possibilite o estudo da vida na aula e no centro, os projetos de mudança, trabalho colaborativo como desenvolvimento fundamental da instituição educativa e do professorado.

A formação inicial e continuada pode ser proporcionada na brinquedoteca universitária, pois a mesma oportuniza momentos de aprendizagem que servem para que se possa construir ou reconstruir alguns conceitos, visando o enriquecimento do conhecimento, ou seja, a formação dos educadores deve estar sempre acontecendo, afinal ela nunca estará completa, sempre estará em construção.

Neste sentido, a formação continuada dos profissionais da educação é uma necessidade para atender às exigências do exercício profissional, às solicitações dos estudantes e da sociedade em geral. Contudo, para construir conhecimentos e transformar as práticas dos professores, requer-se a criação de espaço para o estudo, análise e socialização da formação continuada entre os próprios docentes. Os coletivos de professores no cotidiano escolar, com o tempo e as diversas situações sociais, políticas e econômicas, roteirizam suas práticas, sendo necessário, para transformá-las, construir novas relações de espaços, tempos, pessoas e conhecimentos, tanto do cotidiano, como universalmente sistematizados.

Assim, julga-se de suma importância a implantação de espaços lúdicos nos cursos de licenciatura, a fim de propiciar aos acadêmicos o contato com a prática do brincar e estudos teóricos sobre a ludicidade, a fim de que entendam a importância desta no desenvolvimento infantil. Neste sentido, pode-se salientar ainda que:

A ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento. (SANTOS e CRUZ, 1997, p. 12)

3 CONCLUSÃO

A partir dos estudos teóricos, constatou-se que o brincar, possui amplos benefícios no desenvolvimento da criança, por isso, é primordial que os educadores infantis possuam uma formação mais específica nesta área, para estar atuando de maneira correta em relação a este processo, que é essencial para a criança. No entanto é importante que a criança seja

atraída pelo lúdico, pois para haver ludicidade é necessário que haja interação da criança, envolvendo o seu todo, ou seja, o corpo, o organismo, a inteligência e o desejo.

Seguindo neste pressuposto, o lúdico possui fundamental importância no desenvolvimento da criança, para tanto, os espaços lúdicos são de grande valia na construção do conhecimento dos alunos, por isso, estes espaços como a brinquedoteca precisam estar inseridos no campo educacional, desde a formação infantil até a formação acadêmica. Para tanto, compreende-se ainda, que é necessário que os educadores possuam conhecimento teórico e prático a cerca da temática ludicidade.

Nesta perspectiva a brinquedoteca inserida no espaço universitário estará auxiliando na formação de futuros educadores com aporte teórico e prático acerca da ludicidade e ainda, proporcionando vivências a partir da teoria estudada, visto que a mesma visa fornecer um ambiente lúdico que propicie o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social para as pessoas que a frequentam.

Desta forma, sabe-se que o professor possui inúmeras demandas, a partir de então necessita de uma formação de qualidade, sendo assim, a brinquedoteca universitária vem ao encontro desta exigência, visto que a mesma deve funcionar como um laboratório de ensino na formação acadêmica dos cursos de licenciatura.

UNIVERSITY TOY LIBRARY: SPACE OF CONTINUING EDUCATION

ABSTRACT: This work stems from research in the extension project: University Toy Library: Space of Interlocution and Socialization of Several Knowledge (2012-2014). The purpose, is to make the Toy Library of Course Pedagogy become an open space with teachers and students of several degree course at the university, aimed at favoring construction of knowledge through playfulness. Thus, the article titled University Toy Library: Space Of Continuing Education, objective, approach the importance of ludic spaces and their different denominations, seeking to reinforce the importance of university training of education professionals, since studies show that it must follow a tripod anchored in theoretical, pedagogical training and work playful. The methodology of this work drew on bibliographic studies which comprise: the playroom like ludic space, the types of toy library, the importance of that space in university and playful in teacher education, using for both authors as Bacelar (2009), Duarte (2013), Imbernon (2009), Santos (1997, 2000), Roeder (2012), among others. The toy library inserted in the university context becomes a laboratory for research and ludic experiences, contributing significantly in changing conceptions on the part of academics through theoretical support, so that it understands the importance of play in teaching-learning using in their pedagogical practice.

Keywords: Toy Library, Teacher Education, Playful.

REFERÊNCIAS

BACELAR, Vera Lúcia de Encarnação. **Ludicidade e educação infantil**- Salvador: EDUFBA, 2009.

DUARTE, Lusmar. **Tipos de Brinquedotecas.** Disponível em: <<http://lusmarduarte.blogspot.com.br/2010/01/tipos-de-brinquedotecas.html>> Acesso em mai. 2013.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado:** novas tendências .São Paulo: Cortez, 2009.

MATOS, Marcela Moura. **O Lúdico na Formação do Educador:** Contribuições na Educação Infantil. Disponível em: <http://www.cairu.br/revista/arquivos/artigos/2013_1/09_LUD_FOR_EDU_133_142.pdf> Acesso em: 10 mar. 2013

RABELLO, Roberto Sanches. **A Crise da Modernidade e a Formação Continuada do Professor: a Contribuição da Arte e da Ludicidade.** Disponível em: <http://www.faetec.rj.gov.br/desup/images/democratizar/v2-n2/art_roberto_sanches.pdf>. Acesso em abr. 2013

ROEDER, Silvana Ziger. **Brinquedoteca Universitária:** reflexões sobre o processo do brincar para aprender. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/959_963.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2012.

SANTOS, Marli Pires dos. (org.). **O lúdico na formação do educador.** 4.ed Porto Alegre, Vozes, 2000.

_____. **Brinquedoteca:** o lúdico em diferentes contextos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

SILVA, Aline Cristina Fernando da. **A importância do lúdico na formação do professor de educação infantil.** Disponível em: <http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/ALINE%20CRISTINA%20FERNANDO.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2013

SOUZA, Izabel de Lourdes Gimenez. **A Formação do Professor Numa Perspectiva Lúdico-Inclusiva:** Uma Realidade Possível? Disponível em: <http://www4.fct.unesp.br/pos/educacao/teses/izabel_souza.pdf> Acesso em: 11 mar. 2013.

CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS: UMA VERDADEIRA FÁBRICA DE SONHOS

LIPPI, Elisiane Andreia¹
FINK, Alessandra Tiburski²

Resumo: O presente trabalho intitulado “Contação de histórias: uma verdadeira fábrica de sonhos” objetiva mostrar como a contação de histórias pode contribuir para o processo de construção do conhecimento, bem como a formação do indivíduo enquanto leitor crítico. Na perspectiva de compartilhar algumas experiências práticas sobre o exímio contador de histórias e alguns relatos acerca das atividades do Grupo de Contação de Histórias do Curso de Pedagogia da URI/FW, o trabalho em questão mostrará que a contação de histórias executada de forma correta pelo contador de histórias no ato de declamar poesias, na brincadeira com trava-línguas e cantigas, entre outras possibilidades literárias, abre espaço para que a criança possa adquirir novos conhecimentos, sentir emoções e viajar por mundos conhecidos e desconhecidos e, principalmente, incentiva a criança a querer ler cada vez mais, tornando-se, no futuro, um leitor que reconheça a importância da leitura e seja capaz de posicionar-se frente ao texto lido.

Palavras-chave: Contação de histórias. Literatura infantil. Formação do Leitor.

INTRODUÇÃO

A formação do leitor crítico atualmente se faz muito presente no que tange às discussões relacionadas à educação de qualidade, uma vez que, ao ler, a criança desenvolve a sua imaginação, amplia o vocabulário, obtém informações, melhora a escrita, compreende aspectos relacionados ao seu cotidiano e, além disso, encontra o prazer que uma boa leitura pode lhe proporcionar.

Desta maneira, surgiu o projeto extensionista “Contação de histórias: arte, magia e encantamento” que busca conhecer como a contação de histórias pode contribuir para o processo de construção do conhecimento, bem como a formação desse indivíduo enquanto leitor crítico. Procurando, além disso, compreender como a arte de contar histórias pode possibilitar uma aprendizagem prazerosa, interessante e gratificante para a criança, bem como um espaço para que ela permita-se brincar, fantasiar e divertir-se com o mundo mágico da leitura.

Na perspectiva de compartilhar algumas experiências práticas sobre o exímio contador de histórias e alguns relatos acerca das atividades do Grupo de Contação de

¹ Acadêmica do Curso de Letras da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Câmpus de Frederico Westphalen, RS. Acadêmica integrante do Grupo de Contação de Histórias do Curso de Pedagogia da URI – Câmpus de Frederico Westphalen. lisi.lippi@yahoo.com.br

² Professora do Curso de Pedagogia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Câmpus de Frederico Westphalen, RS. Mestre em Educação e orientadora do Grupo de Contação de Histórias. ale@uri.edu.br

Histórias do Curso de Pedagogia da URI – Câmpus de Frederico Westphalen que em seus 4 anos de atividades já atendeu cerca de 9.970 crianças e adultos. Este estudo mostrará que a contação de histórias, o ato de declamar poesias, a brincadeira com trava-línguas e cantigas, entre outros, abre espaço para que a criança possa adquirir novos conhecimentos, sentir emoções e viajar por mundos conhecidos e desconhecidos e, principalmente, incentiva a criança a querer ler cada vez mais, tornando-se, no futuro, um leitor crítico.

DESENVOLVIMENTO

A prática de contar histórias “muito provavelmente tenha sido a primeira manifestação artística surgida depois da linguagem articulada ao longo da história do homem” (CORTES 2006, p. 116). A arte de contar histórias, desde seus primórdios, tem grande importância para a humanidade. Antes da existência do livro impresso, era através dessa arte milenar que era possível difundir histórias e culturas passadas de geração em geração.

Ouvir histórias é um acontecimento tão prazeroso que desperta o interesse pela leitura nas pessoas de todas as idades. Um adulto, quando ouve uma boa piada, “bom caso”, sente satisfação nesta história engraçada e humorística, querendo ouvi-la várias vezes, desde que seja bem contada, porque caso contrário, não despertará nele a vontade de rir e de ouvir novamente. O mesmo ocorre com a criança ao ouvir uma boa história, mas como sua capacidade de imaginar é mais intensa do que a do adulto, é capaz de se interessar e gostar ainda mais do que ouve.

A história, dentro de seu mundo imaginário, trata de relações e situações reais, que a criança não pode entender sozinha. Nesse contexto, a contação de histórias oferece ao leitor, além do caráter estético, o caráter pedagógico, possibilitando a ele, o desdobramento de suas capacidades intelectuais, sem que para isso precise montar e desmontar palavras e decodificar símbolos. Esta aquisição de conhecimento pode dar-se, através da audição e da visão, ou seja, enquanto ouve uma história, uma música, uma poesia, ou pela leitura, quando já está apto a fazê-la.

Ouvir histórias é viver um momento de gostosuras, de prazer, de divertimento dos melhores... É encantamento, maravilhamento, sedução... O livro da criança que ainda não lê é a história contada. E ela é (ou pode ser) ampliadora de referenciais, poetura colocada, inquietude provocada, emoção deflagrada, suspense a ser resolvido, torcida desenfreada, saudades sentidas, lembranças ressuscitadas, caminhos novos apontados, sorriso gargalhado, belezuras desfrutadas e as mil maravilhas mais que a história provoca... (desde que seja boa). Contar histórias é uma arte... e tão linda!!! É ela que equilibra o que é ouvido com o que é sentido, e

por isso não é nem remotamente declamação ou teatro... Ela é o uso simples e harmônico da voz. (ABRAMOVICH, 2001, p.24)

Além de um momento de prazer, divertimento e ludicidade, a contação de histórias também é um momento de aprendizagem, uma vez que, quando a criança ouve uma história ela é capaz de perceber que esta possui início, meio e fim, o que a auxiliará mais tarde a elaborar um texto com suas estruturas. Além disso, o desenho, o teatro, a escrita, a criatividade, etc. podem nascer da audição de uma história bem contada.

Assim, quando a criança é apresentada por meio das práticas de contação de histórias, ao mundo das palavras através da literatura infantil e da maneira expressiva de contar histórias, de forma lúdica e prazerosa, participando do texto, da história, sentindo emoções, transportando-se para o mundo imaginário, sem distanciar-se do real, esta com certeza encontra sentido para as palavras, passando a ver que a leitura é mais do que ler um amontoado de palavras, é magia, é prazer, fantasia e realidade. (FINK, 2001, p. 17)

Desta forma, contar histórias exige uma responsabilidade imensa, pois quando se refere ao contador de histórias, diz-se daquele que transpõe as barreiras do medo, da insegurança, da vergonha, de esquecer a própria personalidade para assumir um novo jeito de ser. Contar histórias é relembrar a infância e vivê-la novamente. É abrir seu coração, deixar a história utilizar-se do seu “eu” para poder penetrar no coração do ouvinte, é ir em busca de novos conhecimentos sobre esta arte milenar que peregrina pela humanidade há muito tempo.

O contador de histórias do passado contava histórias verídicas para fortalecer as lutas do seu povo, associadas a casos envolvendo a família ou o cotidiano do local que habitavam. Contavam histórias que aprendiam por intermédio de outros contadores, ou até mesmo aquelas que inventavam momentaneamente. Contavam, também, mitos e lendas, utilizados na época para responder aquilo que não poderiam comprovar cientificamente ou que não obtinham explicação. Já os contadores de histórias que atuam em escolas ou, até mesmo, as famílias atualmente, utilizam-se de aparatos literários para esta atividade, resumindo histórias de autores brasileiros ou estrangeiros, não mais no intuito de seguir uma tradição familiar, mas com o objetivo de aproximar as crianças cada vez mais do mundo da leitura.

Fazendo referência aos aparatos literários, é essencial que estes sejam utilizados de forma lúdica e atrativa. Dentre eles, podem-se contemplar, além das histórias de literatura infantil, as poesias, cantigas, quadrinhas, adivinhas, parlendas, mnemônicas e muitos outros.

Pensando nisto, o Grupo de Contação de Histórias existente no Curso de Pedagogia da URI – Câmpus de Frederico Westphalen, em seu planejamento para a prática de contar

histórias, utiliza-se de vários recursos literários, como pode-se comprovar no plano nomeado como “Protocolo Viviana: a rainha do pijama”. Neste protocolo, os contadores iniciam a sua prática com as poesias “O peru” e “O elefantinho” do autor Vinicius de Moraes, em seguida a poesia “Passarinho fofoqueiro” do autor José Paulo Paes. Dando sequência ao momento de contação de histórias, um contador do Grupo saúda o público, correlaciona as poesias com a história que vem em seguida e conta a história “Viviana: a rainha do pijama” do autor Steve Webb com o auxílio do recurso de animais feitos com E.V.A. Neste ponto, percebe-se o porquê do nome do protocolo: todos os momentos da prática estarão relacionados com esta história infantil que fala sobre animais como o leão, o pinguim, o urso, o polvo, o jacaré, o macaco e a girafa.

Prosseguindo com o momento de contação de histórias, um dos contadores convida o público a dançar com a música “Sou um jacaré” da coletânea “XSPB volume 3”, fazendo referência ao jacaré que apareceu na história contada. Em seguida, as crianças são convidadas para voltar à calma com a poesia “Pescoço” do autor Kalunga, também fazendo referência à girafa que estava na história já mencionada.

Continuando, as crianças são convidadas por um dos contadores à ouvir outra história intitulada “O macaco danado” dos autores Julia Donaldson e Axel Scheffer, contada através do recurso de projeção de slides e com um macaco de pelúcia pendurado no pescoço do contador. Fazendo referência à história contada, outro contador convida as crianças a dançar novamente, fazendo gestos e no ritmo da música “A dança do macaco” que pode ser encontrada na coletânea “Brincando com Patati Patatá”.

Ao encerrar a música, outro contador convida as crianças para fazerem a brincadeira da mímica, em que, dentro de uma caixa surpresa, colocam-se os nomes dos animais que aparecem na história da “Viviana: a rainha do pijama”. Convida-se uma das crianças do público para retirar o nome e imitar o animal sem emitir som algum, para que o resto da plateia tente adivinhar qual animal está sendo imitado. Se a criança não conseguir imitar, os contadores auxiliam.

Dando continuidade ao protocolo, um dos contadores de histórias convida as crianças a procurar o amigo ursinho que está perdido na floresta através de uma narrativa em que as crianças participam das ações. Durante a história, através da imaginação, a criança passa por pontes, por milharais, nada em um lago, sobe em árvores, encontra a caverna do ursinho que está muito escura e levam um tremendo susto ao perceber, através do tato, que quem eles encontraram na caverna escura não foi o ursinho, mas sim a sua mãe. Nisto, passam

novamente por todo o caminho, porém rapidamente para escapar da mãe do ursinho que, em seu imaginário, está perseguindo-os.

Dando sequência, as crianças são convidadas a participarem das adivinhas que serão feitas pedindo a participação do público para respondê-las e em seguida, participam das quadrinhas³ completando a última frase com uma palavra que rime. Ainda relacionando com a história principal, é realizada a história cantada “A vó a bordar” que pode ser encontrada na coletânea “Cocoricó: cante e dance”. Trata-se de uma mnemônica em que vão se acumulando animais e provocando a interação entre o contador de histórias e o público.

Quanto a contar histórias e fazer interações em grupo, Sisto (2012, p. 63) argumenta que

Para quem está ouvindo, é sempre superbenéfico ouvir histórias em diferentes vozes, com maneiras diferentes de quem conta, com ritmos diferentes, com expressões gestuais de plasticidades diferentes, o que renova a atenção da plateia e mantém a dinâmica de uma apresentação.

A dinâmica entre os contadores diante do público infantil deve acontecer de maneira uniforme. Para que isso possa ser possível, é necessário que haja muito ensaio entre o grupo, preparação teórica no que se refere ao ato de contar histórias, ter domínio do conteúdo da parte que vai apresentar, escolher o que se sente mais seguro em realizar, seja contando uma história ou conduzindo uma brincadeira, o que vem se percebendo ao longo das práticas realizadas pelo Grupo de Contação de Histórias aqui descrito.

Para finalizar o momento de contação de histórias no protocolo que vem sendo exemplificado, os contadores se despedem dançando a música “Dança do pinguim” que pode ser encontrada na coletânea “XSPB volume 10”. É importante ressaltar aqui a reação de tristeza das crianças quando se anuncia o término de um protocolo, evidenciando a importância de preparar-se para desenvolver a contação de histórias e possibilitar com ela momentos em que as crianças possam divertir-se, fantasiar, imaginar, descobrir palavras novas, deparar-se com os vários tons e alterações de voz que há durante a prática, objetivando estimular o interesse da criança pela leitura e buscando qualificar a formação dela enquanto leitor e admirador de uma história bem contada.

E, para isso, quem conta tem que criar o clima de envolvimento, de encanto... saber dar as pausas, o tempo para o imaginário da criança construir seu cenário, visualizar

³ Que são pequenos versos que contém rimas.

os seus monstros, criar os seus dragões, adentrar pela sua floresta, vestir a princesa com a roupa que está inventando, pensar na cara do rei e tantas coisas mais. (CORTES, 2006, p. 82)

O contador de histórias deve deixar que as crianças imaginem a história partindo do seu mundo de fantasias e encantamentos, fazendo com que ela interaja mais de perto com o enredo e se interesse mais por ele.

Neste sentido, a escolha do enredo que será contado é muito importante para que a prática de contar histórias seja um sucesso. Quando se refere à escolha da história, aquele que conta deve estar sempre atento à faixa etária do público ouvinte, bem como saber identificar em qual fase do leitor que a criança se encontra, para melhor adequar a história ou as histórias ao gosto do ouvinte.

Quanto a isso, Sisto (2012, p. 25) expõe que

O momento de escolher uma história pra contar é muito importante. Critério indispensável é o que leva em conta a qualidade literária (o trabalho com a linguagem escrita) do texto que vai ser contado. Então, abrir espaço para o lúdico, para o humor, sem deixar de observar a força e a coerência dos personagens, atentar para a magia e a fantasia ou o real entremeando os diálogos fluidos e ricos. É sempre bem-vinda a sugestão poética perpassando o texto e tocando a sensibilidade do ouvinte!

Na escolha da história, devem-se observar alguns aspectos importantes antes de ocorrer a prática da contação de histórias. O primeiro aspecto a ser considerado na escolha de uma história é a motivação do contador em contá-la, pois não há como mostrar ao ouvinte amor pelas histórias se não transmitir isso através do sentimento que tem ao contar. Outro aspecto a ser observado é a adequação da história à faixa etária de quem ouve e, para que isto seja possível, o contador deve saber qual será o seu público no momento em que irá preparar-se para contar a história. Deve ser considerado, ainda, qual é a mensagem que se quer passar ao contar determinado enredo. A credibilidade é mais um aspecto importante, pois quando se conta uma história é necessário que o ouvinte acredite que ela realmente aconteceu, seja com o próprio contador ou que ele tenha sido testemunha ocular do ocorrido.

Além disso, para que o encantamento com a arte de contar histórias aconteça, o contador deve ter alguns cuidados essenciais, tais como: transpor sentimento, ter expressividade, credibilidade e segurança no que conta, cuidar com a tonalidade da voz, ter habilidade de improviso sem deixar de lado o ensaio antes da prática, observar o clima, o local, a luminosidade, o ritmo da história e marcar o clímax, transformar-se em personagem através da roupa ou fantasia que utiliza, ficar atento aos vícios de linguagem, às pausas e ao

silêncio na hora de contar histórias, ceder espaço para que a criança participe da história, prestar atenção na escolha do enredo que vai contar e nos recursos que irá utilizar.

Ainda, quando se fala em uma contação de histórias que seja atraente para a criança, fala-se também da escolha de recursos para contar. A narração de uma história poderá ter diversas técnicas como suporte, cada qual se constituindo em um novo olhar para a história ampliando o mundo imaginário da criança. Para isso, muitos são os recursos que podem ser utilizados pelo contador, como por exemplo: livro, cineminha, história seriada, flanelógrafo, fantoches, teatro de sombras, marionetes, interação com a narração, dedoches, objeto concreto referente à história, fantasia de uma personagem da história, dentre outros.

Além destes recursos, existem muitos outros que podem ser utilizados e que podem, ainda, serem criados pelo próprio contador de histórias que irá utilizá-los. Com esses materiais em mãos e muita dedicação, essa arte maravilhosa de contar histórias pode e deve ser bem explorada pela pessoa que conta.

CONCLUSÃO

Na realização dos objetivos propostos, pontua-se que é de fundamental importância para o estímulo da apreciação literária que o contador de histórias atue de maneira expressiva, que encante o ouvinte e o faça interagir diretamente com ela. É através da interação com a literatura infantil que a criança aprende sobre si, sobre os adultos e sobre o modo de viver coletivamente, sem que para isso precise abandonar o seu universo infantil, repleto de descobertas, magias, brincadeiras e fantasia.

Benjamin (1994, p. 197-198) fala que “[...] a arte de narrar está em vias de extinção. São cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente.” Neste sentido, o essencial é assumir realmente o papel de contador de histórias, sem medo, sem inseguranças e, acima de tudo, ser expressivo ao extremo e ter amor pelo que faz, dando à criança o seu testemunho de que ler é algo prazeroso, gostoso, divertido e extremamente encantador.

Por fim, através das práticas realizadas pelo Grupo de Contação de Histórias, pode-se afirmar que contar histórias é algo significativo, que fica marcado tanto para quem conta quanto para quem ouve, principalmente quando a história é boa e capaz de emocionar. Como é gratificante para o contador de histórias perceber o encanto na expressão das crianças, como é perfeito mexer no imaginário delas e observar como isso traz efeitos positivos, transformando o momento lúdico da leitura em uma mistura de aprendizagem e satisfação

pela história contada, fazendo deste, um espaço para a apreciação da palavra bem articulada, do vocabulário novo e ainda, um momento de descoberta e realização para a criança.

STORYTELLING: A REAL DREAM FACTORY

Abstract: This work entitled "Storytelling: a real dream factory" aims to show how storytelling can contribute to the process of knowledge construction as well as the formation of the individual as a critical reader. In the perspective to share some practical experiences about the good storyteller and some reports about the activities of the Storytelling Group that belongs to Pedagogy Course of URI/FW, this work will show that the storytelling performed correctly by the storyteller in the act of reciting poems, in the fun with tongue twisters and songs, among other literary possibilities, opens space for the child to acquire new knowledge, to feel emotions and to travel for known and unknown worlds, and mainly, encourages the child to want to read more and more, becoming in the future a reader who recognizes the importance of reading and be able to position himself front of the read text.

Key Words: Storytelling, Children's literature, Reader Formation.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil:** Gostosuras e Bobices. 5 ed. São Paulo: Scipione, 2001.

BENJAMIN, Walter. **O Narrador:** considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-221.

CORTES, Maria Oliveira. **Literatura Infantil e Contação de Histórias.** Viçosa: CPT, 2006.

FINK, Alessandra Tiburski. **O ensino-aprendizagem e a formação do leitor a partir da literatura infantil.** 2001. Monografia de conclusão de curso (Pedagogia) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Campus de Frederico Westphalen, 2001.

SISTO, Celso. **Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias.** 3. ed.rev. e ampl. Belo Horizonte: Aletria, 2012.

CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA POLITECNIA: UM RETORNO AO CONCEITO MARXISTA

Magali Seidel Kunz¹

Luci Mary Duso Pacheco²

Resumo: Este artigo tem como objetivo resgatar o período historicamente delineado da Politecnia em seu surgimento, através de seus principais formuladores e críticos. A partir deste pressuposto, procura manifestar, através de um estudo bibliográfico, as características fundamentais da sociedade na época em que emergiu a sociedade em Marx, século XIX, o ambiente fabril e hostil em que se deparavam muitas crianças e jovens em idade escolar, bem como, destacar o seu desenvolvimento histórico e conceitual, e a utopia em relação à luta pela ascensão da emancipação humana, conseqüente superação da sociedade de classes. Cabe salientar ainda, o apanhado realizado referente aos grandes difusores da proposta marxista, Gramsci e, posterior a ele no Brasil, Saviani e Kuenzer. Esta modalidade de ensino no tempo atual ainda é difundida, e passa a ter novos interlocutores e novos questionamentos. O artigo conclui trazendo à tona a necessidade de estimular e fazer avançar os debates que cerceiam o teórico-prático da Politecnia, propiciando assim, uma compreensão em relação ao que se busca sanar com a implantação desta organização de ensino.

Palavras-chaves: Educação e Trabalho, Emancipação Humana, Escola Universal, Politecnia, Sociedade de Classes.

INTRODUÇÃO

Faz-se de grande valia realizar um apanhado histórico em relação ao estudo da politecnia, diria até, revisitar os períodos que transcorreram os caminhos e os percalços desta modalidade de ensino, marcada por contradições pertinentes no que faz menção a escola, com princípios de ser universal pública e gratuita. Foram muitas as conquistas acerca da educação, principalmente o que hoje denominamos Ensino Médio (GRAMSCI, 1982).

2 A POLITECNIA E O MUNDO

Inicialmente é pertinente a este resgate histórico, que se parta do princípio da conceituação de politecnia, sem o pretencionismo de esgotar as discussões, antes disso, tornar inteligível a compreensão desta modalidade de ensino. A ideia do que hoje conhecemos por politecnia, foi esboçada por Karl Marx³, em meados do século XIX, ou seja, possui em sua íntegra uma concepção marxista.

¹ Aluna do Mestrado em Educação da URI - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen. Bolsista Fapergs - magali.seidel.kunz@hotmail.com

² Doutora em Educação. Professora do Departamento de Ciências Humanas da URI Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen – luci@uri.edu.br

³ Faz-se necessário compreender a biografia de maneira sucinta de Karl Marx. Segundo Gadelha (2008), Marx foi um filósofo e socialista revolucionário muito influente em sua época, até os dias atuais. É muito conhecido

Marx jamais tomou a educação como tema central, mas sim, a sociedade, a luta de classes, que só poderia ser superada com a emancipação do homem, e esta, através da educação (RODRIGUES, 1983).

Para compreender a essência da politecnia, é necessário abranger a sociedade para Marx, a escola era escassa, e o trabalho alienado hegemônico. A sociedade do século XIX, ateadada tipicamente em um sistema capitalista, encontrava-se cristalizada por interesses distintos, extremos opostos, em que Marx (2008, p. 551) abordava que “[...] cada um concorre para o bem comum procurando obter seu proveito pessoal”.

Ainda jovem Marx, integrou a vida intelectual e política, tomando uma postura de oposição à monarquia absolutista da Prússia (na época). Impregnou-se do Iluminismo francês⁴, do qual sofreu influência por parte de seu pai. Este movimento procurou mobilizar o poder da razão, a fim de reformar a sociedade. Deste modo, assume o favoritismo a Ideologia Alemã, traçando sua filosofia idealista aliada as suas características críticas (ENGELS, MARX, 1998).

Marx e Engels (1998, p. XXV) enunciam que “Para que o homem consiga fazer história, é absolutamente necessário, em primeiro lugar, que se encontrem condições de poder viver; de poder comer, beber, vestir-se alojar-se etc.”.

A sociedade capitalista do século XIX, em especial a indústria moderna, encontrava-se em um espaço cerceado em constantes mudanças e transformações por meio da maquinaria e de processos químicos, gerando constantes repercussões na divisão do trabalho originalmente sexual e, posterior em virtude de disposições naturais.

Isso para Marx (2008, p.558) “[...] reproduz em sua função capitalista a velha divisão do trabalho com suas peculiaridades rígidas”, a divisão do trabalho resultava em uma insegurança para o trabalhador. Em suma, Marx objetivava terminar com o trabalho mal remunerado e, fazer com que o trabalhador (criança ou jovem) compreendesse todos os processos envolvidos na manufatura do produto.

O trabalho infantil nas fábricas era uma realidade, esta superação se daria através de uma formação propiciada pela educação. Assim, no ingresso de crianças e jovens às fabricas, lhes era arrancada à única possibilidade de instrução e alternativa de mudança social. Desse modo, Marx anunciaria uma relação entre formação acadêmica e trabalho produtivo, com o

por seus estudos sobre as causas sociais. Uma de suas teorias seria acabar com o sistema capitalista através da emancipação do proletariado.

⁴ Segundo Japiassú e Marcondes (1996) considera-se que o Iluminismo foi um movimento filosófico que se desenvolveu particularmente na França, Alemanha e Inglaterra no século XVIII, levando consigo a defesa da ciência e, da racionalidade crítica, tomando posição contrária à fé e ao dogma religioso.

intuito de romper o processo de alienação. Para o autor, seria composto o maior e mais seguro caminho para uma transformação social, desenvolvimento pleno, haja vista que se vivia em uma sociedade capitalista. Assim, a ideia defendida pelo autor pode ser concebida como a educação no contexto de vida emancipatória.

Partindo então, deste princípio que articula educação e trabalho, Marx defendia que por educação, fossem entendidas 3 coisas:

Educação Intelectual; - Educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares; - Educação tecnologia, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais. (MARX & ENGELS, 2011, p.85).

Assim sendo, a educação intelectual possibilitaria aos trabalhadores uma compreensão sobre essa sociedade. No que concerne à atividade corporal e física protegeria o desenvolvimento das crianças. E por fim, a educação tecnológica permitiria aos trabalhadores torná-los capazes sobre o processo de produção e manuseio em todas as áreas. Por fim, era de grande apreço a classe trabalhadora o conhecimento das fases da construção de um produto, e aí viria a confirmar que o homem é ser social. Sendo assim, é capaz de criar, recriar, intervir e superar a sociedade de classes.

As disposições das leis fabris em relação à educação anunciavam o fato de que a criança e o adolescente que realizavam ação trabalhista em turno inverso ao escolar, possuíam um ótimo desempenho educacional, ou seja, para Marx (2008, p.553) “[...] as crianças empregadas nas fábricas, embora só tivessem meia frequência escolar, aprendiam tanto e muitas vezes mais que os alunos regulares que tinham a frequência diária integral”.

Segundo Marx & Engels (2011, p.85) a politecnia pode ser preconizada como “[...] a sociedade não pode permitir que pais e patrões empreguem, no trabalho, crianças e adolescentes, a menos que se combine este trabalho produtivo com a educação”.

Da mesma forma, no século XX uma das grandes referências do pensamento de esquerda foi Gramsci⁵. Suas noções de pedagogia crítica e instrução popular foram teorizadas e praticadas décadas mais tarde. Gramsci foi um dos grandes difusores do marxismo ideológico, foi um militante marxista (MARTINS, 2000).

⁵ Japiassú e Marcondes (1996), Gramsci foi difusor da ideia marxista. Teve grande influência sobre a fundação do Partido Comunista em 1921. É considerado um dos inspiradores do eurocomunismo.

A escola profissional também passou a compor o cenário da educação italiana, com a reforma de Gentile⁶.

Defendia que uma escola formadora não somente técnica, mas, intelectual, era radicalmente contra a submissão do proletariado ao controle burguês. Segundo Gramsci era necessária uma reformulação no contexto educativo da época, o qual acreditava que:

A tendência, hoje, é a de abolir qualquer tipo de escola "desinteressada" (não imediatamente interessada) e "formativa", ou conservar delas tão-somente um reduzido exemplar destinado a uma pequena elite de senhores e de mulheres que não devem pensar em se preparar para um futuro profissional, bem como a de difundir cada vez mais as escolas profissionais especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados. (GRAMSCI, 1982, p.118)

A divisão escolar existente na época contemplava a modalidade profissionalizante e clássica. A primeira destinada às classes desfavorecidas fazia-se intrínseco aprender uma profissão. Já a clássica, reservava-se a elite, gozando de modo integral aos estudos. Percebe-se, a posição contrária de Gramsci em relação a essa educação que acabava por servir apenas de beneficiária ao sistema capitalista de organização da sociedade, passando a exercer (a escola) uma função elitista. A partir disso, explicita-se a articulação presente entre as ideias de Marx e Gramsci. Ambos justificavam-se através da representação da emancipação do homem, tendo o trabalho como princípio educativo.

Desse modo Gramsci procurava propor uma alternativa para romper com esta escola dual, alicerçado na ideia de uma:

Escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo. (GRAMSCI, 1982, p. 118).

Assim sendo, este equilíbrio entre o manual e o intelectual auxiliará a superação da alienação do homem. Ainda para Gramsci (1982, p.121).

A escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo, "humanismo", em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional) ou de cultura geral deveria se propor à tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de te-los levado a um

⁶ Giovanni Gentile, então ministro da educação na Itália, realiza uma ampla reforma do sistema educacional italiano, sob o ponto de vista administrativo como didático-pedagógico. O decreto de Reforma do Ensino Médio foi promulgado em maio de 1923 (Horta, 2008).

certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa.

Faz-se de notável interesse salientar a ressalva de que Gramsci procura ir além do conceito marxista, propondo uma escola unitária dentro de uma nova ordem, na qual as variadas classes receberiam uma formação humanista, de cultura geral, desenvolvendo condições para a produção intelectual.

A partir deste pressuposto, em que Gramsci enfatiza a emancipação cognitivo-intelectual, tem-se em vista uma escola democrática, organizada culturalmente, formando o homem coletivamente, mudando sua visão de mundo, politizando conscientemente os jovens. Então para Gramsci, segundo Soares:

Formar uma consciência unitária dos trabalhadores é mudar sua visão do mundo, as ideologias, e isso implica em criar uma nova ética, uma nova “norma de conduta” adequada à nova visão do mundo. Essa é a base de uma reforma intelectual (ideologias) e moral (norma de conduta) – teórica e prática - essencial à fundação de um novo estado, pois é ela que pode levar a uma nova “direção cultural”, à hegemonia do proletariado. (2008, p.381)

Fazia-se intrínseco a ruptura deste paradigma que acabava por gerar um distanciamento entre a teoria e a prática além de, abandonar velhos hábitos, era necessária a incorporação de uma política de escolarização dos jovens. Evidenciando-se a formação de um homem omnilateral⁷, resultando em um equilíbrio entre trabalho manual e intelectual.

Gramsci (1982) defendia que as classes subalternas, deveriam encontrar na escola situações de superação do folclore, com o intuito de difundir uma concepção mais moderna e aprimorada sobre as coisas e os fatos. Mas segundo Althusser (1980), a escola, como aparelho privado da hegemonia, (Aparelhos Ideológicos do Estado⁸), acabaria por reproduzir a sociedade capitalista.

Gramsci acredita que o espaço escolar é altamente propício para a transformação, negando o papel de reprodução da sociedade burguesa nesse meio, pois:

De acordo com o método dialético, Gramsci vê o movimento social como um campo de alternativas, como uma luta de tendências, cujo desenlace não está assegurado por nenhum ‘determinismo econômico, de sentido unívoco, mas depende do resultado da luta entre vontades coletivas organizadas. (COUTINHO, 1989, p.23).

⁷ Trata-se do “(...) homem consciente dos problemas de seu tempo, de seu mundo, um sujeito capaz de contribuir para produção de uma sociedade mais justa e igualitária” (CRUZ, 2004).

⁸ O Aparelho Ideológico do Estado (AIE) opera preferencialmente e principalmente pela ideologia. É a ideologia das elites dominantes. É a ideologia burguesa capitalista, difícil de ser combatida (MARQUES, 2008).

De fato, a escola propiciaria uma instrumentalização à classe subalterna, ao mesmo tempo em que poderia superar as situações de senso comum criando seus próprios intelectuais orgânicos, caberia então ao homem a superação deste trabalho alienado.

Gramsci segundo Cancian (2007) define que “[...] intelectual orgânico é aquele que provém de sua classe social de origem e a ela mantém-se vinculado ao atuar como porta-voz da ideologia e interesse de classe.”

3 A POLITECNIA NO BRASIL

Como sabemos, o debate sobre Ensino Médio não é novo. Sua dualidade sempre presente demarcava uma escola secundária para os que podiam dedicar seu tempo aos estudos de modo integral e profissional para preparar a grande massa populacional para o mundo do trabalho com mão de obra barata para os demais.

Inicialmente o período em que o ensino médio não obteve duplo caráter foi antes do processo de industrialização, porque na verdade eram tomadas atitudes cruéis, simplesmente excluía da escola os jovens destinados ao trabalho. (BUFFA E. E NOSELLA, P, 1998).

Esta situação mobilizou muitos educadores, que defendiam a igualdade social e uma equidade na educação. A partir disso, muitas foram às tentativas de harmonizar a escola humanista e a do trabalho em um sentido amplo (diplomas e currículo).

Assim, Lemme, como assessorava Jorge Amado (na época deputado) nas questões educacionais, colocou:

Eu resolvi fazer um projetozinho para ele apresentar na Câmara. Esse projeto, com apenas dois artigos, dizia o seguinte: todos os estudantes que completarem os sete anos de ensino de grau médio, não importa o tipo, teriam o direito a concorrer ao vestibular para as universidades. Entreguei a ele e, com aquela confusão, não pude explicar exatamente o alcance daquilo. Ele começou a receber telegramas elogiosos de todo o Brasil. Ficou pasmo. Expliquei a ele que só quem fazia o curso secundário é que tinha o privilégio de fazer o vestibular para o ensino superior. Os outros faziam sete anos, às vezes são rapazes mais amadurecidos até do que esses meninos de famílias mais ricas e, no entanto, estão proibidos. Só o ensino comercial, de nível bastante mais elevado, mais tarde permitia chegar ao curso de administração. Era isso que estava acontecendo. Eu generalizava o privilégio para todos os que fizeram sete anos de grau médio; todos tinham o direito de provar sua capacidade no vestibular, em igualdade de condições. De certa forma quebrava um pouco aquela organização de Capanema que reconhecia as classes existentes. Sem mascará-las num tipo de ensino unitário, como o profissionalizante. (LEMME, 1988, p. 324-325).

Da mesma forma como foi encontrado o trabalho de Lemme na década de 50 (Lemme, 1955), é verossímil que se encontrem outros autores, que abordem a questão

politécnica. Durante várias décadas a modalidade politécnica ficou latente no país, firmando-se mais tarde quando Dermeval Saviani em um debate pedagógico em meados da década de 80 fez ressurgir a crítica ao especialismo e ao autoritarismo em educação, provenientes do período de governo militar da década de 60 (RODRIGUES, 1998, p. 34).

Com o Golpe de 64⁹, o país foi sustentado pelo ideário militar. Sob essas condições, a educação teve como propósito fornecer elementos humanos para a produção do capital e, o ensino, em todas as áreas da educação brasileira, passou a ser vigiado pelas forças armadas (PAULINO, 1998).

A política educacional militar deveria ser vista como uma forma utilizada pelo regime para assegurar a dominação pertinente ao exercício de uma política subordinada e mantenedora do processo de acumulação de capital, tentando, desta forma, afastar os conflitos e tensões existentes que atrapalhavam a obtenção da hegemonia.

Com o fortalecimento dos trabalhadores e o processo de enfrentamento do regime dos militares no final da década de 70, havia um clima político favorável ao resgate das alterações (por parte de autores socialistas) em relação ao papel social e político da educação em seu sentido amplo, bem como, no que fazia referência à educação dos trabalhadores. Além disso, o governo investiu em um desenvolvimento econômico acelerado. Assim, a educação profissionalizante significou formação de recursos humanos e qualificação (acelerada) de mão de obra, tendo como pano de fundo a Teoria do Capital Humano¹⁰.

No Brasil vários intelectuais na década de 1980, influenciados pelo marxismo promoveram um importante avanço, rompendo posturas economicistas, tecnicistas, positivistas e funcionalistas, presentes na educação (IGNÁCIO, 2012). Aqui cita-se em especial Saviani¹¹.

Para Saviani o ensino médio assume grande relevância, pois considera-o, o grande nó do ensino brasileiro, em que o mesmo padece de uma indefinição, ora pende para finalidades específicas do ensino fundamental, ora se aproxima de perspectivas de ensino superior.

⁹ O golpe militar de 64 estabeleceu no Brasil uma ditadura militar que permaneceu até 1985. O regime militar foi endurecendo o governo e tornando legalizadas práticas de tortura. O golpe impediria tentativas de implantação de uma política comunista no Brasil, com os anos viriam os Atos Institucionais e o regime que tomara o poder através de um golpe se estabeleceria sobre bases legais, porém autoritárias (JUNIOR, 2010).

¹⁰ A Teoria do Capital Humano tem por objetivo visar apenas ao desenvolvimento da capacidade profissional e, assim na busca do desenvolvimento sustentável da economia globalizada além de integrar a sociedade as atribuições que seriam de responsabilidade do Estado (SILVA e PUZIOL, 2013).

¹¹ Dermeval Saviani é pesquisador e escritor, se apresentando como um analista e crítico das políticas educacionais, demonstrando persistência na defesa da ação sistemática da escola pública como instrumento de libertação dos oprimidos. Procura articular ensino e pesquisa de forma harmoniosa (RIBEIRO E RODRÍGUEZ, 2008).

Saviani compreende o trabalho como referência implícita nas disciplinas e, assim procura trazer o modo como o trabalho é organizado na sociedade moderna, denota-se então por excelência, a educação politécnica (RODRIGUES, 1998).

Como remonta historicamente Rodrigues (1998, p.35).

Com a promulgação da Constituição em 1988, abriu-se o período dos debates acerca das chamadas *leis complementares*, que necessariamente decorreriam da nova Carta. Com isso, a discussão em torno da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) irrompeu no país levando consigo o debate da politécnica.

Assim, Saviani introduziu de maneira preliminar conceitos de desenvolvimento omnilateral e formação politécnica utilizados mais tarde para a formulação da nova LDB (RODRIGUES, 1998).

Tanto no anteprojeto apresentado pelo deputado Otávio Elísio (1988) como o esboço construído por Saviani (1988), lia-se “Art.35 A educação escolar de 2º grau (...) tem por objetivo geral propiciar aos adolescentes a formação politécnica necessária à compreensão teórica e prática dos fundamentos científicos das múltiplas técnicas utilizadas no processo produtivo” (ELÍSIO, 1998, p.03 apud RODRIGUES, 20009, p.175).

Esta proposta de educação marxista não obteve êxito no decorrer desta trajetória, restando apenas menções inconsistentes que fazem relação com a politécnica, um viés que enuncia a educação politécnica de modo genérico e, não direcionado especificamente ao ensino médio, mas sim, à educação básica, na qual o ensino médio é etapa integrante (SAVIANI, 1997).

Como pode-se verificar “Art.22 A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.” (Lei 9.394/96).

Assim, Saviani (2007) percebe que há no mundo contemporâneo uma tentativa de revincular trabalho e educação, que foram separados séculos atrás quando surgiram as sociedades de classes (como já abordado).

Além desta revinculação que procura articular a educação e o trabalho como atividades complementares, faz-se necessário abordar a hipótese de que pode assim denotar uma futura possibilidade de emancipação do sujeito em seu espaço de vivências. Somos sabedores de que o trabalho e educação são atividades especificamente humanas. A relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade. A produção da existência implica o

desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem.

Entende-se por politécnicos “os que dominam os fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna” (SAVIANI, 2007, p. 161). Esse tipo de formação é necessária para todos, porque é ela que faz a união entre escola e trabalho, entre instrução intelectual e trabalho produtivo. Ocorre uma articulação entre os saberes, com conhecimentos e práticas sobre o mundo do trabalho.

De mesmo teor para compreender as relações estabelecidas entre educação e trabalho, bem como, a pedagogia das fábricas, é de extrema valia, como nos remonta Kuenzer, grande autora na área que mantém a linha marxista de educação.

Kuenzer¹², busca incorporar às discussões um novo interlocutor “operário concreto, vivendo, produzindo, educando-se, elaborando o saber e dele sendo expropriado, nas condições que estão dadas aqui e agora”, (KUENZER, 1985, p.181, apud RODRIGUES, 1998, p. 48).

Segundo Kuenzer (1995), no sistema capitalista, a divisão do trabalho acabou por gerar formas de organização por meio do parcelamento, e pelo comportamento do operário, cuja decorrência foi o esvaziamento do conteúdo do trabalho aliado à sua desqualificação. Para o capitalista, o que importa realmente é o trabalhador saber fazer as tarefas designadas a ele e, ser um bom funcionário, que sabe contornar situações imprevistas.

Reafirmando a exigência do sistema capitalista de um novo tipo de trabalhador, a política educacional do Brasil tem se embasado na conhecida pedagogia das competências¹³ para suprir suas carências.

Esta pedagogia das competências está de modo a permitir aos indivíduos comportamentos mais flexíveis para que desta maneira, as mudanças impostas pela sociedade (capitalista) permitam uma adaptação ao processo (re) estrutural produtivo do capital (RAMOS, 1997).

A autora compreende ainda, que se faz necessário, formas desafiadoras de trabalho para com o trabalhador, essa simplificação acaba por aliená-lo ainda mais e, acredita que “o trabalho simplificado é fruto da complexificação do saber científico-tecnológico e, portanto,

¹² Sobre Acácia Zeneida Kuenzer ver <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?metodo=apresentar&id=K4727773J7>

¹³ É um termo que surgiu em decorrência de uma crise estrutural e, necessitava da formação de um trabalhador diferenciado que precisava adequar-se às exigências da produção, ou seja, a pedagogia das competências deveria formar indivíduos que possam suprir às exigências do mercado de trabalho na sociedade contemporânea (HOLANDA, FRERES, GONÇALVES, 2009).

exige mais conhecimento do trabalhador para poder compreendê-lo, não obstante sua execução seja simples” (KUENZER, 1988, p. 122 apud RODRIGUES, 1998, p.68).

Em outras palavras, a passagem destacada, implica para uma politécnica que vai em direção da luta pela liberdade no trabalho. E, pretende ainda, reduzir e não obstante ampliar a distância do trabalhador e o saber encerrado na máquina, construindo um tipo de opacidade.

Ainda para a autora:

[...] a proposta escolar ultrapassa sua dimensão meramente técnica para atingir uma dimensão política, enquanto permite ao trabalhador compreender a história e os limites de sua prática, como esta se articula com as relações de produção vigentes e como ela pode ser um elemento transformador dessas mesmas relações. (KUENZER, 1995, p.192).

E hoje, notoriamente, nos deparamos novamente com a educação politécnica em nosso país (particularmente referindo-se ao estado do Rio Grande do Sul) que surge para “diminuir” os altos índices de evasão e repetência. Com veemência assume-se a clareza de que a grande justificativa para esta reestruturação tem como ponto-chave a questão curricular, que encontra-se fragmentada e dissociada do tempo social do aluno (SEC, 2011).

CONCLUSÃO

Certamente esta modalidade de ensino, não foi apenas programa e parte do neoliberalismo, principalmente quanto a sua implantação. Mas sim, uma necessidade latente em relação ao ensino médio, que encontra-se demasiadamente dissociado do tempo e espaço do aluno.

Desse modo, pressupõe uma vinculação entre conhecimento científico e prática relacionada à contextualização dos fenômenos. A partir desta proposta busca-se uma escola única e não imediatista ou utilitarista. Que articule a formação geral com o trabalho produtivo, tendo em vista as diferentes realidades. Que possa superar o grande dualismo que acompanha o ensino médio: caráter propedêutico x profissionalizante.

É necessário compreendermos a história, para que as condições atuais sejam conduzidas de maneira a frutificar a educação politécnica, somando forças para o enfrentamento de desafios cotidianos que passam a ameaçar o progresso do ensino.

Por fim, contribuir para a efetivação desta política pública de educação, que tem por objetivo a formação de sujeitos autônomos e imbuídos com a construção de uma democracia não meramente representativa, mas real, comprometida com a justiça social e, pensar de modo

a edificar uma verdadeira educação integral, emancipatória e cidadã para que estes possam estar à altura dos anseios e dos desafios de nosso tempo, buscando a superação das grandes contradições que cerceiam nosso cotidiano.

HISTORICAL POLYTECHNIC CONTEXT: A RETURN TO MARXIST CONCEPT

Abstract: This article has an objective to rescue the emerged period historically outlined of Polytechnic, through their main creators and critics. On these bases, it tries to show, through the bibliography study, the fundamental characteristics from society at the time it emerged, Marx's society, XIX Century, the manufacturing and hostile environment that many children and young people found themselves in the scholar age, as well, to point it historical and conceptual development and the utopia relative to fight for rise of human emancipation, consequent overcoming of classes society. It should be talked, yet, the study relatives to the biggest diffusers form Marxist proposal, Gramsci and, after at him in Brazil, Saviani and Kuenzer This genre of education.is nowadays still widespread, and starts having new interlocutors and new questions. The article concludes showing the necessity of stimulating and making the debates advance around the Polytechnic's theoretical-practice, providing, like that, a relative comprehension searching to solve with the implantation of this educational organization.

Key-words: Education and work, Human Emancipation, Universal School, Polytechnic, Class Society.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**. 3 ed. Lisboa: Presença 1980.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. **Lei 9.394/96**. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 05 Jun. 2013.

BUFFA, Ester. **A Educação Negada**: Introdução ao estudo da educação brasileira contemporânea. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 1997.

BUFFA, Ester; NOSELLA, P. **A Escola Profissional de São Carlos**, São Carlos, UFSCar, 1998.

CANCIAN, Renato. Intelectuais (2): Pensadores e classes sociais. **P Pedagogia & Comunicação**. Disponível em <<http://educacao.uol.com.br/disciplinas/sociologia/intelectuais-2-pensadores-e-classes-sociais.htm>>. Acesso em; 21 Jun. 2013.

COUTINHO, C. N. **Gramsci**: Pensamento Político. Rio de Janeiro: Campus, 1989.

CRUZ, Rosângela Gonçalves Padilha Coelho da. **Formação Omnilateral**: Perspectivas para o Trabalho Pedagógico Crítico-emancipatório, 2004. Disponível em <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2004/Painel/Painel/01_36_23_FORMACAO_OMNILATERAL_PERSPECTIVAS_PARA_O_TRABALHO_PEDAGOGICO.pdf>. Acesso em: 18 de Jun. 2013.

ENGELS, Friedrich; MARX, Karl. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ENGELS, Friedrich; MARX, Karl. **Textos Sobre Educação e Ensino**. Campinas: 2011.

GADELHA, Jade. **Recordando quem foi Karl Marx**. 2008 Disponível em <<http://espacodageografia.spaceblog.com.br/142495/RECORDANDO-QUEM-FOI-KARL-MARX-Jade-Gadelha/>>. Acesso em 20 Jun. 2013.

GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

HOLANDA, Francisca Helena de Oliveira. FRERES, Helena. GONÇALVES, Laurinete Paiva. **A Pedagogia das Competências e a Formação de Professores**: breves considerações críticas. Revista Eletrônica Arma da Crítica, Ano 1, Número 1. 2009. Disponível em <http://www.armadacritica.ufc.br/phocadownload/helenas_e_laurinete.pdf>. Acesso em: 19 de Jun. 2013.

HORTA, José Silverio Baia. **A Educação na Itália Fascista**: as reformas Gentile (1922-1923) - Education in fascist Italy: the Gentile reforms (1922-1923). Revista História da educação. 2008. Disponível em < <http://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/29249>> Acesso em: 19 de Jun. 2013.

JAPIASSÚ, Hilton. MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia**. Jorge Zahar Editor. 3ª Ed. Rio de Janeiro. 1996.

JUNIOR, Antonio Gasparetto. **O Golpe Militar de 1964**. 2010. Disponível em <<http://www.historiabrasileira.com/brasil-republica/o-golpe-militar-de-1964/>>. Acesso em: 19 de Jun. 2013.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Pedagogia da Fábrica**: As relações de produção e a educação do trabalhador. São Paulo: Cortez, 1995.

LEMME, Paschoal, *Entrevista*, in: BUFFA, E. e NOSELLA, P., Relatório final da pesquisa intitulada "**Memória e Educação**: da história de vida de educadores à história da educação brasileira". INEP/CNPq, 1988.

MARQUES, Rafael da Silva. **Os Aparelhos Ideológicos de Estado**: breves considerações sobre a obra de Louis Althusser. 2008. Disponível em <<http://www.ihj.org.br/pdfs/rm2008.pdf>>. Acesso em: 18 de Jun. 2013.

MARTINS, Marcos Francisco. **Ensino Técnico e Globalização**: cidadania ou submissão? Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2000.

MARX, Karl. **O Capital**: Crítica da economia política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2.v, 2008.

PIZZI, Laura Cristina Vieira. **A Politecnia no Brasil**: história e trajetória política. Revista Educação e Filosofia, Rio de Janeiro, v.16, n.32, p. 117-147, Jul/Dez 2002. Disponível em <

<http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/670>>. Acesso em: 20 Mar. 2013.

RAMOS, Marise Nogueira. **Pedagogia das Competências**. Dicionário da Educação Profissional em Saúde. p.52-67, mai. 1997 Disponível em <<http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/pedcom.html>>. Acesso em: 19 Jun. 2013.

RIBEIRO, Maria de Lourdes. RODRÍGUEZ, Margarita Victoria. DERMEVAL SAVIANI: **Notas para uma Releitura da Pedagogia Histórico-Crítica**. 2008. Disponível em <<http://pedagogiadidatica.blogspot.com.br/2008/11/dermeval-saviani-notas-para-uma.html>>. Acesso em: 19 de Jun. 2013.

RODRIGUES, José. **A Educação Politécnica no Brasil**. Niterói: Ed UFF, 1998.

RODRIGUES, José. Educação Politécnica. Dicionário de Educação Profissional em Saúde. Rio de Janeiro, Set 2009, p.168-183. Disponível em <<http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/edupol.html>>. Acesso em: 19 jun. 2013.

SAVIANI, D. **A Nova Lei da Educação: LDB – trajetória, limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, D. **Contribuição à Elaboração da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação**: um início de conversa. In: XI Reunião Anual da Anped, 1988, Porto Alegre, Anais. Porto Alegre, abr. 1988.

SAVIANI, D. **História das Idéias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval, **Trabalho e Educação**: fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira de Educação v.12 n.34, jan./abr. 2007.

SAVIANI, Dermeval. **O Choque Teórico da Politecnia**. Revista Educação e Saúde, Rio de Janeiro, v.1, n.1, p. 131-152, 2003. Disponível em: < <http://www.revista.epsjv.fiocruz.br/upload/revistas/r41.pdf>>. Acesso em: 20 Mar. 2013.

SEC/RS – Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul. **Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio - 2011-2014**. Novembro de 2011. Disponível em: http://www.fiergs.org.br/files/arq_ptg_6_1_10151.pdf. Acesso em: 19 mai. 2012.

SOARES, Rosemary Dore. **Gramsci, o Estado e a escola**. Ijuí: UNIJUÍ, 2000.

CONTRIBUIÇÕES DE UM ENSINO MUSICAL NAS ESCOLAS

Naiara Andreatto da Silva¹

Juliane Cláudia Piovesan²

RESUMO: Esse estudo é parte da pesquisa que vem sendo realizada através do projeto de Iniciação Científica da URI - FW, intitulado “A importância da Música na Educação: Uma Análise na Educação Infantil e Anos Iniciais do Município de Frederico Westphalen”, que ao longo dos estudos, se destina em analisar a importância da Música nas escolas de Educação Infantil e Anos Iniciais do Município, bem como suas contribuições para o desenvolvimento humano. A pesquisa é bibliográfica e qualitativa, bem como possui análises de campo, através de entrevistas e observações em sala de aula da prática do docente. Nesse sentido, pode-se contatar a relevância da música no processo educativo, sendo uma ferramenta importante para o docente em seu planejamento pedagógico e educativo.

Palavras-chave: Música. Educação. Criança.

1 INTRODUÇÃO

O estudo em pauta é realizado através do projeto de Iniciação Científica, do Edital PIIC-URI (Programa Institucional de Iniciação Científica), cuja temática se destina em analisar a importância da Música na Educação Infantil e Anos Iniciais do Município de Frederico Westphalen. Para a realização deste estudo, buscou-se um maior aprofundamento teórico, embasado em diversos autores, propondo-se a investigar a necessidade da música para a formação do ser humano em sua completude.

Pode-se afirmar que há falta de reflexões sobre essa modalidade na educação escolar e, até mesmo a carência de seus objetivos no processo de escolarização inicial, gera, infelizmente, a realidade que hoje se apresenta em grande parte das instituições. As práticas de músicas nas escolas são “atividades musicais” de hora de folga, aparecem apenas como entretenimento, como pano de fundo, perdendo-se a oportunidade de utilizá-la como importante e eficaz recurso didático, capaz de provocar a reflexão, a interpretação, a criatividade e a autonomia.

Para uma melhor compreensão, esse estudo abordará os benefícios proporcionados pela música, desde seu processo histórico até os dias atuais, ao longo do desenvolvimento de uma criança e no ambiente escolar. Além disso, a análise das falas de educadoras de Educação

¹ Acadêmica do Curso de Pedagogia da URI – Câmpus de Frederico Westphalen e bolsista de Iniciação Científica- Pesquisa – naiazinhaandreatto@hotmail.com

² Professora do Departamento de Ciências Humanas da URI – Câmpus de Frederico Westphalen – Rio Grande do Sul - Brasil) Mestre em Educação e orientadora do projeto – juliane@uri.edu.br

Infantil e Anos Iniciais, que foram coletadas através de entrevistas e observações da prática docente nas escolas Municipais de Frederico Westphalen.

2 MÚSICA E ESCOLA = APRENDIZAGEM DE QUALIDADE

Música é arte, que envolve e encanta, do mais velho ao mais novo desde os tempos remotos. Assim,

[...] o fazer musical não é o mesmo nos diversos momentos da história da humanidade ou nos diferentes povos, pois são diferenciados os princípios de organização dos sons. E esse aspecto dinâmico da música é essencial para que possamos compreendê-las em toda a sua riqueza e complexidade. (SOUZA, JOLY, 2010, p.97).

Se, antigamente, a música era usada em rituais religiosos e na cura de doenças, hoje está cada vez mais presente no dia a dia das pessoas, nos mais diversos ambientes e acontecimentos, passando a ter um significado bem mais amplo para os seres humanos.

Nesse sentido, pode-se perceber a presença da mídia televisiva como uma grande influência pelo gosto musical de jovens, crianças e adultos, possibilitando assim, o contato com as diferentes formas musicais e culturais, seja através de programas de auditório, propagandas de CDs, carros, ou determinado produto para crianças.

Diante os aspectos acima citados, Ponso revela a influência da música através da mídia, para o ambiente escolar,

A música apresentada pela mídia é fundamental no debate em sala de aula. Não podemos fingir que ela não existe, pois aparece nos comerciais, é ouvida nas principais rádios, no toque do telefone, no programa musical de televisão. Discutir o gosto musical dos alunos é enriquecedor, valoriza a diversidade e a cultura de cada família. [...] Saber as mesmas canções permite a socialização do grupo, o prazer de cantar em conjunto com os colegas[...]. (PONSO, 2011, p. 68).

Como decorrência dos benefícios comprovados, estudos estão cada vez mais voltados à importância da música na vida escolar. Nesse sentido, em 2008 entrou em vigor a Lei nº 11.769, de 18 de agosto, colocando a obrigatoriedade da música nas escolas de Educação Básica. Essa, com certeza foi uma grande conquista para a área de Educação no País, visando também um novo olhar para a Educação Infantil e Anos Iniciais, das escolas públicas e privadas.

Estudos revelam ainda, que os primeiros anos de vida de uma criança são considerados a fase mais importante para o seu desenvolvimento, por isso necessidade e importância de ser trabalhada desde a Educação Infantil. A música nessa etapa é de suma importância em seu cotidiano, favorecendo aspectos físicos, emocionais, sociais e psicológicos.

É importante ressaltar, que o ensino de música nas escolas não visa a formação de músicos profissionais.

Diante esses aspectos, o que resta para as escolas e professores é um desafio: desenvolver métodos que possam trazer os benefícios que a música proporciona. Como componente curricular, deve ser trabalhada em sala de aula, de forma interdisciplinar, e não separada das demais matérias escolares. Trabalhar a música em todas as disciplinas possibilita o aluno a perceber o que há de belo em cada disciplina. Para isso, torna-se importante o envolvimento de todos os membros da escola.

Por fim, para que as aulas musicais ocorram de forma adequada, cabe ao professor apresentar aos alunos as diferentes culturas existentes, como músicas clássicas, folclóricas, popular, também, jogos e brincadeiras, através da execução, criação e apreciação, como elementos principais de uma aula com a música na educação Infantil e Anos Iniciais do processo educativo das escolas.

2.1 Análise dos dados

Com base nos dados coletados, através de entrevistas com as Educadoras da Educação Infantil e Anos Iniciais do Município de Frederico Westphalen, serão apresentados, a seguir, os resultados obtidos das análises. É importante destacar que as sujeitos dessa pesquisa, foram identificadas através do alfabeto, como forma de preservar a integridade de cada uma.

2.1.1 Conceituando a Música

De acordo com os documentos do Referencial Curricular, para a Educação Infantil (RCNEI):

A música é a linguagem que se traduz em formas sonoras capazes de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento expressivo entre o som e o silêncio.[...].(BRASIL,apud SOUZA; JOLY, 2010, p. 97).

Segundo a educadora A, embora seja algo tão presente no cotidiano das pessoas, não considera fácil conceituá-la. Percebe a música como uma arte, uma combinação de elementos sonoros que envolvem ritmo, melodia e harmonia. Já para a B, “é uma forma de arte que se constitui basicamente em combinar sons e silêncio, seguindo uma pré-organização ao longo do tempo”.

Para Chiarelli e Barreto, existem várias definições para a música na atualidade, mas em geral, é considerada como arte e ciência na medida em que elementos matemáticos e físicos constituem o fazer musical. (2012, online).

A entrevistada C, destaca que a música é uma forma de arte, pela combinação de sons e letras, também, é expressão do nosso eu interior e da cultura.

Com base nas análises acima citadas, e, comparando-as, com as teorias estudadas até o momento, observou-se que algumas educadoras conceituaram a música pela música, ou seja, os elementos que constituem o fazer musical, já outras, com os benefícios que a mesma pode proporcionar para o ser humano.

2.1.2 Música e Legislação

Dando seguimento, questionou-se as educadoras se possuíam ou não conhecimento a respeito da Lei 11.769 do dia 18 de Agosto de 2008, e constatou-se que a educadora A possui conhecimento da obrigatoriedade da música, e desenvolve atividades musicalizadas nos Anos Iniciais, porém, revela que os educadores necessitam um pouco mais de conhecimento acerca do assunto. Além disso, a educadora B afirma também estar a par da lei, e complementa dizendo que a música contribui para o conhecimento cultural e deve constituir-se na interdisciplinaridade.

Em relação a interdisciplinaridade, como mencionado pela educadora, Ponso contribui afirmando,

[...] Atuar na interdisciplinaridade pressupõe estar em constante mudança. Agir dentro de uma uniformidade ou de acordo com uma pré-organização de trabalho vem a ser uma prática contrária à que sustenta a prática interdisciplinar. Esse ensinar e aprender são diários e se modificam instantaneamente ao interagirmos com o aluno. (2011, p.18).

Já a educadora C, além de ter conhecimento a respeito da Lei e concordar com a mesma, destaca que as formas de ensino são a critério das escolas.

Em relação a formação musical, Pena nos afirma o seguinte, (apud Scherer, Domingues):

[...] a licenciatura em música é a formação por excelência para o educador musical. No entanto, segundo a autora os currículos dos cursos de música são técnicos, muitas vezes faltando à formação pedagógica e a experiência para trabalhar com crianças da Educação Infantil, uma vez que não basta mandar para lá quem somente toca um instrumento. (2012, p.11).

O que se pode constatar, diante dos relatos de estudiosos, é que os dois devem andar juntos, um complementando o outro. Nada adianta o professor ter formação em música, se não tiver formação pedagógica e vice versa.

Além disso, as entrevistadas D e E, responderam ter pouco conhecimento a respeito da lei, e, por fim, as educadoras F, G, H, I, e J, responderam não ter conhecimento algum a respeito da lei.

Diante das análises acima citadas, percebe-se que a maioria das entrevistadas possui conhecimento da lei, e que, apesar de concordarem com a obrigatoriedade, poucas sabem quais as formas de trabalhar em sala de aula.

2.1.3 Música e processo de ensino e aprendizagem

Na busca de melhores dados para essa pesquisa, questionaram-se as educadoras, sobre a importância de se trabalhar a música enquanto processo ensino e aprendizagem, se a utilizam em sala de aula, quais os benefícios que sentem enquanto prática educativa e de que forma são realizadas as atividades musicais.

Assim, diante dos relatos das educadoras, todas sentem necessidade e veem a importância em ter a música presente no cotidiano escolar, como salienta a educadora A: “acredito que, quando bem utilizada pode sim contribuir com o processo, tornando-o mais significativo e prazeroso”.

Já para a B, “música sensibiliza, desperta sentimentos, dá prazer e motiva [...]”. Bastian, nesse sentido, mostra que:

A educação musical deve, antes de mais nada, desenvolver nas crianças a alegria proporcionada pela música – a alegria pelo belo, pelo lúdico, pela autoexperiência criativa nos espaços da música. Como educadores musicais, devemos “capacitar” nossas crianças para essa alegria pessoal pela música.[...] (2009, p. 129).

Nas palavras da interlocutora C: “a música é tida como um processo contínuo de construção que envolve o imitar, perceber, sentir, criar, refletir, torna o ensino mais descontraído e leve, desenvolve a criatividade e contribui para a socialização”.

Diante os relatos, pode-se perceber que a prática da música tem muito a contribuir na formação do ser, seja na coordenação motora ou na parte psicológica, intelectual ou na ludicidade com que são trabalhados os conteúdos em sala de aula.

Quanto à utilização em sala de aula, no processo de aprender e ensinar, pode-se verificar, que as educadoras trabalham com a música, sendo que, apenas uma, não a utiliza e outra, muito pouco. Esta destaca que a utiliza quando pode relacioná-la com os conteúdos trabalhados.

Além disso, de um modo geral, a música é desenvolvida através de rodinhas de cantigas, brincadeiras de roda, contos musicais, explorando os sons presentes nas histórias, nos momentos de dança e atividades de coordenação motora, na hora da higiene, troca de fraldas, construção de instrumentos musicais, hora do sono, som ambiente, audição, execução.

A educadora B, também destaca que a música é primordial para o desenvolvimento e construção do conhecimento na fase infantil. Pontua que “através da música a criança desenvolve a criatividade, a socialização, melhora sua sensibilidade auditiva, desperta emoções, desenvolve suas capacidades psicomotoras, estimula a memória e desenvolve a autoconfiança”.

Brécia (2003) destaca que a musicalização constrói conhecimento, ela desperta e desenvolve o gosto musical, a sensibilidade, a criatividade, o senso rítmico, o prazer de ouvir música. Também a imaginação, a memória, a concentração, a atenção, a autodisciplina, o respeito ao próximo, a socialização e a afetividade.

Diante dos relatos das entrevistas e os estudos de autores no assunto, percebe-se que a música ajuda a criança no processo cognitivo, afetivo e psicomotor além, de ser uma ferramenta, que possibilita o educador tornar as aulas mais dinâmicas e prazerosas resultando em uma aprendizagem mais rica, prazerosa e de qualidade.

2.1.5 Música X formação

Por fim, questionaram-se as educadoras, se possuíam ou não formação em música. Através das análises na Educação Infantil e Anos Iniciais se observou que, apesar de nenhuma possuir formação específica em música, as educadoras da Educação Infantil foram as que mais procuraram aprofundar seus conhecimentos, seja em formação continuada, ou outra

atividade que lhe proporcionasse um maior aprofundamento. Já nos Anos Iniciais, apenas uma mostrou-se interessada em buscar algum tipo de recurso, para um melhor desempenho com a música em sala de aula.

De acordo com o estudo, observou-se que 46% dos entrevistados possuem alguma formação, seja em cursos, oficinas ou no próprio Curso Normal – Magistério. Já 54% não possuem formação, trabalham da maneira como acreditam que possam favorecer o processo educativo e o desenvolvimento de seus alunos.

O que vale destacar aqui, é a importância do papel do professor em buscar sempre novos conhecimentos a respeito da música em sala de aula, para garantir assim, um melhor resultado, seja, através de leituras, formação continuada, ou cursos que proporcionem um melhor aprendizado do professor e consequentemente um melhor desempenho em sala de aula para com os alunos.

3 ANALISANDO A PRÁTICA DO DOCENTE EM SALA DE AULA

Na busca ainda, por melhores resultados, foram realizadas observações em sala de aula, voltadas a analisar a prática do professor com a música em seu cotidiano, percebendo sua real importância no desenvolvimento da criança.

O que se pôde observar, no decorrer das análises, é que apesar de serem realizadas atividades com a música no cotidiano da criança, os educadores, em sua maioria, não sabem de que forma desempenhar esse importante papel em sala. Talvez, não saibam ainda quais os reais benefícios proporcionados pela música. O que mais se observou nas aulas, é que são realizadas atividades de execução e audição, mas de uma forma bem superficial, ou seja, sem envolver os conteúdos trabalhados, ou até mesmo sem explorar o que se estava ouvindo/cantando.

Nesse sentido, estudos apontam que a música precisa intervir na interdisciplinaridade, ou seja, que envolva os demais conteúdos curriculares trabalhados em sala de aula. Vale destacar ainda, que são inúmeras as formas de trabalhar a música nas escolas, sem mesmo possuir formação específica, através de jogos musicais, brincadeiras lúdicas, identificação de tons, como grave e agudo, interpretação de letras de músicas, na confecção de instrumentos musicais, também, através da dança, como a interpretação corporal, do canto, da interpretação musical, do desenho e outras formas que se pode contribuir para a vida do ser humano enquanto processo de ensino/ aprendizagem.

4 CONCLUSÃO

Com o presente estudo, que se procedeu através de investigações de diversos autores, entrevistas semiestruturadas e análises da prática dos docentes, observaram-se a importância e necessidade de trabalhar a música nas escolas, para o pleno desenvolvimento do ser humano. Através das análises realizadas, pôde-se perceber também, que, apesar de algumas terem conhecimento a respeito da lei, não sabem de que forma utilizar em suas práticas em sala de aula, sendo que, a forma interdisciplinar, é a mais indicada até o momento. Ainda, estudos apontam para que atividades de criação, execução e audição sejam realizadas no cotidiano escolar, através das diversas culturas existentes entre povos.

Pela investigação constatou-se que, apesar das educadoras não possuírem formação específica em música, algumas, de uma forma ou outra, procuram obter conhecimento. Através das leituras, pode-se perceber que a música pode/deve ser apresentada às crianças desde o nascimento, pois, estudos indicam, que todo e qualquer ser humano possui capacidade musical, porém, deve ser desenvolvido o mais cedo possível para que não se perca ao longo do tempo. Além disso, estudiosos apontam para a importância de trabalhar com as músicas que os alunos estão habituados a ouvir em casa.

A música, se utilizada de forma correta, pode desenvolver o raciocínio lógico, a coordenação motora, auxiliar na linguagem, leitura e escrita, na socialização, estimular a capacidade de concentração, a memorização, além da alegria, que por si só é capaz de proporcionar.

Por fim, conclui-se que a Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008, regulamentando a música nas escolas, veio beneficiar as instituições de Educação Infantil e Anos Iniciais do nosso País, a fim de proporcionar um ambiente escolar mais alegre e prazeroso e um aprendizado de qualidade.

CONTRIBUTIONS OF A MUSICAL EDUCATION IN SCHOOLS

ABSTRACT: This study takes part in the research carried out for the project of Scientific Initiation URI - FW, "The Importance of Music in Education: An Analysis on Early Childhood Education and Early Years of the City of Federico Westphalen", that throughout the study, intend to examine the importance of music in Early Childhood Education and Early Years school of the Town, and its contributions to human development. The research is qualitative and it has field analysis, through interviews and observations in the classroom that it can be show through the practice of teachers. In this case , we can see the real importance of the music in the educational process, being an important tool for the teachers in their educational planning and educational.

Keywords: Music. Education. Child

REFERÊNCIAS

BASTIAN, Hans Günther. **Música na escola**. 1. ed. São Paulo: Paulinas, 2009.

BRESCIA, Vera Lúcia Pessagno. **Educação musical passes psicológicas e ação preventiva**. São Paulo: Átomo, 2003.

CHIARELLI, Lígia; BARRETO, Sidirley, **A Música como meio de desenvolver a inteligência e a integração de Ser**. Disponível em <<http://www.tiozequinha.com.br/metodo-lista/coluna-da-filosofia-julho-2010>>. Acesso em 17 de Dezembro de 2012.

MAFIOLETTI, Leda de Albuquerque. **A Dimensão Lúdica na Infância**. XVI Endipe- Encontro Nacional de Didática e prática de Ensino. Trajetórias e processos de Ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas- 27 a 30 de abril de 2008- PUC-/RS Porto Alegre.

PONSO, Caroline Cao. **Música em diálogo: Ações Interdisciplinares na Educação Infantil**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SCHERER, Cleudet; DOMINGUES, Analéia. **Música e desenvolvimento infantil: reflexões sobre a formação do professor**. 2012.

SOUZA, Carlos Eduardo; JOLY, Maria Carolina Leme de. **A Importância do Ensino Musical na Educação Infantil**. In: Cadernos da Pedagogia. São Carlos, Ano 4, v. 4, n. 7, jan/jun, 2010, p. 96-110.

ESTADO DA ARTE DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

ZONTA, Elisandra Manfio¹
PACHECO, Luci Mary Duso²

Resumo: O Estado da Arte é uma produção na disciplina de Pesquisa em Educação do Programa de Pós-Graduação da URI-Câmpus de Frederico Westphalen – Mestrado em Educação, a escolha do tema Pedagogia da Alternância se deu em virtude do trabalho realizado nessa área e assim através desse ampliar o conhecimento acerca do tema. A pesquisa foi realizada no Banco de Dados da Capes. A opção por esse único sitio foi por ser a nível nacional o principal sitio oficial de pesquisa desse tipo de trabalho. Ter a possibilidade de fazer esse estudo e conhecer os trabalhos em nível de dissertações e teses que já foram realizados, referente à Pedagogia da Alternância, foi interessante e ampliou a visão no sentido do que já foi pesquisado e o que é possível ainda ampliar, com isso é válido destacar que muito se tem a pesquisar e descobrir em relação a essa pedagogia e sua prática educativa.

Palavras-Chave: Pedagogia da Alternância, educação do campo e desenvolvimento.

A Pedagogia da Alternância nasceu na década de 30 na França a partir de uma necessidade dos agricultores que vinham sofrendo grande crise em função da guerra. E essa crise desencadeou também uma crise no sistema educacional, no sentido de descontentamento com a forma como vinha sendo trabalhado nas escolas. Assim, alguns pais, juntamente com lideranças da região buscaram uma alternativa diferente, criando então o sistema de ensino por meio da alternância. Em que os jovens educandos ficam um período na escola e outro nas unidades de produção familiares ajudando os pais nas atividades da agricultura, mas isso tudo com ampla relação, ou seja, aprender a partir do que se tem necessidade.

Pelo trabalho desenvolvido por meio da Pedagogia da alternância objetiva-se ampliar o conhecimento acerca deste tema, assim buscou-se através desse trabalho, estado da arte, conhecer mais sobre o que vem sendo pesquisado nessa área.

No estado da arte referente a Pedagogia da Alternância a pesquisa foi realizada no Banco de Teses da Capes, foram pesquisados somente os resumos, não sendo aprofundado com os trabalhos completos. E optou-se pela expressão exata na busca dos descritores. A opção por esse único sitio foi por ser a nível nacional o principal sitio oficial de pesquisa desse tipo de trabalho.

Foram buscados por teses e dissertações de 2001 a 2011 e para a realização da pesquisa utilizaram-se os seguintes descritores: Pedagogia da Alternância com 40 trabalhos, Casa familiar rural com 14 trabalhos, formação integral, com enfoque neste tema 1 trabalho, os descritores instrumentos pedagógicos da Pedagogia da Alternância, plano de formação,

¹ Mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação da URI-Campus de Frederico Westphalen – Mestrado em Educação.

² Docente do Programa de Pós-Graduação da URI-Campus de Frederico Westphalen – Mestrado em Educação.

plano de estudo e colocação em comum não foram encontrados trabalhos, também durante a pesquisa observaram-se mais 3 trabalhos buscados por educação do campo. Porém é válido ressaltar que vários trabalhos apareciam repetidos nos descritores citados e optou-se em manter de acordo com o que condizia com o trabalho.

A partir da pesquisa feita observa-se que a maior parte dos trabalhos são dissertações com 79%, conforme gráfico 01 abaixo e somente 21% são teses. E que teve um grande salto nos trabalhos após 2006. De acordo com a tabela 01 que traz a distribuição das teses e dissertações no período de 2001 a 2011.

Gráfico 01: Tese e dissertações localizadas no período de 2001 a 2011 no sitio da Capes.

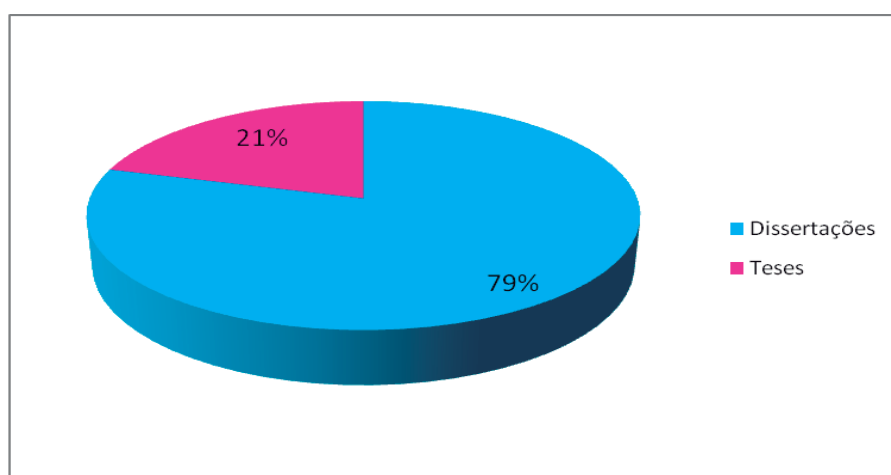


Tabela 1: distribuição das produções de dissertações e teses no período de 2001 a 2011.

ANO	DISSERTAÇÕES	TESES
2001	2	0
2002	3	0
2003	3	0
2004	5	2
2005	4	0
2006	2	2
2007	4	1
2008	10	1
2009	5	2
2010	4	2
2011	4	2
TOTAL	46	12

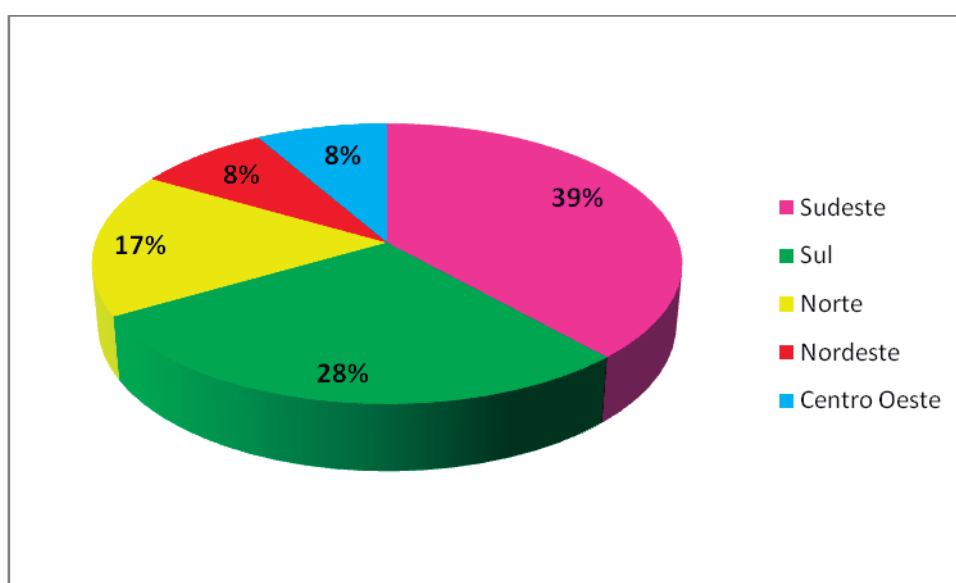
Como se pode verificar, a partir dos dados, a produção acadêmica brasileira em relação a Pedagogia da Alternância apresenta-se de forma expressiva com um total de 58

trabalhos. Mas é interessante enfatizar que do ano 2001 a 2005 foram 18 dissertações e apenas 2 teses defendidas e a partir de 2006 a 2011 foram 10 teses defendidas demonstrando um interesse maior por pesquisar esse tema, da mesma forma o salto nas dissertações também foi considerável.

Em pesquisa a outro estado da arte realizado por Teixeira (2008) no qual foram pesquisados os anos de 1977 a 2006 observou-se que nesse período somente 7 teses foram defendidas, e o mesmo efetivou a pesquisa em outros sitio além da Capes. E ressalta que somente após 1999 que foi defendida a primeira tese no Brasil, anterior a isso, somente dissertações e também de forma tímida.

Nos dados relativos a distribuição por região geográfica e estados da federação, fica explicita , conforme o gráfico 02 abaixo, que 39% dos trabalhos foram desenvolvidos em universidades da região Sudeste do Brasil, seguido de 28% da região Sul e 17% da região Norte, sendo que o Nordeste e Centro Oeste apresentam o mesmo número de trabalhos.

Gráfico 02: Distribuição por região



Porém os Estados que se destacam com maior número de defesas são Paraná – região Sul e Pará – região Norte com 8 trabalhos, seguidos do Rio de Janeiro – região Sudeste com 7 e São Paulo, Espírito Santo e Minas Gerais – também da região sudeste e Santa Catarina – região Sul com 5 trabalhos, conforme a tabela 02 abaixo.

Tabela 2: Distribuição das dissertações de teses por região

REGIÃO	ESTADO	Nº
Sudeste	Minas gerais	5
	São Paulo	6
	Rio de Janeiro	7
	Espírito Santo	5

Sul	Rio Grande do Sul	4
	Santa Catarina	5
	Paraná	8
Norte	Pará	8
	Rondônia	2
Nordeste	Bahia	4
	Rio Grande do Norte	1
Centro Oeste	Tocantins	1
	Brasília	4

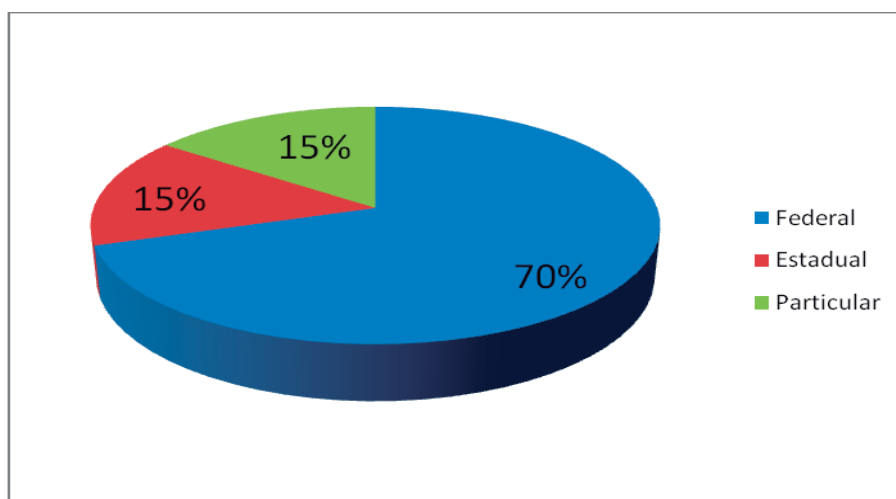
Por conseguinte, é interessante destacar que a pedagogia da Alternância é pesquisa em todas as regiões do país e em boa parte dos estados brasileiros, isso porque os Centros Familiares de Formação por Alternância – CEFFA estão localizados em todo o país, num total de 271 CEFFA, de acordo com dados da Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Sul do Brasil – ARCAFAR-SUL e o estado que mais possui CEFFA é o Paraná na região Sul, seguido do Maranhão, Bahia, Espírito Santo, Pará, Santa Catarina e Minas Gerais, isso pode explicar o maior número de dissertações e teses nessas regiões conforme configura Begnami (2011).

Da mesma forma, isso com certeza desperta o interesse acadêmico em pesquisar e contribuir no desenvolvimento desse sistema de ensino da alternância. O potencial é grande no sentido de ampliar ainda mais esses números.

Também é válido ressaltar que a realização de pesquisas, tanto no âmbito de dissertação como tese é importante, mas que elas devem contribuir com o desenvolvimento dos trabalhos no meio formativo da alternância e não ser meramente trabalho acadêmico, ou seja, todo trabalho precisa contribuir com o desenvolvimento da sociedade e esses em especial no crescimento educacional do país.

Observou-se, ainda, que a maioria das dissertações e teses defendidas são desenvolvidas em Universidades federais, conforme o gráfico 03 abaixo, sendo que essas representam 70% e somente 15% são pelas universidades estaduais ou particulares.

Gráfico 03: Distribuição por tipo de Universidade.

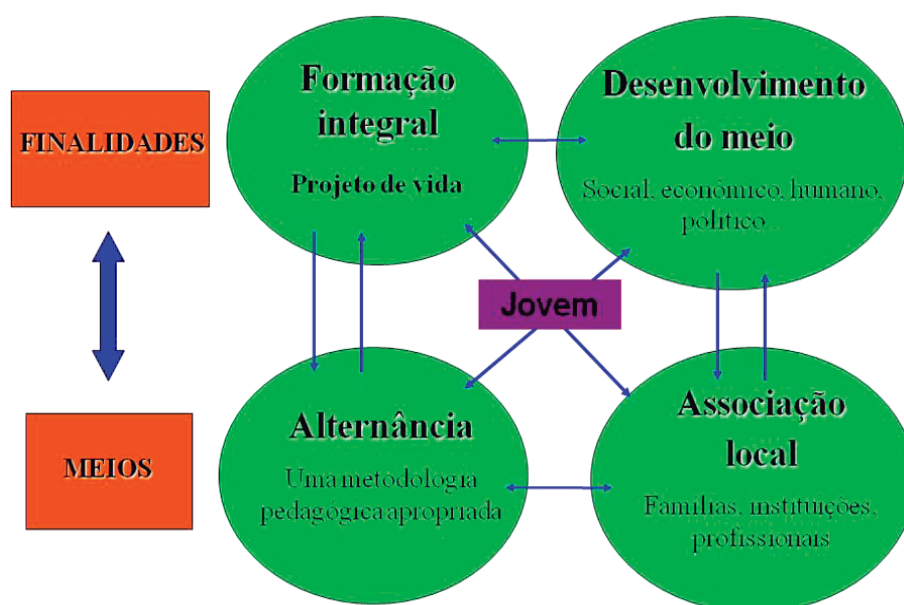


A seguir apresentar-se-ão as temáticas mais recorrentes nos trabalhos pesquisados, ou seja, dividiram-se em categorias para melhor trabalhar, segue a tabela.

Tabela 03: Distribuição das categorias.

Categoria	Número
Pedagogia da Alternância e desenvolvimento	11
Relação da Pedagogia da Alternância e trabalho	5
Pedagogia da Alternância e educação do Campo	19
Relação da família na formação por alternância	4
Estudo do CEFFA	11
Outras temáticas	8
TOTAL	58

No sistema de formação no CEFFA apresentam-se 4 fundamentos básicos para o desenvolvimento do trabalho e na sustentação de sua formação, dois apresentam-se como meios e dois como fins, veja o esquema abaixo:



Fonte: Pedro Puig Calvó, 2010.

A partir desse esquema pode-se observar como as categorias também, de certa forma, se direcionam e se encaixam nesses fundamentos. Segundo Calvó (2010)

O objetivo geral institucional dos CEFFA é conseguir a promoção e o desenvolvimento das pessoas e de seu próprio meio social, a curto, médio e longo prazo, através de atividades de formação integral, principalmente, de adolescentes, mas também de jovens e adultos. Portanto, as finalidades do Movimento CEFFA baseiam-se em dois eixos principais: formação integral das pessoas e desenvolvimento local. E os meios de que dispõem os CEFFA para poder conseguir essas finalidades são: a Alternância e a Associação local. (Calvó, 2010, p. 65)

Assim, todo processo de formação desenvolvido no CEFFA de alguma forma faz relação com esses fundamentos. A primeira categoria que se apresentará é a Pedagogia da Alternância e Desenvolvimento em que foram encontrados 11 trabalhos desses 9 dissertações e 2 teses. Pôde-se observar nos resumos que todos fizeram uma relação da influência da Pedagogia da Alternância e dos Centros Familiares de Formação por Alternância – CEFFA no desenvolvimento local sustentável. Uns dando o enfoque mais direto no desenvolvimento da família e outros na região, observou-se que todos dizem que encontraram na Pedagogia da Alternância um campo de resultados no desenvolvimento rural como a melhoria das inter-relações familiares, integração de novos conhecimentos técnicos nas propriedades rurais, ampliação do nível de participação nas organizações.

Ainda, que a formação por alternância constitui em um fator de dimensões fundamentais para que se processem e consolidem as mudanças no relacionamento com essa nova realidade. Ou seja, que ela colabora com a formação dos sujeitos empreendedores com capacidade e consciência crítica para interação e transformação da realidade.

Na categoria que fala sobre a relação da Pedagogia da Alternância e o Trabalho selecionaram-se 5 dissertações que trazem fortemente essa relação. Ressaltam que a essa formação de fato é uma alternativa de educação escolar viável para o fortalecimento da agricultura familiar, também possibilita ao jovem ter conhecimento, trabalhar no seu meio e permanecer em seu ambiente familiar.

Nessa relação feita entre trabalho e educação alguns elementos essenciais foram acrescidos por esses trabalhos, conhecimento, relação de pertença, a busca pelo direito à terra, relações sociais de troca e a necessidade de formação dos educadores que trabalham com esses jovens.

Por conseguinte, se trará a categoria Pedagogia da Alternância e educação do campo com 19 trabalhos, 15 dissertações e 4 teses. Essa categoria a mais ampla traz nos resumos pesquisados como principal debate a Pedagogia da Alternância e o sistema de formação dos CEFFA como uma grande possibilidade de educação do campo, principalmente pelos resultados que os mesmos apresentam.

Nas dissertações pôde-se observar muito mais os estudos realizados nos CEFFA e a metodologia utilizada de entrevistas, estudos bibliográficos, documentais, enfim, que trouxeram dentro desse tema as seguintes afirmações que esse trabalho educativo contribui para a formação de jovens agricultores familiares, camponeses, tornando-os sujeitos emancipados, com capacidade de ser, pensar e agir como sujeitos de sua história. Também os pesquisadores realizaram amplo debate acerca da educação do campo, questões históricas da educação da população rural brasileira e sua relação com a Pedagogia da Alternância, ainda a relação de gênero no meio rural a como se trabalha essa questão.

A possibilidade da pedagogia da Alternância ser uma complementaridade para se fazer uma educação á distância, emancipadora, voltada para o campo, currículo integrado e transdisciplinar nos CEFFA e o ensino da língua portuguesa, o ensino religioso, artes, teatro enfim toda essa relação de um trabalho diferenciado, voltado à realidade do campo e que atenda essa necessidade. Esse método de ensino é uma alternativa para a educação do Campo, que consiste em aproximar os conteúdos do ensino à realidade da população que vive no meio rural, debatendo as especificidades e as necessidades cotidianas desse espaço. Outro debate interessante que trouxeram foiram as políticas públicas, poder local, conceitos de capital social e a relação com a Educação do campo e a Pedagogia da alternância e destacam que o CEFFA tem se consolidado como um importante referencial na educação do campo.

Na categoria relação da família na formação por alternância obtiveram-se 4 dissertações e todas com enfoque bem claro na questão da relação família-jovem-CEFFA. Um dos princípios da formação por alternância é o envolvimento da família na formação do jovens agricultor, bem como na gestão do processo através da participação na Associação e esses aspectos precisam ser bem trabalhados para que se possa ter de fato a participação das família e não uma pseudoparticipação. Um elemento fundamental para tal são os encontros de formação para as famílias, em que as mesmas envolvem-se com o CEFFA, mas não apenas como expectadores e sim como integrantes do processo de formação.

Referente ao estudo do CEFFA pode-se observar que dos 11 trabalhos, 5 são teses e 6 dissertações as quais trouxeram presente estudos mais específicos das Casas Familiares Rurais (CFR) e das Escolas Famílias Agrícolas (EFA) denominadas a nível nacional como

CEFFA – Centros Familiares de Formação por Alternância, assim foi denominado no decorrer do texto sempre essas eram citadas.

Foram analisados nos CEFFA a formação dos jovens, a formação integral, a relação da teoria e a prática e seus resultados, a aplicação dos instrumentos pedagógicos da alternância, a convivência dos jovens no ambiente do CEFFA e feito acompanhamento das atividades desenvolvidas nas unidades de produção familiares dos jovens. Também observado o trabalho da ARCAFAR no encaminhamento político das propostas das Casas Familiares Rurais, bem como o desenvolvimento dos Projetos Profissionais de vida dos jovens. Puderam perceber que após a formação dos jovens nos CEFFA houve um aumento significativo na renda familiar. E ainda, foi analisado o processo histórico de implantação do CEFFA no Brasil.

E para finalizar as categorias, foi elencado um grupo outras temáticas, por enfocarem diversos aspectos, sendo 2 teses e 6 dissertações, essas abordam sobre processo de recontextualização do caderno da realidade, o qual é um instrumento pedagógico da alternância, outros trazem a experiência da Pedagogia da Alternância desenvolvida nos Movimentos Sem Terra - MST, sendo que a escola de alternância, na experiência absorvida pela via camponesa defende a agricultura de subsistência, autonomia alimentar, visa formar homens para o trabalho no campo e cidadãos com posicionamento. Experiência na formação para os monitores na questão técnica sobre solos, curso em alternância para os monitores nesse tema, também a questão ambiental. E ainda foram abordados os temas formação integral humana, discutindo a relação desenvolvimento-formação humana na proposta da CFR e as aproximações da Pedagogia da Alternância com a escola nova, pesquisa realizada a partir de referenciais teórico-metodológicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho “estado da arte” sobre o tema Pedagogia da Alternância possibilitou conhecer o que vem sendo pesquisado referente a esse tema, mapear e discutir sobre as produções acadêmicas e possibilitando mais clareza na escolha e opção do tema a ser pesquisado na dissertação do mestrado. Com certeza, também já contribuiu no sentido de perceber como a Pedagogia da Alternância vem sendo pesquisada em todo o Brasil, os enfoques e objetivos das pesquisas realizadas.

Já serviu de referência para o movimento CEFFA, no sentido de poder compartilhar o que existe e as possibilidades que existem ainda, de pesquisa e crescimento no âmbito da

formação por alternância. Pois, em pesquisar esse assunto é primordial ter presente não somente a pesquisa, mas no que ela poderá contribuir na formação dos jovens agricultores familiares, na região e do país.

Observou-se o quão são expressivas as produções em termos de dissertações e teses sobre a Pedagogia da Alternância e também fez perceber o quanto ainda se pode pesquisar e enriquecer esse tema, pois ele é rico em elementos que instigam à pesquisa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEGNAMI, J. B. Os CEFFAs e a educação Média Profissional Integrada. EPN/CEFFAs. Arizona-GO. Setembro de 2011.

GARCIA-MARIRRODRIGA, R.; CALVÒ, P. P. Formação em Alternância e desenvolvimento local: o movimento educativo dos CEFFA no mundo. Belo Horizonte: O lutador, 2010.

Sítio da CAPES – www.capes.gov.br - Banco de teses.

TEIXEIRA, E. S.; BERNARTT, M. L.; TRINDADE, G. A. Estudos sobre a Pedagogia da Alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. Educação e Pesquisa, São Paulo, V 34, n.2, p. 227-242, maio/ago. 2008.

ESTADO DA ARTE: EDUCAÇÃO INCLUSIVA NAS ESCOLAS RURAIS.

OTTONELLI, Juliana. C¹
PACHECO, Luci Mary Duso²

RESUMO: O presente estudo esboça e discute a inclusão de alunos com necessidades especiais na Educação Rural, nas décadas de 2001 e 2011, com o objetivo de ilustrar o “estado da arte” neste campo de investigação. Entre outros aspectos, apresenta e discute as temáticas de estudo mais recorrentes, as práticas educativas utilizadas pelos professores para com alunos inclusos, a acessibilidade dos alunos com necessidades especiais as escolas do interior, as políticas públicas vigentes de inclusão e da educação rural e, as temáticas ainda não suficientemente exploradas. Sendo seu teor bibliográfico, e reservado à produção acadêmica na área de educação, este estudo baseou-se nas seguintes fontes: 1. A produção discente de mestrado e doutorado do banco de resumos de dissertações e teses do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia/IBICT; 2. Os periódicos acadêmicos regionais e; 3. Os principais livros enfocando a temática Inclusão Escolar na Educação Rural publicados no período.

Palavras-Chave: Educação Inclusiva; Educação Rural; Práticas Educativas; Pesquisas.

1 INTRODUÇÃO

O objetivo desta pesquisa é esboçar e discutir a inclusão de alunos nas Escolas Rurais, nas décadas de 2001 e 2011, com o propósito de ilustrar o “estado da arte” neste campo da investigação, bem como apresentar as práticas educativas utilizadas pelos professores para com alunos inclusos, a acessibilidade destes alunos as escolas do interior, as políticas públicas vigentes nas escolas rurais e, por fim, apresentar e discutir as temáticas ainda não exploradas suficientemente.

Cabe aqui destacar que mediante as dificuldades encontradas pelas escolas para adequação do currículo escolar, das práticas docentes e dos processos avaliativos para a escolarização desses alunos, atenta-se para a Educação Especial numa perspectiva inclusiva dentro do amplo campo que trata a temática na Educação Rural. Portanto, o objetivo central deste estudo será refletir sobre o processo de inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento em altas habilidades/superdotação nas escolas campesinas, pois essa tem sido uma temática discutida dentro da linha de pesquisa, pois há pesquisas que discutem o processo da Inclusão Escolar e poucas pesquisas deste tema na Educação Rural.

Outros estudos versam sobre os movimentos instituídos pelos sistemas educacionais para apoio à prática docente na escolarização desses alunos. Tem-se observado também, que

¹ Mestranda em Educação pela Universidade Integrada do Alto Uruguai das Missões/URI, Especialista em Psicologia Organizacional e do Trabalho pela Faculdade Regional de Blumenau/FURB e Graduada em Psicologia pelo Centro Universitário Franciscano/UNIFRA. Email: juliana.ottonelli@hotmail.com

² Profª Drª do Programa do Mestrado em Educação na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões/URI-Campus de Frederico Westphalen. Email: luci@uri.edu.br

com a inserção desses alunos à escola, algumas medidas de apoio pedagógico vêm sendo instituídas como, por exemplo, a contratação de professores especialistas em Educação Especial para atuar com o professor regular, a abertura de salas de apoio ou salas de recursos multifuncionais, a formação de equipes multiprofissionais no âmbito da Educação, dentre outros. Todas essas iniciativas visam a apoiar e enriquecer a prática pedagógica dos docentes, e dessa forma, ajudar a esses alunos aprender e desenvolver-se cognitivo-afetiva e socialmente, na escola e na vida em geral. Esta pesquisa procura também, buscar a compreensão de como esses dispositivos realmente são trabalhados pela escola e como eles podem ser potencializados.

Cabe destacar a necessidade de essas produções evidenciarem as escolas campesinas, pois há pouca produção nesse contexto. Assim, tende-se a acompanhar as políticas de Educação Especial no Brasil. Na busca de sentidos para a inclusão desses alunos no contexto escolar, procurou-se bases nas produções divulgadas em periódicos, livros e artigos.

O objetivo deste estudo é a de contribuir com a formação dos educadores, e pensar sobre políticas públicas de inclusão escolar comprometidas com as especificidades do campo. Evidenciando as possibilidades para garantir acesso, permanência e ensino com qualidade a todos os alunos, principalmente para aqueles que demandam atenções diferenciadas. Mantoan (2002) cita que, das escolas inclusivas esperamos fluir planos que definam uma educação que prime pela cidadania global, plena, livre de preconceitos, isto é, escolas que se dispõem a reconhecer as diferenças, a interdependência e a complementaridade entre as pessoas. A construção dessa escola é uma responsabilidade de todos, pois o que se deseja é instituir uma estrutura de ensino que prime pela educação em contraponto à exclusão, assumindo a pluralidade como um fator relevante para o desenvolvimento do pensamento, da cultura e da sociedade.

2 ESTUDOS SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NAS ESCOLAS RURAIS NO BRASIL:

Embora outras disciplinas, como a pedagogia, a psicologia, a medicina, o serviço social entre outros abordem o conhecimento sobre inclusão escolar, e a agronomia e a sociologia, sobre a produção do conhecimento na área de Educação Rural, esta pesquisa concentra-se a produção científica na área de Educação. Com a intenção de apresentar um quadro da produção acadêmica no período citado, pesquisou-se: 1. A produção discente de mestrado e doutorado do banco de resumos de dissertações e teses do IBICT; 2. Os periódicos acadêmicos “regionais” entre os quais o da nossa própria Universidade, a Revista Políticas de

Formação Docente: Vivência Emancipatória; e 3. Os principais livros enfocando as temáticas da inclusão escolar e da educação rural publicados no período.

A primeira nota a se fazer é sobre a diferença encontrada de pesquisas realizadas sobre Educação Inclusiva em seu amplo campo e sobre a Educação Rural, no período já citado, entre 2001 a 2011, o que pode ser observado no Quadro 1.

QUADRO 1 – Número de Pesquisas realizadas entre os anos de 2001 a 2011.

Educação Inclusiva	63
Educação Rural	36
Educação Inclusiva nas Escolas Rurais	03

É importante atentar-se para a idéia da universalização da educação, a qual é decorrente da demanda mercantil trabalhista por um nível mínimo de educação, o que pode-se observar, que a educação inclusiva vem sendo inserida nas escolas regulares, mas há poucas evidências, conforme ausência de pesquisas abordando esta temática, dessa implantação nas escolas rurais. Essa escassez de estudos na área advém de dificuldade de financiamentos de pesquisas, da facilidade de o pesquisador desenvolver pesquisas referentes ao meio urbano, local onde habita e pelo desinteresse do Estado com a menor população, pessoas com alguma deficiência e rurícolas (DAMASCENO, Maria; BESERRA, Bernadete, 2004).

Ainda as mesmas autoras citam que a educação rural é considerada tema de menor importância pelo governo federal, pelas universidades e pelos centros de pesquisas. É o que pode-se observar diante dos registros encontrados nas fontes de pesquisa deste estudo, especificadamente quando a Educação Rural vincula-se a Educação Inclusiva.

A falta de interesse pela inclusão na educação rural e conseqüentemente pela pesquisa nessas áreas de conhecimento, reflete sobre a pressão dos movimentos sociais sobre o poder público.

Observa-se uma média de apenas 3 dissertações sobre educação inclusiva nas escolas rurais publicadas em 10 anos. A publicação de livros, conforme pode ser conferido na bibliografia, também acompanha esta mesma tendência confirmando que a inclusão na educação rural é considerada tema de menor importância tanto pelo governo federal quanto pelas universidades e centros de pesquisa.

Conforme as 102 dissertações e teses encontradas no banco de dados 2001 a 2011 do IBCT, estas foram classificadas sob os seguintes temas: Políticas Públicas;

- Ensino Fundamental;
- Formação de Professores;
- Práticas Educativas;

- Deficiências;
- Acessibilidade;
- Rede de Atendimento.

Em relação às Políticas Públicas Nacionais da Educação, todos os trabalhos pesquisados que abordaram esta temática, citam o processo da implantação das Políticas Nacionais de Educação Inclusiva e separadamente destas, as Políticas na Educação do Campo.

Sob o tema Ensino fundamental no meio rural, todos os trabalhos analisam e discutem as condições gerais do ensino e da aprendizagem das escolas. A respeito do Ensino Fundamental com ênfase na Inclusão de alunos, os estudos evidenciam a implantação de uma organização escolar e curricular adequada para atender estes alunos e; acerca da Educação Inclusiva nas escolas rurais, os trabalhos encontrados evidenciam estudos de casos voltados a alguma deficiência na educação técnica- agrícola.

Tais estudos apresentam dados que permitem concluir que a educação inclusiva no meio rural apresenta déficits em sua implantação nas escolas, sendo estas: as políticas públicas vigentes, a formação dos professores, as práticas educativas utilizadas, a acessibilidade destes alunos as escolas, os instrumentos e materiais disponíveis e o acesso a rede de atendimento para estes alunos.

Apesar do reconhecimento que a escola pública rural é limitada e precária, tanto as populações rurais pesquisadas como os estudiosos consideram que essa instituição tem papel fundamental na divulgação do saber universal para a população rural, devendo por isso ser avaliada e, sobretudo, ter sua função sociopedagógica e conteúdos curriculares redefinidos para que de fato venha a atender aos reais interesses dos grupos sociais a que se destina (DAMASCENO, Maria; BESERRA, Bernadete, 2004).

Sobre o tema formação de professores e práticas educativas, observou-se nos trabalhos pesquisados a busca de programas adequados a realidade dessa demanda, bem como a realização de cursos de formação continuada, os quais amparem os profissionais da educação no ensino e na convivência com os alunos inclusos, para implementar a sua didática de ensino-aprendizagem. Também neste contexto, insere-se a necessidade das escolas disponibilizarem materiais e instrumentos para o desenvolvimento intelectual e cognitivo destes alunos. A prática da inclusão se baseia em princípios diferentes do convencional, que geralmente se reduz a presença das pessoas com deficiências na escola da rede regular. Mas aponta para a aceitação das diferenças individuais, valorização de cada pessoa, convivência

dentro da diversidade humana, aprendizagem por meio da cooperação e o atendimento às necessidades educacionais especiais. Conforme Mantoan (1997) é necessário preparar a escola para incluir nela o aluno especial.

Acerca da temática deficiência, observou-se dentre os trabalhos, um grande número de pesquisas focando estudos de caso, os quais abordam as mais variáveis deficiências. O surgimento da educação especial está vinculado ao discurso social posto em circulação na modernidade para dar conta das crianças que não se adaptavam aos contornos da escola. Foi a partir deste lugar de “criança não escolarizável” que as deficiências foram organizadas em um amplo espectro de diagnósticos, recortadas e classificadas com o apoio do saber médico. A atual Política Nacional de Educação Inclusiva tem como princípio o desenvolvimento de uma pedagogia centrada na relação com a criança, capaz de educar com sucesso a todos, atendendo às necessidades de cada um, considerando as diferenças existentes entre elas. Pela Constituição Federal de 1988, art. 205, a educação é direito de todos e dever do estado e da família e será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade. Em seu artigo 208, ela assegura o atendimento educacional especializado aos “portadores de deficiência”, preferencialmente na rede regular de ensino. Nessa direção, a Lei Federal 7.853 dispõe que nenhuma escola ou creche pode recusar o acesso do deficiente a instituição escolar (JOVER, 1999, p.9).

A respeito da temática acessibilidade dos alunos inclusos as escolas do meio rural, é escassa a concentração de pesquisas sobre este assunto. Mas conforme a Constituição de 1988, que além de determinar a obrigatoriedade do ensino fundamental a todas as crianças, compete a União, estados e municípios proporcionar meios de acesso a educação, incluindo o transporte dos alunos no ensino fundamental, independente do local em que residam (DAMASCENO, Maria; BESERRA, Bernadete, 2004).

E por fim, o tema que aborda a rede de atendimento é focado em diversos trabalhos, enfocando os serviços disponíveis para os alunos com deficiências ofertados por outras áreas, como a da saúde e a da assistência social. Pensando as escolas especiais, como suporte ao processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular comum, a coordenação entre os serviços de educação, saúde e assistência social aparece como essencial, apontando, nesse sentido, a possibilidade das escolas especiais funcionarem como centros de apoio e formação para a escola regular, facilitando a inclusão dos alunos nas classes comuns ou mesmo a frequência concomitante nos dois lugares.

A leitura do resumo desses trabalhos revela também que são estudos precisos, mas muitas vezes poucos analisados. São pesquisas que geralmente envolvem profissionais,

pesquisadores e/ou sujeitos que estão vinculados a educação inclusiva e a educação rural. Porém, esta temática representa uma grande contribuição para o desenvolvimento do setor educacional do país.

2.1 ESTUDOS SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E EDUCAÇÃO RURAL NO BRASIL: DISTRIBUIÇÃO POR REGIÃO E INSTITUIÇÕES DE ENSINO

Os quadros 2 e 3, mostram a distribuição de estudos na área de educação inclusiva, educação rural e educação inclusiva nas escolas rurais por instituição de ensino superior e por região.

Encontra-se a maior parte dos trabalhos das áreas de Educação Inclusiva e de Educação Rural realizados pelas Instituições de Ensino Superior na região Sudeste; em seguida, prevalece as Instituições localizadas na região Sul; posteriormente, as da região Nordeste, e por fim, as instituições localizadas nas regiões Norte e Centro Oeste.

Quadro 2: Produção Científica por Instituição de Ensino Superior

Instituição	Mestrado	Doutorado	Total
PUC/SP	12	3	15
UFG	3	0	3
UDESC	6	0	6
UFSM	1	0	1
USP	6	3	9
FURB	4	0	4
UCB	1	0	1
UNISINOS	1	0	1
UFMS	1	0	1
UNIVALI	2	0	2
UCG	2	0	2
UFRN	0	2	2
UFSCAR	5	3	8
PUC/PR	1	0	1
UFES	1	0	1
PUC/RIO	2	2	4
UNIVERSIDADE METODISTA DE SP	1	0	1
UNIFOR	2	0	2
UTP	2	0	2
UFPB	1	0	1
UNB	1	0	1
UFV	3	0	3
UFPA	6	0	6
UFJF	1	0	1
UFC	3	1	4
EST	1	0	1
UFBA	1	1	2
UFRGS	4	6	10

UFMA	1	0	1
UNIFACS	1	0	1
UFU	1	0	1

Área da Educação Inclusiva e da Educação Rural (2001/2011), banco de dados do IBCT, 2012.

Quadro 3: Produção Científica por região

Região	Mestrado	Doutorado	Total
Sudeste	39	12	51
Sul	20	6	26
Nordeste	6	4	10
Norte	7	0	7
Centro Oeste	8	0	8
Total	80	22	102

Área da Educação Inclusiva e da Educação Rural (2001/2011), banco de dados do IBCT, 2012.

3. CONCLUSÃO

Conforme os estudos realizados sobre educação inclusiva e educação rural desenvolvidas no período de 2001 a 2011, os estudos aqui enfocados caracterizam-se por uma preocupação cada vez maior em relação à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, principalmente na área rural, onde há poucos estudos sobre esta temática. Esta se origina da própria realidade vivida pelos alunos inclusos nas escolas rurais, que ao vivenciarem diversos obstáculos para obter acesso a educação, chamam a atenção dos pesquisadores. Conforme Damasceno e Beserra (2004) a educação rural (e pode-se anexar a educação inclusiva neste contexto), deixa de fazer parte apenas de um plano geral de desenvolvimento da nação e torna-se uma reivindicação de uma classe social.

Esboçando a Educação Inclusiva, conforme a Constituição Federal de 1988, todos os alunos com necessidades educacionais especiais possuem o direito a educação. Mantoan (2005) afirma que todos os alunos merecem uma escola capaz de oferecer-lhes condições de aprender na convivência com as diferenças e que valorize o que eles conseguem entender do mundo e de si mesmos. Para isto, é necessário que a classe regular nas escolas, torne-se um sistema de suporte permanente e efetivo para os alunos com necessidades especiais incluídos, bem como, para os seus professores.

Vinculado a este, chama-se a atenção para a Educação Rural, a qual vem ganhando espaço e atenção nos últimos períodos. Pacheco (2009) cita que o campo era considerado um

espaço de exclusão social, mas hoje, encontra-se dentro de um espaço democrático e igualitário. Ainda a mesma autora ao citar Calazans (1981, 1993) relata que

“Os projetos educacionais para o meio rural sempre estiveram atrelados a projetos de desenvolvimento econômico, com o principal objetivo de fortalecer a política capitalista no campo. Assim, o processo educacional se deu contextualizado dessa realidade e pôde ser observado a partir de dois movimentos: um em busca do progresso urbano-industrial definiu a educação enquanto instrumento de desenvolvimento econômico; outro partindo dos anseios do povo e liderado pelos movimentos sociais defendeu uma educação que desenvolvesse junto aos sujeitos a sua cultura e seus valores, buscando uma nova concepção de homem, sociedade e conhecimento” (PACHECO, 2009, p. 152).

Ao associar estes dois temas, Educação Inclusiva e Educação Rural, observa-se que por muito tempo, os sujeitos inseridos nestes, foram objetos de exclusão social. Mas com o decorrer dos anos, estes sujeitos vêm ocupando o seu espaço e chamando a atenção para novas políticas e práticas educacionais; algumas mudanças já vêm sendo concretizadas em prol desta população, mas ainda nota-se a necessidade de mais transformações na Educação inclusiva e na Educação Rural para alcançar uma educação mais eficaz e de qualidade, atendendo as diversidades e as dicotomias: exclusão/inclusão e urbano/rural.

Dentro da relativa escassez que caracteriza os estudos na área da educação inclusiva nas escolas rurais, percebe-se que há muito trabalho a se fazer, o que, na realização de pesquisas focadas nesta temática, provocaria o desenvolvimento do país, dos sujeitos e instituições de ensino e colaboraria com a educação brasileira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Gisella de Souza. **Uma escola inclusiva de referência no contexto da educação especial no estado de Goiás: um estudo de caso.** (Dissertação de Mestrado) UFG: Goiás, 2006.

ALMEIDA, Rita de Cássia de Araújo. **Loucos pela escola: o discurso do analista e a invenção de uma escola em movimento.** (Dissertação de Mestrado) UFJF: Juiz de Fora, 2009.

AMARAL, Débora Monteiro de. **Pedagogia da terra: olhar dos/as educandos/as em relação à primeira turma do estado de São Paulo.** (Dissertação de Mestrado) UFSCAR: São Carlos, 2010.

AMARO, Deigles Giacomelli. **Análise de procedimentos utilizados em uma proposta de formação contínua de educadores em serviço para a construção de práticas inclusivas.** (Tese de Doutorado) USP: São Paulo, 2009.

ANDREATA, Marcelo de Faria Corrêa. **Instituto de Educação Josué de Castro: Paulo Freire e a "escola diferente"**. (Dissertação de Mestrado) UFRGS: Porto Alegre: 2005.

ANGELUCCI, Carla Biancha. **O educador e o forasteiro: depoimentos sobre encontros com pessoas significativamente diferentes**. (Tese de Doutorado) USP: São Paulo, 2009.

ARAÚJO, Edgilson Tavares de. **Parcerias Estado e organizações especializadas: discursos e práticas em nome da integração/inclusão educacional das pessoas com deficiência**. (Dissertação de Mestrado) PUC/SP: São Paulo, 2006.

ARAÚJO, Juliana Pereira de. **A docência em uma escola do campo: narrativas de seus professores**. (Tese de Doutorado) UFSCAR: São Carlos, 2009.

ASSIS, Walquíria de. **Atendimento pedagógico-educacional em hospitais: da exclusão à inclusão social/escolar**. (Dissertação de Mestrado) USP: São Paulo, 2009.

ALVÁREZ, Jose Alfonso Ballesteros. **Multissensorialidade no ensino de desenho a cegos**. (Dissertação de Mestrado) USP: São Paulo, 2003.

ÁVILA, Virginia Pereira da Silva de. **A escola no tempo: a construção do tempo em escolas isoladas (Florianópolis 1930 - 1940)**. (Dissertação de Mestrado) UDESC: Santa Catarina, 2008

AZEVEDO, Márcio Adriano de. **Avaliação do programa escola ativa como política pública para escolas do campo com turmas multisseriadas: a experiência em Jardim do Seridó/RN (1998-2009)**. (Tese de Doutorado) UFRN: Rio Grande do Norte, 2010.

BARROS, Carlos Cesar. **Fundamentos filosóficos e políticos da inclusão escolar: um estudo sobre a subjetividade docente**. (Tese de Doutorado) USP: São Paulo, 2009.

BONAMIGO, Antonio Carlos. **Pedagogias que brotam da terra: um estudo sobre práticas educativas do campo**. (Tese de Doutorado) UFRGS: Porto Alegre, 2007.

BRAGA, Adriana Fontes. **Educação inclusiva: das intenções às ações - Um estudo sobre o processo de inclusão escolar de alunos caracterizados como portadores de necessidades especiais em escolas públicas no Município de Viçosa, MG**. (Dissertação de Mestrado) UFV: Viçosa, 2006.

BUCCIO, Maria Isabel da Silva Santos. **Políticas públicas de educação inclusiva: a implementação em escolas públicas no município de Araucária - PR**. (Dissertação de Mestrado) UTP: Tuiuti, 2007.

CARVALHO, Lorena Resende. **O letramento do aluno com deficiência mental no contexto da escola inclusiva relato de uma experiência**. (Dissertação de Mestrado) UCG: Goiás, 2004.

CARVALHO, Renato Corcini. **Representações Sociais: Dos Modelos de Deficiência à Leitura de Paradigmas Educacionais**. (Dissertação de Mestrado) UFSM: Santa Maria, 2005.

CASSOLI, Raquel Alves. **As várias faces da produção do fracasso escolar: em nome da inclusão, uma história de exclusão.** (Dissertação de Mestrado) PUC/SP: SÃO PAULO, 2006.

CAVALCANTE, Rita Laura Avelino. **A ESCOLA RURAL E SEU PROFESSOR NO CAMPO DAS VERTENTES.** (Tese de Doutorado) PUC/RIO: Rio de Janeiro, 2003.

CHAMBAL, Luis Alfredo. **A escolarização dos alunos com deficiência em Moçambique: um estudo sobre a implementação e os resultados das políticas da inclusão escolar (1999-2006).** (Dissertação de Mestrado) PUC/SP: São Paulo, 2007.

COMERLATTO, Giovani Vilmar. **A dimensão educativa da mística na construção do MST como sujeito coletivo.** (Tese de Doutorado) UFRGS: Porto Alegre, 2010.

CORSINI, Milena Maria. **Políticas públicas de acesso à educação superior no Brasil.** (Dissertação de Mestrado) PUC/PR: Paraná, 2007.

COSTA, Islan Reinaldo da. **O grupo escola na fazenda Amália: contribuições para a história da instituição entre 1942 e 1966.** (Dissertação de Mestrado) PUC/SP: São Paulo, 2007.

COSTA, Marilda de Oliveira. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária: o caso do curso "Pedagogia da Terra" da Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres/MT** (Dissertação de Mestrado) UFRGS: Porto Alegre, 2005.

COSTA, Sidney Alves. **Os sem terra e a educação: um estudo da tentativa de implantação da proposta pedagógica do MST em escolas de assentamentos no Estado de São Paulo.** (Dissertação de Mestrado) UFSCAR: São Carlos, 2002.

COSTA, Vanda Elizabeth Souza. **Educação, inclusão e políticas públicas: a educação especial no município de Marabá-Pará.** (Dissertação de Mestrado) UFPA: Pará, 2006.

COUTINHO, Janailton. **Experiências de formação da FETAG-RJ: educação do campo em questão.** (Dissertação de Mestrado) UFV: Viçosa, 2009

DAMASCENO, Maria Nobre; BESERRA, Bernadete. **Estudos sobre a educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas.** São Paulo: Educação e Pesquisa, 2004.

DROMIRECK, Viviane Cristina. **Educação musical inclusiva - um estudo dos dados do Projeto Arte inclusão, do Centro de Educação Profissional em Artes Baliseu França.** (Dissertação de Mestrado) UFG: Goiás, 2010.

FACCO, Maria Alves. **Educação inclusiva e atividade docente: um caminho difícil.** (Dissertação de Mestrado) PUC/SP: São Paulo, 2007.

FARIAS, Ivan. **Projetos de vida e juventude: um diálogo entre a escola, o trabalho e o mundo? : (uma experiência de etnopesquisa no Vale do Iguape).** (Dissertação de Mestrado) UFBA: Bahia, 2006.

FARIAS, Adriana de Mello. **O cotidiano das interações humano-lixo no assentamento Boa Esperança-lagoa da Manga em Aracatiaçu, Sobral-Ceará.** (Dissertação de Mestrado) UFC: Ceará, 2010.

FERNANDES, Natalia Rigueira. **Tem dia que a gente é Sem-Terra, tem dia que não dá: as diferentes visões sociais de mundo no interior do espaço escolar de um assentamento rural.** (Dissertação de Mestrado) UFV: Viçosa, 2008.

FERNANDES, Solange Hassan Ahmad Ali. **Das experiências sensoriais aos conhecimentos matemáticos: uma análise das práticas associadas ao ensino e aprendizagem de alunos cegos e com visão subnormal numa escola inclusiva.** (Tese de Doutorado) PUC/SP: São Paulo, 2008.

FIDALGO, Sueli Salles. **A Linguagem da Inclusão/Exclusão Social-Escolar na História, nas Leis e na Prática Educacional.** (Tese de Doutorado) PUC/SP: São Paulo, 2006.

FILIETAZ, Rejane Proença. **Políticas públicas de educação inclusiva: das normas à qualidade de formação do intérprete de língua de sinais.** (Dissertação de Mestrado) UTP: Tuiuti, 2006.

FILHO, Arnaldo de Carvalho. **Educação a Distância: a Experiência em uma Organização Militar com Sede no Rio de Janeiro.** (Dissertação de Mestrado) UFRRJ: Rio de Janeiro, 2006.

FILHO, Teófilo Alves Galvão. **Tecnologia assistiva para uma escola inclusiva: apropriação, demanda e perspectivas.** (Tese de Doutorado) UFBA: Bahia, 2009.

GAMA, Sônia Maria Fonseca. **Financiamento da educação do campo na Amazônia paraense: uma análise nos investimentos do Ministério da Educação no Estado do Pará.** (Dissertação de Mestrado) UFPA: Pará, 2008.

GARCEZ, Liliane. **Da construção de uma ambiência inclusiva no espaço escolar.** (Dissertação de Mestrado) USP: São Paulo, 2004.

GIORGI, Heloisa de Oliveira. **Sala de recursos em São Bernardo do campo: possibilidades e limites do apoio educacional especializado na construção de uma escola inclusiva.** (Dissertação de Mestrado) Universidade Metodista de São Paulo: São Paulo, 2007.

GRINGS, Venice Teresinha. **Processos de inovação curricular: a experiência dos cursos de Agronomia e Engenharia Florestal do Centro de Ciências Rurais da Universidade Federal de Santa Maria.** (Dissertação de Mestrado) UFRGS: Porto Alegre, 2002.

GUIMARÃES, Mariusa Aparecida Camilo. **A normalização na prática pedagógica e a constituição do conceito de inclusão nas escolas comuns da Educação básica.** (Dissertação de Mestrado) UFMS: Mato Grosso do Sul, 2005.

HORT, Ana Paula Fischer. **Do propósito à prática: caminhos para a construção da escola inclusiva.** (Dissertação de Mestrado) FURB: Blumenau, 2008.

JESUS, Edilza Laray de. **Educação e desenvolvimento em áreas agrícolas no Amazonas.** (Tese de Doutorado) UFRGS: Porto Alegre, 2009.

JOVER, Ana. **Preparando a escola inclusiva.** In: Revista Nova Escola. Editora Abril, nº 123, 1999.

LEÃES, Izabela Terres. **Avaliação da aprendizagem na educação inclusiva: os discursos pedagógicos e clínicos.** (Dissertação de Mestrado) UNIVALI: Itajaí, 2010.

LEAL, Daniela. **A constituição da identidade de uma aluna com deficiência visual: um estudo sobre o processo de inclusão escolar.** (Dissertação de Mestrado) PUC/SP: São Paulo, 2008.

LIMA, Diogo Acioli. **Dores de ser adolescentes: relação de dominação e violência entre estudantes.** (Dissertação de Mestrado) UCB: Brasília, 2010.

LIMA, Marco Antônio Grangeiro. **A inclusão sócio-educacional de crianças e jovens com deficiência visual e a participação da ONG. instituto dos cegos da Paraíba.** (Dissertação de Mestrado) UFPB: Paraíba, 2010

LIMA, Maria Adiléia Farias. **Compreensão existencial como promoção da vida.** (Dissertação de Mestrado) UNIFOR: Fortaleza, 2003.

LINO, Débora Maria de Paula. **O professor de educação especial frente às políticas públicas de educação inclusiva: um estudo sobre identidade.** (Dissertação de Mestrado) PUC/SP: São Paulo, 2006.

LOURINHO, Lidia Andrade. **Identificação precoce da dificuldade para aprender como estratégia de promoção da saúde.** (Dissertação de Mestrado) UNIFOR: Fortaleza, 2005.

LUSTOSA, Francisca Geni. **Inclusão, o olhar que ensina: o movimento da mudança e a transformação das práticas pedagógicas no contexto de uma pesquisa-ação.** (Tese de Doutorado) UFC: Ceará, 2009.

LUZ, Arisa Araújo da. **Uma educação que é legal! É possível a inclusão de todos na escola?** (Dissertação de Mestrado) UNISINOS: Porto Alegre, 2006.

LYKOUROPOULOS, Cristiana Beatrice. **Inclusão escolar de alunos com deficiência: um estudo das propostas e ações políticas e sua apropriação por escolas da rede municipal de ensino de Maceió - AL.** (Dissertação de Mestrado) PUC/SP: São Paulo, 2007.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Ser ou estar, eis a questão: explicando o déficit intelectual.** Rio de Janeiro: WVA Editora, 1997.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér (Org.). **Caminhos Pedagógicos da Inclusão: como estamos implementando a educação (de qualidade) para todos nas escolas brasileiras.** São Paulo: Memnon Edições Científicas, 2002.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **A hora da virada.** In: *Inclusão: revista de educação especial/ Secretaria de Educação Especial*. Vol.1, nº1 (out.2005). Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2005.

MARTINS, Tânia Gonçalves. **Atuação do psicólogo na educação escolar: uma análise de práticas que visam atender à perspectiva inclusiva.** (Dissertação de Mestrado) PUC/SP: São Paulo, 2008.

MARQUES, Clayton dos Reis. **Levantamento de crianças com indicadores de altas habilidades em Jaboticabal/São Paulo.** (Dissertação de Mestrado) UFSCAR: São Carlos, 2010.

MAZZILLO, Ida Beatriz Costa Velho. **Barreiras invisíveis presentes na educação inclusiva: um estudo sobre as representações dos professores relativas a alunos portadores de paralisia cerebral.** (Dissertação de Mestrado) PUC/RIO: Rio de Janeiro, 2003.

MELLO, Norma Telles Correia de. **Os sentidos e significados atribuídos por uma professora a sua prática bem como à proposta de educação inclusiva apresentada por uma escola da rede regular de ensino particular.** (Dissertação de Mestrado) PUC/SP: São Paulo, 2007.

MENEZES, Maria Aparecida de. **Formação de professores de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular.** (Tese de Doutorado) PUC/SP: São Paulo, 2008.

MESQUITA, Amélia Maria Araújo. **A formação inicial de professores e a educação inclusiva: analisando as propostas de formação dos cursos de licenciatura da UFPA.** (Dissertação de Mestrado) UFPA: Pará, 2007.

MOTA, Rosângela Maria de Sales. **A Educação Especial no Ensino Profissionalizante das Escolas Agrotécnicas Federais: possibilidades de inclusão.** (Dissertação de Mestrado) UFRRJ: Rio de Janeiro, 2008.

NASCIMENTO, Luciana Monteiro do. **A amizade na escola inclusiva.** (Dissertação de Mestrado) FURB: Blumenau, 2005.

NASCIMENTO, Rita de Cássia Gomes. **ESTADO NOVO E EDUCAÇÃO RURAL NO MARANHÃO: O projeto de ruralização das escolas municipais, em São Luís.** (Dissertação de Mestrado) UFMA: Maranhão, 2010.

NEVES, Eliza dias. **Entre o quintal, a casa e a rua, o ofício docente em contexto rural: um estudo de caso.** (Tese de Doutorado) PUC/RIO: Rio de Janeiro, 2008.

NUNES, Klivia de Cássia Silva. **POLÍTICAS EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO SISTEMA NEOLIBERAL: uma análise da Educação Rural no Município de Pedro Afonso - Tocantins de 2002 a 2006.** (Dissertação de Mestrado) UCG: Goiás, 2008.

PEDREIRA, Silvia Maria Fangueiro. **Porque a palavra não adianta: um estudo das relações entre surdos/as e ouvintes em uma escola inclusiva na perspectiva intercultural.** (Dissertação de Mestrado) PUC/RIO: Rio de Janeiro, 2006.

PEREIRA, Ana Claudia da Silva. **Condições de funcionamento de escolas do campo: em busca de indicadores de custo-aluno-qualidade.** (Dissertação de Mestrado) UFPA: Pará, 2008.

PERIN, Teresinha de Fátima. **Educação e desenvolvimento: a contribuição do MST na construção do conceito de educação do campo.** (Dissertação de Mestrado) UNIFACS: Salvador, 2007.

PIEKAS, Mari Inês. **A desconstrução do esquema gráfico aplicado ao ensino de desenho para crianças cegas.** (Dissertação de Mestrado) UDESC: Santa Catarina, 2010.

PLÁCIDO, Mirian Jane Medeiros. **As artes visuais e o conhecimento sensível do autista: um estudo de caso.** (Dissertação de Mestrado) FURB: Blumenau, 2007.

PRAZERES, Maria Sueli Correa dos. **Educação do campo e participação social: reflexões sobre a experiência da casa familiar rural de Cametá/PA.** (Dissertação de Mestrado) UFPA: Pará, 2008.

PRIOSTE, Cláudia Dias. **Diversidade e adversidade na escola: queixas e conflitos de professores frente à educação inclusiva.** (Dissertação de Mestrado) USP: São Paulo, 2006.

RAMAL, Camila Timpani. **A educação do campo e a realidade do município de Vitória da Conquista (BA).** (Dissertação de Mestrado) UFSCAR: São Carlos, 2010.

REIS, Haydêa Maria Marino de Sant Anna. **Educação inclusiva é para todos? a (falta de) formação docente para altas habilidades/superdotação no Brasil.** (Tese de Doutorado) UERJ: Rio de Janeiro, 2006.

REZENDE, Aparecida Maira de Mendonça. **ESCOLA INCLUSIVA NA REDE ESTADUAL DE ENSINO NO MUNICÍPIO DE RIO VERDE/GO.** (Dissertação de Mestrado) UFG: Goiás, 2008.

REZENDE, Janaína Ribeiro de. **Os sentidos da formação em Pedagogia da Terra: o caso das militantes do MST no estado de São Paulo.** (Dissertação de Mestrado) UFSCAR: São Carlos, 2010

RIBEIRO, Cristiane Angélica. **Escola rural e alfabetização: Uberlândia 1936 a 1946.** (Dissertação de Mestrado) UFU: Uberlândia, 2009.

RIOS, Noemi Vieira de Freitas. **O processo de inclusão de crianças com deficiência auditiva em escola regular: vivências de professores.** (Dissertação de Mestrado) PUC/SP, 2007.

ROCHA, Solange Helena Ximenes. **Construção da ação docente: aprendizagens de professoras leigas em classes multisseriadas na escola do campo.** (Tese de Doutorado) UFSCAR: São Carlos, 2007.

RODRIGUES, Andréia dos Santos. **A informática como uma ferramenta de apoio a inclusão do deficiente visual.** (Tese de Doutorado) UFRN: Rio Grande do Norte, 2009.

RODRIGUES, Francisco Antonio Alves. **Instituto Coração de Estudante: educação e mudanças sociais, políticas e culturais em comunidades rurais em Pentecoste-Ceará.** (Dissertação de Mestrado) UFC: Ceará, 2007.

RODRIGUES, João Jorge santos. **Direito e ação afirmativa: as políticas de ação afirmativa para afro-brasileiros: acesso ao ensino superior.** (Dissertação de Mestrado) UNB: Brasília, 2005.

RODRIGUES, Maria Emília de Castro. **"Enraizamento de esperança": as bases teóricas do movimento de Educação de Base em Goiás.** (Tese de Doutorado) UFG: Goiás, 2008.

SANTOS, Javan Pires dos. **Rascunhos impressos em verde: reflexões sobre a chegada do ambientalismo em Pacoti-CE.** (Dissertação de Mestrado) UFC: Ceará, 2008.

SCHIMITT, Marga Inês. **Inclusão escolar na educação básica: a trajetória de uma escola da Rede Sinodal de Educação da IECLB.** (Dissertação de Mestrado) Escola Superior de Teologia: São Paulo, 2007.

SCHÜTZ, Maria Rosa Rocha dos Santos. **Avaliação Escolar como instrumento de mediação da aprendizagem na educação inclusiva: desafios no cotidiano escolar.** (Dissertação de Mestrado) UNIVALI: Itajaí, 2006.

SILVA, Leila Caravellas da. **A Inter e Transdisciplinaridade aplicada na construção significativa do aprendizado da Língua Materna na Educação Agrícola.** (Dissertação de Mestrado) UFRRJ: Rio de Janeiro, 2006.

SILVA, Maria de Fátima Neves da. **Encaminhamento de alunos para salas de recursos: análise sobre os argumentos apresentados por professores de classes comuns.** (Dissertação de Mestrado) USP: São Paulo, 2010.

SILVA, Tânia Suely Nascimento. **Movimentos sociais e diretrizes operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo: para além dos limites institucionais e estruturais.** (Dissertação de Mestrado) UFPA: Pará, 2008.

SILVEIRA, Tatiana dos Santos da. **Vendo com as mãos: práticas pedagógicas inclusivas de artes visuais.** (Dissertação de Mestrado) FURB: Blumenau, 2009.

SIMÓ, Cristiane Higuera. **O estado da arte das teses acadêmicas que abordam arte e inclusão: um recorte de 1998 a 2008 no Brasil.** (Dissertação de Mestrado) UDESC: Santa Catarina, 2010.

SOCHA, Kátia. **A exclusão escolar no município de Curitibaanos.** (Dissertação de Mestrado) UDESC: Santa Catarina, 2004.

SOLFA, Graziela Cristiani. **Processos de acesso, permanência e inclusão de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade na rede municipal de ensino de São Carlos.** (Dissertação de Mestrado) USP: São Paulo, 2008.

SOUZA, Célia Magalhães de. **Dilemas da escola inclusiva.** (Dissertação de Mestrado) PUC/RIO: Rio de Janeiro, 2006.

SUDBRACK, Edite Maria; GROTO, Eliane Maria Balcevicz. **Políticas de formação docente: vivência emancipatória.** In: PACHECO, Luci Mary Duso. *Trajetória da Educação Rural do Brasil da Proclamação da República ao Governo Militar.* Frederico Westphalen: URI, 2009.

TURINI, Flávia Almeida. **Comportamentos pró-sociais em crianças com deficiência mental.** (Dissertação de Mestrado) EFES: Espírito Santo, 2006.

WENDHAUSEN, Mônica. **Exclusão vestida de inclusão? : a percepção desta dialética para educadores.** (Dissertação de Mestrado) UDESC: Santa Catarina, 2005.

WERNZ, Maria Cristina Graeff. **Oficinas virtuais de aprendizagem : um estudo de caso em comunidades educacionais rurais de Candelária/RS.** (Dissertação de Mestrado) UFRGS: Porto Alegre, 2006.

WESCHENFELDER, Noeli Valentina. **Uma história de governo e de verdades: educação rural no RS 1950/1970.** (Tese de Doutorado) UFRGS: Porto Alegre, 2003.

WOLF, Eliete Ávila. **Fundamentos psicossociais da formação de educadores do campo.** (Tese de Doutorado) UFRGS: Porto Alegre, 2007.

WUO, Andrea Soares. **Representações Sociais de alunos e professores sobre a Síndrome de Down.** (Dissertação de Mestrado) PUC/SP: São Paulo, 2005.

ZAKRZEWSKI, Sônia Beatris Balvedi. **A dimensão ambiental no desenvolvimento profissional de professores e professoras das escolas rurais.** (Tese de doutorado) UFSCAR: São Carlos, 2002.

EXPERIÊNCIA DO PROGRAMA PIBID PEDAGOGIA ENSINO MÉDIO NA URI – CAMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN: UM NOVO OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Luci Mary Duso Pacheco¹

Juliane Claudia Piovesan²

Eliane de Lourdes Felden³

RESUMO: O artigo: “Experiência do Programa PIBID Pedagogia Ensino Médio na URI – Câmpus de Frederico Westphalen: um novo olhar sobre a formação do professor” busca apresentar as atividades desenvolvidas no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, vigente na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI Câmpus de Frederico Westphalen, sendo realizado com o Curso Normal do Instituto Estadual de Educação 22 de Maio em Palmitinho – RS e com o Instituto Estadual de Educação Madre Tereza em Seberi - RS. A proposta de atividades tem como objetivo desencadear ações que possibilitem aos bolsistas desenvolver as habilidades e competências necessárias à formação de professores, através da realização de estágio de iniciação à docência nas disciplinas pedagógicas, buscando conhecer as práticas docentes, as necessidades didáticas e as dificuldades de aprendizagem existentes neste universo educacional. O programa trabalhou com o Curso Normal desses Institutos através do desenvolvimento de oficinas que envolvem práticas auxiliares na formação inicial docente tanto das alunas do Curso, quanto das bolsistas, pois representam uma forma de estreitar laços de conhecimento com um dos campos de atuação do pedagogo além de proporcionar um embasamento teórico mais sólido. Assim as atividades desenvolvidas giraram em torno da realização de oficinas, palestras, minicursos seminários e gincanas com estudantes das escolas campo, auxiliando na ação pedagógica dos professores dos Cursos de Formação Magistério das referidas escolas, como também preparação de materiais para as aulas práticas e realização de encontros de estudos com os alunos que apresentaram dificuldades de aprendizagem. Desta forma, reitera-se a importância do desenvolvimento deste programa pelo seu caráter formador o qual privilegia a relação teoria e prática que se estabelece entre Universidade-escola campo, bolsistas-orientadores, bolsistas-alunas, a fim de uma melhoria na qualidade educacional.

Palavras-chaves: formação de professores, PIBID, práticas docentes

INTRODUÇÃO

O presente artigo busca apresentar pontos relevantes das atividades desenvolvidas no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID⁴, vigente na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI Câmpus de Frederico Westphalen no Curso de Pedagogia –Subprojeto Ensino Médio.

¹ Doutora em Educação. Professora do Departamento de Ciências Humanas da URI – Campus de Frederico Westphalen – Coordenadora de área do PIBID – Pedagogia Ensino Médio e orientadora do Programa no Curso. – luci@uri.edu.br

² Mestre em Educação. Coordenadora do Curso de Pedagogia – URI – Frederico Westphalen – Colaboradora do Programa PIBID – Subprojeto Pedagogia Ensino Médio – juliane@uri.edu.br

³ Mestre em Educação. Coordenadora do Curso de Pedagogia – URI – Santo Ângelo – Orientadora do Programa PIBID – Subprojeto Pedagogia Ensino Médio – elianefelden@gmail.com

⁴ O programa tem como foco a valorização do magistério e a melhoria da qualidade da educação básica brasileira. Oferece bolsas para estudantes de licenciatura, professores universitários e de escolas públicas.

O Subprojeto do curso de Pedagogia, que contempla a modalidade Ensino Médio formação Magistério, tem como objetivo desencadear ações que possibilitem aos bolsistas desenvolver as habilidades e competências necessárias à formação de professores, através da realização de estágio de iniciação à docência nas disciplinas pedagógicas, buscando conhecer as práticas docentes, as necessidades didáticas e as dificuldades de aprendizagem existentes neste universo educacional.

Consta nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação em Nível Superior (Parecer CNE/CP Nº1, de 18 de fevereiro de 2002) a aquisição de determinadas competências e saberes necessários à prática educativa, as quais devem ser contempladas na formação oferecida pelo curso de Pedagogia mediante uma ação teórico-prática. As competências referidas dizem respeito à construção do conhecimento: o comprometimento com os valores de uma sociedade democrática; a compreensão do papel social da escola, domínio dos conteúdos e sua contextualização, domínio do conhecimento pedagógico, conhecimento de processos de investigação, atitude de disponibilidade e flexibilidade para mudança e aperfeiçoamento profissional.

As práticas realizadas através do Projeto PIBID fundamentam-se na formação acadêmica oferecida pelo Curso de Pedagogia da Universidade, bem como, possibilitam a vivência e aplicação deste aporte teórico pelo fato de existirem atividades de contato das acadêmicas com a instituição escolar pública, o que está determinado no Programa.

A formação acadêmica deve estar diretamente ligada aos diferentes ambientes educacionais a fim de propiciar uma formação diversificada e ao mesmo tempo qualificada ao trabalho em espaços escolares e não escolares (IMBERNÓN, 2009). As instituições escolares que possibilitam as vivências da prática docente correspondem a duas escolas da rede pública de ensino, Instituto Estadual de Educação 22 de Maio, localizado em Palmitinho, e o Instituto Estadual de Educação Madre Tereza, ambos localizados no Estado do Rio Grande do Sul, apresentando-se como espaço direto de aprendizagem para a formação superior e de formação inicial docente. A ação/intervenção acadêmica nestes ambientes objetiva elevar a qualidade do ensino-aprendizagem, na medida em que possibilita a interação dos acadêmicos junto à escola pública, um campo de trabalho a ser constantemente construído. Existe uma troca de conhecimentos entre os sujeitos destes espaços, de forma a contribuir tanto ao saber escolar, quanto à formação profissional docente básica.

É neste sentido que se busca abordar o desenvolvimento do Projeto PIBID na escola campo e na universidade de forma a destacar o contato criado entre estes ambientes e os

sujeitos que os permeiam. O trabalho é realizado com o Curso Normal dos dois Institutos⁵ através do desenvolvimento de oficinas que envolvem práticas auxiliares na formação inicial docente tanto das alunas do Curso, quanto das bolsistas, pois representam uma forma de estreitar laços de conhecimento com um dos campos de atuação do pedagogo, além de proporcionar um embasamento teórico mais sólido e necessário à formação acadêmica.

Esta iniciativa do Governo Federal constitui, então, uma forma de incentivo à profissão docente e aos cursos de licenciatura, além de significar uma maior qualificação acadêmica e contato com a realidade educacional externa.

As atividades realizadas objetivam: valorizar o magistério (Projeto PIBID-CAPES/2010) como atividade profissional estimulando a formação de professores para a educação básica e para o ensino médio – Curso Normal; aperfeiçoar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial dos professores nos cursos de licenciatura da URI; inserir os licenciandos no cotidiano das escolas da rede pública de educação, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; contribuir para a formação continuada dos professores das escolas de educação básica envolvidas no Projeto.

Na decorrer do trabalho com as escolas foram previstas as seguintes atividades: oficinas, palestras, minicursos seminários e gincanas com estudantes da escola, auxiliando na ação pedagógica dos professores dos Curso de Formação Magistério das escolas campo; preparação de materiais para as aulas teórico-práticas; realização de encontros de estudos com os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, e estudos coletivos entre os bolsistas para abordagem teórica do Programa e das atividades do processo de formação docente.

Desta forma, reitera-se a importância do desenvolvimento deste programa pelo seu caráter formador o qual privilegia a relação teoria e prática que se estabelece entre Universidade-escola campo, bolsistas-orientadores, bolsistas-alunas a fim de uma melhoria na qualidade educacional.

METODOLOGIA

Metodologicamente a proposta está pautada no conhecimento do Curso Normal através do estudo do Projeto Político Pedagógico, Regimento e Planos de estudo; na observação das aulas e intervenções nas disciplinas pedagógicas do ensino médio formação magistério; no desenvolvimento e aplicação de oficinas, seminários, palestras, minicursos e

⁵ Escolas Campo de Palmitinho – RS e Seberi - RS. Atendidas pela URI – Câmpus de Frederico Westphalen

grupos de estudos contemplando as necessidades diagnosticadas através das observações. As práticas realizadas através do PIBID fundamentam-se na formação acadêmica oferecida pelo Curso de Pedagogia da Universidade aos estudantes, bem como, possibilitam a vivência e aplicação deste aporte teórico pelo fato de existirem atividades de contato das acadêmicas com a instituição escolar, o que consta imprescindivelmente nas determinações do Programa.

ASPECTOS RELEVANTES ACERCA DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR

A formação de professores é um campo muito amplo que requer, para sua compreensão, visualizá-la como um espaço constituído por diversas ideologias, concepções e práticas culturais, políticas e educacionais. Num campo mais restrito, são necessários os entendimentos de escola, professor e de formação de professores, temática que passamos a refletir com referência à formação inicial e continuada de professores.

A Formação Docente assume dois modelos: a formação inicial e a formação continuada. É relevante que, antes de nos reportarmos à formação continuada, consideremos a formação inicial que atua como sendo a base para o saber docente. A formação inicial ofertada, especialmente, pelos cursos de licenciaturas, vem ao encontro das primeiras necessidades dos ingressantes em educação, e dos que almejam seguir nessa área, pois sabemos da sua flexibilidade e do vasto raio que abrange.

A formação inicial prima pelos conhecimentos básicos, por isso é a base. Esses conhecimentos são fortalecidos pela busca constante de coletar informações e transformá-las em conhecimentos e, estes, em experiência. Contudo, sabe-se da não facilidade de ter esse discernimento e saber selecionar as muitas informações lançadas diariamente. Por isso, deve-se manter um cuidado muito especial para não deixar-se cair em alusão, ou seja, não haver uma referência vaga e difusa do que se quer realmente, ser objetivo, procurando não dissimular, suprimir ou, até mesmo, ocultar “aparências”. Afinal, hoje com o “avançado” processo de produção dos saberes “os conhecimentos tendem a se impor como um fim em si mesmos [...]; as atividades de formação e de educação parecem passar progressivamente para o segundo plano.” (TARDIF, 2004. p. 34). O correto não é armazenar o conhecimento, criando “estoques”, mas partilhá-lo e problematizá-lo.

O que cabe fazer, portanto, é questionar se o saber provém de uma única fonte e de um único momento da vida de sua carreira. Importa, também, refletir se os professores refletem sua prática e de que forma a refletem. Refletir a prática é consequentemente avaliar seus saberes pedagógicos. Assim:

A construção da identidade profissional possui relações estreitas com o ambiente de formação oferecido. Nesse sentido, formar professores é estimular o pensamento crítico-reflexivo e fornecer aos professores meios para que haja o desenvolvimento da autonomia e colaboração. (SÓL, 2010)

A formação continuada, por sua vez, faz-se necessária para possibilitar a construção de uma identidade profissional, bem como para renovar os saberes docentes, sendo que estes podem servir de subsídios para o aperfeiçoamento de sua prática pedagógica, já que para exercer a profissão docente na atualidade, é preciso estar atento às novas transformações pelas quais passa o contexto escolar.

Assim, no convívio cotidiano em sala de aula, é necessário que o professor esteja atento às constantes inovações, problematizando-as em sua prática para que possa desempenhar o seu trabalho de maneira coerente. Tomando isso como princípio, pode-se afirmar, segundo Tardif (2004), que o saber do professor é um saber social, porque é uma prática social e se dá num coletivo.

Destarte, de acordo com Cunha (1989, p. 128), “saber teorias é importante, mas é preciso saber aplicá-las à nossa realidade e ainda criar coisas novas de acordo com nossos interesses e recursos”. Devemos considerar que as práticas pedagógicas que correspondem às técnicas utilizadas em sala de aula, derivam de concepções de mundo, isto é, “toda prática educativa implica uma teoria educativa” (FREIRE, 1982). Tal relação entre teoria e prática se dá através de um método, afinal, métodos orientam práticas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

No intuito de apresentar no concreto algumas das ideias argumentadas é que explicitam-se algumas atividades desenvolvidas pelas bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID – do Curso de Pedagogia da URI – câmpus de Frederico Westphalen nas escolas campo, Instituto Estadual de Educação 22 de Maio de Palmitinho e Instituto Estadual de Educação Madre Tereza, tendo por base o contato com a modalidade Ensino Médio Formação Magistério.

O primeiro momento do Programa na Universidade, caracterizou-se mais pelos estudos e conhecimentos à cerca do funcionamento e das ações que deveriam ser realizadas. O próximo passo, foi estabelecer contato com a escola cujas atividades seriam desenvolvidas.

Na mesma medida em que o conhecimento do corpo escolar teve que ser travado, tornou-se necessário conhecer o histórico da instituição, documentos como o Projeto Político Pedagógico, Regimento escolar e Planos de Estudos, para obter maiores informações sobre o Curso Normal, além das fichas de avaliação das estagiárias, dos materiais e diários de estágio, matérias essenciais para realização do estágio supervisionado. Tais conhecimentos sempre foram mediados pelas supervisoras das escolas campo, apoiadas pela direção.

A atuação no Ensino Médio – Curso Normal requer uma amplitude de conhecimentos elaborados de forma teórico-prática, e, como previsto no Programa PIBID os estágios e práticas nas disciplinas pedagógicas do Curso Normal imbricaram essa necessidade, sendo que as observações das aulas constituíram-se nas disciplinas de Didática Geral, Estrutura, Filosofia da Educação, Sociologia da Educação e Psicologia da Educação. Para melhor aproveitamento de tais observações, necessitou-se de um estudo coletivo, cuja finalidade maior foi elencar pontos de análise ao decorrer das aulas, destacam-se destes os seguintes aspectos: metodologia do professor, relação professor-aluno, professor-conteúdo, aluno-aluno, diálogo, socialização, recursos didáticos, espaços de aprendizagem, relevância dos conteúdos e aplicabilidade.

Estabelecidos os aspectos, as observações definiram-se a partir de um ponto comum às bolsistas, bem como após as intervenções realizadas nas turmas. A cada observação, a bolsista tinha oportunidade de intervir num momento posterior a fim de modificar algumas ações observadas com a sequência do roteiro, assim, a interação entre professores-bolsistas-alunas refletia em um maior conhecimento tanto a nível intelectual, quanto humano.

Essas ações, além de estreitar laços no quesito relacionamento, permitiram às acadêmicas uma maior autonomia em relação aos conteúdos didáticos, pelo fato de realizar a observação, o diagnóstico, identificar e elencar outra forma de aplicação do conteúdo, para então contatar com a titular apresentando a proposta. Desta feita, após a confirmação da titular, as bolsistas desenvolviam o conteúdo conforme o planejado.

No que tange às atividades desenvolvidas pelo próprio curso normal, também ocorreu a participação do PIBID, seja através de acompanhamentos ou de intervenção. Neste sentido, alguns projetos podem ser citados como referência na organização e funcionamento do Curso: as Oficinas Pedagógicas (Leituras de Paulo Freire, Claudius Ceccon, Edgar Morin e Ruben Alves; Oficina de Jogos Matemáticos, Oficinas com os Docentes referente as temáticas Planejamento, Metodologia e Avaliação, entre outras), o acompanhamento das Práticas pedagógicas das alunas (estágio supervisionado, aplicação de aulas, planejamentos, pré-estágios), desenvolvimento de grupos de estudos e intervenções pedagógicas.

Salienta-se então, além de tais projetos, as intervenções pedagógicas, o acompanhamento nas reuniões de estágios, na gincana de integração entre o Curso Normal, nas Horas do Conto, o acompanhamento nos estágios e outras práticas do curso, que perfazem o currículo proposto para tal formação.

As intervenções pedagógicas constituem-se ponto fundamental para a prática desenvolvida através do Programa, pois, contemplam a parte que os acadêmicos trabalham diretamente com as disciplinas pedagógicas, as quais sairão do Curso de Pedagogia habilitados para ministrar.

Durante este processo de intervenções foram realizadas várias etapas de observação das aulas e trocas com os professores. É relevante destacar aqui, que para o desenvolvimento desta atividade é necessário determinado cuidado no ambiente educativo, pois representamos um indivíduo diferente do cotidiano das alunas e professora, por isso, é necessário realizar a prática de forma coerente e objetiva, a fim de proporcionar um ambiente harmonioso e de construção de conhecimento.

Nas observações foram diagnosticados os instrumentos didáticos, metodologias, planejamento e relação entre os sujeitos. É interessante salientar que o diálogo constituiu-se fundamental no processo, bem como o uso de explanações e questionamentos que aguçam o pensamento reflexivo acerca dos conteúdos.

O desenvolvimento do PIBID também se deu ante reflexões referentes às práticas e demais ações veiculadas na escola campo, como ponto imprescindível do trabalho docente. A busca pelo saber torna o fazer mais dinâmico resultando em ações positivas. Considerando-se tais precedentes, os diálogos na universidade compreendidos através das reuniões de avaliação das observações, de planejamento, orientação, e os estudos grupais compuseram um dos eixos de desenvolvimento do PIBID.

Atividades que exemplificam a docência como uma prática de compromisso, responsabilidade e amor puderam ser explicitadas para as alunas do Curso Normal através de filmes atividades reflexivas. Uma formação de qualidade requer além da aquisição de saberes a interação entre meio acadêmico e meio social. A universidade precisa interagir com a escola, possibilitando que os acadêmicos exerçam sua prática durante a graduação para desenvolver seu apreço pela mesma e desenvolver meios de sanar as dificuldades e necessidades de aprendizagens percebidas nas instituições.

Ressignificando o olhar sobre a ação pedagógica é possível denotar o sentido da educação quando existe interação entre os sujeitos envolvidos, num processo onde não se buscam resultados, mas se espera construir um caminho, a busca pelo final é uma constante,

variável e paulatinamente gradual. O programa PIBID como incentivo à docência, contempla além desta valorização esse “ressignificado” à prática, na busca por melhoria do processo de aprendizagem e maior interlocução com os espaços formais de ensino.

ALGUMAS ATIVIDADES REALIZADAS



Observação e intervenção em sala de aula



Oficina de Leituras Pedagógicas



Oficinas com Docentes – Grupos de Estudos





Oficinas pedagógicas



Acompanhamento nos Estágios



Apresentação de trabalho





Organização e participação de seminários



Participação em atividades da escola Campo



Reuniões de Planejamento na Universidade



Bolsistas PIBID – Pedagogia Ensino Médio – Câmpus de Frederico Westphalen



Visita Técnica dos Coordenadores Institucionais

CONCLUSÕES

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID - como proposta do governo de incentivo às licenciaturas e a profissão docente constitui-se inicialmente uma oportunidade ímpar à formação superior, e, aliado ao compromisso que se estabelece na relação entre escola pública e universidade, compõe fator pertinente à construção de uma prática significativa aos sujeitos a quem se destina.

Refletindo acerca desta etapa de trabalho com o Programa foi possível elencar pontos pertinentes de desenvolvimento deste, tanto para a universidade/bolsistas, quanto para a escola campo/alunas do Curso Normal, sendo que destaca-se: a contribuição para o crescimento profissional e pessoal das bolsistas na formação acadêmica e também pela iniciativa à pesquisa, a relação pertinente entre teoria e prática, o conhecimento da realidade educacional além de um entendimento maior sobre a organização e funcionamento do Curso Normal, o qual é de fundamental importância pois representa a formação inicial para profissão docente.

É nesta perspectiva que Bolzan (2002 p. 22) afirma que “a construção do papel de ser professor é coletiva, se faz na prática da sala de aula, exercício da atuação cotidiana da escola”.

Ao colocar em destaque tais aspectos contribuintes à formação profissional faz-se necessário evidenciar que a realidade educacional hodierna exige do docente uma postura de compromisso, responsabilidade e dinamismo com a prática pedagógica. Desta forma o trabalho com a formação deste docente no nível acadêmico vem ao encontro de tal necessidade educacional.

É válido salientar que existe uma grande distância entre as universidades e suas produções científicas fazendo paralelo com a realidade educacional das escolas públicas. Através do Programa buscou-se estreitar mais os laços de conhecimento e trocas entre a escola campo e o modelo acadêmico.

Em virtude de tais precedentes, é necessário desenvolver o sentido de comprometimento com o processo de ensino-aprendizagem, favorecendo uma educação mais qualitativa e de relevância social condizente à realidade destinada e por isso constituindo-se uma práxis significativa. Dessa forma, a iniciativa da universidade para uma escola pública oferece sustentação à melhoria educacional enfatizando a busca por uma construção docente mais crítica, dinamizadora e coerente.

REFERENCIAS

BOLZAN, Dóris Pires Vargas. **Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

CAPES. **Projeto PIBID**. 2010.

CUNHA, Maria Isabel da. **O Bom Professor e sua Prática**. 10. ed. Campinas, SP: Papirus, 2000.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural Para a Liberdade**. 6 ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**, novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

MEC, Ministério da Educação e Cultura. **Resolução CNE/CP Nº 01, de 18 de fevereiro de 2002**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. Acessado em 30/06/2012.

SÓL, Vanderlice dos Santos Andrade. **Formação de Professores e Identidade Profissional**. Disponível em: <http://www.ichs.ufop.br/memorial/conf/mr7d.pdf>. Acesso em: 01/07/2012, às 14h30min.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; Raymond, Danielle. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf>. Acesso em: 20/06/2012, às 16h00min.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa: Como Ensinar**. Disponível em: <http://pedagogiadidatica.blogspot.com/2010/11/pratica-educativa-como-ensinar-zabala.html>. Acesso em: 26/11/12.

FORMAÇÃO DE ANIMADORES EM EDUCAÇÃO DO CAMPO¹ COLABORANDO COM O DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL DO MÉDIO ALTO URUGUAI GAÚCHO

**Antônio Carlos Moreira²
Fátima Teresinha Marangon³**

Resumo: Nas últimas décadas, embalados pelos desejos capitalísticos, os sujeitos humanos em geral passaram a assumir muitos valores humanos identificados com o individualismo, em negação aos valores de solidariedade e/ou comunitários. As relações humanas e socionaturais de respeito, solidariedade e de trocas gratuitas verificáveis em diferentes graus no espaço rural do território do Médio Alto Uruguai riograndense, aparentemente, desapareceram ou foram totalmente transformadas com a modernização agropecuária. Portanto, ao observarmos mais detalhadamente o espaço agrário percebemos que ainda existem variadas práticas de economia solidária e experiências voltadas ao cultivo e à produção de alimentos saudáveis à guisa da cultura camponesa, identificadas no território rural dos municípios de Lajeado do Bugre, Sagrada Família e São Pedro das Missões – RS. Além da descoberta dessas práticas, desenvolveu-se nesses territórios um curso de formação para animadores em educação do campo para multiplicar essa cultura. Como resultado do curso de formação, ações com práticas de economia solidária para cultivar alimentos saudáveis passaram a ser realizadas nesses territórios. A cultura camponesa preserva e conserva significativas relações de respeito entre os seres humanos e valoriza o tempo real da natureza, por isso se mantém em sintonia com os processos naturais dos ecossistemas e com o cosmo.

Palavras-chave: Educação do campo, desenvolvimento territorial, economia solidária, alimentação saudável.

O território do Médio Alto Uruguai em função da sua realidade social e por apresentar baixos índices de desenvolvimento econômico passou a receber investimentos de políticas públicas, em função das iniciativas do governo federal no início do século. Esse território se identifica econômica e culturalmente com a agropecuária, haja vista, seu processo histórico de construção espacial e por essas características o Ministério de Desenvolvimento Agrário juntamente com instituições regionais assumiram um compromisso de construir propostas políticas para o desenvolvimento regional.

¹ Artigo produzido enquanto resultado do Curso de Formação de Animadores em Educação do Campo para a erradicação da pobreza extrema, financiado pelo Governo do estado do RS num convênio realizado com a URI, Câmpus de Frederico Westphalen.

² Professor Doutor em Geografia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, Câmpus de Frederico Westphalen – RS.

³ Professora da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, Câmpus de Frederico Westphalen – RS.

qualidade de vida. A pedido dos dirigentes políticos dos territórios envolvidos professores da URI de Frederico Westphalen foram convidados à elaborar um projeto de formação continuada em Educação do Campo para a formação e animadores de um grupo multidisciplinar com o objetivo de discutir e entender a realidade territorial rural e projetar ações voltadas à produção de alimentos e de economia solidária. O projeto teve a confiança do governo por ser compatível com os programas que estão sendo desenvolvidos na atualidade para diminuir a pobreza extrema e produzir alimentos saudáveis. Por isso o governo estadual aceitou conveniar com a universidade financiando o projeto que iniciou em 2012, contemplando uma carga horária de 262 horas.

A proposta estabelecida nesse projeto de extensão e formação de animadores buscou melhor conhecer a história da agricultura do território do Médio Alto Uruguai riograndense, estabelecendo uma comparação entre o antes e o após a modernização agropecuária e identificar nos três territórios locais a existência ou não de práticas e experimentos de economia solidária e de cultivo de alimentos saudáveis presentes entre os agricultores.

A cultura camponesa guarda saberes de mais de dez mil anos e esses saberes/conhecimentos poderão enriquecer os currículos escolares dos municípios em que a população possui uma vocação extremamente agrícola. Esses saberes se traduzem em fórmulas, modelos, experiências valiosas relacionadas ao cultivo, armazenamento e preparo de alimentos saudáveis, bem como no cuidado com a terra, com a água e a vegetação, na criação de animais e muitos outros. Afora a produção saudável de alimentos, os camponeses praticam a economia solidária habitualmente por meio de inúmeras e variadas trocas gratuitas. Essa cultura guarda a essência da palavra economia quando se refere a sua origem (eco=casa e nomia=costume), ela nos ensina o valor da troca e da ajuda entre os seres humanos em promoção ao cuidado da vida e respeito aos ecossistemas. A economia solidária contribui com a sustentabilidade natural, política, cultural, e principalmente a social.

Com o pretexto de modernizar o Brasil, segundo Fernandes (2000), os militares, entre 1964 e 1985, provocaram graves consequências econômicas e políticas ao país. Concomitante ao progresso econômico ocorreu, de um lado, a acumulação de capital e renda aliada à concentração fundiária, e, de outro, a expropriação e a miséria da maioria da população do campo, com acentuado êxodo rural.

Em sua abordagem referente à realidade agrária brasileira, Oliveira (2003, p. 114) argumenta que “[...] os integrantes do mundo do agronegócios [...]” insistem em criar artimanhas para que a agricultura brasileira seja inserida ao mercado mundial. As decisões do

capital internacional influenciaram e tendem a influenciar, cada vez mais, nas relações sociais.

Segundo ele:

Aqui a modernidade produz as metrópoles, que industrializa e mundializa a economia nacional, internacionalizando a burguesia nacional, soldando seu lugar na economia mundial, mas prossegue também, produzindo a exclusão dos pobres na cidade e no campo. Esta exclusão leva à miséria parte expressiva dos camponeses e trabalhadores brasileiros. Oliveira (2003, p. 114).

Para o melhor entendimento da formação do território brasileiro pós Segunda Guerra Mundial, busca-se reforço nas explicações de Celso Furtado, que em suas análises e reflexões afirma que o modelo de desenvolvimento preconizado pelos governos militares permitiu uma sobreposição dos interesses das transnacionais sobre as necessidades nacionais. A industrialização brasileira existiu de fato para o capital internacional e não de direito à sociedade brasileira:

A globalização avançou com grande ímpeto nos decênios que se seguiram à Segunda Guerra Mundial graças à política de abertura dos mercados protagonizada pelos países sedes de grandes empresas transnacionais, que controlam instituições como o antigo GATT e a atual Organização Mundial do Comércio. Em outras palavras, o fator político, juntamente com a orientação da tecnologia, deram ao processo histórico um sentido crescentemente favorável às empresas transnacionais. (FURTADO, 1999, p. 20).

O meio rural, ao ser modernizado, estrategicamente não ocorreu isoladamente da urbanização, do crescimento urbano e da industrialização. A partir do avanço capitalista no campo, ao alterarem-se as relações sociais também se modificaram os valores humanos. Além disso, os elementos da natureza, formadores de microecossistemas interdependentes, transformaram-se em recursos naturais valorados economicamente pelo mercado, se transformando em fonte de riqueza, contrariando, muitas vezes, o sentido dos mesmos à vida.

A reestruturação capitalista, após a guerra fria, se empenhou em globalizar a economia, a política e tentou homogeneizar a cultura. Os altos investimentos tecnológicos, introduzidos principalmente no setor da (in)formação, buscaram exercer influências nos mais variados aspectos sociais. O fenômeno da globalização, aparentemente, atingiu a todos sem exceção, e, em todos os lugares.

Ao analisar a formação cultural do Brasil, Celso Furtado (1999) avaliava que, com o avanço da urbanização, a cultura popular brasileira foi sofrendo certa desestabilização, em função da forte influência da economia norte-americana, que impulsionou a constituição de

uma cultura de massa. Isso passou a ocorrer com a emergência da classe média pouco criativa e altamente consumista, que influencia a população em geral com sua prática consumista:

A classe média forma-se no quadro da modernização dependente e da industrialização que segue a linha da substituição de importações. Contudo, a maioria de seus membros está demasiado próximo do povo para ignorar o significado cultural deste. [...] o caráter de massa da cultura de classe média faz que suas relações com o povo sejam, [...] de envolvimento e penetração. (FURTADO, 1999, p. 65-66).

Seguindo com base no pensamento de Furtado (1999, p. 66), os brasileiros receberam forte influência do modo de pensar estrangeiro, com “[...] o crescente papel da indústria transnacional da cultura, instrumento da modernização dependente”. Com isso, “O processo de globalização da cultura tende a acelerar-se”. Segundo este pesquisador, numa primeira análise, todos os brasileiros seriam contagiados com este fenômeno, porém, a massificação de pensamento, planejada pelo poder econômico mundial, não atingiu a todos com a mesma intensidade, e muitos resistiram a homogeneização cultural.

Segundo Bogo (2000, p. 27), em muitas memórias camponesas existem muito saber reprimido que bravamente resistiram às imposições do poder, que buscou e ainda tenta abafá-las para exercer seu domínio político. Essas memórias que estavam adormecidas se revitalizam, pois “[...] a memória é a existência já produzida com todas as suas dimensões” e “[...] memória é a experiência feita por determinado grupo social [...]” que se organiza para produzir coletivamente sua existência. Prosseguindo sua análise referente à cultura de parte do povo brasileiro, complementa:

Há sabedoria na memória, e é esta sabedoria que alimenta as raízes existenciais de um povo. Sabedoria muitas vezes enterrada nas covas do esquecimento pelas mãos interesseiras de grupos que não querem ver o povo se reconhecer nas entrelinhas das páginas escritas, contando a história a partir da visão do vencedor e não dos quase vencidos. (BOGO, 2000, p. 27).

O pensamento desse autor nos auxilia ainda mais a respeitar e considerar a história de vida das pessoas que fazem parte da população do território regional, em especial dos sujeitos do campo dos municípios de Lajeado do Bugre, Sagrada Família e São Pedro das Missões (RS) e demais manifestações culturais camponesas existentes nesse lugar.

Em sua análise Bogo (2000, p. 29) vai além, ao afirmar que

Nos livros também há memória. Nos contos, fábulas e lendas. Há memória na crença traduzida de geração em geração, [...] Há conhecimentos biológicos e farmacológicos, desenvolvidos naturalmente pelas nossas gerações passadas

[...]. Enfim, nos menores detalhes há memórias que fizeram parte da construção da existência de nossos antepassados e que dormem em alguma dobra do embrulho que traz a história. Até nossas mãos têm sabedoria e memória, mas cabe a nós ter consciência da importância deste passado para sabermos como olhar corretamente para o futuro. Quando vamos para a terra, esta memória nos acompanha e é com ela que principiamos a organização de um novo momento histórico, procurando produzir uma nova existência.

Em vários lugares do mundo ocorrem manifestações culturais, até então adormecidas, tendendo a superar os preceitos positivistas que procuram definir uma mão única para a história da sociedade mundial. Segundo Paul Claval (1999, p. 72) a padronização de vida passa a ser rejeitada por pessoas e grupos de pessoas nos Estados Unidos, na Europa oriental, no Oriente Médio, além de outros lugares. Para esse geógrafo, “Cada indivíduo é portador de um sistema cultural em evolução constante, mas que é estruturado pelos valores. Estes são adquiridos pelos indivíduos no decorrer de sua trajetória de vida, ao sabor dos ensinamentos que receberam e das experiências que têm”.

Numa sociedade em que, aparentemente, a cultura do povo brasileiro havia sido massificada pelo moderno, vão surgindo embriões de outras relações e condutas, de produção e de consumo, diferentes das impostas pelo mercado internacional, com a construção de valores e hábitos voltados ao construir novas territorialidades de maneira mais independentes. Buscando maior entendimento das diferentes manifestações que ocorrem no espaço geográfico, foi se percebendo que a territorialização construída nas últimas décadas, em nível regional se difere da imposta pelo neoliberalismo e relações humanas sustentáveis com trocas materiais e símbolos.

Para Bogo (2000, p. 68), na memória de cada um também estão guardadas lembranças de respeito e de solidariedade, valores humanos que motivam a existência de relações sociais alternativas ao exercício de poder, entre muitos seres humanos.

[...] estabelecer um novo tipo de propriedade da terra, produzir sem prejudicar a natureza, preservando as florestas e cuidar da vida das espécies; transformar os latifúndios em lugares agradáveis, bonitos e recompor as florestas, devolvendo a água aos córregos secos; estender para as comunidades próximas nossas conquistas; avançar nas relações pessoais e no aperfeiçoamento da democracia interna; iniciar a gestação de um novo camponês com novos homens, novas mulheres, jovens e crianças [...]. (Bogo, 2000, p. 68).

O resgate da memória, o pensar e o fazer juntos, contribuiu para projetar territórios alternativos no seio da sociedade capitalista, estabelecendo relações de solidariedade e

respeito, entre as pessoas que convivem no grupo, e da comunidade que se relaciona com a natureza.

A Geografia, ao entender e comunicar as diferentes formas de se construir territórios, estará contribuindo com a ciência e com a sociedade em geral. Milton Santos dedicou parte de suas energias em anunciar que outra globalização, sem perversidade, seria possível ou, um novo mundo é possível. “A dialética entre essa universalidade empírica e as particularidades encorajará a superação das práxis invertidas, até agora comandadas pela ideologia dominante, e a possibilidade de ultrapassar o reino da necessidade, abrindo lugar para a utopia e para a esperança (2001, p. 168).”

Armando Corrêa da Silva (1996, p. 259) entende o território enquanto resultado da consciência e a consciência enquanto um território, para além do qual, existem outros territórios, naturais ou humanos. “O território possui, assim, um aspecto físico. Por isso, conhecer o território é, igualmente, conhecer a si mesmo, nas partes e no todo. Em segundo lugar conhecer o território é conhecer o outro.” Dando continuidade ao que pensa Silva sobre a consciência do pesquisador para entender o território e seu significado, afirma que “[...] o território é evidência do lugar. Este é pressuposto do espaço, pois o espaço é o maior lugar possível.”

Ainda segundo Silva, “Território é o espaço revestido da dimensão política, afetiva ou ambas (1996, p. 251)”. Para avançar um pouco mais nesta abordagem, ele suscita a discussão referente à territorialidade, dizendo que a mesma é resultante de um “[...] conjunto de práticas e suas expressões materiais e simbólicas capazes de garantirem a apropriação e permanência de um dado território por um determinado agente social, o Estado, os diferentes grupos sociais e as empresas (1996, p. 251-2)”.

Segundo Fernandes (2000, p. 281)

No interior do processo de territorialização do capital há a criação, destruição e recriação do trabalho familiar. Da desterritorialização do campesinato produzem-se o trabalho assalariado e o capitalista. Os avanços e recuos desses processos pelo território são determinados por um conjunto de fatores políticos, econômicos.

O que escreveu Mançano pode ser interligado ao modo de pensar de Haesbaert, sugerindo que a dimensão cultural não pode ser excluída das análises dos territórios. A desterritorialização com o fim dos territórios, do Estado, do lugar, da cultura e outros, objetivada pelo grande capital, via processo de globalização e/ou da mundialização econômica, defendidos por muitos estudiosos (ingênuos alguns, e outros tendenciosos e

comprometidos com o poder ou com os poderosos), não ocorreu por completo. Os processos de territorialização foram e vão acontecendo de maneira interacional, em que a reterritorialização passa a existir com a desterritorialização, ou seja, o fim de um processo pode ser o início do outro.

Os novos territórios aos quais estamos nos referindo dizem respeito aos territórios e territorialidades que a Educação do Campo poderá reconstruir ao identificar as práticas e experiências correlatas à cultura camponesa.

[...] compreendendo que há uma dimensão educativa na relação do ser humano com a terra: terra de cultivo da vida, terra de luta, terra ambiente, planeta. A educação do campo é intencionalidade de educar e reeducar o povo que vive no campo, na sabedoria de se ver 'guardião da terra', e não apenas como seu proprietário ou quem trabalha nela. Ver a terra como sendo de todos que podem se beneficiar dela. Aprender a cuidar da terra e aprender deste cuidado algumas lições de como cuidar do ser humano e de sua educação. (CALDART, 2002, p. 33).

Muitas dessas práticas estão guardadas na memória dos agricultores camponeses e outras estão sendo executadas em nível local e regional. A execução do Curso de formação de animadores em educação do campo está permitindo a recuperação das práticas de economia solidária existentes nos territórios locais servindo de sugestão na elaboração de novos programas de Educação do Campo, pedagogia necessária aos projetos políticos que ajudam a valorizar o replanejamento do território regional do Médio Alto Uruguai do Rio Grande do Sul.

O cenário da educação do campo é composto por variadas e ricas experiências educativas implementadas fora do âmbito governamental, promovidas por associações civis e movimentos sociais que têm assumido o papel de combater o processo de exclusão da população rural. Estas práticas pedagógicas, algumas das quais remontam à década de 70, contaram com o apoio de partidos políticos, da Igreja Católica, universidades e organizações não governamentais, contribuindo com a construção de uma nova escola para a população do campo.

O debate político pedagógico recente sobre a educação do campo foi impulsionado, em grande medida, pelo MST que, a partir de experiências alternativas de escolarização das crianças, jovens e adultos em acampamentos e assentamentos promoveu Seminários e Encontros Regionais e Nacionais de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária que conferiram maior visibilidade à ausência de políticas educacionais, apontando para a

necessidade de avançar na construção de um novo projeto de desenvolvimento para o campo em que a educação ocupa lugar de destaque.

Para promover o desenvolvimento rural sustentado com justiça social e conquistar uma educação de qualidade para sua população, é imperioso reconstruir no imaginário coletivo uma nova visão do campo. É preciso mudar também o imaginário da população rural, de modo a que o campo seja visto como espaço de transformação pelo trabalho e desenvolvimento, cuja identidade e manifestações socioculturais sejam valorizadas.

Segundo Caldart, (2002, p. 33), é necessário ainda levar esse olhar para dentro da escola, inserindo-o nas práticas pedagógicas para que as crianças e jovens possam incorporá-las e vivenciá-las:

[...] compreendendo que há uma dimensão educativa na relação do ser humano com a terra: terra de cultivo da vida, terra de luta, terra ambiente, planeta. A educação do campo é intencionalidade de educar e reeducar o povo que vive no campo, na sabedoria de se ver ‘guardião da terra’, e não apenas como seu proprietário ou quem trabalha nela. Ver a terra como sendo de todos que podem se beneficiar dela. Aprender a cuidar da terra e aprender deste cuidado algumas lições de como cuidar do ser humano e de sua educação.

A visão de educação que está sendo colocada em pauta é aquela que concebe o campo como espaço de vida e resistência, que contempla o “modus vivendi” do homem do campo, um “ethos” engendrado nas relações sociais desse contexto, e que respeita as diferenças e identidades singulares nele construídas. Fernandes (2002, p. 92) ressalta que a expressão "campo" surge em substituição ao "rural", concebendo-o como "[...] um espaço social com vida, identidade cultural própria e práticas compartilhadas por aqueles que a vivem [...]", e não mais como um espaço territorial, demarcador de área.

O campo é um lugar de vida, onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, a sua identidade cultural. O campo não é só lugar de produção agropecuária e agroindustrial [...] é espaço e território dos camponeses... é lugar de vida e sobretudo de educação. (FERNANDES, 2002, p. 92).

A Educação do Campo é um conceito cunhado com a preocupação de se delimitar um território teórico. Nosso pensamento é defender o direito que uma população tem de pensar o mundo a partir do lugar onde vive, ou seja, da terra em que pisa, melhor ainda: desde a sua realidade.

Quando pensamos o mundo a partir de um lugar onde não vivemos, idealizamos um mundo, vivemos um não-lugar. Isso acontece com a população do campo quando pensa o

mundo e, evidentemente, o seu próprio lugar a partir da cidade. Para Fernandes (2002), esse modo de pensar idealizado leva ao estranhamento de si mesmo, o que dificulta muito a construção da identidade, condição fundamental da formação cultural. Essa concepção vem sendo elaborada pela rede da Articulação Nacional por Uma Educação Básica do Campo, que preconiza um novo jeito de construir um projeto de educação com a participação dos trabalhadores rurais - sujeitos desse processo educativo. Uma construção a várias mãos, e não um projeto de educação pensado para eles, pronto e acabado.

Trata-se de combinar pedagogias de modo de fazer uma educação que forme e cultive identidades, autoestima, valores, memória, saberes, sabedorias; que enraíze sem necessariamente fixar as pessoas em sua cultura; seu lugar, seu modo de pensar, de agir, de produzir; uma educação que projete movimento, relações, transformações. (CALDART, 2002, p. 23).

A Educação do Campo requer uma aprendizagem permanente e com formação continuada, por meio de práticas pedagógicas comunitárias e escolares ligadas aos fazeres e pensares dos agricultores camponeses.

Neste sentido, com o objetivo de diminuir as diferenças sociais por meio da elevação econômica da população com baixíssimo poder aquisitivo e do empoderamento (empowerment, Freire, 1986) através da capacitação em educação do campo desses sujeitos, encorajando-os a se constituírem num novo capital social, estamos desenvolvendo esse projeto *Formação de animadores em educação do campo para a erradicação da pobreza*. As consequências ou os impactos irradiados nos territórios locais que resultaram das ações pedagógicas executadas no projeto serão apresentadas a seguir. Enfocaremos a caminhada metodológica juntamente com a construção de cada eito em curso.

O projeto do curso tem como principais eitos o cultivo de alimentos saudáveis e a economia solidária, porém antes de pesquisar e debatê-los foram contemplados outros eitos que julgamos necessários ao enriquecimento dos animadores em educação do campo. As atividades iniciaram sob a coordenação pedagógica de um professor formado em Geografia analisando o *Histórico da agricultura do território do Médio Alto Uruguai gaúcho* e coordenando uma *Pesquisa sócioantropológica*.

Através de discussões e práticas pedagógicas vinculadas à realidade do espaço agrário atual e de exercícios práticos para o resgate da memória da cultura camponesa foi possível estabelecer um parâmetro entre a agricultura desenvolvida pelos agricultores modernos com a agricultura camponesa. A abordagem teórica sobre a construção e reconstrução do território

do Médio Alto Uruguai riograndense contribuiu com os pensares e reflexões dos animadores pelo entendimento obtido referente à realidade rural, principalmente. O território destacado no projeto se constituiu por causa da atuação de diferentes culturas presentes nas reconstruções, dentre as quais se ressalta a contribuição dos nativos, dos caboclos, dos colonizadores camponeses (descendentes de europeus), dos agricultores modernos e dos sujeitos urbanizados.

Ao entender as diferentes culturas protagonizando o construir, o desconstruir e o reconstruir territorial, permite-nos comparar uma cultura e outra e perceber qual ou quais delas poderão colaborar com os animadores a pensar sobre a produção de alimentos saudáveis e as práticas de economia solidária.

Muito próximo talvez colado à análise do histórico da agricultura regional se tornou necessário realizar uma pesquisa socioantropológica para identificar e caracterizar as práticas e experiências existentes sobre a cultura camponesa. Os territórios locais onde ocorreu o curso de formação em educação do campo possui uma realidade aparente que impossibilita conhecê-la aprofundadamente e abrangentemente apenas pelo olhar. Assim sendo, a pesquisa socioantropológica contribuiu significativamente para desvendar essa realidade e o conhecimento da história dos lugares se tornou de fundamental importância.

Os resultados da pesquisa possibilitaram conhecer a realidade da agricultura e saber que o cultivo de alimentos saudáveis e a economia solidária fluíam mais intensamente entre os agricultores camponeses. Aliás, essas práticas faziam parte da economia do lugar, tornando os camponeses independentes de tecnologias pagas, pois o costume era trocar informações num processo de cooperação. O conhecimento e o reconhecimento do território local e da realidade do espaço agrário cooperaram com a autoestima dos animadores em educação do campo, despertando o desejo dos mesmos para programar ações voltadas à economia solidária e ao cultivo de alimentos saudáveis.

O curso foi se constituindo por meio de práticas pedagógicas variadas como aulas expositivas, atividades investigativas/pesquisantes, visitas *in loco* em diversos territórios condizentes com a atividade agropecuária, pesquisas em laboratório, análises de documentos históricos, fotografias e vídeos, construção de mapas, trocas de informações dialógicas, planejamentos práticos e outras.

Para atingir as metas e realizar as ações pretendidas nos territórios municipais contemplamos o eito sobre *Constituição do solo e dos ecossistemas e seus usos*. Esse eito contou com a coordenação pedagógica de um professor com formação acadêmica em agronomia e doutorado em solos. Tinha como objetivo analisar a realidade do solo local, sua

composição químico-física e os diferentes modos como o mesmo foi e está sendo utilizado. Além desse educador, cada território local pôde compartilhar com as experiências de um técnico que assumiu a responsabilidade para desenvolver outros subeitos com o objetivo de exercitar a *agroecologia*. Todos os agroecólogos desenvolveram projetos com ações voltadas ao cultivo de alimentos saudáveis e economia solidária.

Após análises e debates acerca do conceito de agroecologia e a importância desse modo de uso de solo para cultivar alimentos, a primeira atitude tomada foi coletar solos para serem analisados em laboratórios especializados a fim de conhecer as características físicas e químicas do solo de cada território local. Percebe-se que os princípios da agroecologia se cruzam com o modo camponês de uso do solo, pois em ambas as filosofias a subsistência humana e o respeito pelos ecossistemas é o objetivo principal.

Ao cultivar alimentos cuidando das características do solo cabe aos agricultores refutar tecnologias modernas que cobram altos valores para o serem utilizadas. A independência técnica pode ser conquistada por trocas gratuitas de experiências e práticas ligadas à atividade agropecuária. Por isso, o curso revalidou as práticas de economia solidária apontando aos animadores em educação do campo que as respostas para solucionar os problemas entre os agricultores já existem nos territórios locais. As mesmas não precisam se compradas nem importadas, apenas redescobertas e reexercitadas.

A técnica é de suma importância para o cultivo e produção de alimentos saudáveis, porém somente a tecnologia não contribuirá para a reconquista de alimentos agrícolas caso não se invista na cooperação entre os agricultores. Construindo os eitos em educação do campo foi possível pensar e refletir sobre a necessidade de se reestabelecer nos três territórios locais novos projetos que contemplem atitudes humanas que possam praticar o diálogo e a cooperação. Outro eito realizado no curso que possibilitou momentos reflexivos importantes denominou-se de *Economia solidária e a função da agricultura camponesa*. Nesse eito os três coordenadores pedagógicos possuem experiências em organização social e economia solidária. Os seus currículos de vida possibilitavam que realizassem as atividades condizentes com práticas pedagógicas em economia solidária. Cada território local definiu que ações seriam desenvolvidas que correspondessem com esse eito e que possibilitassem a participação de agricultores do lugar e os sujeitos locais considerados pobres e excluídos da sociedade.

O curso de formação de animadores em educação do campo realizado nos territórios dos municípios de Lajeado do Bugre, Sagrada Família e São Pedro das Missões (RS) ajudou os dirigentes políticos locais a repensar seus planejamentos e perceber que a cultura camponesa possui saberes/conhecimentos milenares, reconhecidamente necessários ao

desenvolvimento. Os animadores em educação do campo estão mais corajosos, seguros e convictos que a agricultura camponesa faz parte da economia de qualquer lugar. Para a economia se tornar sustentável faz-se necessário repensar o modo com o qual se realizam as atividades agropecuárias, pois o agronegócio, além de poluir e contaminar, industrializa muitas doenças para os seres humanos e destrói os ecossistemas, comprometendo a qualidade do solo, da vegetação, dos animais, do ar, da água e outros.

A cidadania se constrói se todos puderem participar dos processos decisórios de desenvolvimento territorial e os agricultores possuidores de sabedorias camponesas também podem contribuir dando suas sugestões políticas. A cultura camponesa incentiva homens e mulheres a respeitar outros homens, mulheres e crianças e motiva a respeitar a terra, mãe terra, num processo contínuo de dar continuidade a vida com dignidade.

ABSTRACT: In the last few decades, propelled by the capitalistic wishes, the human subjects in general started to take on many human values identified with the individualism, in denial to the values of solidarity and/or the community. The human relationships and sociological-natural of respect, solidarity and unpaid exchanges seen in different levels on the rural environment of the territory of *Médio Alto Uruguai Riograndense*, apparently, they disappeared or they were totally transformed with the agriculture modernization. Wherefore, watching the details of the agricultural space we realize that there are still many practices of unpaid economy and experiences guided to the cultivation and production of healthy food the way to the peasant culture, identified in the cities rural territory of *Lajeado do Bugre, Sagrada Família* and *São Pedro das Missões – RS*. Besides the discovery of those practices, It got developed, in these territories, a formation course to the rural educations animators, to multiply this culture. As a result of the formation course, actions with unpaid economy practices to cultivate healthy food started to be performed in these territories. The rural culture preserves and maintains significant relations of respect between the human beings and enriches the real time of the nature, that's why it keeps tuned with the ecosystem natural processes and with the cosmos.

Key-words: rural education, territorial development, unpaid economy, healthy food

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel, CALDART, Roseli Salete e MOLINA, Mônica Castagna (orgs) **Por uma educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BOGO, Ademar. **O MST e a cultura**. 2. ed. São Paulo: Peres, 2000.

CALDART, Roseli Salete. **Elementos para construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo**. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 05, Brasília, 2000.

CLAVAL, Paul. A Geografia cultural: o estado de arte. In: ROSENDAHL, Zeni; CORRÊA, Roberto Lobato. (Org.). **Manifestações da cultura no espaço**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999. p. 59-97.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais**. In: MOLINA, Mônica. A pesquisa em Educação do Campo. Brasília: Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, 2002.

FURTADO, Celso. **O longo amanhecer**: reflexões sobre a formação do Brasil. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

KOLLING, Edgar Jorge, CERIOLI, Paulo Ricardo e CALDART, Roseli Salete (orgs). **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas**. V. 4. Brasília, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 20^a ed., Petrópolis: Vozes, 2002.

MOLINA, Mônica Castagna (org.) **Educação do Campo e Pesquisa. Questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. Barbárie e modernidade: as transformações no campo e o agronegócio no Brasil. **Terra Livre**, São Paulo, ano 19, v. 02, n.21, p. 113-156, jul/dez. 2003.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SILVA, A. C. da. **O território da consciência e a consciência do território**. In: SANTOS, M.; SOUZA, M. A. A. de; SILVEIRA, M. L. Território, globalização e fragmentação. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1996. p. 257-260.

URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, Campus de Frederico Westphalen, Câmpus de Frederico Westphalen – RS. Laboratório de Geoprocessamento. 2012.

FORMAÇÃO DOCENTE A TEORIA E A PRÁTICA NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Débora Regina Vieira Rocha¹

Luana Nunes Hauch²

Luci Mary Duso Pacheco³

RESUMO: Este estudo é oriundo do projeto Programa Institucional de bolsa de Iniciação à Docência-PIBID, Subprojeto Pedagogia Ensino Médio, o qual permitiu leituras sobre a formação docente e como se dá a construção do conhecimento na formação do mesmo, permitiu, ainda, uma análise sobre a teoria com o exercício da prática escolar, a partir de observações e intervenções na escola campo. O referido trabalho foi desenvolvido através de uma pesquisa com cunho bibliográfico, descritivo e prático orientado por questões norteadoras para a o entendimento da prática do educador. Pesquisa bibliográfica entende-se aqui por leitura atenta e sistemática acompanhada de anotações e fichamentos, e descritiva com buscas realizadas ao campo. Em seguida, obteve-se os seguintes resultados: a compreensão de como o conhecimento é construído na atuação do professor, como é a interação de professores e alunos, intervenções com práticas educativas em sala de aula, o que propiciou a construção de conhecimento de ambas as partes; ou seja, as acadêmicas envolvidas tiveram a oportunidade de desenvolver práticas a partir de estudos teóricos e situações problema da realidade vivenciada pelo educador e educando enquanto futuro profissional da educação, e para o professor titular proporcionou a busca contínua de conhecimento e estar se “desacomodando”, a partir destas intervenções. Neste sentido é importante ressaltar que este vínculo proporcionado pelo Programa Institucional de bolsa de Iniciação à Docência-PIBID, irá favorecer às acadêmicas envolvidas uma maior desenvoltura durante sua prática o que auxiliará nas relações interpessoais, e na dinâmica em sala de aula das mesmas enquanto acadêmicas futuras educadoras.

Palavras-chave : Formação docente, Construção do Conhecimento, Prática.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Ao questionar-se sobre formação do professor, percebe-se que a mesma inicia-se muito antes do que qualquer outra profissão, visto que, o sujeito tem a possibilidade de conviver com um professor desde sua educação infantil e ainda, que a mesma nunca estará pronta ou acabada. Neste horizonte, acredita-se que esta formação não pode ser reduzida à formação profissional, mas ampliada à formação pessoal de cada indivíduo.

Neste sentido, é necessário que os formadores de educadores estejam cientes que necessitam formar profissionais críticos, reflexivos que estejam vivenciando experiências que oportunizem estes estar em contato com sua prática futura, para tanto o Programa PIBID vem

¹ Acadêmica do Curso de Pedagogia. Bolsista PIBID. URI - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen. drv93@hotmail.com

² Acadêmica do Curso de Pedagogia. Bolsista PIBID. URI - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen. luanahauch@hotmail.com

³ Doutora em educação. Coordenadora de Área e Orientadora do Subprojeto do PIBID – Pedagogia Ensino Médio. URI - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen. luci@uri.edu.br

ao encontro dessa exigência da formação de professores.

Sendo assim, o presente trabalho foi realizado a partir de leituras e estudos teóricos que amparam a formação do educador e como se dá a construção do conhecimento durante e após sua formação inicial. O mesmo objetiva a construção de conhecimento que auxiliará na caminhada acadêmica dos profissionais envolvidos. Construindo novos saberes aos mesmos

No decorrer do desenvolvimento deste artigo pode-se adquirir maior conhecimento sobre a formação docente e compreender melhor a atuação do professor em sala de aula, além da construção do conhecimento a partir de experiências vivenciadas em grupo. A partir das experiências e vivências proporcionadas pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID.

A importância desta pesquisa situa-se então, na necessidade de acadêmicos bolsistas do curso de Pedagogia estar vivenciando como é a atuação do professor em sua prática diária na formação de educadores em nível médio, experiência esta, que estará oportunizando um maior conhecimento sobre uma das áreas de atuação que o pedagogo estará apto a atuar.

Assim, este trabalho irá abordar, primeiramente, sobre a formação do educador, que é um dos principais focos dos acadêmicos bolsistas envolvidos. Seguindo nesta linha será retratada a importância da relação professor-aluno, na construção do conhecimento de ambos e ainda, foi buscada a construção do conhecimento na visão de alguns autores citados ao longo do texto.

2 A FORMAÇÃO DO EDUCADOR

Formar professores requer uma amplitude de conhecimentos cada vez mais aprimorados, visto que a sociedade na qual estamos inseridos está em pleno desenvolvimento, os avanços tecnológicos também ocupam a maioria dos lares dos educandos o que acaba repercutindo dentro da sala de aula.

Neste sentido, deve-se estar apto a trabalhar com as diferentes situações que poderão acontecer no decorrer do dia a dia em sala de aula, o que nos faz perceber que o papel dos profissionais da educação vem se ampliando cada vez mais. Desta forma podemos afirmar que é necessário que os profissionais tenham autonomia, capacidade e muita competência para lidar com as situações de maior complexidade.

Nesse sentido, é grande a preocupação pela formação de professores de modo que Imbernón (2009, p. 10) afirma: “[...] que a preocupação por formar professores, a formação inicial é muito mais antiga e já vem de séculos.” Afinal esses profissionais, mais do que

realizar seu trabalho estarão interagindo na formação pessoal de seus alunos e isso requer profissionais com autonomia e com diversos saberes, saberes estes que vão surgindo através da prática e do aperfeiçoamento docente.

Nesta perspectiva, o programa PIBID, permite que acadêmicos que estão na formação inicial estejam em contato com profissionais que possuem maior experiência profissional na educação, diferenciando as licenciaturas através disso, visto que, a formação inicial transmite apenas uma base para o saber docente, ou seja, a formação inicial ofertada, especialmente, pelos cursos de licenciatura, vem ao encontro das primeiras necessidades dos ingressantes em educação e dos profissionais que desejam seguir nesta área, haja vista, que as transformações causadas pelo desenvolvimento estão exigindo do professorado um comportamento diferenciado frente ao conhecimento. Não basta apenas dominar o conteúdo, necessita estar apto a trabalhar com as situações de maior complexidade que poderá se defrontar durante sua prática.

Nesta linha de pensamento, a formação inicial prima pelos conhecimentos básicos, os quais são fortalecidos pela constante busca e coleta de informações, as quais o programa PIBID permite aos acadêmicos bolsistas, a fim de transformá-las em conhecimento, que vão se aprimorando com as experiências vividas na prática pedagógica. Contudo, sabe-se da não facilidade de ter esse discernimento, e, saber selecionar as muitas informações lançadas diariamente.

Por isso, deve-se manter um cuidado muito especial para não cair em alusão, ou seja, não haver uma referência vaga e difusa do que se quer realmente. Afinal, hoje com o “avançado” processo de produção dos saberes “os conhecimentos tendem a se impor como um fim em si mesmos [...]; as atividades de formação e de educação parecem passar progressivamente para o segundo plano.” (TARDIF, 2002 p. 34). O correto não é armazenar o conhecimento, criando “estoques”, mas partilhá-lo e problematizá-lo.

Devido a esta demanda de aprimoramento da prática pedagógica dos professores no exercício de sua docência, a formação continuada é uma forma de proporcionar aos mesmos uma reflexão sobre suas ações enquanto educadores. Neste sentido, Imbernón (2009, p. 28) salienta que “a maior parte do professorado recebe poucas devolutivas sobre suas atuações em sala de aula, e algumas vezes, manifesta a necessidade de saber como está enfrentando a prática diária para aprender a partir dela”.

Neste sentido, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, promove a integração de acadêmicos bolsistas das licenciaturas estar em contato com escolas públicas, o que proporciona aprendizado aos acadêmicos e também aos educadores titulares,

visto que o programa permite a busca contínua da construção do conhecimento de ambos. Além disso, o programa auxilia desde a formação inicial dos acadêmicos bolsistas, até a formação continuada dos educadores que estão na prática em sala de aula e recebem alunos das universidades.

Assim, o programa se faz necessário para a construção da identidade profissional bem como para construir e/ou reconstruir saberes anteriores, podendo servir, ainda, de contribuições para as práticas pedagógicas enriquecendo-as e aprimorando-as.

Com efeito, os professores necessitam estar atentos às transformações pelas quais passa o contexto escolar onde está atuando. Neste sentido, concordamos com as palavras de Imbernón (2009, p. 39-40), as quais expressam que a formação permanente do professorado, deve:

[...] mais do que ter a intenção de “atualizá-los”, potencializar uma formação que seja capaz de estabelecer espaços de reflexão e participação para que “aprendam” (mais aprendizagem do que ensino na formação) com a reflexão e a análise das situações problemáticas dos centros e que partam das necessidades democráticas (sentidas) para estabelecer um novo processo formativo que possibilite o estudo da vida na aula e no centro, os projetos de mudança, trabalho colaborativo como desenvolvimento fundamental da instituição educativa e do professorado.

A formação também pode oportunizar momentos de aprendizagem que servem para que se possa construir ou reconstruir alguns conceitos, visando o enriquecimento do conhecimento, ou seja, a formação dos educadores deve estar sempre acontecendo, afinal ela nunca estará completa, sempre estará em construção.

Neste sentido, a formação continuada dos profissionais da educação é uma necessidade para atender às exigências do exercício profissional, às solicitações dos estudantes e da sociedade em geral. Contudo, para construir conhecimentos e transformar as práticas dos professores, requer-se a criação de espaço para o estudo, análise e socialização da formação continuada entre os próprios docentes. Os coletivos de professores no cotidiano escolar, com o tempo e as diversas situações sociais, políticas e econômicas, rotinizam suas práticas, sendo necessário, para transformá-las, construir novas relações de espaços, tempos, pessoas e conhecimentos, tanto do cotidiano, como universalmente sistematizado.

2.1 A relação professor aluno e a construção do conhecimento

“A relação professor–aluno se dá mediada pelo mundo [...]”. (FREIRE, apud BECKER, 2001 p.41)

Nesta concepção a relação do professor estabelecida com o educando, trará uma maior facilidade na construção do conhecimento de ambos, afinal o professor também aprende com o aluno, conforme Freire (1996, p. 25) nos aponta, “Ensinar não é apenas transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção”.

Sendo assim, o professor deve valorizar o conhecimento trazido pelo seu aluno, tornando desta forma, sua aula mais dinâmica voltada para a realidade de seu educando. Pois,

A sala de aula não é lugar de espetáculo [...] é um lugar de construção do conhecimento em que professor e alunos são atores, em que todos são ativos e responsáveis – sem diluir a assimetria dessa responsabilidade - pelo planejamento e organizações de ações significativas. (BECKER, 2001 p.98)

Seguindo de tal modo podemos ver que é de grande importância o relacionamento entre professor e aluno, pois desta forma há maior troca de informação entre ambos e, conseqüentemente, ocorre maior aprendizagem destes.

Com isso, o educador tem grandes responsabilidades enquanto mediador, organizador e aprendiz de conhecimento com seu aluno, pois, esta relação entre os mesmos é capaz de fazer com que se tornem autores de suas próprias histórias.

2.2 Construção de conhecimento

Pode-se dizer que a escola está inserida na sociedade, e a sociedade na escola. Entende-se desta forma, que o conhecimento é construído a partir do meio físico e social em que a pessoa convive, ou seja, não há como diferenciar ou “colocar peso” no que se aprende na escola e o que se aprende fora da mesma, pois, a aprendizagem ocorrida em ambos os lugares é de significativa importância na vida das pessoas. Para tanto, Libâneo (1985, p. 40) nos remete que a construção do conhecimento não parte

[...] de um saber artificial, depositado a partir de fora, nem do saber espontâneo, mas deu uma relação direta com a experiência do aluno, confrontada com o saber trazido de fora. O trabalho docente relaciona a prática vivida pelos alunos com os conteúdos propostos pelo professor, momento em que se dará a “ruptura” em relação a experiência pouco elaborada.

É válido afirmar que o professor deve abrir espaço para seu aluno estar se expressando, pois que assim os mesmos estarão trocando experiência e o professor poderá estar preparando a sua prática pedagógica a partir da realidade dos mesmos.

Neste sentido, (PIAGET apud BECKER, 2001 p. 57) nos coloca que “O desenvolvimento do conhecimento, embasa toda a aprendizagem, ocorre neste nível, e não no *mero* nível da ação prática.” Como exemplo: uma pessoa pode passar sua vida inteira repetindo tarefas práticas com grande habilidade, mas sem mostrar progresso significativo no conhecimento.

Por isso há a necessidade dos educadores estarem em constante transformação, para poder acompanhar o desenvolvimento da sociedade em que seu aluno esta inserido. Becker (2001, p. 24), afirma assim, que “O professor tem todo um saber construído, sobretudo em uma determinada direção do saber formalizado. Esse professor, que age segundo o modelo pedagógico relacional, professa uma epistemologia também relacional”.

Portanto a formação que o professor recebe durante sua graduação poderá interferir em sua prática educativa, desta maneira, é primordial que a mesma seja de ótima qualidade enquanto sua caminhada acadêmica e a prática pedagógica do profissional da educação.

No entanto, “a prática escolar consiste na concretização das condições que asseguram a realização do trabalho docente. (LIBÂNIO, 1985 p.19)”, ou seja, o professor precisa obedecer algumas regras, pois há uma hierarquia, que deve ser seguida, então seu planejamento deve ser seguido a partir do mesmo.

Por isso, as dificuldades de atuação do professor iniciam-se desde sua formação até as modernidades da época em que esta atuando, pois há uma grande diversidade de alunos com conhecimentos diferentes. Além destas dificuldades a falta de tempo, inexperiência, e a falta de recursos em muitas escolas para levar um pouco de “prática” para dentro da sala de aula, muitas vezes as tornam as aulas monótonas fazendo com que os alunos não sintam vontade de aprender ou mesmo não entendam o que estão estudando.

Para tanto, é de suma importância que o educador seja reflexivo em sua ação pedagógica para que possa estar mudando e melhorando a mesma durante sua prática educativa.

3 METODOLOGIA

O presente trabalho se deu a partir de leituras e fichamentos de livros que relataram sobre a formação docente, reflexões e debates sobre a formação do profissional da educação, buscando compreender melhor como se dá construção do conhecimento entre professor e aluno, observações e intervenções em sala de aula e reuniões realizadas na escola campo e na Universidade.

4 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Tal abordagem nos proporcionou estar em contato com a realidade vivenciada pelo educador de disciplinas pedagógicas a nível médio, leituras e reflexões sobre a formação do professor, a sua prática pedagógica e analisando a construção do conhecimento do educador e do educando.

Com isso, percebe-se que a construção de conhecimento do educador além de acontecer através de estudos teórico-bibliográficos, também acontece no dia a dia do mesmo, visto que, o educador deve estar em uma constante construção e reconstrução de saberes, pois a cada aula realizada, visto que os seus alunos também vêm com algo novo e compartilham com o educador, tornando assim a prática pedagógica uma formação diária.

Sendo assim o mesmo deve ter conhecimento para poder estar ajudando seus alunos a transformar esta carga exagerada de informações em conhecimento.

Para tanto, a dinâmica em sala de aula do educador deve ser diferenciada com práticas que chamem a atenção do educando sempre estabelecendo uma relação amigável entre o professor e aluno sem perder a “autoridade” de educador.

Além de todas estas aprendizagens que a atuação como bolsista do PIBID nos propiciou, teve-se ainda a oportunidade de estar de frente com algumas dificuldades que o profissional da educação poderá estar encontrando em seu dia a dia de atuação na escola, sendo assim é necessário que o educador sempre esteja em busca de conhecimento e de novas experiências, a fim de acompanhar o desenvolvimento social em que ocorre sua atuação.

Para tanto, as acadêmicas bolsistas estão adquirindo cada vez mais conhecimento sobre a prática pedagógica do educador, e colecionando subsídios para a futura prática como educadoras.

5 CONCLUSÃO

Para dar finalidade ao artigo salienta-se que formar professores nos dias atuais esta cada vez mais complexo, visto que a sociedade na qual estamos inseridos está em profundas e rápidas transformações. Neste sentido, há necessidade de refletir sobre a construção do conhecimento, e a importância do mesmo para o educando e o educador, pois estes são capazes de aprender e ensinar ao mesmo tempo, com isso construindo um conhecimento em que todos são beneficiados.

Desta forma, entende-se que o projeto é de suma importância tanto para os acadêmicos bolsistas, quanto para os professores do Curso Magistério da escola campo. Visto que, além do bolsista estar tendo a oportunidade de estar construindo o seu conhecimento e abrangendo experiência que serão de grande valia durante a atuação dos mesmos no estágio que acontecerá nos cursos de licenciatura. Os professores também estarão tendo a oportunidade de estar refletindo a sua prática pedagógica e até inovando a mesma com a presença de acadêmicos que estão diretamente ligados à universidade.

Formação de Profissionais da Educação não se dá apenas do ensinar e aprender em sala de aula, somente a teoria, mas sim de uma teoria envolvendo a prática da mesma tornando-se assim uma formação continuada. Buscando cada vez mais conhecimento, aperfeiçoamento do já alcançado, buscando bases teóricas, buscando ainda uma formação critico-reflexiva garantindo aos futuros educadores um pensamento mais apurado, mais autônomo em um clima participativo, concebendo a formação como um processor interativo e dinâmico em busca de novas identidades profissionais.

O saber de um docente implica em manter-se aberto ao outro, às lateralidades distintas e às possibilidades múltiplas, a pontos de vista diferenciados entretanto, através de leituras, intervenções e observações propostas pelo PIBID- Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência possibilitou não apenas uma atividade ocupacional para os bolsistas e sim um compromisso social inserido na esfera política e as competitividades do exercício das profissões e, em especial, a de um docente no mundo atual exige um processo de formação formal e explícito.

A formação profissional de um educador não se trata apenas em colocar o saber produzido e sim de recuperar o dito saber para o patrimônio linguístico da comunicação ao nível do mundo e o mesmo deve-se sempre ter uma aplicação de seus horizontes prático-operativos e emancipatórias. A formação de professores não pode nunca ser vista como um simples lugar somente de aquisição de técnicas e de conhecimento e sim pode ser vista e deve ser vista como um lugar/espço de socialização e de configuração profissional que passa também por uma compreensão de que o docente não é uma construção neutra e fixa, mas sim determinada historicamente pelas condições sociais.

O profissional de educação, segundo o autor do livro, nunca vai estar preparado completamente, pois sobretudo a formação do mesmo reúne varias competências de um docente, que entre outras elabora conceitos, e o mesmo não conhece todas as soluções e irá sendo construídas à medida que os problemas forem surgindo. O educador deve se tornar um profissional critico reflexivo, dominar as teorias e praticas, se tornar um intelectual critico

transformador ao buscar seu conhecimento, e ao final apresentar autonomia profissional para buscar os elementos que lhe faltam. Tornando-se assim um construtor de conhecimento e além de tudo, tem-se como ponto de vista já um perfil de um educador, o mesmo deve ser um alicerce, base, deve ter um perfil de adulto como modelo a ser seguido pelo discentes e no trabalho na educação deve ter um pouco da tendência cognitiva, a qual como um ser construtor que pensa e como tal constrói seu conhecimento, reinventa conteúdos a partir da interação que estabelece com meio físico e social. Fazendo com que a escola não se torne um espaço aleatório e sim um espaço em que a objetividade se faz presente.

TEACHING THE THEORY AND PRACTICE IN THE CONSTRUCTION OF KNOWLEDGE

ABSTRACT: This study derives from the Institutional Program of Scholarship initiation to Teaching-PIBID, Subproject Pedagogy High School, which allowed readings about the teacher training and how the construction of knowledge happens in his formation. It also allowed an analysis of the theory with the exercise of school practice from observations and interventions in the school field. The study was developed through a research with bibliographical, descriptive and practical, oriented by guiding questions for the understanding of educator's practice. Bibliographical research is understood here how careful and systematic reading, accompanied by notes and record keeping and descriptive searches conducted at the field. After, were obtained the following results: understanding how knowledge is constructed in teacher's performance, how is the interaction of teachers and students and interventions with educational practices in the classroom. It allowed the construction of knowledge of both parties, in other words, the academics involved had the opportunity to develop practices from theoretical studies and problem situations of the reality experienced by educator and student as future professionals in education, and the titular professor it provided the continues search of knowledge and stay "unaccommodated" from these interventions. In this way it is important to emphasize that this bond provided by the Institutional Program of Scholarship initiation to Teaching-PIBID will favor the academics involved a greater resourcefulness during their practice, which will help in their interpersonal relationships and dynamics in the classroom while academics and future educators.

Keywords: Teacher Training, Knowledge Building, Practice.

REFERÊNCIAS

BECKER, Fernando. **Educação e construção do conhecimento**. Porto alegre: Artmed Editora, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17.ed Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública** - a pedagogia crítico-social da escola pública. São Paulo: Cortez, 1985.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

FORMAÇÃO DOCENTE: SABERES NECESSÁRIOS PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Salete Maria Moreira da Silva¹
Maria Teresa Cauduro²

RESUMO: O presente artigo trata sobre a “Formação Docente: Saberes necessários para a prática pedagógica” dentro do eixo temático Formação de Professores e Práticas Educativas. O artigo objetiva dialogar a luz de vários estudiosos em Educação que prezam por uma formação profissional competente quais saberes são necessários para uma prática pedagógica eficiente. A pesquisa aqui apresentada será descritiva, com abordagem qualitativa com a qual se trará um diálogo entre os estudiosos em educação Imbernón, Tardif e Pimenta. Esses saberes são imprescindíveis quanto à prática e formação do professor, na medida em que irá contribuir, igualmente, na construção da identidade deste profissional. Ainda, que os conhecimentos não podem ser pautados apenas no que é aprendido nas universidades, mas, devem se contextualizar tais saberes com o cotidiano tanto do professor quanto do próprio aluno. Os saberes da docência tornam-se mister na formação do professor, porque, são deles que se constituirão profissionais críticos, autônomos, dialéticos, problematizadores, pois só desta forma se alcançará uma sociedade em constante mudança.

Palavras-chave: Formação Docente. Saberes Docentes. Práticas Pedagógicas

INTRODUÇÃO:

O presente trabalho trata sobre “Formação Docente: Saberes necessários para a prática pedagógica”, dentro do eixo temático Formação De Professores e Práticas Educativas.

A pesquisa é descritiva com abordagem qualitativa na qual procura-se discutir as visões de três estudiosos em educação sobre quais saberes são indispensáveis para uma formação de “eficiente” dos professores.

Sabemos que ter apenas uma graduação não basta para se ter uma formação que seja mister para se ingressar dentro nas escolas ou nas IES³.

É necessário ter-se uma série de saberes que suleirão os caminhos e a prática de cada educador. Mas, que saberes serão esses? Será que esses saberes docentes são os mesmo nas visões desses três estudiosos de que se trata?

A partir destas questões, tentaremos esclarecer tais quesitos que são tão relevantes para formação do professor.

Analisaremos, neste estudo, autores como Maurice Tardif, Selma Garrido Pimenta, e Francisco Imbernón, assim, podemos inferir que há vários saberes que se deve estimular na formação dos professores para que os mesmos sejam preparados de forma consciente e

¹ Mestranda em Educação da URI – Universidade Regional do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen – RS – salete_silva_mana@hotmail.com

² Dr^a do Mestrado em Educação da URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen – RS – maite@uri.edu.br

³ Instituições de Ensino Superior

satisfatória para enfrentarem os adventos da nossa educação e das nossas salas de aula, sejam elas escolas ou IES.

Estudar tais saberes são importantes, também, para a construção de novas teorias, que irão fertilizar nossa educação para que, com o tempo, consiga tornar nossa sociedade menos excludente, mais unida e bem mais intelectualizada.

A formação docente, acompanhada de tais saberes, torna o professor um ser responsável pela sua prática, pela sua ação e pela aprendizagem do seu aluno. Ambos, docente e discente imputam uma responsabilidade pelo processo de ensino-aprendizagem.

Num mundo de tantas e tão rápidas transformações urge uma formação de educadores que estejam preparados para enfrentar as adversidades de nosso tempo e a pluralidade na qual estavamos vivendo, bem como, sintam os ambientes educacionais como um lugar onde se dá a aprendizagem, se constrói os conhecimentos e se desenvolvem valores morais e éticos que são tão necessários na nossa sociedade hoje em dia.

Por fim, preparar educadores é uma tarefa bastante complexa, uma vez que tais profissionais precisam ser muito bem habilitados para desenvolverem um trabalho que ajude seus alunos a crescerem como verdadeiros cidadãos e, ao mesmo tempo, ajudem na construção da sua própria identidade enquanto pessoas e profissionais.

FORMAÇÃO DOCENTE:

Não tem como se pretender uma educação sólida, positiva se não se pensar e falar sobre a formação docente, pois são esses profissionais, que recebem essa formação que assumirão essas gerações que já ingressaram ou estão ingressando todos os anos em nossas escolas.

Desenvolver uma boa formação do professor é essencial e, também, um desafio para que a nossa educação tenha resultados positivos na sociedade contemporânea.

Vivemos tempos de incertezas, de desconexões, de desmotivações, de falta de preparo dos educadores, de desprestígio, de falta de autonomia, de falta de responsabilidades, e até porque não dizer, falta de conhecimentos intelectuais, políticos, sociais..., o que se instiga a desenvolver o professor para lidar com essas problemáticas, tornando seus caminhos mais autônomos, partilhado com seus colegas, alunos, comunidade escolar para realmente lidar com as incertezas e mudanças que estão por vir. Imbernón (2011) nos mostra que:

Em uma sociedade democrática é fundamental formar o professor na mudança e para a mudança por meio do desenvolvimento de capacidades reflexivas em grupo, e

abrir caminhos para uma verdadeira autonomia profissional compartilhada, já que a profissão docente precisa partilhar o conhecimento com o contexto.(IMBERNÓN, 2011, p. 19)

Nossa realidade necessita de formação sólida, rica em instrumentos, métodos e conhecimentos gerais e específicos da profissão docente.

Urge uma formação que enriqueça, que encharque o educador com todas as habilidades e competências necessárias para que se torne um docente capaz, admirável, e que venha a ser reconhecido, não só pelo seu desempenho e conhecimento, mas também, pela sua capacidade de pensar e agir como professor e como cidadão, baseado na ética, na moral e na dignidade.

Vários são os fatores de relevância que necessitam ser desenvolvidos durante e depois do formação do educador para que o mesmo adquira a excelência que tanto se almeja para os professores, contudo, tem-se que ter em mente que essa excelência não depende apenas de sua formação, mas implicam outras facetas como as políticas educacionais, os pais, a própria gestão das escolas, a globalização, o próprio sistema (capitalismo) no qual os educadores estão inseridos.

Entretanto, é possível dar sentido às perplexidades e incertezas que acompanham a reconstrução e reestruturação da profissão docente, tendo-se uma visão mais ampla, interativa e mais comprometida, assumindo um nova postura frente às condições que se apresentam na educação, para que, doravante consiga-se, cada vez mais, uma educação realmente eficaz que ajude nossas crianças, jovens e até mesmo, adultos a se construírem enquanto sujeitos conscientes de sua importância, enquanto, seres humanos e cidadãos críticos. Por isso, a formação do professor é fundamental para tratar dos saberes.

Uma das condições que daremos ênfase aqui no trabalho trata-se dos saberes docentes, pois sem eles não se teria uma prática profissional com a devida fundamentação.

SABERES DOCENTES NECESSÁRIOS ASSIM SE DESENVOLVE UM BOA PRÁTICA PEDAGÓGICA

A formação do educador é um feixe de máxima importância para que se tenha uma educação bem fundamentada. Contudo, para obtermos esse alicerce de modo cada vez mais eficaz Imbernón (2011) revela que:

Exigir a qualidade da formação e do ensino é uma questão ética e de responsabilidade social para evitar que se caia no charlatanismo, no treinamento culturalista e não inovador, na ostentação e na falácia. Temos que buscar a

qualidade, mas sabendo que sua riqueza se encontra já no caminho.(IMBERNÓN, 2011, p.108)

Essa responsabilidade, essa ética leva à busca de saberes docentes que se encontram inseridos nessa riqueza que Imbernón sustenta acima.

Ainda, a formação dos docentes, precisa abarcar uma bagagem que capacite o professor a assumir de forma positiva e reflexiva a sua prática pedagógica. Imbernón (2011) reflete que:

A formação inicial deve dotar uma bagagem sólida nos âmbitos científicos, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal que deve capacitar o futuro professor ou professora a assumir uma tarefa educativa em toda sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e o rigor necessários, isto é, apoiando suas ações em uma fundamentação válida para evitar cair no paradoxo de ensinar a não ensinar. (IMBERNÓN, 2011, p.68)

Esses saberes são corroborados por outros autores como Tardif, (2008) e Pimenta (2012), os quais citam como necessários para uma boa formação do professorado.

Um dos saberes que muito é apontado é o saber da *experiência*. Esse saber trás em seu âmago todas as experiências do educador durante todo o percurso de sua vida com a família, com a vida acadêmica, na qual adquire, primeiramente, conhecimentos de senso comum, mas com o tempo vão construindo saberes socio, histórico e cultural durante sua trajetória educacional. Essas, são experiências que constroem um professor cidadão, através de conhecimentos vividos social, histórico e politicamente. Através dessas experiências os professores têm condições de perceberem desde o início o que ou quem teve mais relevância na sua formação. Quais professores foram mais expressivos durante sua vida acadêmica? Que mudanças vêm ocorrendo na educação durante todo esse tempo? O saber da experiência é o saber construído no cotidiano do professor, desde sua infância, sua vida escolar, sua formação tanto inicial e continuada.

Para Pimenta, (2012)

os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática mediada por outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores.. (PIMENTA, 2012, p. 22).

Os saberes da experiência são saberes específicos que desabrocham com conhecimento que o professor adquire, também, na sua prática com colegas, equipe gestora, pais, alunos enfim... o que ajuda a desenvolver ainda mais o seu saber-fazer e o seu saber-ser.

Nas palavras de Tardif (2008):

Finalmente, os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseado em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades de saber-fazer e de saber-ser. (TARDIF, 2008, p. 38-39)

O professor desenvolvendo as habilidades do seu saber-fazer, do seu saber-ser acaba por encharcar-se com conhecimentos tanto da sua matéria como de conhecimentos gerais, aumenta cada vez mais seu saber sobre a disciplina que desempenha, sobre a Educação, sobre tudo que envolve ato Pedagógico associando tudo isso a sua experiência de vida e seu dia a dia com seus alunos, até mesmo a vida social.

Os autores comentam, igualmente sobre o saber do *conhecimento*⁴. O conhecimento é sempre uma tradução, seguida de uma reconstrução, ou seja, o conhecimento não pode ser pautado apenas no que o profissional aprende na universidade, mas, também precisa estar presente na pesquisa, na atualização com o mundo para poder contextualizar esses saberes, tanto gerais quanto específicos, com o cotidiano, com a vida do aluno.

Pimenta (2012) reflete que “conhecer significa estar consciente do poder do conhecimento para a produção da vida material, social e existencial da humanidade”. (PIMENTA, 2012, p.24)

Na acepção de Imbernón (2011), o conhecimento profissional está relacionado à especificidade da profissão docente. Entende que esse conhecimento é de natureza polivalente, dinâmico, construído e reconstruído de forma permanente no percurso profissional dos(as) professores(as), na relação teoria/prática. Situa o conhecimento profissional docente como vital no processo de profissionalização docente e afirma:

Existe, é claro, um conhecimento pedagógico especializado unido à ação e, portanto, é um conhecimento prático, que é o que diferencia e estabelece a profissão e que precisa de um processo concreto de profissionalização” (IMBERNÓN, 2011p. 31).

Tardif (2008) exprime que existem saberes que servem de base para ensinar e pesquisar e que podem ser entendidos de maneira restrita como aqueles mobilizados pelos professores nas salas de aula e num sentido amplo designa o conjunto dos saberes que fundamentam o ato de ensinar no ambiente escolar os quais provém de várias fontes. (TARDIF, 2008, p.59-60)

⁴ Imbernón (2011) entende esse conhecimento como o utilizado pelos profissionais da educação, que se construiu e se reconstruiu constantemente durante a vida profissional do professor em sua relação com a teoria e a prática. (IMBERNÓN, 2011, p. 31)

Os saberes do conhecimento citado por Pimenta já não são os mesmo saberes que Tardif comenta em suas colocações, e os nomeia como curriculares e disciplinares. Segundo Tardif (2008) os saberes disciplinares são:

São saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes a que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos [...] Os saberes das disciplinas emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes. (TARDIF, 2008, p.38)

Já os saberes curriculares ele diz que:

Esses saberes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita. Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares que os professores devem aprender a aplicar. (TARDIF, 2008, p.38)

Os autores contribuem, igualmente, colocando que os *saberes pedagógicos* são de essencial importância na formação docente. Esse saberes estariam relacionados a todos os outros saberes citados anteriormente, o saber da experiência, do conhecimento, todos articulados entre si.

Para Pimenta (2012)

Os profissionais da educação, em contato com os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, podem encontrar instrumentos para se interrogarem e alimentarem suas práticas, confrontando-as. É aí que se produzem os saberes pedagógico, na ação. (PIMENTA, 2012, p.28)

Assim sendo, pode-se dizer que os saberes pedagógicos se dão onde houver ação, diálogo entre colegas, prática que confronta, que problematiza e assim insere a pesquisa e o diálogo em sua essência. Imbernón (2011) corrobora quando suscita que:

[...] a ação possibilita uma formação baseada tanto na aquisição de conhecimentos teóricos como no desenvolvimento de capacidades de processamentos da informação, análise, e reflexão crítica em, sobre e durante a ação, diagnóstico, decisão racional, avaliação de técnicas e reformulação de projetos etc. (IMBERNÓN, 2011, p.82)

Assim, o profissional professor só constitui seu saber-fazer partindo do seu próprio fazer. Isso o coloca diretamente ligado à reflexão, ou seja, ligado às teorias que ajudam a explicar e a encontrar meios de solucionar situações no seu saber -fazer diário.

Segundo Pimenta (2012):

Os saberes pedagógicos podem colaborar com a prática. Sobretudo se forem mobilizados a partir dos problemas que a prática coloca, entendendo, pois, a dependência da teoria em relação à prática, pois esta lhe é anterior. Essa

anterioridade, no entanto, longe de implicar uma contraposição absoluta em relação à teoria, pressupõe uma íntima vinculação a ela.(PIMENTA, 2012, p.30)

Os saberes docentes, enfim, quando desenvolvidos de forma totalizada nos professores, os ajudarão a desenvolver seu fazer pedagógico cada vez mais qualitativo, mais positivo e mais amadurecido, no sentido de colaborar na construção do conhecimento de seus alunos. Os saberes que os professores constroem, desenvolvem, são traduzidos para sua prática pedagógica em um estilo pessoal de trabalhar que é expressas através do seu fazer cotidiano e na aprendizagem eficaz de seus alunos.

Tardif (2008), quando nos fala dos saberes docentes, refere-se a um pluralismo de conhecimentos que provém de vários segmentos de natureza diferentes que circundam o saber-fazer e saber-ser professor. Assim, Tardif (2008) tenta dar conta de exemplificar esses saberes docentes, tentando evidenciar suas fontes e seus modos de integração como mostra o quadro abaixo:

Quadro 1 – Os Saberes dos Professores

Saberes dos professores	Fontes Sociais de Aquisição	Modos de Integração no Trabalho docente
Saberes pessoais dos professores.	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária.
Saberes provenientes da formação escolar anterior.	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais.
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério.	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores.
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho.	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização da “ferramenta” de trabalho, sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Fonte: (Tardif, 2008, p.63)

Ao olharmos o quadro acima, observamos que os professores realmente usam de todos esses saberes no seu fazer-pedagógico durante seu dia a dia em sala de aula. Esses saberes são provenientes dele próprio. As “ferramentas” que produzem para desenvolver sua

prática e saberes que são exetrios a eles, como sua formação social e escolar que os ajuda a buscar por teorias que possam lhe ajudar no seu fazer cotidiano.

Segundo o dicionário online Priberam da Língua Portuguesa, “saber” significa conhecer, estar habilitado para, ter experiência. Ora, pode-se deduzir que o saber docente é, então, um pluralismo de conhecimentos profissional, pessoal, social, histórico e político que fundamentam o ato da prática do docente. Para Tardif (2008):

É necessário especificar, também que atribuímos à noção de “saber” um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser. Essa nossa posição não é fortuita, pois, o que os próprios professores dizem a respeito de seus saberes.(TARDIF, 2008, p.60)

Podemos inferir, desta forma, que os saberes servem de alicerce para uma prática eficaz e é um conjunto de diversos fatores, sejam, questões, problemas, situações, objetos que se relacionam com o dia a dia do educador dentro da sala de aula.

Nas palavras de Imbernón, (2011, p. 30)

Todos eles concordam com a necessidade de um conhecimento polivalente que compreenda diferentes âmbitos: o sistema (em suas estruturas próprias, sintáticas, ideológicas ou em sua organização), os problemas que dão origem `construção dos conhecimentos, o pedagógico geral, o metodológico-curricular, o contextual e os dos próprios sujeitos da educação. (IMBERNÓN, 2011, p.30).

Assim sendo, a elaboração de um repertório de conhecimentos para o ensino, tendo como referência os saberes profissionais dos professores tais como estes que os mobilizam e utilizam em diversos contextos do trabalho cotidiano é fundamental para introdução de dispositivos de formação que visem *habituat* os futuros professores, à prática profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

A articulação desses saberes docentes irá ajudar na construção da identidade profissional de cada educador e repercutirá em um saber–fazer de qualidade, elevando, assim, o status e a valorização profissional professor.

Ainda, desenvolvendo esses saberes, podemos concluir que o professor estará preparado para atuar numa sociedade que está em constante tranformações, onde tudo muda rapidamente e necessita ser revisto a cada dia, tornando o docente mais autônomo nas suas decisões e ações, mais flexível no seu planejamento e com uma visão mais ampla, aberta e crítica em relação a sua sociedade, seu mundo.

Sua relação, igualmente, com seus alunos será mais dialógica, aberta, mais dinâmica, fazendo com que o interesse e o gosto pelo aprender dos seus alunos se desenvolvam e intensifiquem cada vez mais.

Essa foi nossa forma de contribuição, ainda que muito tímida, em trazer para esse diálogo os autores como Francisco Imbernón, Maurice Tardif e Selma Garrido Pimenta no intuito de tentar ampliar um pouco mais nossa visão em relação aos Saberes Docentes.

Fica, ainda, o pensamento de se fazer um estudo mais aprofundado sobre o assunto, reunindo o pensamento de outros autores, de tal importância quanto os já vistos nesse trabalho como Paulo Freire, Cecília Borge, Clermont Gauthier entre outros.

ABSTRACT: The present article is about the “Teacher Formation: Necessary knowledge for pedagogical practice”, that it’s into the thematic axis: Teachers’ formation and educational practices. The article has an objective to dialogue in the light of several Education Scholars who value by a proficient professional formation about which knowledge are necessary for an efficient pedagogical practice. The research here presented is descriptive, qualitative which will be started a dialogue among many scholars in Education like Imbernón, Tardif and Pimenta. These acquirements are essential as for teacher’s practice and formação, according as it also will contribute to the identity’s construction of this professional. Even, these acquirements can’t be guided just only in what have been learned at the universities, but, they should contextualize such acquirements with students and teachers daily. The teacher knowledge became important in a teacher’s formation, because, as from them that will be constituted critical, autonomous, dialectical, problematizing professionals, because only this way it will be achieved a society in constant changes.

Key-words: Teacher formation, Knowledge Teacher, Pedagogical Practices.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2000.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9ª ed. – São Paulo: Cortez, 2011

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. (org) - 8ª ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação profissional**. 9ª ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

Disponível em <http://www.priberam.pt/dlpo/default.aspx?pal=saber> acessado em 24/06/2012 às 11:46.

FORMAÇÃO E PROFISSÃO DOCENTE: EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS NO PIBID

Eliane Matias Queiroz Martins¹

Marcieli Salete Schu²

Vanessa Dal Canton³

Luci Mary Duso Pacheco⁴

Resumo: O presente artigo intitulado como “Formação e profissão docente: experiências vivenciadas no PIBID” tem como objetivos propositar uma reflexão referente à importância da formação docente, bem como, compreender o desenvolvimento de ações teórico-práticas em uma instituição de ensino que faz parte do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, subprojeto de Pedagogia Ensino Médio vigente na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI, Câmpus de Frederico Westphalen. Além disso, buscou-se compreender a relação professor-aluno, a metodologia e a prática pedagógica dos professores nas disciplinas pedagógicas do Curso Normal. A metodologia utilizada para a construção deste ensaio tem por base um estudo bibliográfico acerca da formação dos professores permeado pelas observações de práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula e demais atividades realizadas no âmbito escolar. Neste intento, percebe-se uma ampliação e também construção de novos conhecimentos por parte das bolsistas que realizaram tais atividades, visto que, a partir dos estudos teóricos pôde-se fazer uma relação da teoria apresentada na graduação com a prática observada e vivenciada na Escola Campo. Tal relação é entendida pelas integrantes do Programa como de suma importância, pois, fortalece e enriquece a formação inicial das acadêmicas.

Palavras-chave: Formação Docente. PIBID. Prática Pedagógica.

1 INTRODUÇÃO

Refletir a educação em dias atuais perpassados pela globalização vai além do que reconhecer o significado do termo educação, é preciso reconhecer politicamente a real situação em que se encontra nosso país, tomar conhecimento sobre o contexto em que se vive atualmente e analisar o verdadeiro sentido que a educação precisa tomar frente a estas demandas.

Um dos determinantes da educação que é afetado por tais demandas é a formação dos professores. Esta tem sido o foco de grandes debates em nosso país pelos acadêmicos da área, pelo governo e pela sociedade civil em geral. Esta ação evidencia-se a partir da

¹ Acadêmica do Curso de Pedagogia. URI - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen. elianeqmartins@hotmail.com

² Acadêmica do Curso de Pedagogia. URI - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen. marcinha.marcy@yahoo.com.br

³ Acadêmica do Curso de Pedagogia. URI - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen. vanessadalacanton@hotmail.com

⁴ Doutora em Educação. URI - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen. luci@uri.edu.br

promulgação da LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional N°9394/96 – que nos dias de hoje está recebendo um maior enfoque, mas essa discussão não tem sido tranquila e consensual, havendo diversas posições sobre o assunto.

A educação está ligada diretamente com o desenvolvimento da sociedade, já que a mesma desempenha um papel chave para o crescimento econômico e para a empregabilidade das pessoas. Em função disso, ressaltamos a importância da preparação do professor para a qualidade do ensino. Para que isso ocorra é preciso que o governo desenvolva políticas capazes de fazer do ensino uma escolha profissional atraente e que garanta o aprimoramento dos conhecimentos e das competências dos professores, colocando em ação leis que tornem a prática educativa valorizada e que proporcione uma formação docente qualificada e contínua.

Os efeitos e benefícios da educação para os indivíduos e para a sociedade vão muito além da esfera econômica, pois, a educação pode contribuir em investimentos e políticas sociais em geral, com o bom funcionamento da democracia e a estabilidade política, que visa à convivência da sociedade em um estado de bem-estar econômico, político e social.

Um impacto positivo da educação sobre a vida democrática gera um ambiente favorável para o desenvolvimento e progresso social. Mas, há o fato de que a educação não vem acompanhando, na velocidade exigida, as mudanças que estão ocorrendo na sociedade do conhecimento, precisando rever algumas ações, conceitos e cenários para contemplar o desenvolvimento da sociedade em todos os seus aspectos.

O acesso à educação tornou-se alvo do meio econômico e social, colocando-o frente ao processo de globalização para ocorrer através dele o ressurgimento econômico e a transformação cultural. Para tanto, os governos focam na formação docente as possibilidades de haver reformas nos sistemas educacionais.

“A globalização, com efeito, é a força motriz da redefinição dos tempos e espaços que estamos vivenciando. Afeta todas as esferas da vida e da produção humana.” (VEIGA, 2010, p.20). Afeta até o processo de ensino-aprendizagem que está diretamente ligado ao processo de produção de conhecimento, sendo ele transformado pelos novos meios presentes na manipulação do mundo em que vivemos.

O processo de globalização juntamente com a nova tecnologia da informação trazem novas regras – econômicas, sociais, religiosas, educacionais – para a convivência no mundo moderno, são oferecidas diversas possibilidades para estarmos nos situando neste contexto que envolve informação e inovação, gerando impactos no campo educacional que podem ser vistos nos dias de hoje na organização do trabalho e futuramente em outras áreas. Ocorre a expansão do ensino superior, a fim de produzir trabalhadores qualificados para as demandas

existentes e atrair novos investimentos para determinados locais com o intuito de haver um crescimento e desenvolvimento da região/país.

A educação se torna alvo prioritário dos governos e esta faz exigências de expansão do sistema educacional, procura promover uma melhor escolaridade e organização de ações eficientes, de escolas bem equipadas e de professores bem preparados para estarem atuando neste meio repleto de mudanças.

Alguns países “correm” atrás do prejuízo gerado pelo processo de globalização e investem em programas de informatização e no ensino à distância para tentar aproximar-se dos países desenvolvidos, mas, não levam em consideração que tais mudanças são lentas, tanto no cotidiano da escola como na formação de seus professores. As reformas no ensino devem ser amplas e que surtam efeitos positivos, que não sejam algo superficial, mas sim, que se tornem permanentes os investimentos na educação, nas instituições escolares e na formação de professores, para que haja uma educação de qualidade em nosso país.

Em síntese, pode-se dizer que o processo de globalização impõe novos requerimentos de qualificação profissional, nos quais está incluída a formação de professores, havendo a exigência de profissionais cada vez mais qualificados e que permaneçam em constante atualização, percebendo o movimento evolutivo que acontece na sociedade e diagnosticando o que realmente é necessário ser posto em pauta nos debates educacionais.

2 APROXIMAÇÕES ACERCA DA FORMAÇÃO DOCENTE

O professor precisa se atualizar constantemente, ou seja, não pode contentar-se em apenas repassar conhecimentos, deve ter como objetivo formar cidadãos críticos capazes de mudar a sociedade na qual vivemos. O docente deve estar aberto às mudanças, sempre dando prioridade às necessidades do aluno.

A formação dos professores deve conter novas maneiras de ver a educação e de interpretar a realidade, desmascarando o currículo oculto que existe na sua formação, acabando assim, com o currículo igual, com a gestão idêntica, com as normas iguais e com a formação homogênea para todos.

Neste sentido Imbernón (2009, p.14) nos afirma que:

A educação e a formação do professorado devem romper essa forma de pensar que leva a analisar o progresso e a educação de um modo linear, sem permitir a integração de outras formas de ensinar, de aprender, de organizar-se, de ver outras

identidades sociais, outras manifestações culturais e ouvir-se entre eles e ouvir outras vozes, marginalizadas ou não.

Desta forma, é preciso que a formação dos professores se volte aos sistemas anteriores de ensino para uma análise reflexiva para posteriormente agir no sistema atual, compreendendo as novas formas de ensinar e de construir conhecimento, focalizando na realidade do aluno, colocando-o frente ao desenvolvimento e planejamento da aula, contribuindo, assim, para uma aprendizagem significativa dos conteúdos e temas transversais.

A respeito do planejamento, pode-se dizer que este faz parte de uma constatação e diagnóstico da realidade, para logo após serem pensadas e analisadas algumas ações para que ocorra uma intervenção, ou ainda, atividades que colaborem na transformação da mesma. O que se percebe muitas vezes é que falta um sentido no planejamento, o qual pode ser percebido nas ações diárias das pessoas. Planejar faz parte do ser humano e não é esta atitude que lhe falta, mas sim, a coerência das intenções expressas com as práticas realizadas. (VASCONCELLOS, 2010).

O problema maior da falta de sentido ou até mesmo veracidade do planejamento está no âmbito educacional por se tratar da formação do ser humano. Não basta supervalorizar as ideias sem as relacionar com a prática. Uma ideia clara e bem sugestionada não é suficiente para que ocorra a alteração da realidade. Planejar implica em

Decidir que tipo de sociedade e de homem se quer e que tipo de ação educacional é necessária para isso; verificar a que distância se está deste tipo de ação e até que ponto se está contribuindo para o resultado final que se pretende; propor uma série orgânica de ações para diminuir essa distância e para contribuir mais para o resultado final estabelecido[...] (GANDIN, 1983, p. 23).

Neste sentido, é de fundamental importância ter objetivos para toda e qualquer atividade planejada. Planejar sem ter uma intencionalidade é não estar comprometido com a mudança da realidade observada. O que se espera de uma instituição escolar é que todo o corpo docente trabalhe em prol de um mesmo objetivo – a humanização dos sujeitos. Esta talvez, é a mais gritante necessidade do momento de toda a sociedade e os professores não podem fechar os olhos diante dela.

Em se tratando de formação de professores, pode-se dizer que ela não acontece por mero acúmulo de conhecimentos, mas é construída a partir do suporte que muitos subsídios possibilitam ao sujeito, alguns destes podem ser citados: livros, mestres, aulas, conversas com e entre professores, internet, entre outros. Tais instrumentos vêm a favorecer no processo de

construção do profissional da educação. Além disso, não se pode ignorar a personalidade de cada um que se relaciona intrinsecamente com a profissionalidade neste processo construtivo.

Nóvoa (1995, p. 25) afirma que “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional”. Desse modo, construir-se como professor significa construir-se como pessoa também, visto que as instâncias do pessoal e do profissional não podem ser analisadas separadamente.

Em se tratando de identidade profissional do docente, Pimenta (1997) enfatiza que esta não é imutável e externa ao sujeito, mas, construída a partir de um processo pelo sujeito historicamente situado. A autora afirma ainda que:

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Como, também, da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações, porque estão piores de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias, constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida: o ser professor. [...] (PIMENTA, 1997, p. 7).

Neste sentido, o que se percebe é que a identidade construída pelo professor perpassa não só a sua profissionalidade, mas também, a sua personalidade implicando em um compromisso do seu ser com o seu fazer. A construção do sujeito enquanto docente requer uma prática reflexiva constante, o que permitirá uma análise do seu trabalho, um confronto do que está posto com o que pode ser melhorado e uma mudança de postura quando for necessária.

Assim, no convívio cotidiano em sala de aula, é necessário que o professor esteja atento às constantes inovações, problematizando-as em sua prática para que possa desempenhar o seu trabalho de maneira coerente. Tomando isso como princípio, pode-se afirmar, segundo Tardif (2002), que o saber do professor é um saber social, porque é uma prática social e se dá num coletivo.

Dessa forma, sendo o professor quem melhor conhece a sua realidade com as problemáticas e questões que surgem no seu ambiente de trabalho, torna-se necessário haver um processo de formação continuada centrado na escola sendo permeado pelas situações diárias com que se depara, além de ancorar-se no trabalho coletivo, o qual, propicia uma

revisão de práticas de forma crítica e consciente, permitindo rever as suas experiências enquanto docente que se qualifica constantemente.

Aprender a ser professor exige uma formação centrada nas dimensões “teórica” da universidade e “prática” da escola, instituições jamais entendidas como sobrepostas, mas articuladas em função de um perfil de formação. Não pode se deter exclusivamente em apenas uma dessas instituições, ambas devem andar lado a lado para que a formação ocorra de forma coerente.

Segundo Vasconcellos (2001), a formação inicial deve romper com a visão do professor nato, aquele que tem ou não vocação para a docência, ou ainda a visão do professor instrumental, o qual se restringe a um saber-fazer. Na formação continuada ou permanente, o professor precisa saber aproveitar os espaços de trabalho, ou seja, utilizar-se do coletivo para estudar, compartilhar vivências e/ou práticas fazendo uma reflexão sobre as mesmas, aproveitar as oportunidades de cursos, enfim, são várias as possibilidades do profissional docente estar em constante busca e aprimoramento do seu trabalho.

3 METODOLOGIA

Para a construção deste artigo foi realizada primeiramente uma pesquisa bibliográfica buscando aportes teóricos que embasassem a pesquisa acerca da formação de professores. Além do estudo teórico, a pesquisa também é descritiva pelo fato de terem ocorrido observações nas disciplinas pedagógicas do Curso Normal da Escola Campo, além do envolvimento das bolsistas em outras atividades da Escola. Tais observações estão relacionadas à formação docente, à práxis pedagógica, à relação professor-aluno e ao planejamento pedagógico desenvolvido em sala de aula, o que proporcionou uma relatividade entre o que foi lido e discutido.

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Através das observações realizadas nas disciplinas pedagógicas do Curso Normal – Magistério da Escola Campo, podemos relatar que os professores desenvolvem suas aulas utilizando-se de uma metodologia de ensino baseada na realidade dos estudantes, buscando conciliar os conteúdos em sala de aula com os acontecimentos e situações que ocorrem no dia a dia da sociedade, buscando fazer análises e reflexões sobre os mesmos.

Neste sentido, destacamos a importância dos docentes trabalharem os conteúdos programáticos relacionados com a realidade dos educandos, bem como, com as situações cotidianas vivenciadas por outras pessoas que podem ser observadas pelos mesmos. A partir de um currículo que é imposto pelo sistema de ensino, os educadores se veem desafiados para desenvolver uma prática qualificada visando a eficácia dos resultados.

Desta forma, podemos ressaltar que o planejamento dos professores tem o princípio de estar sempre atualizado, trazendo assuntos e temas atuais, envolvendo seus alunos nos conteúdos de forma que todos possam estar contribuindo de uma forma ou de outra com as aulas.

Benjamin (2004) sugere aos professores que se deve planejar, propondo e coordenando atividades que sejam significativas e desafiadoras aos alunos, para serem capazes de impulsionar o desenvolvimento deles, ampliando as suas experiências. Cabendo, assim, ao professor mediar as relações das crianças e jovens com os elementos da natureza e da cultura. Deve-se disponibilizar diversos materiais, onde se possa promover situações que abram caminhos, que possam provocar descobertas e trocas de informações, podendo, assim, se expressar por meio de diferentes linguagens, articulando as diferentes áreas do conhecimento.

O diálogo é uma ferramenta de fundamental importância para o desenvolvimento de todas e quaisquer atividades, pois estabelece uma harmonia entre os integrantes da turma e da escola como um todo. Tal instrumento contribui na exploração dos conhecimentos prévios dos alunos, bem como, auxilia no processo de aprendizagem dos educandos, tornando este processo agradável e dinâmico, possibilitando a construção dos conhecimentos.

Com base na relação professor-aluno, a mesma acontece de forma ampla e sem conflitos, os alunos dialogam com os professores de maneira natural, sanando suas dúvidas referentes aos conteúdos e contribuindo com as explicações dos professores. Ocorre uma boa interação entre ambos de modo que ocorre uma boa execução do planejamento proposto pelos professores.

É preciso salientar que muitas vezes o planejamento, assim como é programado, não consegue ser posto em prática. Ao chegar à sala de aula o professor pode se deparar com variadas outras situações que necessitam ser trabalhadas e o que foi planejado pode acabar ficando de lado. Isto não significa que o que surgir no momento não é importante para ser discutido e trabalhado.

Para o aluno aprender de uma forma mais fácil, tanto os conteúdos curriculares, quanto o entendimento de si na sociedade, é de extrema importância que o mesmo tenha uma

relação de confiança muito grande com seu professor, o que não significa que não vai questionar e até mesmo discordar de algumas opiniões do educador. Com o professor e aluno tendo uma relação amigável e harmoniosa o ensino acontece de uma maneira mais natural e sendo assim o professor se sentirá mais motivado ao planejar suas aulas, tornando-as mais interessantes e o aluno estará mais presente e participativo.

O que importa na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, de modo que, ao ser “educado”, vai gerando a coragem. (FREIRE, 2004, p. 45).

Portanto, para que possa haver um bom aproveitamento dos conhecimentos repassados é preciso, antes de mais nada, haver uma interação entre aluno e professor, educando e educador, estabelecendo laços de confiança e respeito, motivando a ambos a estarem comprometidos nas aulas e no desfrute de saberes.

5 CONCLUSÃO

Podemos concluir, através das observações realizada, da importância de haver uma boa práxis pedagógica em sala de aula, sendo o professor o mediador do conhecimento ali construído, objetivando uma boa formação para seus alunos.

Através das observações, das pesquisas e leituras realizadas, conseguimos direcionar nosso olhar para a prática do professor em sala de aula, sua metodologia utilizada, seus métodos avaliativos, seu planejamento e relação com seus alunos, possibilitando haver a compreensão da atuação do professor em sala de aula, analisando como ocorre a troca de conhecimentos e informações, bem como, perceber a práxis envolvida neste ambiente.

Pode-se perceber que ocorre uma boa relação entre professor-aluno, onde ambos trocam ideias e expressam-se de forma natural, havendo um bom diálogo entre eles. Também se destaca a importância que se tem em trabalhar os conteúdos curriculares voltados ao cotidiano do aluno, desta forma as atividades ficam mais reais e os alunos têm um melhor entendimento do assunto, facilitando sua aprendizagem. Sendo assim, o planejamento é a base de toda e qualquer aula que deve estar voltada para o cotidiano do aluno, sendo flexível quando necessário e adaptando-o conforme for preciso, para que a educação seja realmente de qualidade.

Faz-se necessário destacar a importância do PIBID na construção de muitos saberes, tanto para as acadêmicas envolvidas, como para os componentes da Escola que faz parte do programa. Por meio deste, consegue-se organizar, relacionar, ampliar e construir o conhecimento apreendido na Universidade com a prática observada na Escola Campo. O programa é um aproximador entre essas duas instâncias do saber que, como vimos, não podem estar separadas, mas sim, andarem juntas para obter o sucesso dos resultados esperados pela educação.

TEACHERS' FORMATION AND JOB: EXPERIENCES WITH PIBID

Abstract: This paper entitled “Teachers’ Formation and Job: Experiences with PIBID” aims both at reflecting on the importance of teachers’ formation and understanding the development of theoretical and practical actions in an educational institution which is part of Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, with the subproject “Pedagogy at High School”, being developed at Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, at Frederico Westphalen. In addition, we analyzed the teacher-student relationships, and the teachers’ methodology and pedagogical practice in pedagogical courses at Curso Normal. Bibliographical studies on teachers’ education, observations of teaching practices developed in the classroom, and other activities in the school underscore the present approach. Thus, we could notice both an expansion and a construction of new knowledge by fellows who carried out such activities, since that, based on theoretical studies, we could make a relationship between the theory presented in undergraduation program and the practice observed and lived at Escola Campo. Members of this Program consider such a relationship very important, since it strengthens and enriches their initial academic formation.

Keywords: Teaching Formation. PIBID. Pedagogical Practice.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, W. **Obras escolhidas 2. Rua de Mão Única**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 29.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GANDIN, Danilo. **Planejamento como Prática Educativa**. Ed. 13ª. São Paulo: Edições Loyola, 1983.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

NÓVOA, Antonio Manuel Seixas de Sampaio. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A (Org). **Vidas de professores**. Lisboa: Porto Editora, 1995, p.11-30.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**. Presidente Prudente, Vol. III, set, p. 05-13, 1997.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Para onde vai o professor?:** resgate do professor como sujeito de transformação. 8. Ed. São Paulo: Libertad Editora, 2001.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento Projeto de Ensino-aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico**. 20. Ed. São Paulo: Libertad Editora, 2010.

VEIGA, Ilma P. V. **Formação de professores:** políticas e debates. Ed. 4^a. Campinas, São Paulo: Papirus, 2010.

FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA PARA PROFESSORES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE: POLÍTICAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS

Carina Luisa Kurek Tibola¹

Silvia Regina Canan²

RESUMO: O texto que apresentaremos é parte de um estudo que estamos desenvolvendo junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação na URI – Câmpus de Frederico Westphalen/RS, compondo a dissertação de mestrado. A pesquisa, que trata das Políticas de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: aspectos legais do Atendimento Educacional Especializado – AEE, tem o propósito de oportunizar uma reflexão sobre as políticas de implementação desse novo atendimento que contempla seu público alvo, enfocando, precisamente, neste ensaio, qual a formação inicial e continuada é necessária aos professores para a realização do trabalho no AEE perante cada deficiência. É importante colocar que, além da boa vontade, é essencial que o professor do AEE tenha uma formação específica, para que o aluno com deficiência seja compreendido na sua inteireza e que seja respeitada a realidade do contexto em que se encontra. Da mesma forma, apresenta algumas considerações ainda provisórias, acerca das tensões, dos limites e possibilidades que o estudo está apontando, frente às políticas públicas.

Palavras-chaves: Formação Inicial e Continuada. Educação Inclusiva. Atendimento Educacional Especializado. Políticas Públicas.

INTRODUÇÃO

O presente texto é parte da pesquisa de mestrado que vem sendo realizada por ocasião do curso de Mestrado em Educação desenvolvido na URI – Câmpus de Frederico Westphalen/RS, o qual discute o tema “Políticas de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: aspectos legais do Atendimento Educacional Especializado – AEE”, cujo objetivo é estudar como vem sendo realizada a implementação do AEE nas escolas públicas, e tem como um dos tópicos a ser discutido a formação inicial e continuada de professores para esse atendimento. Neste sentido, o ensaio ora apresentado propõe uma reflexão sobre a formação e as atribuições do professor, tendo em vista as Políticas de Educação Especial, os caminhos traçados para sua constituição e a apresentação de algumas conclusões provisórias.

Com a diversidade dos acontecimentos no decorrer do século XXI, em uma era globalizada, nota-se que a profissão docente vem passando por diversas mudanças para

¹ Aluna do Curso de Pós-Graduação Stricto-Sensu - Mestrado em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI - Câmpus de Frederico Westphalen, Pedagoga, Especialista em Educação Especial, Inclusiva, e Deficiências Múltiplas, Capacitação em Deficiência Intelectual, e Atendimento Educacional Especializado, professora na Rede Pública de ensino de Vicente Dutra/RS – carinatibola@yahoo.com.br

² Orientadora Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Educação – Uri Câmpus de Frederico Westphalen – Silvia@uri.edu.br

adaptar-se a uma nova realidade, que exige que a docência abandone a ideologia predominante do século XIX, a qual visava somente à transmissão de conhecimentos acadêmicos e passe a ser uma educação voltada à formação de cidadãos em uma sociedade democrática.

Neste contexto, o professor muda de perfil, deixa de ser apenas um mero transmissor de conhecimento e passa a ser um mediador, pois diante das diversas tecnologias acessíveis a todos os sujeitos, o professor deixa de ser a única fonte de conhecimento. E por este fato, pelo bombardeio de informações transmitidas aos alunos em todos os instantes, o docente tem o papel de mediador do saber e de articulador de experiências que facilitem ao aluno refletir sobre as suas relações com o mundo e o conhecimento. E este é o maior desafio, incorporar as novas tecnologias e os novos processos de ensino-aprendizagem que oportunizem ao aluno atividades que o envolvam intelectualmente, emocionalmente, intuitivamente e sensitivamente com a finalidade de desenvolvê-lo em sua totalidade, independente de suas deficiências. Conforme Imbernón (2011), a educação deve aproximar-se de aspectos éticos, coletivos, comunicativos, comportamentais, emocionais, dentre outros, os quais são necessários para se alcançar uma educação democrática dos sujeitos.

Seguindo o mesmo autor, essa renovação da educação e das instituições educacionais exige uma redefinição importante na profissão docente, assumindo novas competências profissionais dentro do conhecimento pedagógico, científico e cultural. É essa exigência que transforma o antigo em um novo paradigma, necessitando de uma nova forma de ensino-aprendizagem e de um profissional diferenciado, o qual deve obter uma nova formação, tanto a inicial quanto a continuada para realizar o trabalho junto aos alunos com deficiência, público alvo da educação especial no Atendimento Educacional Especializado – AEE.

A diversidade de abordagens e questões que envolvem as políticas públicas se insere num contexto amplo e de complexidade. Juntamente a estas reflexões estão presentes as Políticas Educacionais de Educação Especial na perspectiva Inclusiva. Pontuar sobre as Políticas Públicas é condição para compreender seu significado, sentido, amplitude e mediações necessárias para a efetivação do direito à educação.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE

O Brasil, nos últimos anos, vem avançando na elaboração e na implementação de ações intersetoriais, baseadas na concepção de que a inclusão social das pessoas com

deficiência se dá na medida em que as políticas de educação articulem-se para atender efetivamente às especificidades deste público.

Neste sentido, existe um conjunto de ações, voltadas para os alunos com deficiência, com a finalidade de solidificar e ampliar as condições necessárias para garantia do direito à educação, como a formação inicial e continuada de professores para essa clientela.

Pensar e fazer a educação especial na perspectiva da educação inclusiva indica a necessidade de transformar e inovar práticas de formação de professores da educação especial e de professores do ensino regular, de compreender nosso ordenamento jurídico e todos os documentos nacionais e internacionais, sendo que, deste último, o Brasil é signatário.

O professor no contexto da educação inclusiva precisa, muito mais formação do que no passado. Ele necessita ser preparado para lidar com as diferenças, com as singularidades e as diversidades de todas as crianças e não com um modelo de pensamento comum a todas elas.

A cada dia vem crescendo a perspectiva de que é preciso aprimorar as políticas públicas inclusivas, para que sejam cada vez mais abertas às diversidades, contemplando as características e as necessidades inerentes das pessoas com deficiência.

A concretização de uma, dessas políticas de inclusão se expressa pela criação de Salas de Recursos Multifuncionais, instituídos por meio da Portaria n. 13 de 24 de abril de 2007, localizados nas escolas públicas de educação básica, e por uma política de formação de professores em AEE voltada para o atendimento do público alvo desse atendimento, nestes ambientes localizados na escola.

Esta nova função da Educação Especial muda, principalmente, a questão da formação de professores especializados, que necessita ser urgentemente revista e adequada ao que esse profissional deve conhecer para desenvolver práticas educacionais próprias do AEE.

Conforme as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica de 2009, do Ministério da Educação em seus art. 12º “o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial,” para atuar com cada tipo de deficiência não restringindo apenas a essa clientela. Nota-se que, muitas vezes, conforme Stobäus (2003), que “[...] o preparo em cursos de graduação não são suficientes para contemplar as necessidades, mormente na área de Educação Especial, por um lado, são necessários cursos específicos e continuados, constante atualização, bem como prática contínua.”.

O Parecer CNE/CP 9/2001, também traz algumas afirmações sobre esse tipo de formação, relatando que, ao mesmo tempo em que o Brasil consolida instituições políticas e

democráticas, fortalece os direitos da cidadania e participa da economia mundializada, também aumenta o reconhecimento acerca da importância da educação para a promoção do desenvolvimento sustentável e para a superação das desigualdades sociais. No entanto, muitas são as dificuldades encontradas para esta implementação destacando-se entre elas:

“[...] o preparo inadequado dos professores cuja formação, de modo geral, manteve predominantemente um formato tradicional, que não contempla muitas características consideradas, na atualidade, como inerentes à atividade docente, entre as quais destacam-se: orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos; comprometer-se com o sucesso da aprendizagem dos alunos; assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos; incentivar atividades de enriquecimento cultural; desenvolver práticas investigativas; elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares; utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio; desenvolver hábitos de colaboração em equipe.” (PARECER CNE/CP, p. 4).

A educação especial na perspectiva da educação inclusiva implica uma transformação na formação de professores que necessitam se adequar a novos conhecimentos que são próprios do AEE. Não são poucos os conhecimentos que os professores devem ter para atuar neste atendimento. Esta formação deve estabelecer uma interlocução dos conhecimentos especializados com as situações reais do cotidiano escolar, nas quais, o professor possa discutir o AEE com base nos recursos de acessibilidade e possa, em seguida, atender ao aluno. Aliás, a formação continuada ou permanente só tem sentido quando está atrelada à prática escolar que nos possibilita criar estratégias de atuação com base no que experienciamos e no que conhecemos.

São inúmeros os conhecimentos fundamentais que o professor necessita para o atendimento ao aluno com deficiência no AEE, tais como: a Tecnologias Assistiva e suas modalidades: Comunicação Aumentativa e Alternativa, Informática Acessível, Recursos Pedagógicos Acessíveis, Sistema Braille, Técnica do Sorobã, produção de materiais ampliados e em alto relevo, Língua de Sinais Brasileira, Língua Portuguesa na modalidade escrita para alunos com surdez, entre outros conhecimentos tão necessários ao atendimento educacional especializado.

A formação, inicial e contínua, embora não seja o único vetor de uma profissionalização progressiva do ofício de professor, continua sendo um dos propulsores que permite elevar o nível de competência dos profissionais. (PERRENOUD, 2002, p. 12).

Sabe-se que a escola precisa sofrer inúmeras modificações em sua estrutura no sentido de melhorar a qualidade de ensino e promover uma mediação aos alunos com deficiência mais significativa. Nesse sentido, a formação permanente possibilita capacitar o

professor modificando a sua postura e suas relações com o educando, respeitando a sua autonomia e sua identidade.

AS ATRIBUIÇÕES DO PROFESSOR QUE ATUA NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE

Mediante essa nova Política de Educação Especial, o AEE passou a ser um grande desafio, a qual marca uma grande virada no entendimento que a Educação Especial propiciará em favor da inclusão em todas as etapas, os níveis e modalidades, conforme já descrito. Ele se apresenta necessário e imprescindível, para que sejam ultrapassadas as barreiras que certos conhecimentos, linguagens e recursos representam para que os alunos com deficiência possam desenvolver suas potencialidades e estimular suas habilidades.

Por esse motivo, o professor do AEE, que atua na Sala de Recursos Multifuncional (espaço físico onde se encontram os materiais e equipamentos entre outros recursos específicos deste ambiente), não tem como única atribuição o atendimento em si ao aluno. Suas atribuições estão atreladas a outras ações que promovem, igualmente, os recursos de acessibilidade. São atribuições do professor do AEE, conforme as Diretrizes Operacionais de 2009, em seu art. 13:

- “I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – elaborar e executar Plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII – ensinar e usar a tecnologias assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.

Trata-se de um professor especializado nesse tipo de atendimento, mas que não se confunde com o especialista no sentido usual do termo, porque ele é, antes de tudo, um professor, cujo entendimento da Educação Especial na perspectiva Inclusiva, permite que ele

integre sua especialidade ao ensino comum, sem desfigurá-la. Esse professor, exerce o papel de mediador, pesquisa, estuda cada um dos alunos que lhe é encaminhado e decide, organiza, cria, desenvolve recursos para além do que já existe de suportes, que possam suprir as necessidades de cada um.

Quando identificamos necessidades, não podemos esquecer as habilidades que o aluno tem, traçando os resultados desejados. O professor elabora o plano de AEE que definirá o tipo de atendimento para o aluno, os materiais que deverão ser produzidos, a frequência do aluno e a duração do atendimento, entre outros elementos necessários ao plano. Conforme o art. 9º das Diretrizes Operacionais para o AEE de 2009,

“A elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação da família e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento.”

O professor do AEE pode ter em seu plano a produção, conforme relata Machado,

“[...] de materiais tais como: a transcrição, a ampliação e a gravação de textos, a adequação de materiais didático-pedagógicos, entre outros. Existem muitos materiais no mercado, e o professor deve, também, indicar a aquisição de: softwares, recursos e equipamentos tecnológicos, mobiliário, recursos ópticos, dicionários e outros conforme cada aluno.” (2010, p. 62).

O Atendimento Educacional Especializado é uma inovação que provoca rupturas no modelo conservador de educação especial, porque se constitui em um serviço que complementa o ensino comum oferecendo suporte para a aprendizagem do aluno, o que pode favorecer sua permanência na escola comum. A ousadia dessa proposta reside na possibilidade de convidar os professores a romperem com concepções negativas sobre as possibilidades de aprendizagem das pessoas com deficiência investindo em sua formação permanente para o potencial de aprendizagem delas.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES PRÉVIAS

As ações para consolidação do AEE e a formação de professores para esse serviço, exigem a perseverança e o envolvimento no processo de todos que buscam a escola aberta às diferenças. Os caminhos da mudança nos fazem sair dos lugares fixos e nos fazem avançar. Quando nos lançamos aos caminhos da mudança, é possível sair dos lugares instituídos.

A inclusão escolar implica uma ressignificação das práticas de ensino comum e de ensino especial. Só há razão de os alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/ superdotação receberem o atendimento educacional especializado se eles estiverem participando, ativamente, dos espaços comuns a todos. Neste sentido, precisamos discernir as atribuições do ensino regular das do especial e lembrar que a inclusão não nega a importância de nenhum deles. Os professores do AEE não são responsáveis pelo ensino escolar, tampouco, os professores do ensino regular o são pelo ensino especializado. É a educação especial - entendida como atendimento educacional especializado - que garante as condições de o aluno com deficiência frequentar a escola comum.

A educação especial na perspectiva da educação inclusiva é rica e dinâmica e seus movimentos são singulares e complexos. Neste sentido, é preciso mergulhar nesta nova lógica e percorrer caminhos ainda não percorridos e inusitados.

Por isso, o perfil do professor dentro de um contexto inovador é marcado pelas preocupações de agir em situações imprevisíveis e de estimular o aluno a refletir sobre as suas relações sociais, com o mundo e as suas transformações, bem como voltar-se ao ser humano, enxergá-lo em sua totalidade e não viver robotizado pelas transformações advindas da globalização, com medo de enfrentar o novo, mas sim, de sentir-se seguro e ter certeza em suas ações.

Por esse motivo, precisamos criar práticas emancipadas nas tramas do cotidiano, enredadas com o fazer pedagógico e a formação dos professores, que vão além da formação transmissiva e das respostas prontas, constituindo múltiplas redes de trabalho que vão além do esperado, além do sugerido. Todas as suas atribuições envolvem muita dedicação e um nível de responsabilidade que precisa ser desenvolvido na prática, mas tendo por detrás uma boa sustentação teórica, coerente com os princípios da inclusão.

A implementação de uma política de formação inicial e continuada de professores “[...] reflete o grau de seriedade e compromisso com a qualidade da educação, o que também representa uma postura contrária às atuais propostas de formação em vigência no País” (SANTOS, 2010, p. 10), que se respaldam por modelos aligeirados, superficiais, desconexos e distantes das necessidades educacionais de qualidade na Educação Brasileira.

Temos ainda muito a fazer para que a educação brasileira adquira a qualidade que tanto almejamos. A educação inclusiva é exigente e implica em uma organização pedagógica que difere da que tradicionalmente existe em nossas escolas, assim como a Educação Especial, em sua nova interpretação, como modalidade de ensino. As tarefas estão aí para

serem cumpridas e, como bons educadores que somos, vamos assumi-las com empenho e responsabilidade.

INITIAL AND CONTINUOUS FORMATION TO TEACHERS FROM SPECIAL EDUCATIONAL SERVICE – SES: PEDAGOGICAL POLICIES AND PRACTICES FOR STUDENTS INCLUSION

Summary: The text presented is part of a study that we are developing together with the Post-Graduation Program in Education in URI – Frederico Westphalen Câmpus/ RS, composing Master Thesis. The research is about Special Education's Policies in Inclusive Education's perspective: legal aspects of Special Educational Service – SES, and it has the purpose to create an opportunity to think about the policies of implementation of this service that contemplates its targets, focusing, accurately, this essay with Initial and Continuous formation is necessary to the teachers to achieve perform of job in SES before each disability. It's also important to tell that, beyond the goodwill, it's essential that the teacher from SES has a specific formation, so the student with disability be fully understood and that be respected the reality's context with as it is. This way, it presents some provisional considerations, around of tensions, of limits and possibilities that the study is pointing, forward the Public Policies.

Key Words: Initial and Continuous Formation, Inclusive Education, Special Educacional Service, Public Policies.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Resolução Nº. 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade da Educação Especial. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva.** Brasília; MEC/SEESP, 2008.

_____. Portaria Normativa nº- 13, de 24 de abril de 2007. **Dispõe sobre a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais.** Brasília; MEC/SEESP.

_____. Parecer nº-17/2001. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica** Brasília; Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional – Formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo: Cortez, 2011.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita:** Repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand. Brasil, 2001.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor:** profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GÊNERO FÍLMICO: UMA NOVA EXPERIÊNCIA EM SALA DE AULA

Andréia Dalla Costa¹

Bibiane Trevisol²

Vanderlei Atalábio Machado³

Adriane Ester Hoffmann⁴

Marinês Ulbriki Costa⁵

Resumo: O trabalho apresentado a seguir teve como tema norteador o cinema na escola com o objetivo de proporcionar aos alunos do Ensino Médio contato com filmes que promovem o encontro da cultura cinematográfica com assuntos relativos ao ambiente escolar para ampliar seus conhecimentos através do projeto CINE SEPÉ: LUZ, CÂMERA, EDUCAÇÃO!. A metodologia se baseou na seleção de filmes para posterior discussão com professores convidados e bolsistas do PIBID, além da revisão de material teórico e fílmico para embasar tais escolhas. A partir da realização do evento, conclui-se que a participação dos alunos foi proveitosa no sentido de acrescentar conhecimentos à respeito do cinema, educação, leitura, escrita, realidades sociais e a importância da música como forma de enriquecimento cultural e ideológico. O evento foi prestigiado por professores, funcionários e alunos do ensino médio da E. E. B. Sepé Tiaraju.

Palavras-chave: cinema, educação, leitura, escrita, música, PIBID.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Objetivamos nesta pesquisa, propor a utilização do gênero fílmico como proposta motivadora de leitura em sala de aula, a fim de despertar o prazer e o aprendizado do aluno e também propor estratégias pedagógicas ao futuro professor. Reafirmamos o evento filme como gênero, adotando a postura de Marcuschi (2003) que convencionou o filme como gênero, por apresentar características, conteúdo temático, estilo convencionados socialmente, ou seja; quando se fala vou assistir ao filme tem-se ao menos virtualmente esse gênero em mente, não sendo possível confundi-lo com o gênero carta, por exemplo.

Em se tratando de definição do gênero fílmico, Costa (2009) afirma que esse gênero se constitui de qualquer sequência de cenas cinematográficas (drama, comédia, documentário, etc), registrada em filme/fita (película de acetato de celulose - primitivamente de nitrato de celulose - revestida por uma emulsão sensível à luz e destinada a registrar imagens cinematográficas). Há vários tipos de obra cinematográfica: filme de curta, média e longa metragens, conforme a construção que se faz do discurso fílmico (conteúdo, estilo, narratividade, período de duração, etc.).

O cinema constitui-se em um dos variados modos de expressão cultural da sociedade industrial e tecnológica contemporânea. A relação entre cinema e educação, seja no contexto da educação escolar ou da educação informal, é parte da própria história do cinema. Desde os

primórdios das produções cinematográficas, produtores e diretores de cinema o consideravam como uma poderosa ferramenta para instrução, educação e reflexão humanas.

Tudo isso constitui um complexo ritual a que chamamos de cinema e que envolve mil e um elementos diferentes, a começar pelo seu gosto para este tipo de espetáculo, a publicidade, pessoas e firmas estrangeiras e nacionais que fazem e investem dinheiro em filmes, firmas distribuidoras que encaminham os filmes para os donos das salas e, finalmente estes, os exibidores que os projetam para os espectadores que pagaram para sentar numa poltrona e ficar olhando as imagens na tela. Envolve também a censura, processos de adaptação do filme, aos espectadores que não falam a língua original. Mas em geral não pensamos nesta complexa máquina internacional da indústria, do comércio e controle cinematográfico; para nós, cinema é apenas essa estória que vimos na tela, de que gostamos ou não, cujas brigas ou lances amorosos nos emocionam ou não. (BERNARDET, 2006)

Cabe ressaltar que a relação entre cinema e conhecimento excede o campo da educação formal. O cinema em relação ao conhecimento pode ser localizado no campo da imagem e da edição das imagens, em primeiro lugar, mas também envolvendo outros elementos como o som. Considerando-se a variedade de saberes apresentados nos filmes, é possível transcender a simples utilização do cinema como estímulo audiovisual ou como uma ilustração da realidade. Deve-se trazer para o campo da educação e da didática a reflexão e a investigação sobre como os filmes, as imagens e os estímulos audiovisuais educam as pessoas e influenciam seu imaginário. Para isso deve-se partir de uma análise sob um enfoque sociocultural para se construir uma didática que identifique e discuta as questões ideológicas e mercadológicas que envolvem produções culturais como o cinema.

Na história da educação da humanidade podem-se identificar processos sociais de aprendizagem, bem antes de processos formalizados de ensino. Ao fazer essa afirmativa Brandão (1981) mostra que na produção e transmissão histórica do conhecimento, desde as culturas primitivas, os lugares de aprender e ensinar não são e/ou estão restritos à escola.

Esparramados pelos cantos do cotidiano, todas as situações entre pessoas, e entre pessoas e a natureza - situações sempre mediadas pelas regras, símbolos e valores da cultura do grupo - têm, em menor ou maior escala a sua dimensão pedagógica. Ali todos os que convivem aprendem, aprendem da sabedoria do grupo social e da força da norma dos costumes da tribo, o saber que torna todos e cada um pessoalmente aptos e socialmente reconhecidos e legitimados para a convivência social, o trabalho, as artes da guerra e os ofícios do amor. (p.20).

Embora isso pareça óbvio, não é demais considerar que toda ação humana é potencialmente geradora de significados, no entanto, nem toda ação humana pode reservar seu lugar no futuro do outro como a educação, embora seu produto não seja imediatamente visível e reconhecível.

E se a educação se dá em uma variedade de lugares sociais, incluindo o espaço escolar, mas não se restringindo a ele, é necessário ampliar a ideia de Pedagogia e de Currículo como artefatos culturais que se espalham em outros contextos.

Assim, é inegável que a modernidade ou pós-modernidade têm trazido consigo inúmeros avanços à humanidade. Embora esses avanços não estejam disponíveis a todos igualmente e nos circundem de perplexidades, incertezas e desafios sobre onde chegaremos, é preciso reconhecer que as novas tecnologias revolucionam a comunicação, difundem a informação, modificam processos de trabalho, imprimem novas formas de pensar e fazer educação.

Desta forma, são inúmeros os contextos educacionais que temos disponíveis hoje - entre os quais, cinemas, teatros, escolas, igrejas, partidos políticos, praças, shoppings, clubes recreativos, e as mídias (jornais, revistas, programas de rádio e TV, Internet, etc.) exigem de nós, educadores, determinados posicionamentos, sejam eles científicos e/ou éticos.

A ideia de utilizar filmes como recurso didático é bastante antiga e acompanha as quase duas décadas de experiência profissional, durante as quais não foram poucas as mudanças que ocorreram em termos tecnológicos. Dentre elas, a possibilidade de utilizar recursos multimídia em sala de aula foi sem dúvida a principal. Atualmente, praticamente em qualquer escola, é realidade o uso do computador, a internet, o vídeo/DVD e suas possibilidades. O problema não é tanto o acesso a esses recursos mas sim um despreparo bastante grande por parte de alguns professores no uso dos recursos de que dispõe. (MODRO, 2006)

A utilização do cinema como veículo e ferramenta de ensino-aprendizagem oportuniza enfocar os aspectos culturais, históricos, literários e políticos, proporcionando uma visão integral do cinema enquanto mídia educativa. A inserção de novas estratégias de desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem é primordial para a inovação pedagógica e a adequação às mudanças sociais com a finalidade de proporcionar uma formação integral aos cidadãos. Nesse contexto o cinema se torna uma ferramenta educativa cheia de potencialidades ao constituir-se em um meio que contribui para a mudança social. Ao ser percebido como uma mídia educacional o cinema tem a possibilidade de inserir-se na sala de aula de forma promissora.

Para haver interação entre cinema e educação deve-se realizar uma análise correta da mensagem cinematográfica aliada ao contexto educativo. O professor deve auxiliar o aluno funcionando como elo entre o que o cinema proporciona e o conjunto de conhecimentos a serem construídos na relação de aprendizagem.

É comum alguns educadores denominarem "educativo" apenas os filmes cuja temática tem relação direta com os conteúdos e capacidades desenvolvidas no contexto escolar, considerando importante que tenham intenções formativas e didáticas bem definidas. Também é comum a utilização do termo "filme educativo" relacionado a filmes instrucionais, que têm a finalidade de assessorar ou suprir parcial ou totalmente a função desempenhada pelo professor. Essas duas situações constituem um reducionismo que limita a utilização do cinema como instrumento didático. Como nos propõe Miranda,

“dizer que algo participa da educação não é propor conteúdos, objetivos e delinear métodos. Dizer que algo participa da educação é mostrar que determinado entendimento, sentimento ou julgamento não é natural, ou seja, aprendemos a tê-los. No caso das imagens, é dizer que vemos porque aprendemos a olhar.” (MIRANDA, 2005, p. 35).

Qualquer filme retrata o pensamento e a criação humana em um determinado modelo social e momento histórico, e portanto, educa a quem o assiste, gerando uma reflexão e uma impressão sobre o mundo.

Nesse aspecto, Napolitano (2005) argumenta que o trabalho com o cinema na escola, possibilita ajudá-la “a reencontrar a cultura ao mesmo tempo cotidiana e elevada, pois o cinema é o campo no qual a estética, o lazer, a ideologia e os valores mais amplos são sintetizados numa mesma obra de arte.” (NAPOLITANO, 2005, p. 11).

O cinema, enquanto mídia educativa, possui grande potencial educacional uma vez que é muito mais fácil, tanto para uma criança, quanto para um adulto, absorver informações advindas de estímulos audiovisuais. O filme auxilia o professor a romper com o modelo tradicional de aula baseada na explanação, podendo servir tanto para expor conteúdos quanto para ilustrar conceitos e demonstrar experiências.

Antes de apresentarmos nossa metodologia de trabalho com o gênero fílmico, é importante tratarmos sobre a concepção de gênero segundo Marcuschi (2003) e (2009) que, segundo ele, trata-se de textos orais ou escritos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária com padrões sociocomunicativos característicos definidos por sua composição, objetivos enunciativos e estilo concretamente realizado por forças históricas, sociais, institucionais e tecnológicas.

2 METODOLOGIA

O CINE SEPÉ: LUZ, CÂMERA, EDUCAÇÃO! partiu de uma antiga ideia de desenvolver uma oficina que privilegiasse uma difusão de obras cinematográficas através de novos gêneros midiáticos. Com o intuito de não se tornar apenas mais uma oficina de cinema em que o filme é reproduzido sem contextualização e discussão do tema abordado, os alunos do PIBID e professores orientadores decidiram transformar a oficina em um ciclo de palestras que tivessem como base filmes relacionados a assuntos da educação. Com a finalidade de enaltecer o evento e proporcionar aos alunos o contato com professores universitários e alunos de mestrado, foram convidados para guiar a discussão dos filmes os professores Jubila Laforce e Clênio Mazzonetto, além da presença dos bolsistas do PIBID que representaram o curso de Letras e demonstram a possibilidade de esses alunos do ensino médio participarem de projetos semelhantes.

O projeto teve o total de três encontros que foram realizados nos dias 16, 22 e 27 de maio de 2013, no turno da tarde no auditório da Escola Estadual de Educação Básica Sepé Tiaraju. Os encontros iniciaram às 13 horas e 30 minutos e tiveram a duração de 3 horas. O público alvo do Ciclo são os alunos de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio.

O encontro do dia 16 de maio foi presidido pela professora Mestre Jubila Laforce, representando o curso de Letras da URI – FW, e que discutiu a importância dos livros, a alienação cultural e intelectual além da importância do conhecimento adquirido através da leitura como forma de libertação a partir do filme *Fahrenheit 451* (filme de 1966, dirigido por François Truffaut, baseado na obra com o mesmo nome de Ray Bradbury, que tem como tema um futuro hipotético, onde os livros e a escrita são proibidos por um regime totalitário, sob o argumento que estas matérias fazem as pessoas infelizes e improdutivas. Foi indicado a vários prêmios como o *BAFTA Awards (British Academy of Film and Television Arts)* em 1967 pela atuação de Julie Christie; o Festival de Veneza em 1966, aonde foi indicado ao prêmio do Leão de Ouro e ao *Hugo Award* na categoria “Melhor Apresentação Dramática”).

No segundo encontro, realizado dia 22 de maio, os bolsistas do PIBID de Leras presidiram o encontro, que abordou a importância da leitura e da escrita, a importância do professor em sala de aula além de discutir questões a respeito do preconceito racial e econômico a partir do filme *Escritores da Liberdade* (filme de 2007, dirigido por Richard LaGravenese, baseado na história real da professora Erin Gruwell que escreveu juntamente com seus alunos o livro *The Freedom Writers Diary*. Foi indicado ao prêmio *Golden Camera* em 2008 pela atuação de Hilary Swank; em 2007 foi indicado ao *Humanitas Prize* pela direção de Richard LaGravenese e em 2008 foi indicado ao *Image Award* na categoria de melhor roteiro).

No terceiro e último encontro que foi realizado no dia 27 de maio, o professor Clênio Mazzonetto, representando a área da História e o mestrado em Educação da URI – FW, abordou a importância da música para unir as pessoas e da música como meio de formação de opinião frente aos problemas sociais do contexto em que se vive com o filme *O som do coração* (filme de 2007, dirigido por Kirsten Sheridan que conta a história de um menino abandonado que é um gênio da música que tem o sonho de encontrar seus verdadeiros pais. Foi indicado a mais de dez prêmios cinematográficos, dentre eles os mais importantes foram o Oscar em 2008 pela melhor trilha sonora; em 2008 foi o ganhador do *Saturn Award* na categoria “Melhor atuação de ator jovem”; em 2008 foi indicado ao *Golden Trailer* na categoria de “melhor animação e *Family poster*” em 2009 foi indicado ao *Grammy*, na categoria “melhor trilha sonora”).

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O projeto teve uma grande repercussão em toda a escola. Desde o primeiro encontro a participação dos alunos e da comunidade escolar foi massiva. O que não foi esperado mas aconteceu, foi a participação de professores de áreas distintas do conhecimento que não possuem relação com o Curso de Letras e as Áreas das Ciências Humanas, estando eles envolvidos com o assunto e participando ativamente das discussões. Também uma das maiores surpresas que os bolsistas tiveram foi que os funcionários da escola (incluindo as serventes, merendeiras, guardas e secretários) pediram permissão para a diretora para participarem da exibição dos filmes e posteriormente ficarem presentes e debatendo juntamente com os palestrantes.

Para confirmar esta premissa, os bolsistas solicitaram que alguns dos participantes que presenciaram os três encontros fizessem um depoimento com sua percepção à respeito do projeto realizado na escola, enfatizando a sua importância e culminância para o desenvolvimento escolar e humano dos alunos.

“O trabalho desenvolvido pelos bolsistas do PIBID de Letras foi muito interessante, pois proporcionou momentos de lazer e cultura. Tendo como título CINE SEPÉ: LUZ, CÂMERA, EDUCAÇÃO!, os alunos participaram ativamente das discussões acerca dos filmes assistidos. Acreditamos que mais atividades como essas devem permear o ensino aprendizagem, pois estas diferentes formas de leitura é que impulsionam a vontade de aprender, de participar e de principalmente acreditar que não é só com giz que se formam valores, cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade. Pelo contrário, é

justamente no debate diferenciado que se formam opiniões e se revelam posturas.” (Diretora da Escola Sepé Tiaraju e Supervisora escolar do PIBID de Letras – 50 anos)

“Durante anos, na faculdade de Química, tinha ouvido falar sobre o 1º filme apresentado, o Fahrenheit 451. O foco como sempre era a transformação dos graus em Celsius. Tinha a curiosidade de assisti-lo, mas nunca apareceu uma boa

oportunidade. Achei a iniciativa do projeto excelente. Oportunizando a comunidade escolar algo que dificilmente seria vivenciado em outro lugar. A escola como local que contribui para a educação, deve incentivar projetos como esse. Não podemos avalia-lo pela imediata reação dos alunos. No primeiro momento eles tudo criticaram. Temos que ter a visão do futuro, da visão que ficou nas mentes deles. Parabéns a todos que participaram do projeto e de sua iniciativa” (Professor de Química da Escola Sepé Tiaraju – 52 anos)

“Este projeto realizado pelos bolsistas do PIBID de Letras CINE SEPÉ: LUZ, CAMERA, EDUCAÇÃO! Foi um projeto super elaborado, criativo e que integra muito bem a realidade dos jovens de hoje. Por serem atividades desenvolvidas com filmes, fez com que todos se interessassem. E no final de cada filme, retirava-se através da fala dos palestrantes uma grande lição de vida e moral. Provavelmente a grande maioria dos espectadores gostaram deste projeto de descontração e aprendizagem.” (Aluna do 3º ano do ensino médio – 16 anos)

“As oficinas de cinema propostas pelos alunos do PIBID proporcionaram uma visão de cultura diferenciada, pois muitas vezes os alunos acham que o filme tem que servir como uma forma de distração, não veem que com o cinema podemos aprender muito. As oficinas proporcionam informações teóricas e práticas sobre a



produção audiovisual e faz uma introdução que permeia o campo de estudos e a prática do cinema em questão. As oficinas foram bem elaboradas e pensadas à partir de temáticas que proporcionaram conhecimentos aos jovens. Vivemos em uma sociedade que cultua cinema ou porque está na fase de lançamento ou porque não temos o que fazer no final de semana, então optamos por assistir um filme, não tendo a noção de que assistir um filme é muito mais que uma simples diversão, pois em seu contexto de imagens, sons, temas abordados temos uma série de informações que precisam ser entendidas, questionadas e reelaboradas. Portanto, as oficinas demonstram outra face da realidade, podemos sempre manter-nos questionadores sobre suas exibições e produção geral, a fim de analisarmos se estamos fazendo parte de uma cultura em massa, conhecida como indústria cultural de massa ou estamos diante de um filme que realmente nos proporcione reflexões e conhecimentos sobre a ficção, podendo assim possibilitar conhecimentos que enriqueçam nosso aprendizado. Isso tudo foi encontrado na oficina CINE SEPÉ: LUZ, CAMERA, EDUCAÇÃO!.” (Professora de Filosofia da Escola Sepé Tiaraju – 28 anos)

“Genial o projeto dos bolsistas do PIBID de Letras em trazer uma oficina de cinema para a escola, em uma época tão conturbada e em uma cidade tão pobre em atividades culturais como esta. Deve-se pensar seriamente em se desenvolver mais ideias como esta para que



os jovens tenham acesso a outras formas de aprendizagem. A diversidade dos filmes apresentados também foi muito interessante, pois fugiu dos filmes de massa e a linguagem geralmente utilizada, ouvida e reproduzida pela maioria, num contexto linear de ideias, os três filmes enfocaram a leitura, a realidade dos jovens que buscam na leitura e na escrita um refugio e na importância da música para unir as pessoas. Tudo isso contribuiu para o amadurecimento pessoal de quem assistiu.” (Funcionária da Escola Sepé Tiaraju (servente) – 45 anos).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto podemos entender que o cinema é uma ferramenta de trabalho motivadora, inovadora, bem como instrumento capaz de envolver várias disciplinas e conteúdos programáticos num mesmo momento. De acordo com Napolitano (2005) “a utilização do cinema na escola pode ser inserida, em linhas gerais, num grande campo de atuação pedagógica”. Uma das justificativas mais comuns para o uso do cinema na educação é que o cinema motiva para o processo de aprendizagem.

Entendamos que esta metodologia por si só não resolverá a problemática da educação no Brasil. Porém precisamos compreender que a possibilidade da adequação do cinema na sala de aula deve condicionar-se à existência de uma sala, tela, projetor, vídeo, DVD e som. Além do mais, deve-se trabalhar de forma interdisciplinar para que não haja quebra do conteúdo, uma vez que o filme a ser trabalhado não dura somente cinquenta minutos, e o aluno precisa compreender que se faz necessária a contextualização, e a interdisciplinaridade. O professor ao optar por esta metodologia deve estar preparado para buscar todas as fontes possíveis, tomando como base o contexto sócio-histórico-cultural.

Considerando os resultados obtidos, o CINE SEPÉ: LUZ, CÂMERA, EDUCAÇÃO!, pode-se concluir que a experiência em unir filmes consagrados com a contextualização da realidade educacional através da discussão realizada pelos professores convidados e os bolsistas do PIBID de Letras foi valorosa no sentido de proporcionar aos alunos a empatia com o cinema, para que no futuro todos os que estiveram presentes na oficina possam assistir obras cinematográficas com outro viés de pensamento.

REFERÊNCIAS

BERNARDET, Jean-Claude. **O que é cinema?**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?**. São Paulo: Brasiliense, Coleção. Primeiros Passos, 28 o ed., 1981.

COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de gêneros textuais**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

FAHRENHEIT 451. François Truffaut. Universal Home Video. Inglaterra: 1966. DVD (112 min), color.

ESCRITORES DA LIBERDADE (*Freedom Writers*). Richard LaGravenese. Paramount Pictures. Estados Unidos: 2007. DVD (123 min), color.

O SOM DO CORAÇÃO (*August Rush*). Kirsten Sheridan. Warner Bros. Estados Unidos: 2008. DVD (102 min), color.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Questão do suporte dos gêneros textuais**. 2003. Sd. Disponível em: <<http://bbs.metalink.com.br/~lcoscarelli/gesuporte.doc>>. Acesso em: 20 mai 2013.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 3. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MIRANDA, C. E. A. **A Educação da Face: o cinema e as expressões das paixões**. Campinas: s/n, 2000.

MODRO, Nielson Ribeiro. **Cineducação 2: usando o cinema na sala de aula**. Joinville: Univille, 2006.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2005.

GÊNEROS MIDIÁTICOS E VARIAÇÃO LINGUÍSTICA: PRÁTICAS DE USO REAL DA LÍNGUA.

Patrícia Simone Grando¹

Marinês Ulbriki Costa²

Resumo: O trabalho que apresentamos tem a pretensão de trazer contribuições teóricas apontadas pelos autores Bagno, Bakhtin e Marcuschi acerca da variação linguística presente nos gêneros textuais midiáticos. O estudo possibilita uma investigação reflexivo-crítica com o intuito de compreender a mudança linguística como elemento constitutivo da própria natureza das línguas humanas, que muda ao longo do tempo como os demais elementos da cultura e da sociedade. A constituição dos gêneros textuais midiáticos a partir da diversidade linguística considera os diversos usos da língua bem como a relatividade desses usos em relação à situação concreta de interação. Bakhtin (1997) ao se referir a gênero aponta para três elementos que o constituem: conteúdo temático, estilo e construção composicional. A variação linguística está diretamente ligada ao estudo dos gêneros textuais por mostrar a enorme diversidade linguística existente. Assim as variedades linguísticas ocorrem em todos os níveis da língua, seja lexical, fonológico, morfológico, sintático e até pragmático, elas possuem vínculos com fatores geográficos, sociais, socioculturais e de contexto.

Palavras-chave: Gêneros textuais. Variação Linguística. Textos.

1. INTRODUÇÃO

Com este trabalho traremos as contribuições teóricas apontadas pelos autores Bagno, Bakhtin e Marcuschi acerca da variação linguística presente nos gêneros textuais midiáticos.

O estudo possibilita uma investigação reflexivo-crítica com o intuito de compreender a mudança linguística como elemento constitutivo da própria natureza das línguas humanas, que muda ao longo do tempo como os demais elementos da cultura e da sociedade.

A constituição dos gêneros textuais midiáticos a partir da diversidade linguística considera os diversos usos da língua bem como a relatividade desses usos em relação à situação concreta de interação. A variação linguística está diretamente ligada ao estudo dos gêneros textuais por evidenciar a diversidade linguística existente.

Assim, as variedades linguísticas ocorrem em todos os níveis da língua, seja lexical, fonológico, morfológico, sintático e até pragmático, elas possuem vínculos com fatores geográficos, sociais, socioculturais e de contexto.

¹ Acadêmica do Curso de Letras Língua Portuguesa – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI/Câmpus de Frederico Westphalen – paty_grando@yahoo.com.br.

² Professora Orientadora – Mestre em Letras pela Universidade Católica de Pelotas (2003) - marines@uri.edu.br

2. DESENVOLVIMENTO

A noção de gênero tem origem nas ideias de Bakhtin (2004, p. 79): “nenhuma enunciação verbalizada pode ser atribuída exclusivamente a quem a enunciou: é produto da interação entre falantes e em termos mais amplos, produto de toda uma situação social em que ela surgiu”. Os enunciados geram um elo, formando um intercâmbio linguístico, assim quem fala ou escreve interage com quem ouve ou lê.

Pela concepção da Sociolinguística, é no entorno social que se concretizam os gêneros. Os estudos da variação preconizam que a língua, enquanto meio vivo, nunca é única. Os gêneros textuais são profundamente ligados à vida cultural e social, são altamente maleáveis e surgem das atividades e necessidades socioculturais, eis, portanto, sua interface.

É perfeitamente compreensível que as formas de uso da língua sejam multiformes, tanto quanto os campos da atividade humana. Os gêneros textuais possuem uma infinita riqueza e variedade, afinal as possibilidades da atividade humana também são infinitas. Eles revelam as diferentes camadas de uma personalidade individual. A constituição dos gêneros textuais midiáticos a partir da diversidade linguística considera, os diversos usos da língua bem como a relatividade desses usos em relação à situação concreta de interação. A variação linguística está diretamente ligada ao estudo dos gêneros textuais por elucidar a diversidade linguística existente

[...] uma comunidade de fala se caracteriza não pelo fato de se constituir por pessoas que falam do mesmo modo, mas por indivíduos que se relacionam, por meio de redes comunicativas diversas, e que orientam seu comportamento verbal por um mesmo conjunto de regras. (MUSSALIN, 2003, p. 31).

Cada comunidade ou grupo social possui um modo próprio de falar, a isso reservamos o nome de variedades linguísticas. Nosso país é incrivelmente diverso, o que torna natural que a língua possua um grande número de variedades linguísticas.

Elas ocorrem em todos os níveis, seja lexical, fonológico, morfológico, sintático e até pragmático, possuem vínculos com fatores geográficos, sociais, socioculturais e de contexto.

Abaixo apresentamos esses conceitos segundo Bagno (2007):

- Variação fonética/fonológica – Variações que ocorrem na pronúncia de alguns fonemas. Exemplo: a pronúncia do O, que em algumas regiões é pronunciado aberto.

- Variação morfológica – Variação de alguns termos que apresentam a mesma ideia e o mesmo radical, mas em sua composição possuem sufixos diferentes, como exemplo os termos pegajoso e peguento.
- Variação sintática - Percebe-se na organização das frases. Exemplo: no Brasil dizemos ‘ estou falando com você. ’ Já em Portugal ‘estou a falar consigo’.
- Variação semântica - Ocorre no sentido ou no significado dado pelo falante para as orações construídas no ato da fala ou da escrita, dependendo da origem do falante. Exemplo: Em Portugal entende-se por cueca o mesmo que se entende por calcinha no Brasil.
- Variação lexical - Alguns termos se referem à mesma coisa como, por exemplo: Em Portugal saloio é o habitante da zona rural, que aqui chamamos de caipira.
- Origem geográfica - Maneira de falar varia de um lugar para outro.
- Status socioeconômico - Pessoas que possuem renda mais baixa falam de maneira diferente das pessoas que possuem uma renda maior.
- Grau de escolarização - A escolaridade influencia na maneira de falar.

Segundo Labov (1972), outro fator de variação é a linguagem da mulher em relação à do homem, as pesquisas têm revelado uma crença de que a fala das mulheres reflete fraqueza e insegurança, e as conclusões de uma dessas pesquisas sugerem que a escolha do vocabulário indica condição inferior; muitos adjetivos frequentemente utilizados por mulheres não são utilizados por homens, pois poderiam manchar a reputação deles, como divino, adorável, doce e lindo; as mulheres usam muitas perguntas no final das afirmativas; uso de entonação ascendente.

Estas variações não ocorrem apenas com o nosso português brasileiro, mas sim com todas as línguas. As variações podem ser entendidas por meio de sua história no tempo e no espaço

Afinal, a língua falada é a língua tal como foi aprendida pelo falante em seu convívio com a família e com a comunidade, logo nos primeiros anos de vida. É o instrumento básico de sobrevivência. Um grito de socorro tem muito mais eficácia do que essa mesma mensagem escrita. (BAGNO, 1999, p.71)

Todas as línguas apresentam variações que são mais prestigiadas que outras. Mollica (2004) defende que a variação linguística pode ocorrer em eixos diatópicos e diastráticos, no primeiro as alternâncias ocorrem regionalmente e no segundo ocorrem em conformidade com diferentes estratos sociais.

Numa perspectiva científica, “cabe assinalar que todas as manifestações linguísticas são legítimas e previsíveis, ainda que exista flutuação estatística” (MOLLICA, 2004, p. 13). A noção de erro linguístico é relativa, mesmo o código linguístico pelo qual somos avaliados, pode variar. Comportamo-nos linguisticamente de forma diferenciada dependendo da situação em que estamos inseridos.

Não existe um único estilo de falar, a variedade de estilos mais ou menos monitorados é enorme. Elas fazem parte de nossa língua, nosso português padrão se originou dessas variações, isso nos induz a crer que a variedade não padrão de hoje vai influenciar na variedade padrão dos próximos anos.

No âmbito escolar, segundo Marcuschi (2002), os gêneros textuais proporcionam aos alunos uma oportunidade de aprender a língua diante dos mais diversos usos, assim se priorizaria a formação de indivíduos pensantes com maior competência para compreender e para se expressar.

A tomada de consciência da escola, no que diz respeito aos gêneros textuais, é de grande importância para que, em contato com a diversidade linguística existente, o aluno possa moldar sua personalidade, expressar-se de maneira eficaz, elaborar conceitos e criar uma concepção de mundo, fazendo da linguagem um instrumento de raciocínio.

Diante do exposto, podemos constatar que existe uma gramática do falado, que não coincide com a gramática do escrito, cada gênero possui uma gramática própria. É o trabalho com os gêneros que permite ao professor trabalhar a variação linguística com os alunos. Devemos salientar que existe um padrão ideal de língua e seu uso real materializado em suas manifestações.

Bakhtin (1997), ao se referir a gênero, aponta para três elementos que o constituem: conteúdo temático, estilo e construção composicional. O conteúdo temático corresponde ao conjunto de temáticas que podem ser abordadas por um determinado gênero. Não se entenda aqui conteúdo temático como assunto, mas como um leque de temas que podem ser tratados em um dado gênero. A construção composicional diz respeito à estruturação geral interna do enunciado. O estilo, por sua vez, corresponde aos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais utilizados pelo enunciadador.

Esses gêneros do discurso nos são dados quase como nos é dada a língua materna, que dominamos com facilidade antes mesmo que lhe estudemos a gramática [...] Aprender a falar é aprender a estruturar enunciados [...] Os gêneros do discurso organizam nossa fala da mesma maneira que a organizam as formas gramaticais. [...] Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos

de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível (BAKHTIN, 2000: 301-302).

Já para Marcuschi (2002), seria mais adequado interpretar os gêneros como necessários para uma comunicação bem-sucedida, contudo não como suficientes, tendo em vista que seu simples uso não garante o sucesso comunicativo.

O autor ainda afirma que é necessário distinguir gênero e tipo textual, este, na construção teórica, é definido pela natureza linguística da composição, ou seja, por seus aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais e relações lógicas, os tipos textuais abrangem poucas categorias, que são: narração, argumentação, exposição, descrição e injunção. Já o gênero textual é o texto materializado, que apresenta características sociocomunicativas. Para Marcuschi (2005), ao analisar os gêneros textuais e o uso da diversidade linguística, precisamos levar em conta o conteúdo, a composição, o estilo, nível linguístico e propósitos. Diferentemente dos tipos textuais, que se apresentam em número reduzido, os gêneros são numerosos, produzidos nos mais diversos domínios discursivos.

Gêneros textuais não podem ser vistos como formas linguísticas, mas sim como eventos comunicativos, eles se constroem através das relações sociais. Sua definição não pode ignorar o papel dos indivíduos no uso e na construção de sentidos, sabendo que são várias as vertentes que nos remetem à importância de sua utilização na nossa prática pedagógica no cotidiano escolar cabe, portanto, às escolas, mais especificamente aos professores, utilizar-se dos gêneros como elemento facilitador no processo de ensino e aprendizagem da língua materna, ou, em outras palavras, em uma ação sociodiscursiva na escola (BAZERMAN, 2006, p.31).

3. CONCLUSÃO

Neste artigo, procuramos mostrar aspectos relacionados com os gêneros textuais, trazendo a teoria defendida por autores como Bagno, Bakhtin, Marcuschi, entre outros, referente aos aspectos da variação linguística que se fazem presentes em gêneros textuais.

Depois de realizadas as reflexões teóricas, podemos concluir que a linguagem apresenta variações em todos os níveis da fala, sendo essas variações uma realidade social.

Nessa perspectiva, reafirmamos a importância deste estudo, pois irá possibilitar, no espaço de formação docente, discussões sistematizadas quanto à variação linguística, considerando os diversos usos da língua, bem como a relatividade desses usos em relação a

situações concretas de interação, ultrapassando a visão da língua como um código e superando o mito da unidade linguística.

Em suma, a análise que constituirá o corpus dos gêneros textuais a partir da diversidade linguística, possibilitará conhecer a funcionalidade dos textos e a percepção de que os mesmos são produzidos em função de seu propósito comunicativo, meio de veiculação e interlocutores.

À medida que nos propomos a pesquisar os sinais de mudança linguística nos gêneros textuais, constataremos que a escrita é tão heterogênea quanto a fala. Isso reforça a necessidade de abordagem da língua em termos não só de organização estrutural (a gramática), mas também em termos de suas manifestações concretas na vida social.

Ou seja, fica cada vez mais explícita a necessidade e que a escola tome consciência da importância dos gêneros para o desenvolvimento dos alunos. Isso posto, ressaltamos que os estudos possibilitaram a apreensão de conhecimentos variados e ampliação de repertório comunicativo e linguístico.

Resumen: El trabajo que presentamos tiene la pretensión de traer contribuciones teóricas apuntadas por los autores Bagno, Bakhtin y Marcuschi acerca de la variación lingüística presente en los géneros textuales mediáticos. El estudio posibilita una investigación reflexivo-crítica con el objetivo de comprender el cambio lingüístico como elemento constitutivo de la propia naturaleza de las lenguas humanas, que cambia al largo del tiempo como los demasiados elementos de la cultura y de la sociedad. La constitución de los géneros textuales mediáticos a partir de la diversidad lingüística considera los diversos usos de la lengua, así como la relatividad de esos usos en relación a la situación concreta de la iteración. Bakhtin (1997) a lo referirse a género apunta para tres elementos que lo constituyen: contenido temático, estilo y construcción composicional. La variación lingüística está directamente conectada al estudio de los géneros textuales por mostrar la gran diversidad lingüística existente. Así las variedades lingüísticas ocurren en todos los niveles de la lengua, sea lexical, fonológico, morfológico, sintáctico y hasta pragmático, ellas poseen vínculos con factores geográficos, sociales, socioculturales y de contexto.

Palabras-clave: géneros textuales, variación lingüística, textos.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marco. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 1999.

_____. **A Língua de Eulália (Novela Sociolinguística)**, Contexto, São Paulo, 2005.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**, editora Martins Fontes, São Paulo, 2003.

GONZALES, M.; MOLLICA, M. C. M. **Linguística e ciência da informação: diálogos possíveis**. 12. Ed. Curitiba: Appris, 2011

KÖCHE, Vanilda Salton. MARINELLO, Adiane Fogali. BOFF, Odete Maria Benetti. **Estudo e Produção de Textos: Gêneros textuais do relatar, narrar e descrever**. Editora Vozes, Petrópolis/RJ, 2012.

ARCUSCHI, Luiz Antônio, **Gêneros Textuais & Ensino**, Lucerna, Rio de Janeiro, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção Textual, Análise De Gêneros E Compreensão**, São Paulo, Parábola Editorial, 2008.

MOLLICA, M. C. M.. **Formação em letras e pesquisa em linguagem**. 1. Ed. Rio De Janeiro: Faculdade De Letras/UFRJ - Patrocínio FAPERJ, 2004.

MUSSALIM, Fernanda (Org.); BENTES, Anna Christina (Org.). **Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos**, v.3. 1. Ed. São Paulo: Cortez, 2004. V. 3.

NASCIMENTO, Hiliana Alves Dos Santos. **A Importância Da Utilização Dos Gêneros Textuais Nas Práticas Pedagógicas Dos Professores De Língua Portuguesa**. Disponível em: http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem19/COLE_2877.pdf, acesso em 11 dez. 2012.

INTERFACE DIALÓGICA ENTRE ARTIGO DE OPINIÃO E NOTÍCIA

Minéia Carine Huber¹

Marinês Ulbriki Costa²

Resumo: Este artigo apresenta reflexões acerca dos gêneros textuais vistos como fenômenos históricos, sociais e culturais, diretamente ligados à vida social, definidos por seus aspectos sociodiscursivos. O dialogismo faz-se presente na constituição dos enunciados, tendo em vista que estes são heterogêneos, constituindo-se de várias vozes, pois os enunciados são respostas aos já ditos. O objetivo da pesquisa foi identificar a presença do dialogismo mostrado e/ou constituído nos gêneros textuais artigo de opinião e notícia, para compreender a dimensão dialógica da linguagem através das diferentes vozes dos sujeitos envolvidos no processo interlocutor. O estudo traz os aportes teóricos de autores da área: Bakhtin, Marcuschi, Cunha, Baltar e Fiorin. Com as reflexões teóricas foi possível compreender a dimensão dialógica da linguagem, através das diferentes vozes dos sujeitos envolvidos no processo de comunicação, e assim verificar como essas relações entre os discursos permitem ao leitor não apenas caracterizar os gêneros, mas principalmente realizar uma leitura crítica.

Palavras-chave: Gêneros textuais. Dialogismo. Textos.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta reflexões teóricas acerca dos gêneros textuais, como estes se definem por seus aspectos sociodiscursivos, pois como afirmam Bakhtin (2003) e Marcuschi (2002), é impossível se comunicar se não for por algum gênero. Estes autores, e muitos outros, tratam a língua em seus aspectos discursivos e enunciativos.

Neste estudo será abordado o dialogismo presente nos gêneros textuais artigo de opinião e notícia, pois a linguagem é dialógica, ou seja, nosso discurso é construído no diálogo com o outro, conforme Bakhtin (1998). O autor concebe a linguagem como interação, focalizando que todo enunciado é uma resposta a um já dito. A dimensão dialógica é responsável pela heterogeneidade discursiva.

Os gêneros estudados neste trabalho, no viés do dialogismo, são o artigo de opinião e a notícia, que nas palavras de Cunha (2002) são gêneros constituídos sobre o dizer imediato ou recente. A notícia é um gênero informativo, que visa ao saber, há o predomínio do tipo textual narrativo, com relatos de fatos recentes e exatos, prima pela objetividade e tem compromisso com a verdade. Já o artigo de opinião comenta algo já dito, procura fazer valer

¹ Acadêmica do Curso de Letras Língua Portuguesa – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI/Campus de Frederico Westphalen – mineiacarine@hotmail.com.

² Mestre em Linguística aplicada pela Universidade Católica de Pelotas (UCPel) e Professora da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI/Câmpus de Frederico Westphalen. Orientadora – marines@uri.edu.br.

uma convicção, há o predomínio do tipo textual argumentativo, expondo um ponto de vista e tenta convencer o leitor.

O estudo que ora apresentamos, discutirá apenas questões teóricas, a análise será realizada *a posteriori*.

2. DESENVOLVIMENTO

Toda atividade humana está ligada ao uso da linguagem, é possível visualizar a importância da língua, que efetua-se em forma de enunciados, que podem ser orais e escritos, concretos e únicos, ditos pelas pessoas; e que a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos, que a realizam. É igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua.

Conforme Bakhtin (2003: 261), a língua, em sua totalidade concreta e viva, em seu uso real, tem a propriedade de ser dialógica. Todo enunciado é uma resposta a um já dito. Ainda, segundo o autor:

A orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo discurso. Trata-se da orientação natural de qualquer discurso vivo. Em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa. Apenas o Adão mítico que chegou com a primeira palavra (...) somente este Adão podia realmente evitar por completo esta mútua orientação dialógica do discurso alheio para o objeto. (BAKHTIN, 1988:88).

Partindo desses pressupostos, posição defendida por Bakhtin (1997), Bronckart (1999) e a maioria dos autores, a língua é uma atividade social, histórica e cognitiva, em que é privilegiada a natureza funcional e interativa, e não o aspecto formal e estrutural. Ainda, segundo os autores, a língua é tida como uma forma de ação social e histórica, que constitui a realidade. E, é nesse contexto de língua como atividade social, histórica e cultural que os gêneros textuais se constituem como ações sociodiscursivas, para agir sobre o mundo e dizer o mundo.

Após estas considerações é possível entender o porquê de estarem diretamente vinculados à vida social e cultural, como afirma Marcuschi (2002:19), que também ressalta que os gêneros contribuem para “ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia”, e os caracteriza como “eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas”.

De acordo com Bakhtin (2003) e Marcuschi (2008), é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero, assim como é impossível se comunicar a não ser por algum texto. O texto é concreto e se corporifica em algum gênero. Segundo esta afirmativa é fundamental ter conhecimento dos mesmos para dominar as atividades comunicativas diárias. Esta também é a ideia central dos PCNs, conforme aponta Cunha (2002), de que o estudo do texto deve estar embasado nos gêneros textuais, sejam eles orais ou escritos.

Segundo Bakhtin (1997, p. 279):

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa.

Os gêneros se caracterizam por privilegiar aspectos sociocomunicativos e funcionais, mas não desprezam totalmente a forma, pois o próprio Bakhtin (1999) indica “organização composicional”, “conteúdo temático” e “estilo” como as três características comuns dos gêneros, que constroem o todo que constitui um gênero. O “conteúdo temático” não é o assunto específico, mas é um domínio de sentido de que se ocupa o gênero; a “construção composicional” é o modo de organizar o texto; e o “estilo” é a seleção de meios linguísticos, que são os meios lexicais, fraseológicos e gramaticais.

2.2 Dialogismo

Sendo a língua uma atividade social, histórica e cognitiva, a linguagem como interação social e a comunicação apenas possível por meio de algum gênero textual, surge o dialogismo, segundo a concepção de Bakhtin (1998).

A dimensão dialógica é responsável pela heterogeneidade discursiva, visto que um discurso sempre se dá de outro discurso. Bakhtin (2006) concebe a “linguagem como interação” e introduz o conceito de dialogismo na compreensão de quando utilizamos a linguagem; para o autor “dialogismo são as relações de sentido que se estabelecem entre dois enunciados”, “é o modo de funcionamento real da linguagem, é o princípio constitutivo do enunciado”.

Nessa perspectiva, o dialogismo engloba a ideia de que os enunciados são respostas aos já ditos, ou seja, sempre há falas anteriores sobre o tema em questão, pois como afirma Bakhtin, apenas o Adão Mítico criou um enunciado inédito, “pois ele seria o primeiro homem solitário a lançar ao mundo uma ‘voz’ ‘sem elo’” (OLIVEIRA, 2007). Para constituir um

discurso, nos apropriamos do discurso de outrem, ao mesmo tempo em que o nosso discurso servirá para outra pessoa em seu discurso, assim todo discurso é carregado do discurso alheio.

A análise do artigo de opinião e da notícia foi realizada pela interface dialógica da linguagem, que nas palavras de Cunha (2002), são dois gêneros constituídos sobre o dizer imediato ou recente. A autora (2002) acrescenta a distinção entre a notícia, gênero polifônico, do artigo de opinião, gênero aparentemente monofônico. Ainda segundo a autora analisar o dialogismo em suas formas marcadas e não marcadas, presente nos gêneros notícia e artigo de opinião é importante para compreender a dimensão dialógica da linguagem, através das diferentes vozes dos sujeitos envolvidos no processo de comunicação, e assim verificar como as relações dialógicas entre os discursos permitem ao leitor caracterizar o gênero e realizar uma leitura crítica.

Os dois gêneros a serem analisados fazem parte do domínio discursivo jornalístico, que segundo Baltar (2004) tem um estatuto privilegiado, pois tem poder de persuasão e participa das transformações sociais na sociedade. O domínio jornalístico representa as classes sociais ali representadas.

3. O GÊNERO TEXTUAL NOTÍCIA

No gênero notícia há o predomínio do tipo textual narrativo; pertence à ordem do relatar, prevalecem verbos de ação, com verbos no passado e em terceira pessoa. Segundo Moirand (1999) é característico desse gênero a busca de objetividade, “razão pela qual o dialogismo é mostrado por meios linguísticos e tipográficos”, com a presença de falas de outras pessoas, sendo bem evidentes. O dialogismo mostrado, presente no gênero notícia, segundo o mesmo autor (1999) refere-se a todas as formas de representação que um discurso dá de outro, explicitamente por meio de marcas tipográficas ou das formas verbais. Van Dijk (1992) postula que os tópicos superiores ficam em primeiro lugar, postulando ao leitor qual a informação ou tópico mais importante.

A notícia, polifônica, relata fatos recentes e exatos, prima pela objetividade, tem compromisso com a verdade, visa a fazer saber, sua finalidade comunicativa é relatar fatos de relevância social, conforme Bonini (2002, p. 185). Tem caráter explicativo e obedece a uma ordem de importância na ordenação das informações, de modo a incitar a curiosidade do leitor.

O gênero notícia se estrutura geralmente em: título, que anuncia o assunto; subtítulo, que acrescenta informações ao título; *lead*, que conforme Bonini (2002, p. 107-141) é um

aparato que atrai o leitor e facilita-lhe a leitura, respondendo as seguintes questões: Quem? O quê? Quando? Onde? Como? Por quê? E o corpo da matéria, que detalha os fatos.

Para (BALTAR, 2004, p.133), a notícia:

é o gênero básico do jornalismo, em que se relata um fato do cotidiano considerado relevante, mas sem opinião. É um gênero genuinamente informativo, que, em princípio o repórter não se posiciona, pois o que vale é o fato. Discurso narrativo estruturado em sequências narrativas e descritivas ou simplesmente script.

De acordo com Lage (1987, p. 16) a notícia se define como “o relato de uma série de fatos a partir do fato mais importante ou interessante”. O autor enfatiza que no processo de produção do gênero estão implicadas três fases: a seleção, a ordenação e a nomeação dos eventos. O redator da notícia deve primeiro selecionar os fatos conforme sua importância; em seguida ordená-los, sempre o fato principal primeiro e depois os outros eventos; e, finalmente fará a nomeação dos eventos, onde vai escolher os vocábulos mais adequados.

O gênero notícia vale-se da linguagem comum, utilizando o mínimo de palavras e o máximo de informações, emprega períodos curtos e na ordem direta – sujeito, verbo e complementos - evitando frases intercaladas. Predomina a função referencial, como “uma orientação para o contexto”, conforme Roman Jakobson (2001, p. 123).

Nesse gênero o redator utiliza a terceira pessoa do discurso para expor os fatos, a fim de privilegiar a impessoalidade. É também um gênero que registra os fatos privilegiando a imparcialidade. Mas a imparcialidade total é impossível, pois o redator deve escolher como vai contar o fato, que estilo vai utilizar. E nessa escolha, de como contar o fato, aspectos éticos e ideológicos estão envolvidos na seleção, coleta e divulgação da informação.

A notícia é um gênero pertencente à ordem do relatar, segundo Dolz e Schneuwly (1996) é um gênero voltado à documentação e a memorização das ações e experiências humanas, situadas no tempo e no espaço. O conteúdo temático, ou seja, o tema da notícia deve remeter a algum fato ocorrido recentemente. O título deve apresentar uma síntese do aspecto mais relevante e o primeiro parágrafo deve retomar e expandir a ideia contida no título.

4. O GÊNERO TEXTUAL ARTIGO DE OPINIÃO

Por sua vez, o gênero artigo de opinião, monofônico, comenta algo já dito, é de “enunciação subjetiva” (MOIRAND, 1999), ou seja, privilegia a subjetividade, expondo o ponto de vista do escritor, na qual o dialogismo é raramente mostrado. Nesse gênero apresenta-se o dialogismo constitutivo que é o modo de construção do discurso por meio da

incorporação de outros sobre o mesmo objeto, podendo ou não ser percebido como tal pelo sujeito falante e pelo receptor.

É um gênero em que predomina o tipo textual argumentativo, em que os fatos mais importantes ficam para o final para dar sustentação à opinião do escritor que usa dêiticos e o presente do indicativo.

No gênero textual artigo de opinião o escritor utiliza o discurso direto, não usando falas de outrem, submetendo o texto a parcialidade, ou seja, o autor é responsável pelo que escreve.

Segundo BALTAR (2004, p.131) artigo de opinião é um:

gênero opinativo, sempre assinado. Geralmente é escrito por colaboradores do jornal, com notório saber sobre o tema que escreve. Predomina o discurso teórico da ordem do expor, com sequências explicativas e argumentativas ou esquematização.

É um gênero que se constitui em instrumento para o “exercício efetivo da cidadania” e para a “participação plena no mundo letrado” (PCNs, 1998), mas de acordo com Bonini (2005) quem lê o artigo de opinião é o leitor das classes A, B ou C; nos jornais destinados exclusivamente às classes populares não há artigos de opinião. Isso prova que a ideologia e os índices sociais de valor não estão presentes apenas no conteúdo, mas também no gênero. Seria muito bom se este e outros gêneros argumentativos estivessem acessíveis para toda a população, para participarem das decisões e discussões sociais.

O artigo de opinião está orientado para acontecimentos da atualidade e para a manifestação da expressão valorativa a respeito de acontecimentos sociais que são notícia jornalística, ou seja, o artigo de opinião expõe um ponto de vista, um juízo de valor aos acontecimentos sociais. Ele se interessa menos nela apresentação de acontecimentos sociais, e mais pela sua análise e ponto de vista do escritor.

Na análise do artigo podem ser encontrados dois movimentos dialógicos: um é a assimilação, em que o escritor incorpora outras vozes para construir, reforçar seu ponto de vista, o outro é o distanciamento, em que o autor desqualifica as vozes às quais ele se opõe. Neste último existe um enquadramento necessário e eficaz, com o uso de negações, ironias, aspas, os operadores argumentativos.

O gênero artigo de opinião está localizado na seção de opinião do jornal. Exatamente por esse motivo que ele expõe o ponto de vista do articulista. É um gênero do discurso no qual a interação entre autor/leitor acontece não no mesmo espaço e tempo físico, mas sim é mediado ideologicamente pela esfera do jornalismo.

Nesse gênero o conteúdo temático pode ser entendido como o ponto de vista do autor a respeito dos acontecimentos sociopolíticos da atualidade, e, por maior que seja a precisão com que é transmitido, o discurso “sempre está submetido a notáveis transformações de significado” (BAKHTIN, 1993, p. 141).

5. CONCLUSÃO

Neste artigo, objetivamos mostrar teorias sobre os gêneros textuais, que estão diretamente ligados à vida social, pois são fenômenos históricos, sociais e culturais. Eles se caracterizam mais por seus aspectos sociodiscursivos, do que pela forma, mas esta não é totalmente desprezada, pois como afirma Bakhtin (1999) “construção composicional”, “estilo” e “conteúdo temático” são características dos gêneros textuais.

Podemos concluir que a língua se apresenta em forma de enunciados, produzidos nas mais diversas esferas da comunicação. A língua é concebida como uma atividade social, histórica e cognitiva, onde são privilegiados os aspectos de natureza funcional e interativa.

Os enunciados não existem fora das relações dialógicas, visto que a língua tem a propriedade de ser dialógica. Os enunciados são sempre respostas aos já ditos. Comunicamo-nos por meio de enunciados que nós mesmos ouvimos e nós reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam. O discurso é construído no diálogo com o outro.

Por meio desta pesquisa foi possível compreender a dimensão dialógica da linguagem, e a importância de estudar as vozes envolvidas nos gêneros artigo de opinião e notícia, para entender a relação entre estas vozes.

Estudar os gêneros textuais é de suma importância para o processo ensino/aprendizagem, pois desperta nos alunos a capacidade de realizar uma leitura crítica e dominar os gêneros textuais para falar e escrever melhor nas diversas situações de comunicação.

DIALOGIC INTERFACE IN OPINION ARTICLE AND NEWS

Abstract: This paper reflects on the genres seen as historical, social, and cultural phenomena, directly linked to social life, defined by socio-discursive aspects. The dialogism is present in the constitution of statements, given that these are heterogeneous, consisting of several voices, since utterances are responses to the ones already uttered. The objective of the research was to identify the presence of dialogism shown and/or constituted in the text genres opinion articles and news, in order to understand the dialogic dimension of language through the difference voices of the subjects involved in the interlocutory process. The study provides theoretical contributions from authors in the area: Bakhtin,

Marcuschi, Cunha, Baltar and Fiorin. With theoretical reflections it was possible to understand the dialogic dimension of language, through the different voices of the subjects involved in the communication process, and thus check how these relationships between the discourses allow the reader to not only characterize the genre, but mostly to perform a critical reading.

Keywords: Text genres. Dialogism. Texts.

REFERÊNCIAS

ADAIR, Bonini; MOTTA-ROTH, Désirée; MEURER, J. L. (Org.) **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

ALLIENDE, Felipe; CONDEMARÍN, Mabel. Compreensão da leitura. In: **A leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

BALTAR, Marcos. **Competência discursiva e gêneros textuais: uma experiência com o jornal de sala de aula**. Caxias do Sul, RS: Educs, 2004.

CUNHA, Dóris de Arruda Carneiro. O funcionamento dialógico em notícia e artigo de opinião. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais & ensino**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2005.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

FOGALI, Adiane Marinello; BOFF, Odete Maria Benetti; KÖCHE, Vanilda Salton. Notícia. In: _____ - **Estudo e produção de textos: gêneros textuais do relatar, narrar e descrever**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

HOFFMAN, Adriane Ester; COSTA, Marinês Ulbriki. Gêneros textuais: análise dialógica entre artigo de opinião e notícia. **XIII JORNADAS TRANSANDINAS DE APRENDIZAGEM**, Frederico Westphalen, p. 101 – 107, julho de 2010.

MARCHUSCHI, Luis Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais & ensino**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2005.

OLIVEIRA, Maria Angélica. **Dialogismo: a ordem do enunciado**. Graphos: João Pessoa, v. 9, n.2, 2007.

ROJO, Roxane (org). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: EDUCS; Campinas: Mercado das Letras, 2000.

SIMÕES, Darcila. Gênero textual e ensino. Outra iconicidade. In: VALENTE, André C.; PEREIRA, Maria Teresa G. (org.). **Língua Portuguesa: descrição e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

KANT: UMA REFERÊNCIA NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO A PARTIR DO SUJEITO ATIVO PEDAGÓGICAMENTE

Fernando Battisti¹

Arnaldo Nogaro²

Resumo: O artigo proposto aqui trata de uma pesquisa bibliográfica, cuja revisão de literatura tem o objetivo de abordar a teoria do conhecimento kantiana, mais especificamente, o aspecto em que o autor institui a passagem da centralidade do objeto para o sujeito enquanto agente do conhecimento. Pretende-se trazer à baila, como analogia, a teoria de Kant para enfocar a relação pedagógica professor-aluno no processo educativo, procurando demonstrar a necessidade de uma reorientação de perspectiva, na qual o aluno passe a ser e agente que controla e adquire o conhecimento. A pedagogia tradicional tem centrado a perspectiva do processo pedagógico no professor como elo nuclear e determinante da aprendizagem e o aluno como indivíduo passivo e receptor, no entanto, de acordo com a perspectiva da reorientação kantiana torna-se fundamental que o aluno assuma a autonomia de seu lugar enquanto sujeito do conhecimento e o professor passe a se constituir como mediador entre ele e o saber a ser adquirido, uma vez que conhecer é um atributo de cada indivíduo, uma especificidade sua, podendo este ser motivado, orientado, mas em hipótese alguma, assumir seu lugar. Na sociedade da contemporânea agir com autonomia e desenvolver a capacidade de construir e reconstruir novos conhecimentos torna-se determinante para a vida em sociedade e a escola deve formar nesta perspectiva.

Palavras-Chave: Construção do conhecimento. Sujeito ativo. Autonomia.

1 INTRODUÇÃO

Em algumas épocas da história, em especial, na Idade Moderna, no campo de estudos da Filosofia, os problemas gnosiológicos tiveram grande enfoque e foram fundamentais à construção do pensamento, possibilitando novas bases e princípios à Filosofia e também ao conhecimento científico.

Perguntas sobre: a origem do conhecimento, sua gênese? O que o homem pode conhecer? Como se dá o conhecimento? Por onde começa o processo cognitivo humano? Foram indagações filosóficas decisivas que fundamentaram grandes discussões em torno da questão do processo do conhecimento, provocando debates e rupturas de paradigmas que se apresentam nesse contexto moderno como fundamentais à história da filosofia, e que acabaram por fomentar maiores discussões e reflexões sobre o processo do conhecimento sendo pertinente à busca de fundamentos para construção de um conhecimento válido.

Dentre os filósofos que debruçam sobre o tema, nessa época, está Kant que em sua teoria do conhecimento ressalta a importância da participação ativa do sujeito na produção do

¹ Mestrando em Educação pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Graduado em Filosofia. Professor dos Cursos do Parfor- URI- Frederico Westphalen.

² Doutor em Educação- UFRGS. Professor da URI - Erechim e Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado - do Campus de Frederico Westphalen.

conhecimento. A problemática do conhecimento, tratada por Kant, reorienta a perspectiva do enfoque epistemológico que se situa no sujeito cognoscente, uma vez que seus antecessores localizavam o enfoque cognitivo no objeto.

Em Kant o sujeito pode e assume sob seu domínio as condições de definir o que quer conhecer e como quer. Isto representou uma revolução em relação às condições anteriores que viam no objeto a fonte do conhecimento e o sujeito como ente passivo.

Mas então, qual a relação dessa maneira de ver o conhecimento, adotada por Kant, com a educação na atualidade? A relação estabelecida nessa análise é de que a participação do aluno no processo de aprendizagem é essencial. Aprender é um ato e decisão de quem aprende, isto é, do aluno. Isto implica a hipótese da autonomia de decisão do sujeito que aprende e é sobre esta que se deve dar a atividade do professor. Há uma reorientação de perspectiva, uma vez que o ato de ensinar está sob a responsabilidade do professor, isto é, criar as condições para que a aprendizagem possa ocorrer. A aprendizagem, por sua vez, passa a ser uma atribuição de quem aprende, isto é, do aluno. Essa reflexão é objeto de estudo nesse ensaio teórico. Ou seja, o resgate da teoria kantiana como analogia e parâmetro para entendermos como é necessária esta reviravolta nas concepções de aprendizagem hoje para que o aluno se assuma como ator e sujeito do conhecimento.

Pela postura kantiana adotada percebe-se uma análise muito profunda e inovadora na qual pode ser compreensível como que vai se fundamentando esse processo do conhecer, e que proporciona uma reflexão que vai ao encontro de questões fundamentais ao pensar filosófico e ao contexto educacional pelo fato de objetivar a busca de entendimento de como o Ser Humano desenvolve sua atividade cognitiva.

2. O sujeito ativo pedagogicamente em Kant

Immanuel Kant propicia uma nova perspectiva de pensamento provocando uma revolução quanto à forma de ver o problema do conhecimento, como afirma Scruton (1983, p. 34), “[...] Kant desejava dar uma resposta à questão do conhecimento objetivo que não fosse nem tão absoluta como a de Leibniz³, nem tão subjetiva como a de Hume”.

Nesse sentido, antes de adentrar propriamente nas questões específicas das transformações de Kant, é importante ressaltar o vínculo da perspectiva Kantiana na obra

³ A gnosiologia de Leibniz é fundamentalmente representada pela ciência geral ou lógica universal; está deve proporcionar o método para investigar e demonstrar todas as ciências. A realidade apresenta-se indiscutivelmente sob dois aspectos: um idêntico, universal, necessário, e o outro diverso, particular, contingente. (PADOVANI, 1962, p. 251).

Sobre a Pedagogia quando Kant (1999, p. 444) afirma: “O homem não pode se tornar um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação dele faz”.

Com as ideias de Kant a importância do sujeito na construção do conhecimento humano é evidenciada, sendo possibilitado dizer, pela mudança de pressupostos que ele proporcionou, que houve uma revolução no pensamento filosófico moderno, até então demarcado pelas discussões dos filósofos empiristas e racionalistas.

Atualmente, alguns questionamentos com relação às tendências pedagógicas de aprendizagem são reavivados quando se procura identificar se a concepção de autonomia em Kant torna-se possível de ser transposta para os processos de aquisição de conhecimento escolar. Questiona-se então: qual seria a contribuição da teoria de Kant para o entendimento das questões contemporâneas relacionadas à aprendizagem?

Esse acontecimento pode suceder-se quando houver o entendimento do professor não ser mais visto como o centro da aprendizagem, mas sim o estudante, focado como artífice desse processo. Nessa perspectiva, observa-se a proposição de Dalbosco (2011, p.101) da vinculação de Kant com as questões pedagógicas: “[...] a educação só pode cumprir a tarefa de contribuir para o melhoramento humano na medida em que proporcionar o desenvolvimento e a utilização mais adequada das disposições naturais da criança”.

Para somar-se ao que aborda o autor citado, torna-se oportuno trazer a passagem da obra de Kant “Crítica da Razão Pura” que enfoca a perspectiva da ação do sujeito cognoscente quando valida os juízos sintéticos a priori:

Eis-nos de posse de um dos dados exigidos para resolver o problema geral da filosofia transcendental: *como são possíveis proposições sintéticas a priori?* Referimo-nos a intuições puras *a priori*, o espaço e o tempo. Nestas intuições, quando num juízo *a priori* queremos sair do conceito dado, encontramos aquilo que pode ser descoberto *a priori*, não no conceito, mas certamente na intuição correspondente, e pode estar ligado sinteticamente a esse conceito; mas tais juízos, por esta razão, nunca podem ultrapassar os objetos dos sentidos e apenas têm valor para objetos da experiência possível (KANT, b 73, 2001).

Tendo em vista, a análise da questão dos juízos sintéticos a priori observa-se a elucidação das questões do espaço e tempo, sendo vistos como as potencialidades a priori do sujeito na perspectiva do conhecimento. Ou seja, o sujeito toma como ponto de partida essa condição no processo de aprendizagem.

Kant ao propor os juízos sintéticos a priori vincula-se a Pascal (2005, p. 55 que os situa sobre a noção de espaço: “[...] o espaço é uma intuição pura, uma forma a priori da sensibilidade, o quadro em que as sensações nos são dadas e ligadas”. Ele ainda (2005, p. 57)

menção que: “ O tempo é uma intuição pura, como o espaço e, enquanto tal, é a condição de todo vir-a-ser; a mecânica e a metafísica repousam nessa intuição a priori, assim como a geometria repousa na intuição a priori do espaço”.

Tendo presente essas condições a priori do entendimento, propõe-se a relação existente entre a teoria Kantiana com a perspectiva da construção de autonomia do aluno, visto como sujeito no ato de conhecer. Ou seja, é necessário compreender as possibilidades de construção da autonomia do aluno como rompimento de uma visão tradicional de aprendizagem pautada na passividade do aluno no processo de aprendizagem.

Nesse aspecto, cabe explicitar que sua teoria está inserida no contexto moderno, no qual, a perspectiva do conhecimento científico, bem como, de mesma forma, a necessidade de comprovação, validação e demonstração começam a ser fundamentos, bases e construtores da metodologia e produção científica moderna.

Tendo em vista essa perspectiva Kantiana, Dalbosco (2011, p. 105) apresenta:

[...] a revolução copernicana desencadeada no âmbito do conhecimento consistiu, contrariamente ao realismo ontológico, em fazer os objetos girarem em torno da razão, posicionando, deste modo, o sujeito no centro de sua relação com o mundo. Com essa revolução na maneira de pensar, Kant pode desenvolver sua teoria da constituição subjetivo-transcendental, do mundo objetivo: por meio de sua estrutura transcendental, o sujeito constrói o mundo de sua experiência possível, passando da mera posição de espectador para a de sujeito ativo.

Nesse sentido, a proposta por Kant no conhecimento pode ser relacionada com as teorias da aprendizagem que rompem com a supremacia do professor como agente do conhecimento. Ou seja, o aluno é inserido como aprendente uma vez que as teorias da aprendizagem recentes confirmam isso demonstrando que cada um tem um estilo, ritmo e tempo próprio de aprender, sendo de mediação a presença do professor.

Dalbosco (2011, p. 106) pronuncia-se sobre essa questão pedagógica:

Portanto, com a revolução pedagógica moderna, levada a cabo tanto por Rousseau como por Kant, abre-se a possibilidade, antes impensável nos marcos da pedagogia escolástica, para que o educador se coloque na posição de alguém que aprende, e o educando, por sua vez, como alguém que também pode ensinar. Sem a contribuição desses dois autores seria difícil imaginar a reciprocidade na relação pedagógica e a desverticalização do autoritarismo pedagógico exigidos pelas tendências democráticas do pensamento educacional contemporâneo.

Afirmar a pretensão de uma mudança no modo de ver o processo de aprendizagem é uma atitude de ação pedagógica vinculada ao sentido e importância da construção da autonomia por parte do educando no ato cognitivo. Isto é, quando o sujeito deixa de ser

apenas um mero receptor dos conteúdos para uma ação educativa ativa. De maneira simétrica à Revolução Copernicana Kantiana ocorre uma revolução nas Tendências Pedagógicas.

Sobre a necessidade de mudança metodológica no ensino é encontrado em Dalbosco (2011, p. 108) a afirmação de que uma: “[...] época movida pelo esclarecimento não podia aceitar que as crianças fossem tratadas como adultos em miniatura, pois, ao contrário, deveriam ser educadas para superar a condição de menoridade”.

Em relação essa perspectiva de ver a ação ativa do sujeito como fundamental no processo de aprendizagem em Kant (1999, p. 477) é explícito que a:

[...] melhor maneira de cultivar as potências da índole consiste no fazer por si mesmo o que se quer fazer. Por exemplo, por em prática a regra gramatical que se acabou de aprender. Compreendemos melhor um mapa geográfico quando o fazemos. O melhor modo de compreender é fazendo. Aprende-se mais solidamente e se grava de modo mais estável o que se aprende por si mesmo.

Sendo assim, percebe-se que a vivência do contexto em que o aluno está inserido é ponto de apoio na construção do seu aprendizado, ou seja, quando Kant afirma que o melhor modo de compreender é fazer com que se evidencie a participação ativa dos alunos no ambiente educacional em que este é inserido. Não basta apenas trazer conceitos que, muitas vezes, ficam vagos à realidade do educando. É necessário dar vida a esse conhecimento proporcionando a construção como o faz Kant no exemplo sobre um dos conteúdos de Língua Portuguesa.

De fato, quando se observa a quantidade de conteúdos que são listados nos currículos programáticos, bem como, a pouca interação destes com a vida do estudando há que se perguntar quais são aprendidos pelo aluno, e melhor formulando esse questionamento, quantos destes são proporcionadores de mudanças e avanços no processo de ensino aprendizagem.

É cabível expressar ainda, que o que se quer aqui manifestar não é uma apologia à ausência de conteúdos, mas sim, a necessidade de uma atividade educacional que proporcione o desenvolvimento de diferentes capacidades e potencialidades no educando. Sendo este visto não como mero expectador que deva assimilar os conceitos e transcrevê-los posteriormente da mesma maneira, sem ao menos, fazer relações desses com sua vida e propriamente com as outras disciplinas.

Nesse problematização, Dalbosco (2011, p. 117) também contribui quando afirma a importância da perspectiva Kantiana nessa construção da autonomia do saber:

Em síntese, podemos encontrar no pensamento de Kant, ainda na aurora da modernidade, o princípio metodológico de uma pedagogia da autonomia que toma a experiência do educando como ponto de partida e visa *conduzi-lo* a pensar por si mesmo. Em Kant, mais do que em qualquer outro filósofo pedagogo, encontramos a *sapere aude* como caminho da busca pela vivência humana-social digna e democrática.

Portanto, a partir dessa reflexão têm-se uma reflexão fundamental para as atividades educacionais quando toma o aluno como a base para o aprendizado e provoca uma revolução metodológica fundamental ao aprimoramento e desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

3 CONCLUSÃO

A partir dessa visualização sobre o pensamento Kantiano, no qual expressa a necessidade de um olhar para a interação, contextualização, participação ativa dos alunos, sendo estes vistos como sujeitos do processo educativo, Kant afirma como já foi explicitado anteriormente que: “O melhor modo de compreender é fazendo. Aprende-se mais solidamente e se grava de modo mais estável o que se aprende por si mesmo” (KANT, 1999, p. 477). Isto é, a perspectiva de uma escola conservadora que acabe por valorizar de forma radical a passividade dos alunos, a primazia pelos conteúdos, e a verticalização do conhecimento sendo este passado de forma homogênea, acaba por desestimular a atividade de aprendizagem e o desenvolvimento das potencialidades do educando.

Nesta direção, diante do ambiente complexo, vivido na sociedade contemporânea, que envolve as preocupações educacionais fazendo com que professores e todos os inseridos neste meio, procurem novas maneiras, novos métodos de ensinar, algumas perguntas fazem-se presentes. Qual a importância e contribuição da autonomia para o aprendizado? Como desenvolver a autonomia no estudante?

Ensinar exige respeito à autonomia do educando, ou seja, é a partir da interação no processo de ensino que o aprendizado vai ocorrendo. O ensino conservador pautado em uma verticalidade, no qual, são priorizados os conteúdos e aceita a passividade dos alunos no processo de ensino, deixa de lado a subjetividade e também as possibilidades de desenvolvimento das capacidades da criança na relação com o seu mundo e também a necessidade de entender as capacidades cognitivas do aluno no processo de aprendizagem.

Desta maneira, a passagem de uma visão tradicional de ensino para a construção de uma perspectiva focada no aluno, enquanto agente do conhecimento provoca uma ruptura do modo de encarar o processo de ensino aprendizagem do ser humano, sendo este visto em sua

totalidade e considerando a complexidade de relações à qual está submetido o estudante em sua vida escolar.

Sendo assim, a construção da autonomia do aluno perpassa o viés de um olhar do sujeito que está participando da ação educativa, bem como, quando está envolto e interagindo com esse processo, não como um mero expectador, mas como transformador e transformado pela ação do ato educativo e pelo próprio sentido de aprender.

KANT: A REFERENCE IN THE CONSTRUCTION OF KNOWLEDGE FROM ASSETS SUBJECT PEDAGOGICALLY

ABSTRACT: The proposed article here it is a literature whose literature review aims to address the Kantian theory of knowledge, more specifically, the aspect in which the author establishes the passage of the centrality of the object to the subject as an agent of knowledge. It is intended to bring to the fore, as an analogy, Kant's theory to focus on the pedagogical relationship teacher-student in the educational process, seeking to demonstrate the need for a reorientation of perspective, in which the student pass to be and agent that controls and acquires knowledge. Traditional pedagogy has focused perspective of the teacher in the educational process as a link and nuclear determinant of learning and the student as an individual passive and receiver, however, according to the perspective of Kantian reorientation becomes essential for students to assume the autonomy of their place as a subject of knowledge and the teacher pass to be constituted as a mediator between him and the knowledge to be acquired, since knowing is an attribute of the individual, their specificity, and may be motivated, driven, but in no case take your place. In contemporary society act independently and develop the ability to construct and reconstruct new knowledge becomes crucial for life in society and the school should form this perspective.

KEYWORDS: Construction of knowledge. Active subject. Autonomy.

REFERÊNCIAS

DALBOSCO, Claudio. **Kant & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

KANT. **Crítica da Razão Pura**. Tradução de Manuela Pinto dos Santos. 5ª Ed. Fundação Calouste: Lisboa, 2001.

KANT. **Sobre a Pedagogia**. Tradução de Francisco Cock Fontanella. 2ª Ed. Piracicaba: Editora Unimep, 1999.

KANT. **Os Pensadores**. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

PASCAL, Georges. **Compreender Kant**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005.

PADOVANI, Humberto. **Introdução da Filosofia**. 5. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1962.

SCRUTON, Roger. **Kant**. Lisboa: Dom Quixote, 1983.

LABORATÓRIO DE ENSINO DE MATEMÁTICA: CONTRIBUIÇÕES PARA OS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Eduardo Post¹

Carmo Henrique Kamphorst²

Resumo: Neste artigo são apresentadas reflexões acerca da vivência didático-pedagógica de um licenciando em Matemática, enquanto bolsista do Projeto de Extensão Universitária “Laboratório de Matemática”. Dentre as vivências, destaca-se a oferta de aulas de reforço para alunos de Ensino Básico de escolas da região de abrangência da URI – Câmpus de Frederico Westphalen, nas quais se busca a ampliação de conhecimentos matemáticos a partir da proposição de atividades que contemplem atuais tendências da Educação Matemática, tais como: tecnologias informáticas, resolução de problemas, jogos didático-pedagógicos e a utilização de materiais manipuláveis disponíveis no acervo do Laboratório de Ensino de Matemática da universidade. As aulas de reforço são planejadas e executadas visando sanar dúvidas acerca de conteúdos já estudados na escola de ensino básico, além de significar tais conteúdos a partir da utilização de recursos didáticos apropriados, e diminuir a aversão dos discentes em relação à Matemática, buscando deste modo, influenciar positivamente no processo de ensino-aprendizagem desta disciplina. As reflexões aqui feitas são baseadas na importância de aulas de reforço de Matemática e a inserção de novas e diversificadas metodologias de ensino, apresentando o Laboratório de Ensino de Matemática como um ambiente facilitador da aprendizagem.

Palavras-chave: Laboratório de Ensino de Matemática. Educação Matemática. Extensão.

1. INTRODUÇÃO

Apesar de todo o legado histórico de evoluções no campo da Educação Matemática, o contexto que se apresenta atualmente é o de uma grande maioria dos estudantes do ensino básico demonstrar verdadeira aversão aos ensinamentos matemáticos. Isto certamente se justifica pela forma com que o ensino da Matemática tem sido conduzido, com predominância de aulas expositivas seguidas da resolução de listas de exercícios, de modo descontextualizado e pouco atrativo aos educandos.

Atualmente existem diversos recursos didáticos que podem contribuir na busca de significados para os conteúdos matemáticos e interferir positivamente no processo de ensino e aprendizagem dos mesmos. Recursos como jogos, tecnologias informáticas, modelagem matemática, etnomatemática, resolução de problemas e história da matemática, devem aliar-se em prol de um ensino eficiente, possibilitando uma melhor assimilação de conteúdos por parte dos estudantes.

¹ Acadêmico do Curso de Matemática da URI/FW, bolsista de Extensão, edupost32@hotmail.com

² Doutor em Engenharia Mecânica, Professor Orientador, URI/FW, carmo@uri.edu.br

É necessário, porém, que professores e futuros professores de Matemática se apropriem de tais recursos para que possam utilizá-los de modo correto e em momentos oportunos, possibilitando assim, a melhoria da qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem, bem como, evidenciar o caráter utilitário, cultural e formativo da Matemática.

Diante desse contexto e, ciente do seu compromisso com qualidade do processo de ensino e aprendizagem, o curso de Matemática da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Câmpus de Frederico Westphalen (URI/FW), há cerca de dez anos ininterruptos desenvolve o projeto de extensão “Laboratório de Matemática”, visando realizar ações que contribuam ao ensino de Matemática e que possam diminuir a aversão a essa disciplina.

Dentre os objetivos do desenvolvimento do referido projeto de extensão, citam-se: a manutenção, socialização e ampliação do acervo do Laboratório de Ensino de Matemática da URI/FW, a realização de leituras e a oferta de reforço para alunos do Ensino Básico de escolas da região de abrangência da URI/FW.

Diante do exposto, o presente trabalho contempla reflexões acerca da realização de aulas de reforço de Matemática no Laboratório de Ensino de Matemática da URI/FW, bem como, possibilidades da utilização de alguns recursos didáticos no ensino de Matemática.

2. METODOLOGIA

As aulas de reforço são muito importantes, principalmente para alunos com maiores dificuldades de aprendizagem. Nem sempre os professores conseguem acompanhar as dificuldades individuais de seus alunos, assim, as aulas de reforço demonstram-se numa forma de os discentes esclarecerem suas dúvidas, pois as mesmas possibilitam a retomada e aprofundamento de conteúdos matemáticos.

Aulas de reforço são ofertadas gratuitamente no Laboratório de Ensino de Matemática da URI/FW, mediante a execução de uma das ações do plano de trabalho “Extensão Universitária – Ações Relacionadas ao Ensino da Matemática”, vinculado ao projeto “Laboratório de Matemática”.

Atualmente, são atendidos cerca de 50 alunos da Educação Básica, em aulas semanais em turno oposto. Destes, 24 encontram-se no 9º ano, 25 no 8º ano e uma aluna de 3º ano do Ensino Médio, sendo esta atendida individualmente. Busca-se transmitir os conteúdos matemáticos levando em consideração as atuais Tendências em Educação Matemática,

especialmente jogos e tecnologias informáticas, objetivando um ensino significativo e que possibilite tornar a Matemática mais acessível aos estudantes.

As aulas ocorrerem no Laboratório de Ensino de Matemática da URI/FW, que consiste de um espaço agradável e com muitos recursos a serem utilizados, favorecendo inúmeras possibilidades metodológicas, bem como, para atenuar os medos e inseguranças dos alunos com relação ao aprendizado de Matemática.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

O Laboratório de Ensino de Matemática (LEM) é um espaço favorável ao estudo e à investigação matemática, o que contribui no processo de ensino-aprendizagem de Matemática. Como descrito por Lorenzato (2006, p. 7) o LEM:

[...] é uma sala ambiente para estruturar, organizar, planejar e fazer acontecer o saber matemático, é um espaço para facilitar, tanto ao aluno como ao professor, questionar, conjecturar, procurar, experimentar, analisar e concluir, enfim, aprender e principalmente aprender a aprender.

Assim, o LEM, não serve apenas como depósito de materiais, mas constitui-se em um ambiente agradável que visa construção e ampliação de saberes matemáticos, pela manipulação de materiais concretos, investigação e experimentação que este espaço facilita. Com relação à utilização de materiais concretos, Lorenzato (2006, p. 61) salienta:

O material concreto exerce um papel importante na aprendizagem. Facilita a observação e a análise, desenvolve o raciocínio lógico, crítico e científico, é fundamental para o ensino experimental e é excelente para auxiliar o aluno na construção de seus conhecimentos.

Neste sentido o LEM da URI/FW possui em seu acervo diversos materiais como jogos didáticos, sólidos geométricos, material dourado, balanças, ábacos, maquetes, régua, transferidores, esquadros, compassos, data show e materiais didáticos confeccionados pelos licenciandos do curso. O mesmo também disponibiliza doze computadores com o Linux Educacional e vários softwares (do Windows) destinados ao ensino de Matemática. Logo, abre uma variedade de possibilidades.

Nesse contexto, os jogos didáticos destacam-se como excelentes recursos de ensino e aprendizagem de matemática, desde que, escolhidos convenientemente e que seu emprego seja devidamente planejado. Assim sendo, os jogos auxiliam os alunos na construção de novos

conhecimentos matemáticos, ampliam o raciocínio lógico, motivam o interesse e a curiosidade, desenvolvem a criatividade, melhoram a interpretação, aumentam a atenção e concentração e estimulam a capacidade de resolução de problemas.

[...] os jogos propiciam condições agradáveis e favoráveis para o ensino da matemática, uma vez que, com esse tipo de material, o indivíduo é motivado para trabalhar e pensar tendo por base o material concreto, descobrindo, reinventando e não só recebendo informações. Assim, o jogo pode fixar conceitos, motivar os alunos, propiciar a solidariedade entre colegas, desenvolver o senso crítico e criativo, estimular o raciocínio, descobrir novos conceitos. (ALVES. 2001, p. 24-25).

Certamente, são diversos os benefícios que os jogos trazem ao processo de ensino-aprendizagem de Matemática. Cabe ao professor fazer bom uso dos mesmos visando tornar as aulas divertidas e produtivas em relação à aquisição de conhecimentos.

Outra proposta empregada nas aulas de reforço consiste no uso de tecnologias informáticas no ensino de Matemática. Estas possibilitam aulas mais atrativas e dinâmicas, tendo em vista, a grande aceitação e interesse dos alunos em realizar atividades por meio de recursos tecnológicos. Como descrito por SANDHOLTZ, RINGSTAFF, DWYER (1997):

A aprendizagem é um processo ativo e social que ocorre melhor em ambientes centrados no aluno, nos quais os professores assumem papéis facilitadores para orientar os alunos em indagações significativas, nos quais as atividades construtoras de conhecimento são balanceadas com o uso sensato da prática orientada e da instrução direta. Novas competências, como as habilidades de colaborar, reconhecer e analisar problemas com sistemas, de adquirir e utilizar grandes quantidades de informação e de aplicar a tecnologia na solução de problemas do mundo real são resultados valorizados, (p.174).

Os computadores do LEM da URI/FW possuem o Linux Educacional e diversos softwares matemáticos. Entre eles, os de geometria dinâmica, os que propiciam um ambiente dinâmico que favorece a realização de experimentações, análises e reflexões acerca do comportamento geométrico.

Já se pensando na *Tecnologia para a Matemática*, há programas de computador (softwares) nos quais os alunos podem explorar e construir diferentes conceitos matemáticos, referidos a seguir como programas de expressão. Os programas de expressão apresentam recursos que provocam, de forma muito natural, o processo que caracteriza o “pensar matematicamente”, ou seja, os alunos fazem experimentos, testam hipóteses, esboçam conjecturas, criam estratégias para resolver problemas. (BRASIL, 2008, p.88).

Os softwares de geometria dinâmica, tais como o Régua e Compasso, permitem a realização de construções geométricas com rapidez e precisão, bem como, possibilita a

movimentação da figura ou elementos da mesma (vértices, arestas, retas, entre outros), facilitando a visualização de detalhes e a compreensão de conceitos e propriedades, sem, por exemplo, haver a necessidade de construção de várias representações semelhantes.

Os resultados da oferta de aulas de reforço vêm sendo muito satisfatórios. Houve uma boa evolução dos alunos no que tange o saber matemático e, os mesmos demonstram interesse em continuar participando dessas aulas. Logo, entende-se que este trabalho está contribuindo na busca pela qualidade do processo de ensino-aprendizagem de Matemática.

4. CONCLUSÃO

A aversão e dificuldade em relação à aprendizagem de Matemática, demonstrada por grande parcela dos estudantes do ensino básico, evidencia a importância e a necessidade de se buscar, conhecer e utilizar novas alternativas que possam contribuir para uma Educação Matemática mais eficiente.

Com a execução das atividades de reforço, deparou-se com as dificuldades dos alunos, o que nos demonstra a necessidade de pesquisar e se atualizar a respeito de novas metodologias. Nesse sentido, as leituras realizadas enquanto bolsista de projeto de extensão proporcionaram proveitosa aquisição de conhecimentos sobre as tendências em Educação Matemática e sobre a utilização de diversos recursos na prática pedagógica, bem como, contribuíram para o planejamento das aulas de reforço.

Acredita-se que o Laboratório de Ensino de Matemática vem trazendo diversas contribuições positivas à Educação Matemática. Houve um aumento da procura pelas aulas de reforço, tendo em vista os bons resultados que vêm sendo obtidos, não somente pela aprovação, como também pela significação dos conteúdos matemáticos.

O excelente acervo do LEM da URI/FW, aliado as tecnologias informáticas, bem como a outros recursos, proporcionam ótimos benefícios ao ensino de Matemática. Portanto, o LEM, caracteriza-se como um ambiente com inúmeras potencialidades, facilitador de experimentos e que torna o trabalho gratificante para o professor e agradável ao aluno, contribuindo para uma formação matemática de qualidade.

LEARNING LABORATORY OF MATHEMATICS: CONTRIBUTIONS TO THE PROCESSES OF TEACHING AND LEARNING

Abstract: This paper presents reflections on the didactic and pedagogic experience of a Mathematics licensing while participating in the University Extension Program “Laboratory of Mathematics”.

Among the experiences, it is highlighted the offer of tuition classes for students of elementary education in the schools in the region of URI – Campus of Frederico Westphalen, in which one seeks the extension of mathematical knowledge by proposing activities that address current trends in mathematics education, such as: computing technologies, problem solving, didactic teaching games, and the use of manipulable materials available in the collection of the Learning Laboratory of Mathematics of the university. The tuition classes are planned and taught in order to answer questions about content already studied in elementary school, in addition to create meaning to such contents from the use of appropriate teaching resources, and reduce the aversion of students towards the subject of Mathematics, seeking thereby, to positively influence the process of teaching and learning of this subject. The reflections made in this study are based on the importance of tutoring Math and the insertion of new and diverse teaching methodologies, using the Laboratory of Mathematics as a facilitator of learning environment.

Keywords: Learning Laboratory of Mathematics. Mathematics Education. Extension.

REFERÊNCIAS

ALVES, Eva Maria Siqueira. **A ludicidade e o ensino de matemática**. São Paulo: Papirus, 2001.

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. 2008.

LORENZATO, Sergio. **O Laboratório de ensino de matemática na formação de professores**. Campinas, SP: autores associados, 2006.

SANDHOLTZ, Judith Haymore; RINGSTAFF, Cathy; DWYER, David C. **Ensinando com tecnologia: criando salas de aula centradas nos alunos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LEITURAS PEDAGÓGICAS: A VISÃO FREIREANA COMO PRÁTICA NECESSÁRIA À FORMAÇÃO DE PROFESSORES NAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS PELO PIBID NA ESCOLA CAMPO

Catia Albarello¹

Raquel da Silva Brochier²

Vanessa Taís Eloy³

Luci Mary Duso Pacheco⁴

RESUMO: O artigo intitulado “LEITURAS PEDAGÓGICAS: a visão Freireana como prática necessária a formação de professores nas atividades desenvolvidas pelo PIBID na escola campo”, propõe trabalhar a importância da formação de professores desde o início da formação, já que a mesma reflete na vida profissional que o mesmo terá, e consequentemente na formação de seus alunos. Pensando na importância da formação de professores e entendendo que as obras de Paulo Freire têm muito a contribuir com esta formação, foi realizada uma prática de Leituras Pedagógicas, organizada pelas bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, com os alunos e alunas do Curso Normal, sendo uma atividade que envolveu algumas obras pré-selecionadas de Paulo Freire. Na oportunidade foi realizado um seminário de lançamento das Leituras Pedagógicas, posteriormente foram realizados encontros de leituras, estudos e debates sobre as obras, o que oportunizou um conhecimento mais abrangente com relação aos temas tratados nas obras, e como fechamento da atividade foi realizado um seminário que foi apresentado pelos alunos do curso normal sobre as obras estudadas. A atividade foi de grande enriquecimento de conhecimentos, além de aproximar ainda mais os alunos do Curso Normal com as Bolsistas do PIBID.

Palavras-chave: Formação de Professores. Leituras Pedagógicas. Debate Freireano

1 INTRODUÇÃO

A formação de professores, como muito se ouve, é de suma importância para o exercício da docência, refletindo diretamente na qualidade da educação. Diante dessa perspectiva, a formação inicial não deve ser vista como um processo acabado e suficiente, mas nela está presente a importante tarefa do incentivo para uma formação permanente, de modo que o profissional docente sinta sede de conhecimento, não se contentando com uma simples resposta, mas buscando conhecer vários pontos de vista, com o intuito de formar a sua própria visão sobre diferentes temas, tendo argumentos suficientes para defender a sua ideia, sem esquecer também que um professor que busca uma formação contínua, não terá uma visão fixa, mas uma visão que mesmo “formada” está sujeita a reavaliação,

¹ Acadêmica do Curso de Pedagogia. Bolsista PIBID. URI - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen. albarelo_catia@hotmail.com

² Acadêmica do Curso de Pedagogia. Bolsista PIBID. URI - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen. raquelbrochier@hotmail.com

³ Acadêmica do Curso de Pedagogia. Bolsista PIBID. URI - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen. vanessataiseloy2@hotmail.com

⁴ Doutora em educação. Coordenadora de Área e Orientadora do Subprojeto do PIBID – Pedagogia Ensino Médio. URI - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen. luci@uri.edu.br

desconstruindo uma ideia a fim de construir outra mais coerente com o que se pensa e que está se vivenciando no momento.

Por isso a necessidade de se trabalhar a importância da formação de professores desde o início da formação. Para tanto foi organizada, uma atividade de Leituras Pedagógicas para serem desenvolvidas na Escola Campo com alunas e alunos do Curso Normal, inclusive os que estão iniciando a formação esse ano, já vão se adaptando ao magistério, bem como ir criando o hábito e o gosto pela leitura e pelos estudos.

A realidade em questão é algo imprescindível a ser levado em conta, pois a mesma é capaz de por em dúvida fatos já esclarecidos. A educação pode até transformar um ambiente, mas, para isso antes ela deve conhecê-lo e se ajustar conforme a realidade, para a partir daí dar início a uma educação transformadora, a fim de melhorar a qualidade de vida da população ali presente.

Freire (2000, p. 92) coloca sua preocupação quanto a isso dizendo:

[...] como educador, me pergunto em torno da prática educativa que, histórica, não pode estar alheia às condições concretas do tempo-espaço em que se dá, tem que ser fundamentalmente com a maneira como venho entendendo a nossa presença – a dos seres humanos – no mundo. As nossas relações com a História e a Cultura.

A formação do professor reflete na vida profissional que o mesmo terá, e conseqüentemente na formação de seus alunos. O educador deve ter consciência de sua responsabilidade em conduzir o processo de ensino, exercendo seu papel com comprometimento e ética, afinal, a qualidade da educação de uma turma de alunos esta sobre seu comando. É igualmente importante que o professor enxergue as necessidades de cada aluno no individual, levando em conta a realidade onde o mesmo vive, e utilizando suas vivências nas aulas, sendo assim, os conteúdos ficam mais reais e interessantes.

Ainda segundo Freire (1996, p. 96),

[...]o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma *cantiga de ninar*. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas.

E é isso o que pretendemos com as atividades no Curso Normal, desafiar os alunos e alunas a buscar, a se inquietar, e pesquisar, buscando aprender sempre mais, ir além do conteúdo de sala de aula, além de incentivar a leitura como hábito diário, que irá acrescentar e muito na sua formação.

2 DESENVOLVIMENTO

Pensando na importância da formação de professores e entendendo que as obras de Paulo Freire têm muito a contribuir com esta formação, foi pensado em oportunizar aos alunos e alunas do Curso Normal conhecer e estudar mais a fundo as obras de Freire, assim as bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID organizaram uma atividade de leituras pedagógicas, a fim de investigar de forma crítica cada obra pré-selecionada para a formação, que são: Educação como prática da Liberdade, Professora sim tia não, Importância do ato de ler, Pedagogia da Indignação, Pedagogia da Esperança, Pedagogia do Oprimido, Pedagogia da Autonomia, Ação Cultural para a Liberdade.

Para a formação, os alunos foram separados em grupos, (cada grupo com um livro dos citados acima), para início de conversa, foi realizada abertura das leituras Pedagógicas, na oportunidade foi falado sobre a vida e obra de Paulo Freire, autor de todas as obras que seriam estudadas, esse diálogo sobre o autor foi bem informal, sendo utilizado um vídeo para complementar o diálogo, foram também apresentados os livros que iriam ser estudados, e os grupos de cada livro, nesse momento, cada grupo encenou um Esquete Teatral acerca de seu livro, os Esquetes foram criados pelas Bolsistas do PIBID, estando sujeitos a mudanças pelos alunos do curso, e foram encenados por eles. Foi uma experiência muito interessante e construtiva, tanto para os alunos, como para as acadêmicas.

Para um melhor entendimento das obras, foram realizados grupos de estudos, oportunizando um debate referente a temas pertinentes da educação que estão nos livros, bem como os demais assuntos que surgirem a partir da leitura e debate do mesmos.

Após cada grupo estudar e discutir de forma crítica o seu livro, foi realizado um seminário em que os grupos apresentaram o que aprenderam com os livros. Desse modo, todos os livros foram apresentados a todos os alunos e alunas do Curso Normal, oportunizando um diálogo/debate acerca das obras, assim todos os alunos formaram uma ideia do que representa cada livro apresentado, incentivando e aguçando a curiosidade dos alunos em buscar a leitura dos livros apresentados, e não apenas aquele em que realizou as atividades.

Nas oportunidades de encontros para estudo, é possível constatar a importância da formação de professores no ambiente escolar, pois desse modo, é possível estudar os conteúdos teóricos (no caso as obras de Paulo Freire), relacionando com as práticas vivenciadas, sustentando ainda mais a importância da práxis pedagógica na educação.

Como nos afirma Nóvoa (2002, p.32).“é no espaço concreto de cada escola, em torno de problemas pedagógicos ou educativos reais de cada escola, que se desenvolve a verdadeira formação”,

Desse modo é possível constatar que no momento em que a formação acontece no espaço escolar é possível que os professores tragam os seus anseios do trabalho realizado, podendo discutir juntos uma melhor solução para cada caso, o que a maioria das formações de professores não oferecem em congressos, cursos, etc, não sendo o suficiente para o professor, por se distanciarem da realidade encontrada nas escolas.

Como todos os livros de Freire trazem assuntos pertinentes à educação não é nada difícil, trazer as falas do autor para a realidade vivenciada pelas alunas do Curso Normal, nas suas experiências de observações e práticas desenvolvidas através das atividades do Curso.

Diante de um mundo de mudanças a pesquisa deve ser tomada como hábito pelo educador, trazendo sempre também para a sala de aula, em forma de resultados das pesquisas realizadas, e principalmente como desafio de busca para o educando, é muito mais interessante aprender descobrindo, do que apenas ter sido transferido do professor para o aluno, o aluno desafiado irá buscar e aprender muito mais, tomando gosto pela pesquisa e interagindo mais e melhor em aula. E isso também pode ser reafirmado nos grupos de estudos realizados, onde foi destacada a importância da pesquisa para melhor compreenderem a leitura; também foram levados vídeos e realizadas dinâmicas diversificadas, esclarecendo e ampliando o conhecimento acerca das leituras pedagógicas.

3 CONCLUSÃO

Através das leituras pedagógicas realizadas com as alunas e alunos do Curso Normal, foi possível oportunizar um aprendizado maior acerca das obras de Paulo Freire, contextualizando a teoria da leitura com as práticas vivenciadas pelos alunos e alunas ali presentes.

A formação foi um importante espaço de diálogo reflexão e discussão que aproximou ainda mais as bolsistas do PIBID com os alunos da escola Campo, nos expondo os anseios e dúvidas que os alunos e alunas sentem acerca da escolha da profissão, possibilitando a eles um entendimento maior do que é ser professor hoje, dos desafios encontrados na profissão, ressaltando a importância da profissão docente para a qualidade da educação, o que reflete consequentemente na qualidade de vida da população em geral.

O ato de ler em sua plenitude é uma importante ferramenta para a formação de pessoas críticas, reflexivas, pensantes, como afirma Freire (1921, p. 43); “Se é praticando que se aprende a nadar, se é praticando que se aprende a trabalhar. É praticando também que se aprende a ler e a escrever. Vamos praticar para aprender e aprender. Para praticar melhor”.

Com esta citação o autor relata a grande importância de praticar o ato de ler e escrever, uma vez que não se aprende a ler sem escrever e não se aprende a escrever sem ler de forma que ambas precisam estar interligadas.

Ler, além de proporcionar a descoberta de novos mundos nos leva a construir o conhecimento, fato este que somente se constrói a partir da leitura, da interpretação e da escrita. O grande desafio na formação docente é construir, instigar primeiramente o gosto pela leitura para que a partir daí lançar o desafio da mesma para que esta formação aconteça de forma construtiva.

Segundo Schmidt (2008, p.1);

A leitura representa uma ferramenta eficaz nos processos de aprendizagem, há vista, que através da leitura é possível criar uma série de conceitos e significações acerca do objeto estudado. O contato com livro torna-se um encontro sagrado, comprometimento cultural, é possibilidade de voar, de encarnar personagens, de sonhar, de manifestação, reconhecimento com aquilo que se lê.

A cada conceito formado pelo aluno através da leitura, o mesmo desenvolve o seu intelectual, a leitura quando for de qualidade oportuniza uma visão de mundo ampliada, havendo uma maior consciência por parte do leitor, consciência essa capaz de formar cidadãos mais justos e humanos.

Para Freire (2005) aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de tudo, aprender a ler o mundo, o contexto em que o sujeito está inserido e não apenas uma manipulação mecânica de símbolos. É um processo que une linguagem e a realidade, fazendo com que a leitura da palavra seja antes de tudo a leitura da “palavra mundo”.

Neste contexto podemos trazer para a vivência de professor e aluno onde o processo de ensino aprendizagem da leitura é sem dúvida, muito instigante e desafiador, tanto para o aluno como para o professor. Adquirir a capacidade de ler significa ter a condição de compreender um mundo que vai se mostrando cada vez maior e mais surpreendente, são nessas descobertas que alguns alunos apresentam mais dificuldades do que outros, e aí a intervenção do educador para orientar/sanar essa dificuldade.

Diante disso, e com o objetivo de realizar um trabalho diferenciado e dinâmico surgiu a necessidade de resgatar algumas atividades, como o Esquete Teatral, que foi realizado para introduzir os livros das leituras Pedagógicas. A atividade foi muito bem aceita

pelas alunas e alunos do curso, que se empenharam na realização da mesma, além de ser uma atividade que envolve interação entre o grupo, é uma excelente forma de incentivo à leitura, deixando-os ainda mais curiosos para a leitura de seus livros, e também, porque não, um convite para realizarem a leitura de outros livros além do seu em específico.

A leitura é o caminho para a realização do exercício da escrita. Quem, escreve, escreve para ser lido. Na maioria das vezes, ler é um processo de descoberta, como a busca do saber científico. Outras vezes requer um trabalho paciente, perseverante, desafiador. A leitura pode também ser uma atividade lúdica, pois está confirmado hoje que o lúdico bem trabalhado é um dos recursos mais produtivos, ou seja, faz com que a criança compreenda, vivencie o momento, é de total interação. Como diz Freire (1996, p. 46) “educar é como viver e exige a consciência do inacabado”.

O exercício da leitura por si só já é muito importante, e para o profissional docente deve ser uma prática quase que diária, utilizando principalmente de leituras formativas, que contribuam para sua prática em sala de aula. Professor que gosta de ler mesmo de forma inconsciente passa isso para seus alunos, de nada adiante dizer para seus alunos que precisam ler se o mesmo nunca foi visto com um livro. A leitura em sala de aula não deve ser forçada, mas vista como algo prazeroso, que instigue a curiosidade e o interesse próprio no que se está lendo. E esse era de certa forma o objetivo de trabalhar com as leituras pedagógicas na Escola Campo, mostrar para as futuras e futuros professores como ler pode ser agradável, e quantos novos conceitos podem ser formados através de uma leitura.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo retrata sobre a importância da formação de professores, e da necessidade dessa formação ocorrer de forma contínua e permanente, sempre buscando atualizar o conhecimento, já que as mudanças na sociedade estão ocorrendo de forma muito rápida nos últimos anos. Assim se uma professora de crianças e adolescentes não estiver atenta às mudanças que ocorrem com seus alunos de ano a ano, logo ela ficará desatualizada, não tendo mais o domínio da turma, além de dificultar o processo de aprendizagem.

A aprendizagem está diretamente ligada à realidade local, por mais que não seja a mais adequada, não há como negá-la, sendo necessária a realização de projetos que supram as necessidades dos educandos, o que não é uma tarefa fácil, mas necessária e desafiadora, que instiga o professor a buscar uma educação de qualidade para seus alunos.

O professor precisa reconhecer e valorizar a diversidade cultural dos alunos, superar discriminações, trabalhar a autoestima, consciente de que poderá estar revertendo um dos mais fortes mecanismos de exclusão social, a marginalização pela negação do direito ao domínio da cultura escrita, cumprindo assim uma tarefa essencial para a promoção da cidadania.

Essa é uma realidade que precisa ser estudada e trabalhada desde o início na formação de professores, vendo essa formação de suma importância para a qualidade da educação, e que a leitura é uma das peças chaves para a construção do conhecimento, bem como, entendendo que as obras de Paulo Freire podem contribuir e muito para essa formação, foi pensado então em realizar um trabalho de leituras pedagógicas com os alunos do Curso Normal, trabalho esse realizado pelas bolsistas do PIBID, e que teve uma repercussão positiva na escola.

As atividades realizadas para o estudo das obras como o esquete teatral para introduzir e apresentar os livros foram muito bem aceitos pelos alunos, que se empenharam em realizar a atividade, e acompanharam atentos ao trabalho dos colegas, já deixando-os curiosos para a leitura.

É importante destacar que foram realizados grupos de estudos para trabalhar com os livros, nesses encontros forma oportunizados momentos diálogo e reflexão acerca das obras, facilitando o entendimento do livro, abrangendo um conhecimento maior para os presentes no grupo.

Por fim, a realização do seminário que encerrava a atividade de leituras pedagógicas mostrou que mesmo os alunos que iniciaram o Curso Normal esse ano, quando desafiados são capazes de responder à altura, não ficando para trás nas apresentações dos livros. Cada grupo apresentou uma obra de Paulo Freire, que já vinham estudando há algum tempo, sob orientação de uma bolsista do PIBID. Os trabalhos ficaram excelentes, não havendo dúvidas de que atividades como essa só vêm a enriquecer o conhecimento de cada um ali presente, sendo uma experiência de grande valia e que, certamente, ficou plantada uma sementinha para que as leituras não parem por ali.

ABSTRACT: This article entitle “Pedagogical Readings: Freireana’s view as a necessary practice to teacher training in activities developed by PIBID in the school field”, propose to work the importance of teacher training since early formation, since that it reflects in the professional life that teachers will have, and consequently, in their students training. Thinking about the importance of teachers trainings and comprehending that Paulo Freire’s works contributes a lot with this training, it was realized a practice of Pedagogical Readings, organized by the interns of Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, with mastership school students, therefore it was an activity that

involved some preselected works by Paulo Freire. In this opportunity it was realized a launch seminar of Pedagogical Readings, after that, it was realized reading meetings, studies and discussion about the works, that allowed a broader knowledge in relation to the approached themes in the works, and as a closing activity it was realized a seminar where all the works studied were showed by the high school students. The activity was great knowledge enrichment besides improve the relationship between high school students and PIBID interns.

Keywords: Teachers Training. Pedagogical Readings. Freireano Discussion.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 18. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 34. Ed. São Paulo: Cortez Editora, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo. Editora UESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 42. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

NÓVOA, António. Professor se forma na escola. In: **Nova Escola**. Edição nº 142 (maio). São Paulo: Abril Cultural, 2002.

SCHMIDT, Cassiane. **A leitura no contexto escolar**. Disponível em: <http://overmundo.com.br/overblog/a-leitura-no-contexto-escolar#-overblog-9018> Acesso em: 10 jun. 2013

LÍNGUA E CULTURA NO COTIDIANO ESCOLAR: A PERSPECTIVA DO ALUNO NAS RELAÇÕES INTERCULTURAIS

ANDRÉIA DALLA COSTA¹

RESUMO: O presente trabalho apresenta um recorte do ponto de vista do aluno referente às análises investigativas realizadas no Projeto de Pesquisa “Análise das relações entre língua e cultura no cotidiano escolar: um estudo sobre “cultural awareness”. Com o objetivo de verificar a forma como acontece o processo de conscientização cultural dos alunos a partir da aprendizagem da Língua Inglesa, este trabalho envolve primeiramente a discussão acerca do referencial teórico que embasa esta pesquisa. A metodologia deu-se através da coleta e análise de dados a partir da aplicação de questionários a discentes de três escolas públicas de Ensino Médio e Fundamental. A partir da análise, é possível concluir que os alunos participantes possuem uma ideia bastante próxima das teorias estudadas em relação à conceituação do termo cultura. Entretanto, ainda há um longo caminho a ser seguido para que o conhecimento cultural dos alunos possa ser utilizado de maneira correta e proveitosa, concomitantemente com os conteúdos linguísticos presentes no currículo escolar.

Palavras-chave: Consciência Cultural. Cotidiano Escolar. Ensino e aprendizagem. Língua Inglesa. Alunos.

INTRODUÇÃO

A língua na definição de Dubois et. al. (1993) é um sistema de signos e significados que servem como instrumento de comunicação e interação entre sujeitos em uma mesma sociedade. Sendo assim, modifica-se de acordo com as características sociais e o meio onde cada civilização convive e interage, ou seja, em sua constituição e uso, a língua sofre alterações inerentes à cultura do povo que a emprega.

Neste sentido, não há como pensar o ensino e o aprendizado de uma língua sem pensar o uso que a própria sociedade faz dela. Desprezar a importância do fator cultural dificulta o estabelecimento de parâmetros eficientes de comunicação e afasta a possibilidade de uma efetiva conscientização dos sujeitos que se propõem a aprender uma nova língua.

Levando em consideração tais aspectos, o presente artigo possui como objetivo analisar quais as relações entre língua e cultura no cotidiano escolar, subjacentes à perspectiva do aluno, tendo em vista a forma como se dá o processo de conscientização intercultural.

Além disso, este estudo também pretende analisar de que maneira se organiza o processo de conscientização cultural, no cotidiano escolar, em relação ao ensino de Língua Inglesa; verificar a percepção de cultura na perspectiva do aluno; e analisar de que forma as aulas de Língua Inglesa refletem as relações culturais subjacentes à língua na perspectiva do discente.

¹ Aluna do curso de Letras Português/Inglês e Respektivas Literaturas
Universidade Regional Integrada – Câmpus Frederico Westphalen
E-mail: deia.dc87@gmail.com

Pautada pelo tema “Análise das relações entre língua e cultura no cotidiano escolar: um estudo sobre “cultural awareness”, este trabalho envolve discentes de escolas de Ensino Fundamental e Médio através do relato de observações em sala de aula e aplicação de questionários como maneira de vislumbrar a forma como tem ocorrido o processo de conscientização cultural mediante o ensino de Língua Inglesa nas escolas públicas.

DISCUSSÃO

Cultura: a marca de uma sociedade

Buscar uma definição para o termo ‘Cultura’ não é uma tarefa simples. Ao longo de décadas de evolução social este foi um termo que sempre causou e causa muitas discussões e debates a respeito de sua definição. A flexibilidade do termo, aliada a sua importância em meio às práticas sociais, tornam complexa a discussão a respeito de sua conceituação, ainda mais no cenário contemporâneo, onde o acesso à informação e também às possibilidades de comunicação e interação entre diversos povos vem sendo expandidas cada vez mais.

Em meio a inúmeros debates, alguns teóricos e pesquisadores buscam encontrar uma definição eficaz para o termo. Neste sentido, Santos sugere duas concepções básicas para o termo cultura. Segundo ele

a primeira preocupa-se com todos os aspectos de uma realidade social. Assim, cultura diz respeito a tudo aquilo que caracteriza a existência social de um povo ou nação, ou então de grupos no interior de uma sociedade. A segunda, quando falamos em cultura estamos nos referindo mais especificamente ao conhecimento, às idéias e crenças, assim como às maneiras como eles existem na vida social. Observem que mesmo aqui a referência à totalidade de características de uma realidade social está presente, já que não se pode falar em conhecimento, idéias, crenças sem pensar na sociedade a qual se referem. (SANTOS, 1994)

A partir destas duas concepções propostas por Santos, podemos perceber a dualidade que impera sob a conceituação do termo cultura. De um lado, uma visão geral; por outro, a possibilidade de uma visão mais especificada. Esta mesma dualidade fica nítida quando, em sua concepção antropológica, Ullman (1980) afirma que “Cultura é todo o comportamento humano-cultural, transmissão social [...] Cultura é saudação dirigida a alguém [...] é a forma de educar a prole [...] é o modo de vida da sociedade”.

Podemos perceber que esta dualidade impera quando se trata dos aspectos de delimitação deste entendimento sobre o termo cultura. O entendimento dos autores

supracitados parece sugerir que a amplitude do termo vai desde podermos pensar cultura como algo maior, que simbolize toda a forma característica de existência de determinado grupo social até pensarmos as formas mais simples de expressão social destes grupos. Ou seja, falamos em Cultura Japonesa, Francesa como um todo, assim como falamos em Cultura nos referindo aos gestos específicos, às formas características de expressão de cada uma das sociedades.

Mesmo sendo um termo que pode ser flexível em sua conceituação e utilização, podemos notar, em ambas as definições e formas de utilização do termo, alguns resquícios de uma mesma ideia central, a de que cultura está intimamente relacionada com a existência social do ser humano. E neste sentido Santos (1994) destaca que “[...] Cultura diz respeito a todos os aspectos da vida social [...]”.

Diante disso, é importante perceber também que, estando intimamente relacionada aos aspectos da vida social, a cultura se molda de acordo com a realidade de cada povo, sendo definida por Hofstede (1984) como uma organização mental que permite às pessoas distinguir uma categorial social de outra. Sendo assim o meio ambiente, a natureza, as guerras são aspectos que influenciam diretamente na constituição social de cada povo.

O ensino da Língua Inglesa e a conscientização cultural dos sujeitos

Sempre que buscamos aprender algo novo, diferente de nossa realidade cotidiana, nos infiltramos em um mundo até então desconhecido. Assim, mesmo que primeiramente haja um estranhamento a respeito desta nova realidade, sabemos que somente ao compreender cada vez mais os aspectos que envolvem esta realidade é que nos tornaremos mais íntimos dela.

Neste sentido, para termos um conhecimento mais aprofundado sobre uma sociedade diferente da nossa, não podemos negar que é necessário que se tome conhecimento da cultura que envolve e rege a existência de tal sociedade, principalmente levando em consideração que é através da cultura, que a identidade social, as características, os costumes, etc. de uma sociedade são expressos.

Ao discutirmos sobre cultura temos sempre em mente a humanidade em toda a sua riqueza e multiplicidade de formas de existência. São complexas as realidades dos agrupamentos humanos e as características que os unem e diferenciam, e a cultura as expressa. (SANTOS, 1994)

Da mesma forma, quando se propõem o ensino e a aprendizagem de uma nova língua deve-se pressupor também o ensino e o aprendizado da cultura do povo que utiliza esta língua. Entender a cultura de um povo é determinante para compreender a constituição e a forma de uso de seu idioma. Tanto as regras, normas e principalmente a sua utilização, como forma de interação, estão intrinsecamente relacionadas com a formação cultural da população. Segundo Lado (1964, apud Bancich, 2003), “não se pode entender uma linguagem sem entender alguns dos significados de distinção cultural, expressos através dela [...]”.

De fato, não há como pensar o ensino e o aprendizado efetivo de uma língua, sem vislumbrarmos um contexto onde o aprendizado da norma e da gramática não esteja interligado ao entendimento de como a cultura interfere na sua utilização. Segundo Santos (2003), “ao se ensinar uma língua, é extremamente importante que se faça uma reflexão sobre a língua e a sua cultura”. Já Pothin (2003) afirma que “não há dúvida de que uma integração eficiente entre cultura e ensino de língua contribui significativamente para o desenvolvimento não apenas linguístico do aluno, mas também humanístico”.

No entanto, parece ter se tornado uma tendência no ensino de línguas estrangeiras a fixação do foco de ensino nas normas linguísticas em detrimento do foco nas situações de uso da língua alvo.

É relativamente raro que as normas das linguagens não verbais, vigentes no país onde a língua-alvo é falada, sejam também objeto de estudo, como se essas linguagens fossem universais [...] o desconhecimento dessas linguagens não verbais pode acarretar inúmeros problemas na comunicação intercultural, podendo até mesmo prejudicar o desempenho comunicativo na nova língua. (CARBONI, 2003)

Nas mãos de muitos professores de língua estrangeira está a decisão de optar por manter um sistema que já chega a eles estruturado, através de um livro didático, ou estabelecer um método periférico de ensino, que seja capaz de introduzir o contexto cultural de uso da língua, o que muitas vezes nem sequer é citado no material do qual dispõem. Por não se achar habilitada a falar sobre cultura, a maioria dos professores acaba apenas instrumentalizando os alunos com o domínio da norma e da estrutura linguística.

Importantes marcos referenciais avaliativos do ensino de língua inglesa no país [...] reconhecem, como tendência mais importante a persistência de métodos ultrapassados na maioria das escolas e descrevem o quadro bastante precário em relação à necessidade de introdução de suporte teórico das descrições linguísticas no planejamento de cursos e materiais. (BANCICH, 2003)

De toda forma, não se menospreza aqui a importância do entendimento e da conscientização dos sujeitos a respeito das regras gramaticais que regem a constituição de tal linguagem. Porém, o que se discute aqui é que, como salienta Yoshikawa (2003), “devemos apresentar não somente a parte gramatical ou funcional da língua, mas também a situação de utilização do mesmo na qual vem implícita a parte cultural”.

Atenta-se para o uso de uma metodologia de ensino contextualizada, interativa e dialógica, que esteja e sempre centrada no processo em construção, passível de reconstruções, que ocorrem a partir das transformações do cotidiano nos contextos sociocultural e pedagógico (LORENZATTO, 2003).

Conduzir o sujeito aprendiz a compreender também o contexto cultural em que o uso da língua está inserido é criar no ambiente de ensino níveis de conscientização cultural, em inglês “*Cultural Awareness*”. Segundo Tomalin e Stempleski (1996), “*Cultural awareness is the term we have used to describe sensitivity to the impact of culturally-induced behavior on language use and communication*”.

Quanto maior for o insumo cultural dos aprendizes, a consciência cultural dos mesmos, menor será o estranhamento cultural por parte deles. O reconhecimento dos aspectos culturais e sociais que envolvem todo o processo de emprego desta nova língua é fundamental para que os sujeitos aprendam de fato a se comunicar fluentemente em outro idioma.

Inúmeros fatores ocasionam variações circunstanciais na forma de utilização da língua dentro de determinada cultura. Na maioria das vezes, para os nativos desta cultura certos hábitos já são internalizados e se tornam automáticos, porém são estes hábitos os maiores causadores de estranhamento e choque cultural entre culturas distintas. Neste sentido, Martins (2003) destaca que “El aprendizaje de la lengua materna como la extranjera, se basa en la adquisición de hábitos.”.

Os sujeitos aprendizes devem estar cientes destas variações para que compreendam também qual deve ser o seu próprio posicionamento diante delas em situações reais de uso da língua estrangeira. Tomalin e Stempleski (1996) afirmam que a “*Familiarity with these images helps students to feel more confident and to become more fluent*”.

Aprender uma língua não é somente aprender outro sistema, nem passar informações a um interlocutor, mas construir no discurso (a partir de contextos sociais concretos e experiências prévias) ações sociais e culturais apropriadas (ALMEIDA FILHO apud BANCICH, 2003).

Minimizar o estranhamento cultural proporcionando aos sujeitos aprendizes, desde o início de sua formação em uma língua estrangeira, uma imersão num universo de práticas

culturais aliado ao ensino da norma e da linguística é, e deveria ser por unanimidade, a principal tarefa de um professor de língua estrangeira que almeje de seus alunos a eficiência e a competência no domínio de outro idioma. Desta forma, destaca-se a importância fundamental do professor na efetivação destes propósitos educacionais. Segundo Sarmiento (2003), “O professor de língua estrangeira tem uma importância fundamental a serviço da cultura”.

Aprender uma língua diferente da língua nativa de nosso país de origem é como voltar para a pré-escola; ao menos, o cuidado, a dedicação por parte do aprendiz e do educador deve ser a mesma. Adquirir fluência em uma língua, em meio a uma cultura que em diversos sentidos diverge da cultura a que estamos habituados, exige esforço de ambos os envolvidos. Aprender uma nova língua, saber interagir em meio a um contexto cultural estranho é aprender a interpretar o mundo com outros olhos e neste sentido os subsídios que nos são dados dentro da sala de aula é que farão a diferença na hora de solidificarmos nossa consciência cultural.

Descrição dos questionários aplicados aos alunos

Foram selecionados, em três escolas públicas, 9 (nove) alunos de turmas e séries diferentes para responderem ao questionário descritivo. As questões no instrumento de avaliação dos alunos contemplam assuntos relacionados à cultura; ao conhecimento de aspectos culturais de países que têm a língua inglesa como língua oficial; à relação entre cultura e tecnologias de comunicação e ao processo de ensino aprendizagem da língua inglesa na escola.

A primeira pergunta indaga aos alunos sobre o que entendem por cultura. Dentre as respostas, a grande maioria dos alunos do Ensino Médio refere-se à cultura como os costumes e tradições de um povo que são passados de pai para filho. Alguns ainda citam que “é a junção dos costumes com a linguagem e do modo de vida de certo grupo de pessoas” (3C). Os alunos do Ensino Fundamental, apesar do pouco conhecimento sobre o termo cultura, conseguem expressar-se de maneira eficiente quanto a sua significação, afirmando que “é uma coisa estabelecida por um povo, como regras, etc.” (1B).

Na segunda pergunta, pede-se aos alunos que estabeleçam diferenças entre a cultura inglesa/norte-americana e a brasileira, citando alguns exemplos de festas cívicas, esportes, moda, filmes, religião, entre outros. Os alunos fazem referência aos esportes, ressaltando que o futebol americano, o basquete e o hockey são mais comuns nesses países. Também mencionam bandas e cantores, principalmente americanos como Lady Gaga, Beyoncé, Linkin

Park e Green Day. Outro aspecto citado foram as datas comemorativas e festas cívicas, onde muitos alunos aludiram ao Halloween e ao fato de o Dia de Ação de Graças ser feriado no Canadá e nos Estados Unidos, mas não no Brasil.

A terceira pergunta aborda o que os alunos aprendem relacionado à cultura nas aulas de Língua Inglesa. Nesta questão, a resposta unânime é sobre o ensino das datas comemorativas e festas cívicas. Outros aspectos citados dizem respeito às formas de tratamento, comida e diferenças de pronúncia.

A pergunta de número quatro indaga aos alunos se o que sabem sobre a cultura inglesa e norte-americana foi aprendido dentro ou fora da sala de aula, e, caso tenha sido fora, onde foi aprendido. Dois alunos do ensino fundamental não responderam a pergunta. Dentre os outros, apenas um aluno afirma que aprendeu tudo na sala de aula, para os outros 6 alunos, os aspectos que eles conhecem dessas culturas é aprendido tanto dentro quanto fora da sala de aula. O meio mais citado, através do qual eles conhecem diferentes culturas, é a Internet, seguida de revistas, filmes e seriados.

Abordando a cultura e meios de comunicação, a pergunta número cinco questiona se os alunos utilizam a Internet como meio para se comunicar com pessoas falantes da língua inglesa. Apenas três alunos afirmaram comunicar-se com falantes de língua inglesa através da Internet, e o meio mencionado para tal foi o Facebook e os jogos online. Os outros seis alunos disseram que não utilizam a Internet para comunicar-se com outros falantes do idioma. Curiosamente, uma das justificativas dada por um dos alunos é de que “falta oportunidade e mais conhecimento sobre a língua inglesa” para poder se comunicar.

Na sexta e última pergunta, os alunos são questionados se acham importante a disciplina de inglês no currículo escolar. Todos os 9 alunos entrevistados responderam que acham muito importante, e dentre os motivos destaca-se o fato de que “colabora para nossa educação e também para adquirirmos conhecimentos sobre a cultura norte-americana”, como justifica o aluno 2A. Ainda, para o aluno 3C o inglês é importante “pois hoje não é mais regalo de alguns, é uma necessidade para comunicação e desenvolvimento tanto pessoal quanto profissional. É uma necessidade para que você possa continuar aprendendo e seguindo em frente.”. Outra justificativa dada pelo aluno 1C é de que o inglês “é importante para o futuro, principalmente por causa da Copa do Mundo.”.

CONCLUSÃO

Em relação à análise das respostas dos alunos no instrumento de avaliação, pode-se concluir, portanto, no que tange a organização e conscientização do conceito de cultura, que

apesar da complexidade do termo já mencionada anteriormente neste artigo, os alunos possuem satisfatória compreensão do que seria cultura dentro da sociedade em que estão inseridos. Suas respostas neste quesito, apesar de superficiais, condizem com as definições de autores supracitados e conseguem abranger o sentido de cultura no que diz respeito às suas raízes, valores e crenças.

Verifica-se que apesar de os alunos conseguirem responder na segunda questão vários dos itens requeridos, citando exemplos de atores, músicos, esportes e festas cívicas, eles possuem conhecimento escasso em relação aos regimes políticos, moda e religião dos países de LI. Além disso, poucos dos alunos entrevistados souberam estabelecer diferenças significativas entre as culturas brasileira e inglesa/norte-americana no que se relaciona aos valores, crenças e motivos pelos quais uma cultura é diferente da outra.

Percebe-se, no entanto, que o conhecimento destes aspectos mencionados pelos alunos é proveniente, na sua grande maioria, devido à facilidade de acesso ao conhecimento através dos diversos meios de comunicação e da Internet, onde é possível obter-se informações sobre qualquer cultura que se deseje. Porém, nota-se, considerando as respostas fornecidas, que o conhecimento adquirido por eles, ao buscarem meios que não a escola, restringe-se aos aspectos superficiais da cultura, em detrimento dos motivos pelos quais um povo se comporta de maneira diferente do outro.

Um aspecto muito positivo e bastante claro encontrado nas análises dos questionários respondidos pelos alunos é de que há interesse por parte deles em aprender conteúdos gramaticais que sejam culturalmente contextualizados, e que eles reconhecem a importância do ensino/aprendizagem da língua inglesa na escola. A partir destes comentários, verifica-se também que todos os estudantes participantes percebem a necessidade de dominar um segundo idioma, neste caso o inglês, tanto para poder se comunicar com pessoas de outros países, quanto para a formação profissional e crescimento pessoal.

Diante do exposto, é possível concluir que não há como pensar o ensino de uma língua estrangeira como uma prática neutra dentro do ambiente de formação dos sujeitos. É notável, a partir da análise da descrição dos questionários respondidos pelos estudantes, que o interesse pela cultura dos países falantes da língua inglesa, em especial Estados Unidos da América, Canadá e Inglaterra, é bastante forte e merece um olhar mais atento por parte dos professores.

LANGUAGE AND CULTURE IN EVERYDAY SCHOOL: INTERCULTURAL RELATIONS AND THE PERSPECTIVE OF THE STUDENT

Abstract: This paper presents an outline of students' point of view regarding an investigative analysis performed in the research project "Analysis of the relationship between language and culture in school life: a study of cultural awareness". In order to check how the process of cultural awareness of the students learning English as Second Language develops, this study primarily involves the discussion of theoretical framework that underpins the research. The methodology was achieved through the collection and analysis of data from the questionnaires applied to students from three public schools, elementary and high school. From the analysis, it is possible to conclude that participating students have a fairly knowledge of the definition of culture in relation to the theories studied. However, there is still a long way to go through so that the cultural knowledge of students can be used correctly and profitably alongside with linguistic contents present in the school curriculum.

Keywords: Cultural Awareness. School Routine. Teaching and learning. English Language.Students.

REFERÊNCIAS

BUCHWEITZ, Ricardo Moura.MORAES, Gisele Benck de. SANTOS, Maria Elizabete Mariano dos. (Organizadores) **A questão cultural no processo ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras**.Passo Fundo: UPF, 2003.

DUBOIS, Jean; GIACOMO, Matheé; GUESPIN, Louis; MARCELLESI, Christiane; MARCELLESI, Jean-Baptiste; MEVEL, Jean-Pierre. **Dicionário de Linguística**. Tradução Izidoro Blikstein. 9. ed. São Paulo: Cultrix, 1993.

HALL, E. T. **The silent language**.New York: Anchor Books, 1973.

HOFSTEDE, G. National cultures and corporate cultures.In: SAMOVAR, L.A.; SAMOVAR, P. (Ed.). **Communication Between Cultures**. Belmont, CA: Wadsworth 1984.

KRAMSCH, Claire. **Context and culture in language teaching**.Oxford: OxfordUniversity Press, 1994.

KRASHEN, Stephan. **Principles and practice in second language acquisition**. New York: Pergamon Press, 1982.

LIMA, D. C. de; ROEPCKE, Y.M. Foreign language teachers as culture brokers. In: _____. (Ed.). **Foreing-language learning and teaching: from theory to practice**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2004. p. 211-222.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é cultura**. São Paulo. Brasiliense, 1994.

TOMALIN, Barry & STEMPLESKI, Susan. **Cultural awareness**. Oxford: OUP, 1996.

ULLMANN, RunholdoAloysio. **Antropologia cultural**. Escola Superior de Teologia. Porto Alegre. São Lourenço de Brindes, 1980.

O ATO PEDAGÓGICO DE ENSINAR E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Fernanda Cristina Piovesan de Souza¹

Marisa Barbieri²

Luci Mary Duso Pacheco³

RESUMO: O presente trabalho desvelou-se através da experiência como bolsistas do Programa PIBID (Programa Institucional de Bolsa à iniciação à Docência) – Pedagogia Ensino Médio e tem como objetivo identificar as tendências pedagógicas mais abordadas pelos professores nos dias atuais, também como é trabalhado o construtivismo em sala de aula e se é realmente enfatizado pelos educadores, a relação com as práticas avaliativas, e se as mesmas servem para o crescimento pessoal dos alunos e também do professor. Tendo como tema a formação dos educadores A pesquisa empregou três momentos: leitura do livro Educação e Construção do Conhecimento de Fernando Becker, observação de uma sala aula e análise da relação teoria-prática. Esta pesquisa foi desenvolvida com cunho bibliográfico e descritivo, orientada por questões norteadoras para a compreensão da problemática. Pesquisa bibliográfica entende-se aqui por leitura atenta e sistemática acompanhada de anotações e fichamentos, e descritiva como uma busca realizada no campo. Após a presente pesquisa obtiveram-se alguns resultados significativos como, por exemplo, proporcionou o conhecimento, levando à compreensão sobre o desenvolvimento da formação docente os mesmos contribuíram para o nosso crescimento pessoal e profissional, visando a qualidade educativa e sucesso da aprendizagem tanto dos educandos quanto dos educadores.

Palavras Chave: Tendências, Construtivismo, Pesquisa.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A família é à base da educação das crianças, porém é na escola que ela vai aprimorar ampliar e adquirir novos conhecimentos, pois-o conhecimento se dá através da integração dos sujeitos. Para tal aquisição são necessários professores cientes de que a educação vai muito além da mera repetição do saber, tem todo um contexto por detrás de cada método utilizado pelo mestre para ensinar o seu aluno. Conforme Freire (1996, p. 25) nos aponta, “Ensinar não é apenas transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção”.

Nessa ótica, várias são as concepções de educação, dentre essas, destaca-se o construtivismo que sugere que o professor não dê o conhecimento pronto ao seu aluno, mas que ensine o caminho para que ele próprio construa seu conhecimento, saiba lidar com suas dificuldades de maneira criativa, seja curioso e que crie sua autonomia. Trata-se também de

¹ Acadêmica do Curso de Pedagogia. Bolsista PIBID. URI - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen.fernanda.c.p.s@hotmail.com

² Acadêmica do Curso de Pedagogia. Bolsista PIBID. URI - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen.marisabarbieri2010@gmail.com

³ Doutora em educação. Coordenadora de Área e Orientadora do Subprojeto do PIBID – Pedagogia Ensino Médio. URI - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen. luci@uri.edu.br

uma abordagem de ensino que tenta descrever os diferentes estágios da construção do saber sistematizado de cada indivíduo.

A concepção de ensino construtivista se diferencia dos demais modelos, pois ela deve estimular uma forma de pensar em que o educando ao invés de assimilar o conhecimento passivamente, reconstrói, dando um novo significado, portanto implica em um novo conhecimento.

A escola, assim como os professores, exerce um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo do sujeito, por isso devem selecionar o melhor método e a melhor metodologia para ensinar e estimular os alunos na busca do novo saber sistematizado, assim como identificar-se com a melhor pedagogia para que o ensino e a aprendizagem sejam realmente assimilados pelos educandos.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A escola estabelece um processo de transmissão cultural onde além de ensinar valores, normas, atitudes e experiências têm como principal função a reprodução do sistema social juntamente com a aquisição do conhecimento tanto de educando como dos educadores.

A assimilação do conhecimento sistematizado deve partir da realidade do aluno, com uma práxis voltada para o saber-fazer. Surgem vários modelos epistemológicos do conhecimento, e dentre eles suas respectivas pedagogias.

2.1 Pedagogia Diretiva

Historicamente a primeira visão de escola associava-se à ordem, à disciplina, à obediência, à rigidez nas aulas, o professor autoritário, os conteúdos que não eram interligados com a prática. O professor detinha o saber e a autoridade cuja função era a transmissão do conhecimento e das informações, sem permissão para que os alunos questionassem ou criticassem os assuntos abordados. Tinha como método de ensino a memorização. O professor é o centro das atenções não havia interação com os alunos, os métodos eram passivos e apenas recebiam o que era transmitido. Tal tendência pedagógica denomina-se tradicional ou segundo Becker (2001) Pedagogia Diretiva, o qual nos faz refletir.

O professor acredita no mito da transferência do conhecimento: o que ele não sabe, não importa o nível de abstração ou de formalização, pode ser transferido ou transmitido para o aluno. Tudo o que o aluno tem a fazer é submeter-se à fala do professor: ficar em silêncio, prestar atenção, ficar quieto e repetir tantas vezes quanto forem necessárias, escrevendo, lendo, etc..., até aderir a sua mente, o que o professor deu. (BECKER, 2001, p.18)

2.2 Pedagogia Não-Diretiva

Por outro lado a Pedagogia Não-Diretiva é totalmente o oposto da Pedagogia Diretiva na qual o professor era o centro, nesta nova abordagem pedagógica, as atenções deslocaram-se para os alunos. Só eles podem ser os autores de suas próprias experiências, tal tendência necessita de métodos ativos e criativos, também centrados no aluno. (BECKER, 2001)

Segundo o autor, o professor exerce outro papel, pois deixa de depositar conhecimento e passa a ver o aluno como sujeito de sua aprendizagem, partindo de suas necessidades e estimulando a curiosidade dos educandos, o professor tem como função estimular e orientar a aprendizagem onde a iniciativa de aprender determinados assuntos caberia ao aluno; professor como facilitador dos saberes questionados pelos discentes.

É estabelecida uma relação professor-aluno, a sala de aula é vista como um local de envolvimento, onde os sujeitos no processo de ensino têm chance de criticar, opinar, dar sua contribuição para o crescimento tanto pessoal como em grupo.

A pedagogia não diretiva têm como tendência epistemológica o Apriorismo, ou como denominam alguns autores inatismo, tendo como principal ideia da que as pessoas nascem com certas aptidões, conceitos, habilidades, qualidades e conhecimentos em sua bagagem hereditária, opondo-se ao empirismo. (BECKER, 2001)

Esse modelo não é fácil de identificar, pois está mais nas concepções do que na prática em sala de aula, pois uma vez que o professor convicto de tal pedagogia renuncia a mediar o aluno na construção do saber. BECKER (2001, p.21) salienta que: “O professor, imbuído de uma epistemologia apriorista-inconsciente, na maioria das vezes renuncia àquilo que seria a característica fundamental da ação docente: a intervenção no processo de aprendizagem do aluno.”.

O professor deve ser um auxiliar do aluno, um facilitador e este deve interferir o mínimo possível, acreditando que o aluno aprenda por si mesmo. O aluno já traz um saber de casa, de sua realidade, de sua cultura.

2.3 Pedagogia Relacional

A Pedagogia Relacional tem como pressuposto epistemológico o construtivismo, tem como foco a relação, o que se trata nessa proposta são as relações em sala de aula, pois a mesma não é centrada nem no aluno nem no professor. O professor acredita que o aluno construirá algum conhecimento novo se adquirir significativamente do novo saber, se

problematizar e agir a sua ação. Tal processo se faz por reflexão e concepções firmadas por Piaget (apud BECKER, 2001) mentor do construtivismo, o qual Becker (2001) toma como base de seu trabalho.

Piaget (apud BECKER, 2001) acredita que a Pedagogia Relacional deve levar em consideração o que o aluno é capaz de aprender sempre, considerando todas as tendências.

A dialética do processo de aprendizagem requer atenção dobrada do professor, pois além de ensinar, precisa aprender e ver o que seu aluno já aprendeu e construiu até o momento, sendo que esta atitude servirá para as próximas construções do conhecimento. (BECKER, 2001, p. 22)

A Pedagogia Relacional é uma pedagogia que tem seus comprometimentos voltados à aprendizagem, ao desenvolvimento e ao crescimento do aluno, respeitando suas especificidades, permitindo-lhes uma autonomia intelectual e iguais oportunidades na sociedade, ainda que de classes. (Becker, 2001)

“[...] Aprendizagem é, por excelência, construção, ação e tomada de consciência da coordenação das ações. Professor e aluno determinam-se mutuamente. (BECKER, 2001, p. 24)”

2.4 O Ato Pedagógico de Ensinar e a Produção do Conhecimento

O senso comum faz uma ruptura profunda no pensamento empírico do ser humano assim nos estabelecendo procedimentos pedagógicos de sala de aula, como a pedagogia convencional a pedagogia da essência e a pedagogia conteúdista, consistem em uma pedagogia centrada no professor, mas com isso a escola nova contra as mesmas apareceu com uma ideologia de educação centrada no aluno, dentro de uma proposta libertadora dirigida especialmente para as classes mais populares.

Pode se encontrar o fundamento desta pedagogia em uma epistemologia ao qual embarcam três modelos pedagógicos: o primeiro é o empirista sendo o sujeito uma tábula rasa, determinado pelos estímulos de pessoas e pelo mundo que o rodeia, sendo um dos modelos mais predominantes. O segundo modelo é o apriorista, pois o mesmo nasce com sua bagagem hereditária e o terceiro e ultimo é o modelo construtivista, que é uma pedagogia construída através de uma epistemologia genética.

“O conhecimento se dá por um processo de interação radical entre sujeito e objeto, entre individuo e sociedade, entre organismo e meio”. (BECKER, 2001, p.36).

O professor deve ter em mente que deve haver uma troca de conhecimento, de saberes entre ele e seu educando assim seu aluno irá estabelecer mais aprendizado, mais ação, pois a

ação é a ponte que liga o sujeito ao objeto assim tornando suas aulas agradáveis fazendo com que seu aluno tenha sede de aprender coisas novas.

Não se pode continuar, de um lado, com um professor repetindo interminavelmente mofadas lições e, de outro lado, um aluno passivo que, ao entrar na sala de aula, já senta tediosamente aguardando a ação do professor para legitimar seu tédio. (BECKER, 2001, p 40).

A prática é o ponto de partida, então é preciso dar sentido àquilo que o aluno está aprendendo. Um livro, por exemplo, quando for solicitado que os alunos façam a sua leitura, falar sobre a importância pela qual os mesmos o estão lendo, seja lá no primário ou até mesmo na universidade, pois o bom professor dá sentido àquilo que lhe é significativo.

O educador deve ser um mediador do conhecimento proporcionando participação ativa em sala de aula na qual a ação começa a fluir na interação com o professor-aluno aluno-professor e aluno-aluno assim tornando suas aulas mais eficazes e construtivas tornando seres humanos mais críticos e humanizados. A escola como lugar de conhecimento também tem um papel fundamental não só na formação dos educandos, mas sim com os professores ela deve se preocupar com seu perfil incentivando, proporcionando meios de informações assim gerando um novo aprendizado entre todos os que envolvem nosso meio educacional, deste modo ajudando a combater o fracasso escolar.

2.5 Construtivismo

O termo construtivismo surge, a partir de Piaget, pois ele acredita que o sujeito constrói seu conhecimento em duas dimensões complementares, como conteúdo e como forma ou estrutura: como conteúdo ou como condição prévia de assimilação de qualquer conteúdo. A pedagogia relacional construtivista busca superar a ação errada do professor em sala de aula e experimenta formas de ultrapassar e substituir a prática de ensino conteudista e quantitativo.

O conhecimento assim como o universo não é estático, imóvel e restrito, pois se sabe que o universo está sempre em movimento, ele está se constituindo e se construindo, isso deve acontecerem sala de aula, quando é fornecido um meio de transmissão e assimilação do conhecimento, os alunos assim como o educador devem buscar cada vez mais aprimorar-se, visando sempre transformar e reconstruir o que foi informado pelo professor em sala de aula. “O princípio da transformação está no próprio ser”. (BECKER, 2001, p.70)

O sujeito deve agir sobre o objeto de estudo, assimilá-lo, pois essa ação assimiladora transformará o objeto em conhecimento, Becker contribui com suas palavras “Conhecer é transformar o objeto e transformar a si mesmo. [...] O conhecimento não nasce com o

indivíduo nem é dado pelo meio social. O sujeito constrói seu conhecimento na interação com o meio- tanto físico como social.” (2001, p.71)

Construtivismo significa que nada está pronto e ou acabado, e que, o conhecimento não é dado como algo terminado, dá-se através do mundo das relações sociais, tem sempre diferentes possibilidades que podem ser realizadas para a prática da construção do conhecimento sistematizado em sala de aula.

Construtivismo não é uma prática ou um método, não é uma técnica de ensino nem uma forma de aprendizagem; não é um projeto escolar; é, sim, uma teoria que permite (re)interpretar todas essas coisas, jogando-nos para dentro do movimento da história- da humanidade e do universo. Não se pode esquecer que, em Piaget, aprendizagem só tem sentido se coincide com o processo de desenvolvimento do conhecimento, com o movimento das estruturas da consciência. (BECKER, 2001, p.72)

A educação deve ser um processo de construção e reconstrução do conhecimento a qual deve ocorrer em condições complementares tanto pelos alunos e professores como por outro lado os problemas sociais atuais e o conhecimento já construído.

2.6 Construtivismo e a Pedagogia

A escola deve levar em consideração as construções cognitivas dos alunos, ou seja, partir dos conceitos espontâneos dos alunos, daquilo que eles já conhecem da bagagem hereditária que os alunos dispõem, a sua cultura. O professor deve considerar a aprendizagem de um sujeito em um meio social qualquer.

Não há assimilação sem um meio interno devidamente regulado, capaz de assimilar a novidade que se apresenta. Uma interação ideal é aquela em que a um máximo de atividade do meio- físico ou social- corresponde o máximo de atividade do sujeito, isso é, a um máximo de assimilação corresponde um máximo de acomodação (ou de estruturas capazes de responder à altura às novas investidas do meio). (BECKER, 2001, p.84)

Para que o professor inicie uma nova proposta de conhecimento é necessário que o mesmo ouça e observe o seu aluno. Ele deve aprender com o educando. Se o professor não aprender com seu aluno não receberá o resultado, o feedback para suas próximas ações. Paulo Freire salienta que educador é aquele que, além de ensinar, aprende e educando é aquele que, além de aprender, ensina.

Passam-se os anos e a maneira de avaliar o que o aluno assimilou durante as aulas é a mesma, o que é um dos problemas mais difíceis de serem superados por alguns professores. A escola e os professores precisam aprender a reconhecer e escolher ações e métodos que

melhorem a produção de resultados cognitivos positivos. Partindo dos erros dos alunos, para uma educação de qualidade e não uma mera reprodução do conhecimento sistematizado.

A professora não é apenas quem observa o trabalho dos alunos, ela deve interagir com os mesmos participar das atividades, é preciso que esta se coloque no lugar de seus educandos, mostrar-se disponível miscigenando intervenção e observação. Em alguns casos permitir que os mesmos se organizem livremente.

“O trajeto cognitivo do sujeito epistêmico- isto é, de todos os indivíduos como sujeitos de conhecimento- é único. O trajeto cognitivo de cada indivíduo, porém, é diverso, singular, não repetível. (BECKER, 2001, p. 91).”

Tanto o educador como a escola deve pôr o aluno em interação com a ciência, a arte, os valores, não apenas ter contato, mas sim, diversificar a maneira de mostrar novos saberes aos alunos, pois isso remete a entender o conhecimento como um processo de construção, e não de mera cópia. “Essa interação não se dá por repetição dos conhecimentos já elaborados, mas por (re)construção para si desses conhecimentos.” (2001, p.94). Deixando para trás os modelos prontos de educação.

O processo de construção do conhecimento, como refere-se Piaget, é um processo de construção, e o resultado dessa construção ajuda o sujeito a aprender. A escola é um lugar de construção de conhecimento onde os autores da prática escolar e social, são os professores e os alunos, todos são, ativos e responsáveis pelo planejamento e organizações de ações significativas.

Entende-se que o conhecimento é um processo que se constrói com diálogo, havendo confronto entre novas e antigas concepções teóricas. Vimos com isto a importância do educador, pois este é um mediador no processo conhecer-crescer, este interfere positivamente na vida de seus alunos.

3 METODOLOGIA

Para a construção deste artigo, utilizou-se da pesquisa bibliográfica e da observação descritiva de um espaço escolar sendo esta com visitas e reuniões realizadas na escola campo (Instituto Estadual de Educação Madre Tereza) na cidade de Seberi RS. O aporte teórico teve como base o livro de Fernando Becker Educação e Construção do Conhecimento, sendo que a prática esta ancorada na observação do processo metodológico de sala de aula na escola-campo do Programa PIBID – Pedagogia Ensino Médio.

4 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Tendo presente o referencial teórico sobre a construção do conhecimento foi observado o cotidiano de uma sala de aula com o objetivo de visualizar a metodologia abordada, a relação professor-aluno, qual das tendências pedagógicas é mais evidenciada no decorrer das aulas, planejamento, avaliação, dentre outros aspectos presentes na ação docente.

Constatou-se que o professor pretende formar um aluno crítico e consciente de seus deveres, tendo uma relação com os mesmos, sendo um amigo-educador. É visível um pouco de cada tendência abordada no referencial teórico na ação da sala de aula. Porém mesmo que a maneira como os alunos são dispostos em sala de aula parece estar relacionado à Pedagogia Diretiva, ou a forma como os alunos expõem suas ideias e opiniões parece estar relacionada a Pedagogia Não-Diretiva, o que mais se destaca é a postura da Pedagogia Relacional em que as atividades pedagógicas tendem a construir um novo conhecimento a partir do que o aluno já sabe, preparando-o para o ambiente fora da escola.

O planejamento é feito semanalmente, baseado no Projeto Político Pedagógico e no currículo escolar da disciplina, no decorrer da aula aborda assuntos atuais, em que é inserido o conteúdo no contexto social onde o aluno encontra-se. Foi possível verificar que o professor é flexível quanto ao planejamento, contemplando as necessidades dos alunos.

Quanto à avaliação, é realizada por trimestre, demonstrando ser flexível, pois, além da avaliação tradicional, em que os educandos colocam no papel o que assimilaram do conhecimento sistematizado oferecido durante as aulas, também são realizadas avaliações em grupo e auto avaliações.

Após realizar a observação da disciplina percebeu-se que o professor usa uma metodologia de ensino adequada a seus alunos, pois o mesmo realiza dinâmicas, utiliza recursos diversificados, assim trazendo suas aulas para a realidade dos alunos também trabalha com temas atuais.

5 CONCLUSÃO

Para finalizar nosso artigo é importante falar que, é preciso refletir sobre a formação docente. A pesquisa é fundamental, uma vez que é por meio dela que podemos gerar o conhecimento, a ser necessariamente entendida como construção dos objetos de que se precisa para se ajustar humanamente; assim como nossa prática em sala de aula que vai ocorrendo de forma muito apropriada, pois nos dá uma ótima visão de como devemos agir perante nossos futuros alunos, pois em educação é muito importante a formação dos professores.

É importante destacar de que nada está pronto e determinado, havendo sempre um leque de possibilidades que podem ou não ser realizadas, constituindo pela interação do indivíduo com o meio físico e social o construtivismo é um modo de ser do conhecimento, o mesmo situa os alunos como sujeitos neste mundo.

Apresenta-se o construtivismo e a pedagogia que devem andar juntas, buscando reconhecer tudo o que seus alunos trazem de casa em sua bagagem hereditária e o professor deve construir seus conhecimentos encima daquilo que seus alunos trazem de casa, pois os alunos não vêm vazios para a escola.

O que podemos refletir então é sobre o processo de aprendizagem do conhecimento e de mudanças que muitas vezes nos possibilitam compreender a construção e a desconstrução coletiva da prática pedagógica. Portanto a escola é uma instituição que vem tentando mostrar a sua função. A escola é vista, portanto, como um local de trabalho para recuperar o conhecimento como gênese estrutural de sua existência.

Como vimos no texto o construtivismo se dá que nada está pronto e determinado, sendo sempre um leque de possibilidades que podem ou não ser realizadas, constituindo pela interação do indivíduo com o meio físico e social o construtivismo é um modo de ser do conhecimento, o mesmo nos situa como sujeitos neste mundo.

Destaca-se também o ato pedagógico de ensinar que nos diz que a epistemologia do senso comum se difere em duas hipóteses o apriorismo e o reflexo, a ação da herança genética e o meio social são de grande valor para se construir o conhecimento como diz Piaget Ação e abstração reflexionante é o mesmo que a construção do conhecimento, Afetividade e inteligência são duas epistemologias que jamais se separam uma da outra.

Resta-nos dizer que a formação do professor anda junto com a construção de conhecimentos, pois a educação é transformadora e mediadora dos saberes necessários para o desenvolvimento de um ser como um todo.

Abstract: This paper was unveiled through the experience as fellow of PIBID (Institutional Program of Scholarship initiation to Teaching) - pedagogy High School, and it aims to identify the pedagogical tendencies approached by teachers nowadays. It also seeks to understand how the constructivism is worked in the classroom and if it is really emphasized by educators, the relationship with the evaluation practice, and if they are used to the personal growth of students and also the teacher. It has as theme the formation of educators. The research employed three moments: reading of the book Education and Knowledge Building by Fernando Becker, a classroom observation and analysis of the relation between theory and practice. This research was developed with bibliographical and descriptive, it was oriented by guiding questions for the understanding of problematic. Bibliographical research is understood here as careful and systematic reading accompanied by notes and record keeping, and descriptive as a search carried out at the field. After the present research, were obtained

some significant results, for example, it provided the knowledge, leading to understanding about the development of teacher training. They contributed to our personal and professional growth, aiming at educational quality and learning success of both students and educators.

Keywords: Tendencies, Constructivism, Research.

6 REFERÊNCIAS

BECKER, Fernando. **Educação e Construção do Conhecimento**. Porto Alegre: Artmed Editora. 2001.

O EDUCADOR: QUEM É ELE?

Silvana Aparecida Pin¹
Claudir Miguel Zuchi²

Resumo: O presente texto é um estudo sobre a identidade do docente. O contexto da educação brasileira, com seus avanços e necessidades, nos leva à reflexão e à discussão de algumas ideias de um grande educador brasileiro, Paulo Freire, que acreditamos possa nos dar pistas para ações que valorizem o educador que trabalha em nossas escolas com o sincero desejo de melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem. A realidade das nossas escolas públicas é muito complexa e desafiadora por uma grande série de fatores, entre os quais podemos citar, a falta de condições de infraestrutura, a falta de incentivo aos professores, a falta de motivação dos educandos, a crise de valores vivida na sociedade em geral e tantas outras carências vividas e experimentadas no cotidiano escolar. Diante desse panorama, faz-se urgente a reflexão sobre a identidade do educador, qual é seu papel na sociedade e na escola. Neste trabalho, que pretende ser apenas um apontar caminhos e suscitar questionamentos, queremos buscar, principalmente em Paulo Freire, mas também em outros autores, algumas motivações para nossa reflexão.

Palavras-chave: Educação. Identidade. Sujeito.

1 INTRODUÇÃO

Na complexidade do mundo em que vivemos, buscar conceitos para definir o educador coloca-nos diante de uma tarefa enorme e difícil. Muitas são as opiniões, as definições que autores bem conceituados, e outros nem tanto, nos trazem a respeito do educador e da educação em geral. Diante da multiplicidade de respostas que podemos encontrar para definir o educador faz-se necessário salientar que a personalidade do educador, sua formação, o sistema que o envolve e as inúmeras tarefas colocadas sobre seus frágeis ombros devem ser levados em consideração quando queremos dizer quem é o educador.

Considerando o contexto da educação brasileira, seus avanços e necessidades, trazemos à discussão as ideias de um grande educador brasileiro, Paulo Freire, que, acreditamos, pode nos dar pistas de reflexão e ação para definirmos o educador que trabalha em nossas escolas com o sincero desejo de melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem. A realidade das nossas escolas públicas é muito complexa e desafiadora por uma grande série de fatores, entre os quais podemos citar, a falta de condições de infraestrutura, a falta de incentivo aos professores, a falta de motivação dos educandos, a crise de valores, ou melhor, a crise de sentido, vivida na sociedade em geral e tantas outras carências vividas e experimentadas no cotidiano escolar.

¹ Acadêmica do 6º semestre do Curso de Licenciatura em Filosofia e Bolsista de Iniciação Científica da URI – Câmpus de Frederico Westphalen. silvana.aparecidapin@gmail.com

² Mestre em Filosofia, Coordenador do Curso de Filosofia e professor da URI – Câmpus de Frederico Westphalen. zuchi@uri.edu.br

Diante do panorama que temos em nossas escolas e da crise de valorização do professor, faz-se urgente a reflexão sobre a identidade do educador, qual é seu papel na sociedade e na escola. Neste trabalho, que pretende ser apenas um apontar caminhos e suscitar questionamentos, queremos buscar, principalmente em Paulo Freire, mas também em outros autores, algumas motivações para nossa reflexão. Na verdade, parece-nos que a questão central passa pela busca de sentido (identidade) do educador, da escola, da educação. A medida em que essa questão se soluciona na vida dos envolvidos, as outras questões, de infraestrutura, de salários, de convivência etc, também se resolvem.

A amplitude da investigação desta pesquisa faz com que não seja possível apresentar resultados concluídos, mas podemos apresentar reflexões feitas a partir do estudo e das experiências feitas no cotidiano de uma escola pública, no contato direto com os estudantes, professores e demais funcionários, realizando atividades diversificadas. Estamos cientes, sim, que a qualidade, sentido e inovação do ensino com seus “agentes” melhorou significativamente, mas ainda temos muitas conquistas a fazer.

2 A IDENTIDADE DO DOCENTE

O professor, formado em nossos cursos de licenciatura, nem sempre sai preparado para enfrentar os desafios que encontrará na escola, em suas atividades docentes. Aqui podemos salientar a importância de políticas como o Pibid, que é uma forma de introduzir o licenciando no contexto escolar, dando-lhe uma ideia mais ampla e concreta do cotidiano escolar. Entretanto, sabemos que a maioria dos acadêmicos não tem essa oportunidade. A necessidade de aproximar mais ainda a Universidade da escola pública faz-se urgente a fim de que os futuros docentes possam preparar-se melhor para os desafios que os esperam. Pimenta (2000, p. 17-18) afirma que

Para além da finalidade de conferir uma habilitação legal ao exercício profissional da docência, do curso de formação inicial se espera que *forme* o professor. Ou que colabore para sua *formação*. Melhor seria dizer que colabore para o exercício de sua *atividade docente*, uma vez que professorar não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimento e habilidades técnico-mecânicas.³

Formar o professor é muito mais que ensinar-lhe práticas e técnicas que o ajudem a transmitir o conhecimento, os conteúdos curriculares, a cumprir aquilo que está estabelecido legalmente. A formação do professor precisa se preocupar em responder aos desafios que se

³ Grifos da autora.

apresentam dentro de um mundo globalizado que exige, muito mais que conhecimento, capacidade de dar conta de inúmeros problemas trazidos pelos alunos e pela estrutura da própria escola. Para além das habilidades técnicas o professor necessita de uma personalidade madura, equilibrada, capaz de superar os desafios e superar-se a si mesmo.

Importante lembrar que a identidade do docente depende também de suas condições de trabalho, de suas condições físicas e psicológicas. E aqui chamamos a atenção para a valorização profissional do docente. Porque ele tem os piores salários? Porque ele precisa trabalhar dia e noite para ganhar um pouco mais e dar conta de seu sustento? Essas e outras questões precisam ser lembradas porque, certamente, se o professor fosse valorizado como merece, estaria mais disposto a enfrentar os desafios e não estaria esgotado física e emocionalmente ao chegar à sala de aula.

A identidade do docente não se faz em um passe de mágica, mas se constrói ao longo de sua caminhada de formação acadêmica e de experiência na atuação escolar. Pimenta (2000, p. 18) diz que

a identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas, é um processo de construção do sujeito historicamente situado. A profissão do professor, como as demais, emerge em dado contexto e momento históricos, como resposta a necessidades que estão postas pelas sociedades, adquirindo estatuto da legalidade.

A partir do pensamento dessa autora podemos considerar que a identidade docente é uma construção que passa pela “revisão constante dos significados sociais da profissão. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas” (PIMENTA, 2000). O desafio está em encontrar o significado da profissão docente no contexto de cada geração, revisar as práticas educativas e descobrir onde está a chave do sucesso para cada etapa de vida da sociedade. A identidade docente como processo de construção começa com a licenciatura, mas precisa muito mais que um diploma. O percurso de formação docente passa também pela inserção no contexto escolar.

Freire, em seus escritos e entrevistas, acentua a necessidade de que a pessoa se construa em sua dimensão individual, mais especificamente, torne-se sujeito de sua própria vida. Podemos sugerir, a partir do que esse autor nos ensina, que o professor também precisa se tornar sujeito da sua própria atividade docente, pois “todo ser se desenvolve (ou se transforma) dentro de si mesmo, no jogo de suas contradições” (FREIRE, 2011, p. 183). Com isso, não queremos dizer que o educador deva se tornar um egoísta, mas que construa sua

própria autonomia e sua forma de educar, levando em conta que ele está inserido em um contexto e em uma equipe de trabalho na escola onde atua.

3 O EDUCADOR COMO SUJEITO DA EDUCAÇÃO

Freire foi um educador comprometido com a vida. Ele queria ver o ser humano como sujeito de sua própria história, agindo por si mesmo, consciente de sua autonomia e cidadão responsável por suas ações. O educador consciente de sua tarefa de formar e ser formado por seus educandos sabe que se encontra diante de um grande desafio a ser vencido e que precisa captar a realidade, conhecê-la para, então, buscar a sua transformação.

O educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de *estar sendo com* as liberdades e não contra elas (FREIRE, 2011, p. 95-96).

Atualmente, o educador também tem que compreender a realidade em que vive e na qual vivem seus alunos, o contexto de sua escola e da sociedade, para, a partir dessa compreensão começar a transformar a realidade. O contexto em que viveu Freire foi o que ele chamou de período de transição, isto é, de crise de valores e temas tradicionais e de constituição de novas orientações. Uma sociedade em transição que vivia um tempo de crise, um tempo de opções e de luta entre os velhos e os novos temas históricos, e onde se anunciavam intenções que conduziam à democracia. Eram apenas tendências à democracia, pois a democracia, como a liberdade, é um dos temas históricos em debate e sua efetivação vai depender das opções concretas das pessoas que vivem no tempo em que elas se apresentem (cf. FREIRE, 1999, p. 25).

Freire compreende que há uma ruptura entre o passado e o futuro presentes numa etapa de transição. Democracia e liberdade estão presentes como possibilidades históricas e só se efetivam através da luta. As classes populares estão presentes na luta e já não são outros que decidem por elas, mas elas mesmas exercem uma pressão social. Assim acontece nas escolas, na vida dos educadores, em meio às contradições em que vivem e atuam, ou seja, em meio a uma sociedade em mudanças radicais, que apresenta violentos embates, entre um tempo que se esvazia, com seus valores, com suas peculiares formas de ser, e que pretende preservar-se e outro tempo que está por vir, buscando configurar-se.

A prática pedagógica inaugurada por Freire, seus escritos e estudos foram uma tentativa de responder aos desafios contidos na transição da sociedade. Qualquer busca de resposta a estes desafios implica, necessariamente, numa opção. Conforme o autor, uma opção pelo ontem, que significava uma sociedade sem povo, comandada por uma elite superposta a seu mundo, alienada, em que o homem simples, minimizado e sem consciência desta minimização, era mais coisa que homem mesmo, ou opção pelo amanhã, constituído por uma nova sociedade, que, sendo sujeito de si mesma, tivesse no indivíduo e no povo sujeitos de sua história. Ele caracteriza a sociedade em que vivia como uma sociedade com temas e tarefas emergentes. Podemos ver-nos hoje em meio a esta mesma sociedade.

E que temas e que tarefas teriam sido esvaziados e estariam esvaziando-se na sociedade brasileira de que decorressem a superação de uma época e a passagem para outra? Todos os temas e todas as tarefas características de uma sociedade fechada. Sua alienação cultural, de que decorria sua posição de sociedade reflexa e a que correspondia uma tarefa alienada e alienante de suas elites. Povo imerso no processo, inexistente enquanto capaz de decidir e a quem correspondia a tarefa de quase não ter tarefa. A nossa preocupação, de resto difícil, era a captação dos novos anseios, como a visão nova dos velhos temas que se consubstanciando, nos levariam a uma sociedade aberta, mas distorcendo-se, poderiam levar-nos a uma sociedade de massas em que, descriticizado, quedaria o homem acomodado e domesticado. (...) O que precisava urgentemente era dar soluções rápidas e seguras aos seus problemas angustiantes (FREIRE, 1999, p. 55, 66).

Para Freire, a resposta aos problemas da sociedade em transição se daria através do diálogo e conscientização do poder de mudança que está impresso no coração do povo, e para isso, assumia importante papel a educação. Em meio a uma sociedade semelhante ainda vivemos hoje. Muito se critica a educação tradicional, mas muito ainda se usa dela. Quanto ainda precisam mudar nossos professores? Quanto ainda precisamos nos perguntar até onde evoluiu a nossa forma de educar? Quanto progredimos e avançamos em relação às mudanças provocadas pelas novas tecnologias, pelas novas formas de relação entre as pessoas?

A passagem para uma nova sociedade, ou para uma nova orientação da escola, da educação, dos professores se dá através da conscientização da mudança, da evolução do pensamento e das relações. Para isso, vem colaborar a formação de um professor ativo e reflexivo, capaz de encontrar respostas para os desafios encontrados. Tendências que estudam a formação de professores sugerem que ele se torne um professor reflexivo, como aponta Pimenta (2000, p. 29):

Opondo-se à racionalidade técnica que marcou o trabalho e a formação de professores, entende-o como um intelectual em processo contínuo de formação.

Enquanto tal, pensar sua formação significa pensá-la como um *continuum* de formação inicial e contínua.

O professor como sujeito da educação precisa construir passo a passo, na teoria e na prática, sua própria identidade. Assim, ele se torna um protagonista da educação e um construtor de sujeitos, ou seja, educandos que também sabem refletir sobre sua própria vida, sobre a missão da escola e dos educadores e sobre a sociedade como formadora de opiniões. O educador reflexivo é capaz de ver na escola seu campo de formação contínua e ver-se como sujeito das transformações que ali se realizam, para isso, é preciso educar alunos e professores “como intelectuais críticos capazes de ratificar e praticar o discurso da liberdade e da democracia” (PIMENTA, 2000, p. 31).

4 O EDUCADOR PROTAGONISTA DE UMA NOVA FORMA DE EDUCAR

Um grande desafio do nosso tempo é a mudança, a inovação, a transformação. A cada dia novidades batem a nossa porta e a mídia nos faz entender que certas coisas são indispensáveis para a vida. Se agirmos sem muita reflexão, acabamos criando exatamente aquelas necessidades que outros nos sugerem. Contudo, se olhamos para nossas escolas públicas não vemos, ao menos na maioria, uma evolução que responda às exigências da contemporaneidade. O mundo, a tecnologia, a indústria, entre outras coisas, evoluíram de uma forma assombrosa, mas a educação ficou parada, daí a necessidade de dar um sentido novo a ela.

As escolas e a educação em geral não evoluíram ao ritmo das exigências do progresso. Tudo se transforma rapidamente, e bem ou mal, as pessoas acompanham o desenrolar dos fatos e da história. Mas, nós, professores, queremos educar sempre da mesma forma, manter o mesmo ritmo do quadro negro e do giz e continuar na mais pura tradição. Talvez, seja esta uma das dificuldades de entrosamento, de intersubjetividade entre educador e educando. Muitas vezes, não se consegue chegar ao mundo do educando e despertar seu interesse, porque aquilo que estamos tentando explicar não lhes diz da realidade em que vivem, ou não tem relação com seu mundo repleto de tecnologias e novidades a cada instante.

Resgatando os ensinamentos de Paulo Freire que nos trazem a concepção da educação dialógica, entendemos que é necessário o diálogo com o educando. O diálogo não se faz só de palavras, se faz na interação com o outro, no conhecer o seu mundo, no entender a sua forma de pensar e ser. Educar é muito mais que transmitir conhecimentos, educar é

transmitir vida, relacionar-se com o outro, conhecer seu mundo, compreender e fazer-se compreender. Educar é troca de vida, é interligar o mundo do educador com o mundo dos educandos, com a sua cultura e com a sua forma de ver o mundo. O educador não deve parar no mundo do educando, mas ao interagir com ele deve levá-lo a dar um passo a mais, a conhecer e compreender novos mundos, novos horizontes e perspectivas.

O professor como protagonista de uma nova forma de educar precisa levar o educando a compreender seu próprio mundo e a pronunciá-lo. Nessa perspectiva nos orienta Freire (1993, p. 78):

a existência, porque humana, não pode ser muda, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir humanamente, é **pronunciar** o mundo, é modificá-lo. O mundo **pronunciado**, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos **pronunciantes**, a exigir deles novo **pronunciar**.

Pronunciar o mundo e “fazer” dos educandos sujeitos pronunciantes e protagonistas é despertá-los para conduzir suas próprias vidas, é levá-los a adquirir autonomia. Dessa forma, o educador se torna um “formador” de sujeitos, como ensina Freire. Mas, para que o professor seja um “formador” de sujeitos, ele mesmo, primeiramente, precisa se sentir um sujeito de suas ações, construir sua maneira de educar, construir seu próprio caminho. E como já dizia um poeta “o caminho se faz ao caminhar”, o professor precisa construir sua forma de educar ao longo da sua caminhada como educador e educando ao mesmo tempo, porque ao ensinar ele também vai aprendendo.

Orientando-nos em Freire (2011, p. 86s), trazemos os pressupostos da concepção problematizadora e libertadora da educação. Segundo o autor, para desenvolver uma educação libertadora é necessário primeiramente orientar-se no sentido da humanização. Quando Freire fala do “ser mais” está falando da humanização do ser humano, entendida como a busca da essência, daquilo que é próprio do humano, como realidade ontológica e como realidade histórica. Ser humano é ser sujeito, é construir a própria história e não viver uma história que outros sugerem. É na práxis, como reflexão e ação dos seres humanos sobre o mundo que se transforma o mundo. Assim também ocorre na educação, a partir da ação dos educadores e educandos é que se transforma a escola e a forma de conceber a ação educativa e colocá-la em prática.

Em seguida, é necessário orientar-se para o pensar autêntico. Essa forma de pensar é capaz de se desvencilhar das amarras da opressão e do engano, é capaz de ver o mundo como ele é. Pensar autêntico é o pensar crítico, ou seja, o pensar capaz de ver o mundo como uma

construção humana, enquanto dividido em classes sociais, em pobres e ricos, em inteligentes e ignorantes, e assim por diante. Pensar autenticamente é compreender que aquilo que foi construído pelos homens pode ser mudado por eles, quando se tornam sujeitos de sua própria vida e dão o rumo de sua existência sem esperar que venha tudo definido por aqueles que têm o poder nas mãos.

Outro pressuposto para uma educação libertadora é crer nos homens e mulheres e em seu poder criador. Quando alguém se conscientiza do que é capaz de fazer, então realmente faz coisas grandiosas. Cada pessoa humana é um mundo em si mesma e tem uma grande capacidade de criar e dar conta das relações que a cercam. Quando o sujeito se dá conta de que é alguém, de que é irrepetível, ele é capaz de mudar o mundo, de criar o mundo, de refazer o mundo.

Daí que se identifique com eles como seres que caminham para frente, que olham para frente; como seres a quem o imobilismo ameaça de morte; para quem o olhar para trás não deve ser uma forma nostálgica de querer voltar, mas um modo de melhor conhecer o que está sendo, para melhor construir o futuro. Daí que se identifique com o movimento permanente em que se acham inscritos os homens, como seres que se sabem inconclusos; movimento que é histórico e que tem o seu ponto de partida, o seu sujeito, o seu objetivo (FREIRE, 2011, p. 103).

O educador que prima por uma educação libertadora precisa, ainda, engajar-se na luta pela libertação como um companheiro dos educandos. Para isso, é fundamental o que Freire chama de educação dialógica. A dialogicidade é essência de uma nova forma de educar. O diálogo, aqui entendido como um ato de criação, uma inspiração criadora que nasce da relação entre educador e educando, juntos na construção do conhecimento. Dialogar com o outro é uma exigência existencial ética, seja esse “outro”, uma pessoa, o mundo, ou simplesmente, aquilo que é diferente de mim. O diálogo é um encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos.

5 CONCLUSÃO

Sabemos que existem muitas dificuldades e desafios a serem vencidos no universo da educação e que não depende somente dos educadores a promoção de mudanças. Mas na medida em que houver uma conscientização dos educadores de que é possível o seu protagonismo na educação, já teremos dado um grande passo para a realização da utopia de um mundo melhor e mais comprometido com a educação.

As reflexões que aqui trazemos inspirados no grande educador brasileiro, Paulo Freire, e autores citados, nos sirvam de incentivo e esperança de que sempre é possível fazer acontecer quando sonhamos juntos e caminhamos juntos para alcançar um mesmo objetivo. O somatório das forças nos fará ver resultados surpreendentes e transformadores das realidades experimentadas em nossas escolas públicas. A construção do conhecimento se dá na criatividade e na transformação, pois “só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros” (FREIRE, 2011, p. 81).

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. São Paulo: Cortez, 1993. (Coleção Questões da Nossa Época)

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 12 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 23 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GRANDES Educadores. Belo Horizonte: CEDIC, s.d. 1 vídeo: son; color.

MENDES, Durmeval Trigueiro; SAVIANI, Dermeval (Coord.) et al. **Filosofia da Educação brasileira**. 5 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 1980.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

<http://www.youtube.com/watch?v=kqvkvxJmwplg>, acesso em 4 de abril de 2013.

<http://www.youtube.com/watch?v=BxFv4Jx6y8>, acesso em 12 de abril de 2013.

<http://www.youtube.com/watch?v=Ezjy0x37E88>, acesso em 18 de abril de 2013.

<http://www.paulofreire.org.br/asp/template.asp>, acesso em 6 de abril de 2013.

<http://www.youtube.com/watch?v=UI90heSRYfE>, acesso em maio de 2013.

O IMPACTO DA CASA FAMILIAR RURAL E DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL DO MEIO RURAL

Cleber Renato Zortea¹
Luci Mary Duso Pacheco²

RESUMO: O presente trabalho visa mostrar o papel da educação, das Casas Familiares Rurais através da Pedagogia da Alternância na formação educacional e profissional dos jovens do meio rural e a importância que representa na sucessão familiar. Valorizar o trabalho do educador e atribuir tarefas aos educandos relacionando com o dia a dia fazendo-os se sentir úteis à sociedade, fazendo-os participar de forma ativa. A educação evoluiu no decorrer do século XX, mas sem romper suas linhas de diretrizes atribuídas à origem. Para educar para a vida e para superar desigualdades sociais a instituição deve superar os enfoques tecnológicos, funcionalistas e burocratizantes dentro e fora da instituição. A instituição deve deixar de ser apenas uma educadora básica (as quatro operações) e trabalhar os jovens para o mercado e para a sociedade com caráter e ética de forma ativa. Com esse trabalho formar jovens que se preocupam com a sustentabilidade e o desenvolvimento social.

Palavras-chave: Pedagogia da alternância; Casa Familiar Rural; Desenvolvimento Sustentável.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem por objetivo apresentar a pesquisa desenvolvida na Casa Familiar Rural de Frederico Westphalen, bem como o que consiste a Pedagogia da Alternância na prática pedagógica do professor com os jovens rurais, que em sua trajetória, constroem e reconstróem seus conhecimentos conforme a necessidade de sua utilização, suas experiências, seus percursos formativos e profissionais etc.

A Pedagogia da Alternância vem sendo utilizada há quase 40 anos no Brasil, essa proposta pedagógica ainda é discutida com pouca ênfase no meio acadêmico e nos órgãos técnicos e oficiais (Queiroz 2004) que ainda apontam para a existência de uma carência de estudos a respeito do tema e, sobretudo, de suas características pedagógicas.

Estevam (2005p) cita que a Pedagogia da Alternância utiliza, em seu processo de aprendizagem, situações vividas pelos jovens, encontradas e observadas em seu meio, em vez da simples aplicação, na prática, das aulas teóricas, como acontece nas escolas tradicionais.

1 A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E A CASA FAMILIAR RURAL

Em 1935, um grupo de agricultores de uma pequena aldeia do Sudoeste da França no pequeno vilarejo Lauzun, preocupados com a educação de seus filhos, chegaram à conclusão

¹ Aluno do Mestrado em Educação na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI/Câmpus de Frederico Westphalen. Email: tec10276@gmail.com

² Doutora em Educação e Professora do Departamento de Ciências Humanas da URI/Câmpus de Frederico Westphalen. Email: luci@uri.edu.br

que, na realidade, não existia uma educação adequada a filhos de agricultores que quisessem continuar trabalhando na terra. A partir disso, pensaram, então, em um tipo de formação que possibilitasse aos jovens uma aprendizagem teórico-prática, na exploração familiar recebendo ao mesmo tempo uma formação geral e técnica. Nasce aí a Pedagogia da Alternância (GIMONET,1999).

Estevam (2003) relata que, no Brasil, a Pedagogia da Alternância iniciou em um momento de crise econômica e social na década de 1960.

Segundo PESSOTI (1978), no Brasil, este projeto educacional para o meio rural, surgiu em 1968, no Estado do Espírito Santo, com o intuito de resolver, através de uma educação voltada mais especificamente para crianças e jovens, os problemas da ignorância e da pobreza da comunidade rural extremamente carente e excluída pela sociedade, empregando uma pedagogia adequada à realidade deles, preservando a identidade cultural destas crianças.

No que se refere à Pedagogia da Alternância, no Brasil, ainda temos poucos autores que bordam-na, como discorre Silva (2003, p. 17):

O conceito de Alternância, que se tornou uma das razões de ser do movimento das *Maisons Familiales Rurales*, na França e no mundo, ainda não é encontrado no glossário das ciências da educação brasileira. Um levantamento dos estudos e das produções teóricas realizados em nossa sociedade sobre esta temática revela-nos a existência dessa lacuna na área educacional. Os raros trabalhos que lhe fazem referência fazem-no de maneira indireta...

Tal fato colabora para a confusão que há entre alternância e a Pedagogia da Alternância. Alternância é ritmo, assim como o dia e a noite, em que se alternam horas de claridade e horas de escuridão, as estações do ano, etc. E a Pedagogia da Alternância é uma metodologia definida claramente por sua característica específica.

Para esclarecer isso, alguns autores apontam vários tipos de alternância, quais sejam: *alternância aproximativa* e *alternância justapositiva*, *alternância real* ou *alternância copulativa*. As duas primeiras são consideradas por Malglaive (1979), como falsas *Alternâncias*, uma vez que consistem em “deixar lacunas nos cursos de formação e não estabelecer nenhuma ligação explícita entre formação e atividades práticas.” Porém, não cabe aqui aprofundarmos essa discussão. Destacaremos, entretanto, a *Alternância real* ou *alternância copulativa*, tendo em vista que é a praticada nos Centros Familiares de Formação por Alternância CEFFA.

A pedagogia da alternância desenvolve-se apoiada nos quatro pilares que são: os pilares fins – a formação integral e personalizada (projeto de vida) e o desenvolvimento do meio (social, econômico, humano, político, ambiental) e os pilares meios – a alternância (uma

metodologia apropriada) e a Associação local (famílias, instituições profissionais) Cada um destes tem inter-relação com os demais.

Segundo Araújo (2005), a Pedagogia da Alternância apresenta-se como uma alternativa de educação do campo, voltada para filhos e filhas de agricultores familiares, sob a ótica do desenvolvimento e do fortalecimento da agricultura familiar e da qualidade de vida das populações do campo. Rubenich (2004), comenta sobre o protagonismo dos jovens e de suas famílias no envolvimento com ações voltadas para o desenvolvimento sustentável como um processo endógeno.

Begnami (2006, p.37) diz que “A inter-relação dos quatro componentes é fundamental para uma verdadeira alternância em educação.”

Neste modelo de ensino os alunos são os atores de sua própria formação, num processo permanente de práxis socioprofissional (ação-reflexão-ação), fazendo da escola um lugar mútuo de ensino e aprendizado. Por isso a formação em alternância diferencia-se do modelo de ensino tradicional porque tem no seu processo de aprendizagem situações vividas pelos jovens em seu meio, em vez da simples aplicação prática de aulas teóricas.

A Pedagogia da Alternância e o seu desenvolvimento teve origem e é desenvolvida de acordo com as necessidades da agricultura familiar, contemplando amplamente os camponeses excluídos. Essa dinâmica acontece nas CFRs, e é definida por Estevam (2003) como um diferencial para a pequena propriedade. A alternância, para este autor, é a grande facilitadora do processo de formação, uma vez que o jovem faz a ligação entre o conhecimento científico na CFR. Assim, a ida e a vinda da alternância possibilita o contato entre a realidade vivida e o conhecimento científico adquirido na CFR, despertando o interesse no jovem pelo aprendizado e consequentemente o da família e da comunidade.

A vantagem da Pedagogia da Alternância segundo Gimonet, (1999) e Estevam (2003), é que ela atribui grande importância à articulação entre momentos de atividade no meio socioprofissional do jovem e momentos de atividade escolar propriamente dita, nos quais se focaliza o conhecimento acumulado, considerando sempre as experiências concretas dos educandos. Por isso, além das disciplinas escolares básicas, a educação nesse contexto engloba temáticas relativas à vida associativa e comunitária, ao meio ambiente e à formação integral nos meios profissional, social, político e econômico.

Na Pedagogia da Alternância, o saber prático obtido junto à família, na execução das tarefas e a teoria, obtida na escola durante a troca de experiências e absorção dos conteúdos ensinados se fundem, transformando então, as vivências do alternante. Desta forma, podem auxiliar a aprofundar a compreensão do que ocorre no dia a dia, na família e escola, e onde o

conhecimento emerge, se amplia e se consolida, facilitando ao jovem alternar e valorizar aquilo que ele faz e sabe. É na vinculação do conhecimento escolar com a ambiência familiar que o jovem reflete sobre seu meio e elabora seus marcos de referência. (GRABOWSKI; PACHECO, 2011, p. 3)

Em se tratando de Educação do Campo não se pode deixar de mencionar o movimento nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Confederação Nacional de Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), Comissão Pastoral da Terra (CPT), Centros Familiares de formação por Alternância (CEFFA's), entre outras organizações que edificaram ao longo dos anos ricas experiências nessa área em prol dessa modalidade educacional, que congrega movimentos sociais, como:

Movimento conforme consta no CADERNO I (2000, p. 10), a educação do campo, no Brasil, sempre foi concebida a partir de referenciais urbanos e dos objetivos do capital, em contraposição às necessidades básicas da população trabalhadora, relegando-se as especificidades do campo.

Diz que há pontos comuns a todas as experiências de A Educação do campo tem se constituído como uma das estratégias que pode provocar algumas transformações no campo brasileiro porque o resgata não só como espaço da produção, mas como território de relações sociais, de cultura, de relação com a natureza, enfim, como território de vida. (MOLINA, 2004, p.11).

Caldart (2004) destaca que os desafios que se impõem aos sujeitos da Educação do Campo é o da práxis, e para isto faz-se necessário que nos questionemos constantemente “*o que é mesmo a Educação do Campo e quais são os seus fundamentos principais?*” E diz que o desafio é construir o paradigma contra hegemônico, que se desdobra em três tarefas, ou seja, manter a memória viva, identificar as dimensões fundamentais da luta política a ser feita e seguir na construção do projeto político e pedagógico da educação do campo.

Para Caldart (2004), a proposta é tomar a educação o campo como um processo de construção de um projeto de educação dos trabalhadores do campo, originado a partir do ponto de vista dos camponeses e da luta de suas organizações.

Assim, a proposta de Educação do Campo caracteriza-se por alguns aspectos, tais como: considera o educando como sujeito de sua história, os conteúdos de sua formação partem de sua realidade, de seu cotidiano, a proposta de formação é comprometida com o desenvolvimento local, o educador deve ter capacidade de análise e elaboração de um currículo adequado à realidade e às necessidades.

Para Silva (2006), enquanto princípio pedagógico, a Alternância significa mais do que característica de sucessões repetidas de sequências, objetiva desenvolver na formação dos jovens, situações em que o contexto escolar se posiciona em interação com o mundo que o cerca.

Associação, juntamente com os monitores e lideranças que trabalham com a agricultura familiar elaboram o **Plano de Formação**. Este define **Temas** geradores que são planejados durante o ano de acordo com o calendário agrícola. Estes temas são a base para o **Plano de Estudos** que os jovens elaboram para realizar a **Pesquisa de sua Realidade**, junto a suas famílias e comunidades.

Segundo MANFIO (2006) para o trabalho pedagógico são produzidos **Cadernos Pedagógicos** de acordo com a realidade, onde grande parte é construída pelos jovens, durante as atividades. A postura da CFR é de reflexão sobre a prática, produzindo teoria. No primeiro momento da semana de aula, os educadores fazem o **atendimento individual**, quando recebem os jovens e conversam sobre a semana que estiveram na propriedade e suas realizações, e o preparam para que estes façam a sua **colocação em comum**, que é segundo momento da semana. Nesta atividade, o educando apresenta a sua pesquisa da realidade, desenvolve a expressão oral, ensina o que sabe e aprende com os colegas. Esta pesquisa está escrita num texto intitulado **o que eu conheço**. Após a exposição de todos, conjuntamente eles constroem o texto **o que nós conhecemos**. Durante a semana, o monitor, ao abordar os temas, sempre estabelece a relação dos conteúdos que está trabalhando, com os conhecimentos apresentados pelos jovens, dando significado aos mesmos.

A natureza é o laboratório das CFR, com infinitas possibilidades para a observação e análise dos conteúdos trabalhados. Ainda na semana de aula, os jovens fazem a **visita de estudos**. É uma aula-visita, realizada em uma propriedade que desenvolve a atividade do tema gerador, onde os jovens observam, interrogam, refletem, estabelecem relação com seus conhecimentos, com sua prática e com os novos conhecimentos adquiridos nas aulas.

Também acontecem as **intervenções externas**, quando são convidados agricultores e/ou técnicos das mais diversas áreas de interesse dos educandos para proferirem palestras ou repassarem algum conhecimento prático.

Ao final da semana, os educandos se **autoavaliam** e avaliam a todos os envolvidos no processo e todos os aspectos da formação da CFR.

No internato, o jovem trabalha em grupo, ajuda e é ajudado, ouve e fala, avalia, é avaliado e se autoavalia, é incentivado a expressar de forma respeitosa aquilo que sente e o que pensa.

Na semana que ele permanece junto da família, na sua comunidade, desenvolve atividades e explica o que aprendeu e recebe a **visita dos monitores**, promovendo desta forma a integração entre docente, discente e sua família e a comunidade.

O monitor é aquele que acompanha, anima, dinamiza todas as atividades a serem desenvolvidas nesse espaço. Ele é um catalisador da alternância, pois sua missão é fazer que todos os atores (alunos, famílias, lideranças comunitárias, profissionais e instituições) interajam para que a formação aconteça.

A LDB – Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96 estabelece no seu Art. 28, que na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente.

No art. 23, recomenda que sempre que o processo de aprendizagem requer, “a educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios...”.

O Parecer CNE/CBE nº 1/2006, encaminhado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD/MEC, aprovado em 1º/2/2006, descreve a Pedagogia da Alternância, sua origem, história, delimita, referindo-se ao CEFFA's, descreve os instrumentos da Pedagogia da Alternância e os pilares. Considerando como horas e aulas atividades desenvolvidas fora da sala de aula, mas executadas mediante trabalhos práticos e pesquisas com o auxílio de questionários que compõem um Plano de Estudos

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que pode-se perceber através do estudo da Casa Familiar Rural é que a pedagogia da Alternância propõe-se à reduzir alguns problemas da educação, como a transmissão e reprodução de conceitos, a fragmentação dos conteúdos, a utilização permanente do livro didático, dentre outros aspectos que não favorecem o crescimento profissional e pessoal do aluno, que busca na educação suporte para poder na vida diária desenvolver-se, social e economicamente bem e ter uma vida digna e de qualidade.

Outra questão que pode-se perceber é que pensar uma proposta educacional em oposição à educação convencional foi uma necessidade frente à realidade rural brasileira. Os fatores que contribuíram para o surgimento das Casas Familiares Rurais no Brasil tiveram relação direta com a economia agrícola baseada na produção de subsistência, a falta de

conhecimento de técnicas alternativas para preservação ambiental, o rápido processo de desmatamento, o uso de fogo de modo indevido, preparo inadequado do solo, uso intensivo de agrotóxicos, baixo uso de práticas conservacionistas nas áreas de cultivos, a monocultura, êxodo rural, evasão escolar pela falta de respostas das escolas existentes às reais necessidades dos jovens camponeses e pela falta de escola básica do campo.

As CFRs buscam proporcionar aos jovens do meio rural uma possibilidade de educação a partir da sua realidade, da sua vida familiar e comunitária e das suas atividades. Isto é feito procurando desencadear junto aos jovens um processo de reflexão e ação que possa transformar essa mesma realidade. O partir da realidade não significa apenas método entre quatro paredes das escolas, mas uma opção política, um compromisso de transformação do meio e da sociedade como um todo.

ABSTRACT: The present research aims to show the role of education, though the Rural Family Houses Pedagogy of alternance, in educational training of young people in rural areas and the importance it represents in the family succession. Valeeing the work of the educator and assing taks to students relating to the day to day making them feel useful to society, making them participate activey. Education has evolved during the 20th (twentieth) century, but without disrupting their lines of guidelines given to the source. To educate for life and to suprass iniqualties the institution must overcome the technological, approaches, functional and bureaucracy inside and outside the institution. The institution should no lange be just a basic teacher (four operations) and work for the young market en society with character and ethics in their acties, form this work training young people who are about sustainability and development.

Key words: Pedagogy of alternance; Rural family house, for sustainable for sustainable development.

REFERÊNCIAS

ARCAFAR SUL. **Anais I Congresso Internacional da Pedagogia da Alternância**. Pato Branco, 2003.

_____. **Articulação Paranaense: por uma educação do campo**, cadernos 1, 2 e 3. Porto Barreiro, 2000.

ARROYO, M. G., CALDART, R. S., MOLINA, M. C. (Organizadores) **Por uma educação do campo**. Petrópolis:Vozes, 2004.

ARROYO, M. Palestra: **A Educação do Campo e as Políticas Públicas**. Especialização em Educação do Campo da Universidade Federal do Paraná, em Curitiba, Pr. 26/03/2007.

ARROYO, M. Palestra: Conferência Inaugural: **Um projeto para o Brasil e a Educação do Campo**. II Conferencia Nacional Por Uma Educação do Campo. Luziânia, GO, 02/08/2004.

BEGANAMI, J.B. **Pedagogia da Alternância Como Sistema Educativo**. Revista Formação Por Alternância. Brasília: Unefab, Ano 1, nº 2, julho de 2006.

BRASIL. Ministério da Educação – Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 1/2006**. Colegiado CEB. Aprovado em 1º/2/2006.

CALDART, R.S. **Elementos para a Construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo**. Seminário de Educação do Campo: A construção da Identidade da Educação do Campo. Pinhão, Pr. 2004.

COLOMBO, I., WELTER, E. **Educação básica**: perguntas e respostas sobre a legislação e a atividade docente. Curitiba:Reproset, 2004.

ESTEVAM, D. de O. **Casa Familiar Rural**: a formação com base na Pedagogia da Alternância. Florianópolis: Insular, 2003.

FREIRE, P., **Pedagogia da Autonomia - Saberes necessários `a prática educativa**. São Paulo, Brasil: Paz e Terra (Coleção Leitura), 1997. Edição de bolso, 165 páginas.

GIMONET, G.C: **Nascimento e Desenvolvimento de um Movimento Educativo: As Casas Familiares Rurais de Educação e de Orientação**. Salvador: Dupligráfica, 1999.

GNOATTO, A.A. **Pedagogia da Alternância**: Uma proposta de Educação e Desenvolvimento no Campo. Curitiba, 17 folhas. Doutorando.

GOWACKI, C.F. A Educação na Casa Familiar Rural. Monografia, Francisco Beltrão – Pr. 1997.

GOWACKI, C.F. **O Trabalho do Monitor com as Famílias nas Casas Familiares Rurais**. 75 páginas. Laranjeiras do Sul, 2002. Monografia. Unicentro, Extensão de Laranjeiras do Sul/Pr.

GYLLI, P. **Estudos Sobre Pedagogia da Alternância**. Mimeo. Curitiba, 1995. DE COSTA, D. Et al. **Referenciais Teóricos e Metodológicos da Educação do Campo: A Pedagogia da Alternância**. Artigo. UTFPR, Campus de Pato Branco. 2007.

MANFIO, A. J. **O desenvolvimento local na perspectiva dos Centros Familiares de Formação Por Alternância** . Revista Formação Por Alternância. Brasília: Unefab, Ano 1, nº 2, julho de 2006.

MOLINA, M. C., JESUS, S. M. S. A. de (organizadoras) **Por uma educação do campo**: Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo, 5. 2004.

PERES.M.J. Palestra: 2º Paine: **Política Pública de Educação do Campo**. II Conferencia Nacional Por Uma Educação do Campo. Luziânia, GO, 04/08/2004.

QUEIROZ, J.B.P. Palestra: 3º Paine: **Como Pensar a escola na perspectiva da Educação do Campo**. II Conferencia Nacional Por Uma Educação do Campo. Luziânia, GO, 05/08/2004.

SILVA, L. H. da. Modalidade, **Representações e Práticas de Alternância na Formação de Jovens Agricultores**. Revista Formação Por Alternância. Brasília: Unefab, Ano 1, nº 2, julho de 2006.

UNEFAB. **Pedagogia da Alternância**: Formação em Alternância e Desenvolvimento Sustentável. Brasília, 2002.

PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E AGRICULTURA FAMILIAR: IMPLICAÇÕES DA REVOLUÇÃO VERDE NA ORGANIZAÇÃO RURAL

Anilce Angela Arboit¹

Vanessa Dal Canton²

Luci Mary Duso Pacheco³

RESUMO: O trabalho em tela “Pedagogia da Alternância e Agricultura Familiar: implicações da Revolução Verde na organização Rural” propõe uma investigação acerca das influências históricas deixadas pela Revolução Verde e que repercutem no cenário da Agricultura Familiar, bem como entender a Pedagogia da Alternância, enquanto prática socioeducativa de enfrentamento das situações problemas da Agricultura Familiar, buscando compreender a lógica de organização rural. Tal convicção tem sustentação nas bases teóricas que tratam sobre a área e são referências para a pesquisa. Tecem-se considerações a respeito dos desafios enfrentados pela Agricultura Familiar e sublinham-se apontamentos acerca da Pedagogia da Alternância enquanto proposta capaz de delinear caminhos de mudanças. Sabe-se que a Agricultura é responsável por grande parte do giro econômico do país, e que para isso necessita se adaptar às atuais exigências da agricultura moderna. Esta, por sua vez, ainda guarda muitos traços camponeses, tanto porque ainda necessita “enfrentar” os velhos problemas não resolvidos, porque fragilizada com as condições da modernização brasileira, conta (quase) sempre com suas próprias forças. (ABRAMOVAY, 1997). Em suma, o desafio situa-se em saber se os novos rumos dos movimentos sociais que se articulam em torno do fortalecimento da Agricultura Familiar terão, de fato, força suficiente para influenciar continuamente na formação da agenda das políticas agrícolas e de desenvolvimento rural.

PALAVRAS-CHAVE: Agricultura Familiar; Pedagogia da Alternância; Revolução Verde.

Introdução

O estudo em voga intitulado “Pedagogia da Alternância e Agricultura Familiar: implicações da Revolução Verde na organização Rural” objetiva analisar as influências e os marcos históricos deixados pela Revolução Verde que repercutem no cenário da Agricultura Familiar, bem como entender a Pedagogia da Alternância, enquanto prática socioeducativa de enfrentamento das situações problemas da Agricultura Familiar, buscando-se compreender a lógica de organização rural.

¹ Acadêmica do V Semestre do Curso de Pedagogia. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI Câmpus de Frederico Westphalen.

² Acadêmica do III Semestre do Curso de Pedagogia. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI Câmpus de Frederico Westphalen.

³ Doutora em Educação. Professora do Departamento de Ciências Humanas da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI Câmpus de Frederico Westphalen.

A construção do percurso metodológico, com vistas a dar respostas à problemática, assenta-se no caráter de pesquisa bibliográfica acerca das implicações da Revolução Verde na Agricultura Familiar e na Pedagogia da Alternância, de forma a entender a organização rural. Tal convicção tem sustentação nas bases teóricas que tratam sobre a área e são referência para a pesquisa.

Nessa ótica, partiremos da apresentação dos resultados, delineando apontamentos conceituais, relacionais e que interferem diretamente sobre o perfil da Agricultura Familiar. Tecemos algumas considerações a respeito dos desafios enfrentados pela Agricultura Familiar, desde tempos históricos, até os dias de hoje.

RESULTADOS

2.1 – Pedagogia da Alternância: das concepções ao contexto

A Pedagogia da Alternância consiste em uma modalidade de ação educativa que vem sendo implantada na formação de jovens e adultos do campo. Esta proposta objetiva a formação integral do jovem rural no aspecto intelectual e profissional. Prima-se, nesta Pedagogia, por desenvolver/instigar no jovem a iniciativa própria, a criatividade individual, o trabalho em equipe, o senso de responsabilidade, de cooperação e de solidariedade. A Pedagogia da Alternância estimula o aprender a viver com os outros e melhor interagir com o meio ambiente, estabelecendo relações entre sujeito, escola, comunidade e propriedade.

A Pedagogia da Alternância surge como uma possibilidade desenvolvimentista do espaço agrário por meio da Educação, dessa forma vem a minimizar o fluxo migratório dos jovens rurais para o meio urbano, e ao mesmo tempo proporcionar uma educação integral.

A Proposta Pedagógica da Pedagogia da Alternância é desenvolvida nos CEFFAs (Centros Familiares de Formação por Alternância). Uma das modalidades desses Centros são as Casas Familiares Rurais (CFRs), que visam formar os jovens rurais com o sentido de comunidade, vivência grupal e desenvolvimento do espírito associativo, com conhecimentos técnico-científicos organizados a partir dos saberes construídos na família. Essa proposta busca melhorar a qualidade de vida da população rural, possibilitando aos mesmos o exercício efetivo da cidadania.

A alternância pedagógica é, para tanto, o eixo metodológico central do Programa CEFFAs, no qual ancora-se em um plano de formação que prioriza nas diretrizes de seu

planejamento a qualificação profissional, considerando as demandas de trabalho locais. O CEFFAs e a vida social local, na proposta pedagógica alternante, interligam-se mutuamente, por meio da absorção e interação desse programa às demandas técnicas e políticas dessa realidade, em sentido dinâmico, característico da realidade social. Esse programa se envolve com o desenvolvimento local, e o território do campo torna-se o elemento motivador de mudanças na configuração do CEFFAs o qual se adapte às novas demandas das populações do campo.

Essas demandas permitem que iniciativas em educação popular e educação do campo vivenciem a alternância como proposta pedagógica e metodológica que se adapta às necessidades de formação e escolarização dos jovens e adultos trabalhadores rurais nos mais diversos agrupamentos e movimentos sociais.

Nesta perspectiva, a proposta visa ao desenvolvimento da pessoa e do meio. Isto é o jovem é o centro e o sujeito do processo educativo. (GIMONET 2007) A Pedagogia da Alternância alterna momentos no ambiente escolar e momentos no ambiente familiar/comunitário. É um processo de ensino-aprendizagem que ocorre através do seguinte itinerário:

1º- Meio sócio-profissional: observar/pesquisar/descrever a realidade sócio profissional;

2º-Escola: socializar/analisar/refletir/ sistematizar/conceitualizar/ interpretar;

3º Meio sócio-profissional: aplicar/experimentar/transformar a realidade sócio-profissional;

De acordo com a UNEFAB (2002) a Alternância é uma pedagogia que vai do concreto ao abstrato, que prioriza a experiência do aluno, que valoriza os conhecimentos existentes no meio, a formação desenvolvida a partir da realidade específica de cada jovem e a troca de experiências com os colegas, famílias, monitores e outros atores envolvidos.

Alternância significa o processo de ensino-aprendizagem que acontece em espaços e territórios diferenciados e alternados. O primeiro é o espaço familiar e a comunidade de origem (realidade); em segundo, a escola onde o educando partilha os diversos saberes que possui com os outros atores e reflete sobre eles em base científicas (reflexão); e, por fim, retorna-se a família e a comunidade a fim de continuar a práxis (prática + teoria) seja na comunidade, na propriedade (atividades de técnicas agrícolas) ou na inserção em determinados movimentos sociais. (NASCIMENTO, 2005, p1)

Desta forma, a alternância constitui-se num recurso natural que permite a convergência e a unificação no processo educacional e da qualificação profissional da ação coletiva da escola, da família e da comunidade.

2.1 – A Agricultura Familiar: histórico conceitual, perspectivas e desdobramentos

Imersos na perspectiva de que a consolidação de pesquisas científicas referentes à temática Agricultura Familiar pode contribuir para o enfrentamento das situações problemas do meio rural, por meio das informações que venham a ser divulgadas, é que se buscou através deste estudo, focalizar os principais problemas enfrentados pelos agricultores, para que, a partir dessa identificação possa ser alargado o universo pesquisado, desmistificados os discursos políticos que proclamam as desigualdades sociais, e quiçá possam ser alinhadas políticas públicas capazes de romper barreiras excludentes e implantar políticas coerentes de apoio, incentivo e valorização do campo.

Adentrando no terreno da conceituação, podemos sublinhar por meios das palavras de Wanderley (1996, p. 2): “O ponto de partida é o conceito de agricultura familiar, entendida como aquela em que a família, ao mesmo tempo em que é proprietária dos meios de produção, assume o trabalho no estabelecimento produtivo”. Para a autora, é importante insistir que este caráter familiar, não é um mero detalhe superficial e descritivo, o fato de uma estrutura produtiva associar família-produção e trabalho tem consequências fundamentais para a forma de agir econômica e socialmente.

Ainda no âmbito conceitual, para Görgen (2004, p.11) a Agricultura Familiar, “é um modo de viver. É uma cultura própria de relação com a natureza. É uma forma diferenciada de vida comunitária. [...] o trabalho é familiar, não assalariado, não capitalista”. Para o autor, a agricultura camponesa, ou familiar se faz em pequenas áreas e na maioria das vezes, a produção é diversificada.

Na legislação brasileira, a definição de propriedade familiar consta no inciso II do artigo 4º do Estatuto da Terra, estabelecido pela Lei nº 4.504 de 30 de novembro de 1964, redigido, a saber: “*propriedade familiar: o imóvel que direta e pessoalmente explorado pelo agricultor e sua família, lhes absorva toda a força de trabalho, garantindo-lhes a subsistência e o progresso social e econômico, com área máxima fixada para cada região e tipo de exploração, e eventualmente trabalhado com a ajuda de terceiros*”. Gonçalves e Souza (2005) apud Tinoco (2006 p.s/d).

De acordo com Pacheco (2010) a Organização das Nações Unidas para a Agricultura e Alimentação - FAO define a Agricultura Familiar a partir de três características centrais:

- a gestão da unidade produtiva é realizada por pessoas que mantêm entre si laços de parentesco e casamento;
- a maior parte do trabalho é realizada por membros da família;
- os meios de produção (embora nem sempre a terra) pertencem à família.

Lamarche (1993, p.15) conceitua a Agricultura Familiar como sendo aquela em que a exploração familiar corresponde a uma unidade de produção agrícola onde propriedade e trabalho estão intimamente ligados à família”.

Diante desses apontamentos, em relação à Agricultura Familiar, observa-se certa dificuldade do ponto de vista teórico em atribuir um valor conceitual à categoria Agricultura Familiar que se difundiu no Brasil. Para Wanderley (2004) as posições a esse respeito variam bastante. Para uns, o conceito agricultura familiar se confunde com a definição adotada pelo Pronaf que propõe uma tipologia de beneficiários em função de sua capacidade de atendimento. Para outros, corresponde a uma certa camada de agricultores, capazes de se adaptar às modernas exigências do mercado em oposição aos demais “pequenos agricultores” incapazes de assimilar tais modificações. São os chamados agricultores “consolidados” ou os que têm condições, em curto prazo de se consolidar. Supõe-se que as políticas públicas devem construir as bases para este segmento.

No tocante, Wanderley (2004, p.43) ainda destaca:

Se estamos, hoje, discutindo o significado de agricultura familiar neste novo contexto de integração da agricultura e do meio rural é porque esta outra forma social de produção ocupa um lugar importante no cenário atual da economia e das sociedades brasileiras.

A questão que discute, direciona-se à ideia de que o agricultor familiar é um ator social da agricultura moderna, mais especificamente, essa ideia gira em torno da constituição desse ator social. De acordo com Wanderley (2004) trata-se de uma reprodução puramente simplista de um campesinato “tradicional” com sua forma específica de funcionamento e reprodução de um novo “personagem” na atividade agrícola rural, capaz de responder às atuais exigências da sociedade e do mercado moderno.

Desse modo, entende-se o campesinato, por meio de dois extremos, porém complementares. Em uma primeira perspectiva, ressalta-se que o campesinato se constituiu historicamente como uma civilização própria, com hábitos, costumes, tradições, isto é, construiu uma cultura própria, uma identidade. De outro lado, Mendras, (1984 apud

Wanderley 2004) afirma que essa civilização própria, apresenta dimensões econômicas, sociais, políticas e culturais que produzem mudanças e afetam todo o conjunto do tecido social.

Cabe ressaltar que na sociedade brasileira, a concepção de desenvolvimento aparece associada e até confundida com a ideia de urbanização. Isso quer incitar a ideia de que desenvolver um município ou uma região significa urbanizá-la, como se o “rural” fosse algo negativo a ser superado, precisamente, pelos processos de desenvolvimento.

Diante desse apontamento, observa-se um primeiro problema que o meio rural enfrenta que é o de ser considerado um espaço fragilizado pelo isolamento, pela precariedade no acesso aos bens e serviços oferecidos e pelos efeitos do êxodo rural. Em contrapartida, a população do meio rural é portadora de uma cultura dinamizadora das relações sociais e de uma grande capacidade de resistência aos efeitos desagregadores, com quais são constantemente confrontados.

Partindo desse pressuposto, acredita-se que:

A perda da vitalidade dos espaços rurais emerge precisamente quando se ampliam nos meios rurais os espaços socialmente vazios. No Brasil, esses espaços vazios são consequência direta da concentração fundiária e da predominância da grande propriedade patronal, que é responsável pela existência de áreas improdutivas. (WANDERLEY, 2012, p. s/m).

Espaços vazios consolidam-se pela crescente concentração fundiária e a agricultura camponesa, (a pequena agricultura) perde valor diante do inegável reconhecimento à chamada “moderna agricultura”. Pensa-se que a modernização rural deve ser refletida em seu conjunto e não apenas na atividade agrícola, isto é, o reconhecimento precisa se dar em âmbito geral, o enriquecimento do conjunto da sociedade.

Görge (2004, p.13 - 14) explicita que a marca forte da agricultura camponesa é a diversidade, esta, por sua vez, é marcada por raízes culturais e jeitos diferentes de se relacionar com a natureza. Dessa forma:

A diversidade cria identidades locais e ambientais. Liga território, práticas sociais, ambiente e cultura. Cimenta identidades culturais que se transformam em trincheiras de resistência. Produz sujeitos políticos coletivos que lutam por direitos, por tradições, por sobrevivência e por perspectivas de futuro sem destruição de sua própria história e seus meios de vida. Levanta o desafio do diálogo, do respeito e da construção da unidade política entre várias culturas e identidades camponesas para a luta comum pelo direito à existência e pelo direito à construção do futuro.

Os camponeses brasileiros são muitos e têm na diversidade uma das suas riquezas. Essa diversidade cultural, que o autor enfatiza é produtiva e é uma das melhores maneiras de se lidar com a biodiversidade. A Agricultura Familiar é importante, pois é ela que está em contato com a natureza, protegendo as raízes culturais e alimentando a humanidade.

2.2 – Revolução Verde: Modernização Agrícola X Exclusão Social

Não há como falar sobre a Agricultura Familiar sem evidenciar os marcos históricos deixados pela Revolução Verde. Assim, podemos destacar que logo após a Segunda Guerra Mundial, em 1945, mudanças profundas no cenário da Agricultura Familiar começaram a ser visualizadas.

Pacheco (2010) caracteriza a Revolução Verde pela intensiva modernização da agricultura, por meio dos avanços tecnológicos do pós guerra, compreende o uso de sementes melhoradas (híbridas), mecanização, uso de insumos (agrotóxicos e fertilizantes) e a disseminação de uso de tecnologia com o intuito de minimizar os custos de produção e maximizar a produtividade de alimentos e diminuir a fome dos países em desenvolvimento. A partir daí foram disseminadas as invenções tecnológicas e os investimentos em conhecimentos nas áreas da mecânica, da química e da biologia foram fortemente intensificados.

As formas e estratégias usadas para fazer os agricultores adotarem as tecnologias da Revolução Verde, seus pacotes tecnológicos e dominar suas consciências, de acordo com Görgen (2004, p.27) foram às seguintes:

- Chamando de atrasadas e desmoralizando as formas de produção praticadas por muitos anos pelos agricultores, especialmente os camponeses;
- Estruturando a pesquisa agropecuária pública onde se testavam os novos inventos e novos produtos da indústria multinacional;
- Através do crédito rural pois só tinha crédito para plantar os produtos da monocultura (soja, trigo, etc.), para comprar máquinas e ainda eram obrigados a comprar o pacote todo (adubos e venenos) mesmo que não precisassem;
- através da formação de agrônomos, veterinários, zootecnistas, engenheiros florestais técnicos agrícolas e extensionistas com as universidades e escolas agrícolas ensinando só o pacote da revolução verde;
- Criação de cooperativas empresariais, com apoio e dinheiro dos governos para reunir os agricultores e levar o pacote da Revolução Verde – monocultura, sementes, fertilizantes químicos e venenos – até os agricultores.

Nesse período os agricultores iniciavam as organizações associativas, surgiram às primeiras cooperativas de grãos na região e os comércios locais se organizavam em torno da comercialização do produto. De igual forma, nesse período, os agricultores contraíram financiamentos nas agências bancárias para a aquisição dos equipamentos necessários para o

trabalho com o grão, como a trilhadeira, motor e quebrador, sendo que muitos, nunca mais conseguiram se livrar das dívidas bancárias, pois os juros eram elevados e como garantia de pagamento eram feitas hipotecas de terras. (Pacheco, 2010)

De fato, pode-se afirmar que a Revolução Verde deixou marcas profundas no cenário da Agricultura Familiar. De um lado, marcados positivamente, pela forte luta dos movimentos em impulsionar o processo de modernização agrícola, o que trouxe inúmeras vantagens. De outro, marcados pela competitividade, seguida a rigor, pela qual incita a ganância e o prestígio social (poder) diante das circunstâncias globalizantes que são capazes de levar ao exercício da exclusão social. Nessa mesma linha de pensamento, fazemos referência aos escritos de Santos (2003) citado por Andrade e Gianimi (2007) quando afirma que, ao propor uma agricultura científica e globalizada, fica esclarecida a lógica de uma agricultura sob os dogmas de uma globalização excludente em que a competitividade é levada ao extremo.

A respeito da agricultura científica e globalizada, ainda coloca: “Essa é fruto da “racionalidade” neoliberal formada por empresas hegemônicas e é concebida com um pensamento único, tido como verdade, todavia não passa de pura ideologia. (SANTOS, 2003 apud ANDRADES E GIANIMI, 2007, p.50).

A tônica da questão reflete sobre os grandes impactos ambientais, econômicos e sociais acarretados pela modernização da agricultura, visto que, baseiam-se no uso intensivo de pacotes tecnológicos, na união entre agricultura e indústria, na mecanização do trabalho, na seleção de sementes melhoradas, na monocultura, no latifúndio e no consumismo desmedido.

Para Görgen (2004), esse longo período de Revolução Verde, provocou duas consequências diretas sobre o jeito de fazer agricultura dos camponeses, dos pequenos agricultores que conseguiram resistir na terra, rodeados pelo avalanche deste modelo tecnológico controlado pelas multinacionais. Primeiro, o abandono da produção de subsistência e segundo a mudança cultural.

Nesse sentido, utilizando-se das palavras de Görgen (2004), hoje os camponeses são dependentes em quase tudo para sua produção, o que inexistia a tempo retrógrado. Assim:

O pior é desaprendeu-se a produzir os próprios alimentos em casa, desaprendeu-se a fazer e conservar as próprias sementes, desaprendeu-se a controlar os insetos (mato, quiçassa, ervas daninhas) e pragas com recursos da própria natureza, desaprendeu-se a fazer melhoramento de raças com os próprios animais e assim por diante. (GÖRGEN, 2004, p. 47)

Em face do exposto, entende-se que a Revolução Verde foi um marco na história da Agricultura Familiar, a partir dela grandes mudanças foram registradas e outras ainda

repercutem fortemente no cenário agrícola do país. Esse processo de desenvolvimento do capitalismo na agricultura concentrou o poder nas mãos das classes dominantes, o que, por conseguinte, consolidou a lógica da reprodução do capital por meio da exploração.

A TÍTULO DE CONCLUSÃO

Nessa tessitura é possível aproximar alguns aspectos conclusivos acerca do tema em questão.

A Agricultura Familiar se configura em um universo multidimensional. Universo tomado de inúmeras perspectivas e marcado por grandes acontecimentos que constroem a história e repercutem nos dias de hoje. Perspectivas de enfrentamento das situações problemas, que vivem o meio rural e acontecimentos que refletem fortemente sobre os rumos que (são) serão trilhados de ora em diante.

Sabe-se que a Agricultura é responsável por grande parte do giro econômico do país, e que para isso necessita se adaptar às atuais exigências da agricultura moderna. Esta, por sua vez, ainda guarda muito traços camponeses, tanto porque ainda necessita enfrentar” os velhos problemas, ainda não resolvidos, porque fragilizada com as condições da modernização brasileira, conta (quase) sempre com suas próprias forças.

A agricultura familiar não é – contraditoriamente a crença tão difundida, inclusive na própria Universidade – uma etapa transitória que será superada quando vier o “verdadeiro” capitalismo, este sim representado pelas grandes fazendas trabalhadas fundamentalmente por assalariados. Em nenhum país capitalista avançado isso aconteceu e, mesmo entre nós, em muitas das regiões mais dinâmicas do País, a agricultura familiar mostra inegável dinamismo. (ABRAMOVAY, 1997, p. s/m).

O principal desafio com que se depara, situa-se em saber se os novos rumos dos movimentos sociais que se articulam em torno do fortalecimento da Agricultura Familiar terão, de fato, força suficiente para influenciar continuamente na formação da agenda das políticas agrícolas e de desenvolvimento rural. (ABRAMOVAY, 1997).

Além disso, cabe ressaltar, que as raízes da Revolução Verde ainda se fazem vivas, e estamos caminhando para uma quarta fase dessa revolução. Ignorar, os marcos deixados, não irá minimizar os seus efeitos, muito pelo contrário, só irá engrandecê-los.

Como bem afirma Görgen (2004, p. 48): “Bem se poderia dizer que “moderno” é um alimento natural, produzido sem venenos e “atrasado” é um alimento contaminado, produzido

com toneladas de agrotóxicos. Mas isto não interessa aos interesses de quem lucra com os venenos”.

Em face do exposto, aproxima-se a ideia de que a Agricultura Familiar constitui um jeito de viver, um modo próprio de vida e trabalho, tanto em comunidade, quanto coletivamente. A Agricultura Familiar é uma cultura própria e é produtora de uma categoria que expõe para a sociedade, não somente, uma participação meramente política, uma força, mas também um modo de ser, de agir, de conviver, de respeitar, de produzir. Continuamente, ela aponta e rema para uma nova forma de organizar a vida, sempre iluminados pelos princípios de equilíbrio, conservação e manutenção da mãe natureza, a biodiversidade.

PEDAGOGY OF ROTATING AND FAMILY FARM: IMPLICATIONS OF THE GREEN REVOLUTION IN RURAL ORGANIZATION

SUMMARY: This work titled "Pedagogy of Alternation and Family Agriculture: Implications of Green Revolution in Rural organization" proposes an investigation of the historical influences left by the Green Revolution and has repercussions in the setting of Family Agriculture, as well as to the understanding of Pedagogy of Alternation as a social practice of confronting problem situations Family Farming, trying to understand the logic of rural organization. This conviction has theoretical support in dealing with the area and are a reference for research. Considerations about the challenges faced by the Family Agriculture and stresses up notes about the Pedagogy of Alternation as proposed are able to outline paths changes. It is known that agriculture is responsible for much of the country's economic turn, and that it needs to adapt to the current requirements of modern agriculture. This, still retains many traces peasants, because they still need to "confront" the old unsolved problems, weakened since the conditions of Brazilian modernization, have been sustained always by their own strengths. (ABRAMOVAY, 1997). In short, the challenge lies in whether the new directions of social movements that articulate around the strengthening of family farming will, in fact, be strong enough to continuously influence in shaping the agenda of agricultural policies and rural development.

KEYWORDS: Family Farming, Alternation Pedagogy; Green Revolution.

Referências Bibliográficas

ABRAMOVAY, Ricardo. **De volta para o futuro:** mudanças recentes na agricultura familiar. Artigo publicado nos Anais do I Seminário Nacional do Programa de Pesquisa em Agricultura Familiar da EMBRAPA — Petrolina pp. 17-27, 1997.

ANDRADES, Thiago Oliveira de; GANIMI, Rosângela Nasser. **Revolução Verde e apropriação capitalista.** Juiz de Fora, MG. /2007. Disponível em: http://web2.cesjf.br/sites/cesjf/revistas/cesrevista/edicoes/2007/revolucao_verde.pdf. Acessado em 29/11/2012.

FLORES, Antônio Joreci; PRESTES, Rosi Maria. **Plano territorial de desenvolvimento rural sustentável – PTDRS: Território do Médio Alto Uruguai – RS.** Melhoria da Matriz produtiva agrícola regional. Frederico Westphalen: URI, 2006.

GÖRGEN, Frei Sérgio Antônio. **Os novos desafios da agricultura camponesa**. Porto Alegre: s/e, 2004.

LAMARCHE, Huges. **A agricultura familiar**. Campinas: Unicamp, 1993.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. **A Educação Camponesa como espaço de resistência e recriação da cultura**: um estudo sobre as concepções e práticas educativas da Escola Família Agrícola de Goiás – EFAGO. Dissertação de Mestrado (Educação). Campinas: FE/Unicamp, 2005.

PACHECO, Luci Mary Duso. **Práticas educativas escolares de enfrentamento da exclusão social no meio rural**: a Pedagogia da Alternância e a Casa Familiar Rural em Frederico Westphalen. 2010. Tese (Doutorado em Educação) Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo.

PELEGRINI, Gelson; GAZOLLA, Márcio. **A agroindústria familiar no Rio Grande do Sul**: Limites e potencialidades a sua reprodução social. Frederico Westphalen: URI, 2008.

TINOCO, Sonia Terezinha Juliatto. **Conceituação de Agricultura Familiar uma revisão bibliográfica**. Campus de Jaboticabal, abril/2006. Disponível em: http://www.infobibos.com/Artigos/2008_4/AgricFamiliar/index.htm. Acessado em 15/12/12.

UNEFAB. **Pedagogia da Alternância**: Formação em alternância e desenvolvimento sustentável. II Seminário Internacional, Brasília, nov. 2002.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. **Agricultura familiar e campesinato**: rupturas e continuidade. Texto preparado para a aula inaugural do primeiro semestre de 2004 a ser ministrada no CPDA/UFRRJ.

_____. **Meio rural**: um lugar de vida e trabalho. publicada na página do Fórum DRS, do IICA. (<http://www.iicaforumdrs.org.br/index.php?saction=conteudo&id=a12ac3b16ba6f272193312abda9386e8&idMod=64>). 2012. Entrevista.

_____. **Raízes históricas do campesinato brasileiro**. XX Encontro anual da ampocs. GT 17. Processos sociais agrários. Caxambu, MG. Outubro/1996.

PIBID - POLÍTICA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: UMA APROXIMAÇÃO ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA DOCENTE.

Giovanessa Lúcia Poletti¹

Silvia Regina Canan²

RESUMO: O foco do trabalho exposto objetiva analisar a Política Nacional de Formação de Professores, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência e a contribuição desta para a valorização e qualificação dos futuros professores da Educação Básica, visando a aproximação entre a teoria tida em sala de aula e a prática que o programa Pibid proporciona. O estudo está inserido no Grupo de Pesquisa em Educação, sendo que a investigação se caracteriza por uma pesquisa qualitativa, com o desenvolvimento de estudos bibliográficos, análise documental e a utilização da dinâmica de grupo focal com os acadêmicos participantes do PIBID, dos Cursos de Pedagogia, Ciências Biológicas, Matemática e Letras, da URI, Câmpus de Frederico Westphalen. A sustentação teórica do artigo fundamenta-se nas políticas de formação de professores implementadas pelo Conselho Nacional de Educação e em autores que discutem essas políticas. O centro está em compreendermos como os acadêmicos percebem sua formação a partir do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Pibid e da reflexão de que teoria e prática são concomitantes, e indispensáveis para uma boa formação de futuros professores. Ressaltamos a importância do tema, uma vez que acadêmicos desconsideram a necessidade de uma prática que tome como base a fundamentação teórica.

Palavras-chaves: Pibid. Formação Docente. Políticas Educacionais.

Principiando

De acordo com Libâneo (2008) a educação de qualidade é uma das questões mais discutidas na área das Políticas Educacionais. Para que a escola realmente cumpra sua função social e os mecanismos de gestão, desenvolvimento e garantia da educação sejam efetivos, devemos pensar no que Libâneo (2008) diz:

Primeiramente, é necessário admitir que há, de fato uma inter-relação entre as políticas educacionais, a organização e a gestão das escolas, as práticas pedagógicas na sala de aula e o comportamento das pessoas. As políticas educacionais e diretrizes organizacionais e curriculares são portadores de intencionalidades, ideias, valores atitudes, práticas, que influenciam as escolas e seus profissionais na configuração das práticas formativas determinando um tipo de sujeito a ser educado. (LIBÂNEO, 2008, p. 14)

Nesse sentido é preciso entender claramente quais os valores e intenções das políticas que determinam as políticas educacionais. Ou seja, a força dos planos e

¹ Graduada em Pedagogia pela URI – Câmpus de Frederico Westphalen, Bolsista de Iniciação Científica e acadêmica do curso de Letras – giovanessa@uri.edu.br

² Professora Dr^a do PPG em Educação da URI – silvia@uri.edu.br

programas só acontecerá quando o todo for entendido. Todo programa tem, em sua essência, um norte que o orienta e serve de base para a sua implementação. Isso acontece também com as políticas educacionais.

Em outras palavras, uma política educacional é um conjunto de decisões tomadas antecipadamente, para indicar as expectativas e orientações da sociedade em relação à escola. Uma política educacional visa assegurar a adequação entre as necessidades sociais de Educação e os serviços prestados pelos sistemas educacionais por meio de três eixos principais:

1. Estabelecimento de regras e mecanismos de controle aos quais o sistema educacional deve se submeter;
2. Incentivo de inovações educacionais pertinentes;
3. Garantia da gestão administrativa e financeira do sistema. (AKKARI, 2011, p.12)

Como define Akkari (2011), as políticas educacionais visam uma segurança entre as necessidades da sociedade em que as escolas estão e o que é oferecido pelo governo. Sabemos que as necessidades não são de um todo iguais, porém giram em torno da qualidade educacional oferecida nas escolas, a valorização e formação docente.

Podemos salientar que as políticas educacionais vêm crescendo no âmbito da formação docente no momento em que os mesmos contribuem para a educação de qualidade.

Neste artigo temos a pretensão de apresentar o PIBID. O mesmo é uma iniciativa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) que oferece bolsas aos estudantes de licenciatura visando, dentre outros aspectos, à valorização do magistério. Um dos objetivos do programa é a elevação da qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições públicas e comunitárias de educação superior, assim como a inserção dos estudantes de licenciatura no cotidiano de escolas da rede pública de educação, o que promove a integração entre educação superior e educação básica. Outra finalidade é proporcionar aos futuros professores a participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar e que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem. A iniciativa, também, propõe incentivar as escolas públicas de educação básica a tornarem-se protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros professores.

A discussão, ora exposta, tem como base os seguintes objetivos: investigar se a participação dos acadêmicos dos cursos de licenciatura no PIBID pode ser considerada

um fator relevante em sua formação como futuros professores, compreender se o Programa, enquanto política de formação docente, poderá, de fato, contribuir com a valorização e com a qualificação dos futuros professores da Educação Básica.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência pode ser considerado uma aproximação da teoria mantida pelos cursos com a prática futura em sala de aula, na rede pública de ensino. Desta forma, os alunos anteciparão sua prática tendo diversas experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar, com a supervisão de outros professores, que já atuam no local em que o trabalho está sendo desenvolvido. CUNHA ressalta que:

Nesse caso a prática se torna a base da reconstrução teórica, dando sentido ao estudo e aprofundamento de seus pressupostos. A teoria, também, se distancia das meta-narrativas generalistas e inquestionáveis. Antes, se constitui em construtos que podem orientar a compreensão da prática, num processo intermediado por interpretações subjetivas e culturais, que ressignifiquem a teoria para contextos específicos. (CUNHA, 2011 p.100-101)

Explanando o contexto: O que é o PIBID?

O PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência é lançado, oficialmente, pelo Diário Oficial da União, em 25 de junho de 2010, pelo Decreto nº7.219, de 24 de junho de 2010.

No artigo primeiro ressalta a finalidade do Programa:

Art. 1º O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, executado no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira.(DECRETO Nº 7.219, 2010)

O programa tem como grande objetivo aproximar a Universidade da Escola, ou seja, aproximar a teoria da prática. Sabemos que existe uma grande dificuldade de aproximá-las, sendo que, muitas vezes, os acadêmicos não entendem o grande benefício que ambas, juntas, fornecem para a profissão professor. Para tanto, se esse exercício for praticado desde a graduação, o acadêmico formado saberá usufruir melhor a teoria que teve na Universidade, para construir novas práticas e os professores que já atuam em sala de aula sentir-se-ão mais motivados em buscar algo novo, em querer aprender mais.

Em seu artigo 2º determina quem pode participar do programa:

Art. 2º Para fins deste Decreto, considera-se:

I - bolsista estudante de licenciatura: o aluno regularmente matriculado em curso de licenciatura que integra o projeto institucional da instituição de educação superior, com dedicação de carga horária mínima de trinta horas mensais ao PIBID;

II - coordenador institucional: o professor de instituição de educação superior responsável perante a CAPES por garantir e acompanhar o planejamento, a organização e a execução das atividades de iniciação à docência previstas no projeto de sua instituição, zelando por sua unidade e qualidade;

III - coordenador de área: o professor da instituição de educação superior responsável pelas seguintes atividades:

a) planejamento, organização e execução das atividades de iniciação à docência em sua área de atuação acadêmica;

b) acompanhamento, orientação e avaliação dos bolsistas estudantes de licenciatura; e

c) articulação e diálogo com as escolas públicas nas quais os bolsistas exerçam suas atividades;

IV - professor supervisor: o docente da escola de educação básica das redes públicas de ensino que integra o projeto institucional, responsável por acompanhar e supervisionar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência; e

V - projeto institucional: projeto a ser submetido à CAPES pela instituição de educação superior interessada em participar do PIBID, que contenha, no mínimo, os objetivos e metas a serem alcançados, as estratégias de desenvolvimento, os referenciais para seleção de participantes, acompanhamento e avaliação das atividades.(DECRETO Nº 7.219, 2010)

Os alunos das licenciaturas que fazem parte têm uma grande responsabilidade perante a escola que desenvolvem o PIBID, mas tudo isto é organizado e articulado, juntamente com o coordenador institucional e o coordenador de área de trabalho, que auxiliam nos planejamentos, nas discussões, na aproximação da escola com os bolsistas e vice e versa. Dentre as responsabilidades dos alunos bolsistas, estão as relativas ao desenvolvimento das seguintes atividades: conhecimento da escola campo, conhecimento dos professores, estudos dos documentos da escola, estudos coletivos, observações das turmas em que aplicarão as oficinas, intervenção nas disciplinas pedagógicas, orientação na escola campo, planejamento e avaliação na URI.

O documento apresenta em seu art. 3º os objetivos dessa política:

Art. 3º São objetivos do PIBID:

I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;

II - contribuir para a valorização do magistério;

III - elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;

IV - inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;

V - incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e
VI - contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.(DECRETO Nº 7.219, 2010)

É possível perceber que os objetivos do PIBID vêm somar com os propósitos dos cursos de licenciatura das Universidades. Uma vez que, além de incentivar para o exercício da profissão de professor, aproximando os alunos da realidade escolar, oportunizam que os professores supervisores das Escolas Públicas possam ser agentes ativos na formação dos futuros educadores, havendo, assim, uma produtiva troca de experiências entre quem está na prática cotidiana da escola e quem ainda não consegue estabelecer, mais profundamente, esta relação pela supremacia da teoria nos bancos universitários.

Como destaca Imbernón:

É necessário estabelecer uma formação inicial que proporcione um conhecimento válido e que gere uma atitude interativa e dialética que conduza a valorizar a necessidade de uma atualização permanente em função das mudanças que se produzem; a criar estratégias e métodos de intervenção, cooperação, análise, reflexão; a construir um estilo rigoroso e investigativo. (2011, p.69)

E o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência vem ao encontro da fala do autor que destaca a importância de se ter uma formação inicial adequada, baseada e refletida na teoria tida na Universidade, e a vivência na escola da futura atuação, formando, deste modo, profissionais críticos e reflexivos.

Que bom seria se a maioria dos acadêmicos das licenciaturas obtivessem a oportunidade de participar de um Programa que auxilie no seu crescimento acadêmico e profissional.

Podemos reforçar esse pensamento com as palavras de Tardif (2008, p.69):

Tudo leva a crer que aos saberes adquiridos durante a trajetória pré-profissional, isto é, quando da socialização escolar, tem um peso importante na compreensão da natureza dos saberes, do saber-fazer e do saber-ser que serão mobilizados e utilizados em seguida quando da socialização profissional e no próprio exercício do magistério.

O PIBID a partir dos bolsistas

O desenvolvimento da pesquisa junto aos bolsistas PIBID foi fundamental para que pudéssemos analisar se o Programa está sendo válido para a formação e valorização

docente. Durante a primeira etapa do projeto, realizamos a técnica de grupo focal. O grupo foi composto por acadêmicos que realizam sua prática de Iniciação à Docência com alunos de escolas públicas, pelo PIBID. Em cada grupo focal eram discutidos questões pertinentes ao projeto.

Destacamos que o mesmo foi realizado em vários momentos, dentre eles acolhida com dinâmica na qual poderiam expor seu sentimento em relação à sua participação no Programa, e explicação do projeto.

Com a realização dos grupos focais, percebemos que o PIBID está sendo sim, importante para a formação inicial dos acadêmicos deste grupo, como podemos constatar nas colocações selecionadas, a partir da transcrição das falas, como podemos ver a seguir.

Ao questionarmos sobre “Qual a relevância do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, na sua formação como futuro (a) professor (a)?”, obtivemos várias respostas, mas quem mais se destacou foi um acadêmico do Curso de Pedagogia:

[...] o PIBID permite esse contato com a realidade, no caso com os alunos, permite experimentar formas diferentes de você atuar e, também, de você ver que nem tudo o que você aprende na teoria que você estuda se dá da mesma forma na prática, e também, esse contato com os professores e com os alunos da escola, além da prática, faz com a gente possa buscar nos autores novas formas de atuar porque como você consegue identificar dificuldades de aprendizagem, quando a gente observa, por exemplo, a gente observa as aulas e não estamos lá para avaliar nem um professor. A gente está lá para investigar formas, métodos que esse professor utiliza para dar aula, e nessa observação, pode ver a aceitação dos alunos, a forma como eles vão construindo ou não o conhecimento, e também, sugerimos ao professor através de conversas, ideias do que ele pode fazer para aula. Temos a oportunidade de planejar, de diagnosticar que dificuldades os alunos têm de aprender ou de que forma mais dinâmica a aula pode ser conduzida e de atuar. Isso faz com que, enquanto acadêmicos, tenhamos autonomia em sala de aula mesmo não estando em estágio, até porque aqui no PIBID, as bolsistas estão em semestres diferentes e mesmo que estivessem em semestres iguais teriam conhecimentos diferentes. O PIBID faz com que tenhamos muita autonomia, na hora de observar, de acompanhar os estágios, de identificar a forma que o professor está trabalhando, de realizarmos a intervenção, de entrar em contato com o professor, mesmo que você planeje aquilo em grupo, mas depois quando você tem que fazer individual ou no coletivo exige autonomia, exige você saber o que está falando, a forma como está conduzindo a conversa, o diálogo, o estudo, a explanação, então, acho que isso é uma coisa que a gente está desenvolvendo bastante aqui no programa. (Acadêmico de Pedagogia)

A palavra que mais nos chama atenção neste relato é a palavra autonomia. No entender de La Taille (1992 apud CANAN, 2009, p.100):

Longe de significar isolamento e impermeabilidade às ideias presentes na cultura, autonomia significa ser capaz de se situar consciente e competentemente na rede dos diversos pontos de vista e conflitos presentes numa sociedade.

Autonomia é uma construção que pressupõe a cooperação e o respeito mútuo. A palavra, também, remete-nos a autônomo, ou seja, construir com suas próprias mãos, uma pessoa independente, que não precisa de algo ou alguém para fazer. Do ponto de vista da escola podemos dizer que um aluno é autônomo quando consegue resolver os problemas sozinho, consegue pesquisar, buscar, ir atrás das suas dúvidas sem precisar estar sempre ligado ao professor ou a seus colegas.

Desta forma, o PIBID proporciona esta construção de autonomia a seus participantes, que precisam buscar, pesquisar para o planejamento e a aplicação das oficinas das aulas de reforço. O aluno das licenciaturas que participa, sente a oportunidade de crescer, de buscar conhecimento com a ajuda do professor, mas também com suas próprias atitudes.

O questionamento: “Qual foi a contribuição do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, enquanto política de formação docente, na valorização docente e na sua qualificação enquanto futuro(a) professor(a) da Educação Básica?”, permitiu destacarmos o seguinte depoimento “Valorização de ter uma oportunidade, ver e participar do ambiente escolar, experiência maior com mais conteúdos.” (Curso de Letras)

Como ressalta Freire (2006, p.23) “[...] quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado.” Ao estar em sala de aula, não só aprendemos e nem só ensinamos, aprendemos e ensinamos a todo o momento. Através da fala do bolsista, podemos analisar que a experiência escolar, a troca de ideias nos grupos de estudos entre os bolsistas, os coordenadores institucionais e os supervisores das escolas, possibilitou ampliar seus conhecimentos, uma maior interação e compreensão da realidade estudada. Em grupo o conhecimento pode ser melhorado a cada instante.

O acadêmico do Curso Letras, participante do grupo focal ao responder a questão: “Você pensa que o PIBID, contribuiu com o aprofundamento da relação entre teoria e prática, dentro do curso, contemplando a sua inserção entre ensino e pesquisa?”, salientou: “Já estamos colocando a teoria na prática enquanto os outros vão ter esta oportunidade só depois. Quando eu me formar vou ter um diferencial no currículo.” Podemos perceber que os bolsistas concordam que o Programa Institucional de

Iniciação à Docência – PIBID –está enfatizando a relação teoria e prática na formação inicial, o que ressalta em uma experiência, que futuramente, ajudará na sua atuação em sala de aula.

A questão que tratava sobre as ações propostas pelo programa, que pretendem evidenciar o compromisso com um projeto social, político e ético, que contribua com a formação e a emancipação de indivíduos e grupos sociais, encontramos na fala do acadêmico do Curso de Ciências Biológicas a expressão do que representa o programa nessa perspectiva:

[...] eu lembro quando eu era normalista, a Universidade era uma coisa distante, além daquilo que eu tinha no concreto, acho que isso vem bem a dizer com essa questão social do PIBID, a Universidade está aberta, sempre esteve, mas agora ela está, concretamente, aberta à comunidade. De que forma? Estando na escola pública, isso faz com que a URI, no caso, a Universidade em questão, seja vista mais próxima e não como uma coisa distante, levando a URI para escola, levando a Universidade, o conhecimento acadêmico, o trabalho e aquilo que a gente faz, nos torna mais aberto, deixa o contato mais estreito com a escola. Escola quem são? Os pais, os alunos, as supervisoras, os outros professores da escola a comunidade, acredito eu, que já veja a escola diferente, no sentido de valorizar mais, de ser bom que meu filho estuda aqui, de ser uma porta para a Universidade. Então, o PIBID possibilitou essa aproximação entre ensino acadêmico e escola pública. (Acadêmico de Ciências Biológicas)

Como relata o acadêmico, no PIBID, há uma aproximação mais estreita entre o mundo da Universidade e a realidade em que as escolas estão inseridas na comunidade. Para as escolas que estão nas comunidades mais distantes este é um meio de melhorar a aproximação com a Universidade, de trocar conhecimento e de vivenciar a esperança na profissão, de mostrar para as pessoas que o mundo acadêmico não é algo impossível, ou difícil de conseguir.

O acadêmico por si só acaba adquirindo uma responsabilidade maior, pois, por vezes, sai da sua comunidade para estudar e se distanciar dela. Com a oportunidade da Bolsa de Estudos do PIBID, acaba, desde cedo, vivenciando a responsabilidade da ação-reflexão, da problematização da realidade. Desta forma, atuando não para mudar o local e as pessoas de sua origem, mas para buscar melhorá-lo com as novas aprendizagens teóricas e práticas que tem podido vivenciar.

A questão de pesquisa: Você entende que o PIBID deva continuar sendo executado? Você aconselharia os colegas do curso a serem bolsistas PIBID? Por quê? Foi a última trabalhada no grupo focal. O depoimento da acadêmica do Curso de Matemática revela o que pensam a totalidade dos pibidianos:

[...] eu acho que o importante dessa nossa participação é que a partir do momento que você é uma bolsista do projeto PIBID você vê caminhos, tem mais abertura, mais espaço na escola. Por exemplo: quem vai fazer os estágios agora, vamos estar na escola de uma forma diferente, vamos estar realizando nosso trabalho lá, então será que essa abertura aconteceria se a gente não estivesse tão próximos deles? Esse programa só tem a acrescentar, não tem nada que não vai ser bom na verdade, ele só acrescenta para nós, tanto na formação quanto na vida pessoal.

Na transcrição das falas podemos notar que, além do grande conhecimento que o Programa traz aos acadêmicos, também “abre caminhos” não só no pensamento, nas ideias, mas também, na socialização com a comunidade escolar. Os alunos das licenciaturas sentem-se como professores atuantes, incentivados a procurarem fazer a diferença no seu trabalho para que, no futuro próximo possam ter a oportunidade de atuar nas escolas.

A conclusão dos grupos focais permitiu reconhecer que o PIBID está atuando na valorização dos futuros docentes, propiciando a estes trabalhar na prática o que lhes é transmitido nos bancos acadêmicos. O Programa traz a experiência necessária para que os alunos decidam se querem ou não ser professores, além de propiciar a instrumentalização para tratar de modo adequado os problemas inerentes ao processo de ensino-aprendizagem, que incentivarão os acadêmicos a assumirem a carreira docente, e consequentemente, contribuirão para a elevação da qualidade de ensino da escola pública, atendendo aos objetivos do Programa.

Desfecho

Ainda não é possível mensurar quais os impactos que essa nova política poderá ter sobre a formação docente e sobre a qualidade do ensino. No entanto, já é possível que olhemos para algumas ações e avaliemos seus resultados no intuito de compreendermos em que medida a tão sonhada política de formação de professores se efetivará e contribuirá com os avanços que o país tanto precisa no que se refere à educação e à formação docente de qualidade.

A partir da transcrição dos dados dos grupos focais realizados com os bolsistas, tivemos a oportunidade, ainda que preliminarmente, de verificar o quão importante este programa está sendo para a valorização da profissão docente. Ainda que, segundo as bolsistas, alguns ajustes sejam necessários para uma melhoria efetiva, já foi possível perceber grandes avanços desde que este começou na Universidade.

O exercício da docência busca uma forma de reflexão, a fim de que o professor possa sempre aprimorá-la, tendo como objetivo principal o aluno e sua formação. Levando-se em conta a realidade em que atua de modo a adequar suas práticas e seus saberes conforme o contexto em que está inserido.

Assim, o Programa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID auxilia os acadêmicos a entrarem em contato com a realidade escolar brasileira, antes de ter o título de docente. Essa primeira experiência propiciada pelo PIBID, mostra aos acadêmicos o quão complexa e desafiadora é a profissão docente. Além do mais, os bolsistas do Programa levam até as escolas públicas de educação básica, a transformação do processo de ensino-aprendizagem através de novas metodologias. A partir dos dados apresentados é possível, ainda, afirmar que o PIBID, enquanto política promove a aproximação das licenciaturas com as escolas públicas, aprimorando o relacionamento entre elas e aproximando, ainda mais, a Universidade e a escola.

PIBID - INSTITUTIONAL POLICY FELLOWSHIP OF INITIATION TO TEACHING: AN APPROACH BETWEEN THEORY AND PRACTICE TEACHING.

ABSTRACT: The focus of the work exhibited aims to analyze the National Policy on Teacher Education, the Scholarship Program Initiation to Teaching and the contribution of this to the development and training of future teachers of Basic Education, aiming to bring together the theory taken into room classroom practice and that the program provides Pibid. The study was part of the Research Group on Education, and the investigation is characterized by a qualitative research with the development of bibliographical studies, documentary analysis and the use of focus groups with academic participants PIBID, of Pedagogy, Sciences, Mathematics and Humanities, the URI, Campus of Frederick. The theoretical framework of the article is based on the teacher training policies implemented by the National Council of Education and the authors argue that these policies. The center is in understanding how academics perceive their training from the Scholarship Program Initiation in Teaching - Pibid and reflection that theory and practice are concurrent, and indispensable for proper training of future teachers. We emphasize the importance of the subject, since scholars dismiss the need for a practice to take as a basis the theoretical.

Keywords: Pibid. Teacher Training. Educational Policy.

Referências Bibliográficas

AKKARI, Abdeljalil. **Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios.** Petrópolis: Vozes, 2011.

CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID**, Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid> Acesso em: 15 de agosto de 2011.

CUNHA, Maria Isabel da. **Formação de Professores em tempos complexos: perspectivas conceituais e processos em tensão.** JORNADAS TRANSANDINAS DE APRENDIZAGEM (13.:2010: Frederico Westphalen). Ensinar e aprender num mundo complexo e intercultural: acta/ Organização (de) Edite Maria Sudbrack, Luci Mary Duso Pacheco. Frederico Westphalen: URI/FW, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** Saberes necessários à prática educativa/ Paulo Freire. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** [Tradução Silvana Cobucci Leite]. 9 ed. – São Paulo: Cortez, 2011. – Coleção questões da nossa época; v. 14.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos Para Quê?** São Paulo: Editora Cortez, 2008.

REPÚBLICA, Presidência da, **DECRETO Nº 7.219, DE 24 DE JUNHO DE 2010.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/Decreto/D7219.htm. Acessado em: 23 de dezembro de 2012.

TAILLE, Yves de La. OLIVEIRA, Marta Kohl; DANTAS, Heloysa. **Pia-get, Vigotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão.** São Paulo: Summus, 1992.

TARDIFF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 4ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

PIBID- PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA UM APOIO À FORMAÇÃO DOCENTE

Leticia Gobb¹

Tais Regina Freo²

Luci Mary Duso Pacheco³

RESUMO: O artigo aqui descrito procura salientar o processo de formação docente através do PIBID- Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, que nos mostra a importância da pesquisa, da teoria e prática durante a Formação Inicial, ajudando, assim, a desenvolver a aprendizagem, o conhecimento e a motivação para continuar os estudos. A prática realizada na escola campo, possibilita a compreensão deste processo de ensino, ajudando a instituição e também o próprio acadêmico a conhecer melhor a formação do educador, com a experiência adquirida na mesma. Neste sentido, algumas relações podem ser feitas entre as leituras de teóricos e a realidade observada na escola campo, para que assim, o complexo processo educativo possa receber mudanças que se deseje fazer em prol da qualificação da ação docente, portanto, o programa expande caminhos para uma formação continuada.

PALAVRAS CHAVE: Pesquisa. Formação. Teoria- prática.

INTRODUÇÃO

Este artigo abordará sobre o Incentivo à Formação Docente, neste sentido terá como principal foco, o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), pois é um dos grandes programas que oferece ao acadêmico um futuro profissional, desenvolver uma visão mais ampla da práxis educativa, trazendo a realidade para a sala de aula, àqueles que ainda estão em formação. Essa dualidade teoria e prática, possibilitam aos acadêmicos mais conhecimentos e reconhecimento das licenciaturas, tendo em vista a formação docente como uma questão que compromete toda a educação, precisa ser incentivada e valorizada por todos, principalmente na formação Inicial.

Neste trabalho têm como abordagem, a organização e o processo do programa PIBID, seja na Universidade e na Escola Campo, demonstrando todo o desenvolvimento do trabalho dos acadêmicos bolsistas, com as atividades pesquisas, leituras, observações, grupos de estudos analisando todos estes aspectos. No primeiro momento é apresentado o Referencial

¹ Bolsista PIBID subprojeto Pedagogia Ensino Médio, acadêmica do Curso de Pedagogia da URI – Câmpus de Frederico Westphalen; e-mail: LeticiaGobb@windowlive.com

² Bolsista PIBID subprojeto Pedagogia Ensino Médio, acadêmica do Curso de Pedagogia da URI – Câmpus de Frederico Westphalen; e-mail: taisregina@hotmail.com

³ Doutora em Educação, Coordenadora de Área do subprojeto Pedagogia Ensino Médio, Professora do Departamento de Ciências Humanas da URI – Câmpus de Frederico Westphalen; e-mail: luci@uri.edu.br

Teórico onde abordará sobre o PIBID no incentivo à formação, no segundo momento a Metodologia que demonstra os métodos didáticos na efetuação dos estudos, terceiro momento os Resultados analisa a contribuição das atividades realizadas em práticas e finalizará com a conclusão.

Utilizamos o método qualitativo, com pesquisas em livros revistas e observação em campo. Esperamos com nossas contribuições dar subsídios para o aluno ampliar seus conhecimentos, e introduzindo o discente numa realidade para fora da sala de aula e que lhe faça sentido.

Com o referente estudo acredita-se que é através das oportunidades que os estudantes poderão enriquecer sua formação acadêmica, recebendo assim, grande motivação pela própria formação.

Busca relacionar a prática dos acadêmicos bolsistas, em atuação com teorias que nos apresentam diferentes modelos pedagógicos e epistemológicos na relação entre o ensino e a aprendizagem. Faz-se pertinente devido ao fato de contribuir na formação das bolsistas como futuras docentes, levando-as a compreender a realidade educacional, bem como os seus processos de ensino e aprendizagem.

REFERENCIAL TEÓRICO

O PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), é um programa criado pelo governo Federal, por meio da Portaria Normativa nº 16, de 23 de dezembro de 2009, cujo foco é a valorização do magistério e a melhoria da qualidade da educação básica brasileira, oferecendo bolsas para os estudantes de licenciatura, professores universitários e de escolas públicas.

O programa recebe grandes incentivos pelas Universidades na formação inicial, ao oportunizar aos acadêmicos conhecimentos diferenciados, trazendo a realidade para dentro da sala de aula, no intuito de compreender o saber e o fazer da sua prática pedagógica.

A Universidade é o lugar de produção do aprendizado onde o programa propicia novos olhares e avanços para o aprendiz. A identidade do profissional começa antes das instituições de ensino, vai prosseguindo durante a vida acadêmica, sendo esta um ponto de partida para a profissionalização que deve ser estimulada, compreendida e continuada. Na percepção de formar professores é preciso renovar e ampliar conhecimentos abrindo caminhos para o avanço da qualidade tanto do mestre quanto do aprendiz.

Segundo Veiga (2002, p.72) a formação do professor é baseada no saber fazer para o aprendizado do que se vai ensinar; sendo importante estudar a integração da prática com a experiência, em saber se domina o seu aprendizado e se gosta realmente do que faz. Pimenta (2010, p.113) fala que:

[...] na construção da identidade do docente busca-se reelaborar os saberes inicialmente tomados como verdades, em confrontos com as descrições das práticas cotidianas, que se tornam auxiliares nesse processo e em relação à teoria didática.

O professor ensina aos alunos todos os procedimentos que devem ter na vida como cidadãos, orienta o processo de ensino-aprendizagem, precisa da interação com a realidade, a cultura, o diálogo entre as pessoas. Precisa, assim, saberes diferentes para a sua profissão (TARDIF, 2002; PIMENTA, 1997; SCHON, 1992) dando procedimento à ação docente, sendo apreendidos num processo formal de educação, numa forma permanente e de formação continuada.

O trabalho realizado pelos bolsistas está integrado num todo seja como acadêmico ou profissional. Com a aprendizagem em torno da pesquisa, da busca pelo conhecimento na escola campo, compromete-se o acadêmico a melhorar sua forma de ensino, na organização do seu preparo profissional, através de intervenções, do contato com os alunos, do trabalho realizado, tendo o preparo e a segurança dos mesmos. Portanto, o crescimento profissional também vem com o passar do tempo e as experiências obtidas.

Os Bolsistas devem se envolver com o seu aprendizado, aproveitando todos estes novos conhecimentos das experiências vivenciadas na realidade, pelo programa que oportuniza os licenciados a conviver num ambiente escolar, contribuindo na formação de novos professores capacitados e qualificados. Como relata Nóvoa (2009, p. 21): “Identidade profissional é essencial para que os professores se apropriem dos processos de mudança e os transforme em práticas concretas de intervenção”.

Tudo o que é novo é difícil, mas é através deste contato da integração com o novo que se aprende, realiza-se, compromete-se em busca de novos saberes e aprendizado diferente.

A Escola Campo é um meio de aprendizado dos acadêmicos Bolsistas, onde é internalizada a prática juntamente com o Orientador e Supervisores que auxiliam o processo do trabalho, tendo presente também o planejamento e a participação das programações da escola com incentivo de um trabalho realizado com qualidade e dedicação dos participantes,

assim ajudando os acadêmicos em seu crescimento intelectual, no incentivo aos estudos e no preparo dos estágios bem como na sua formação.

O PIBID trabalha também a pedagogia relacional que, de acordo com (BECKER, 2001, p. 28) trata, “de construir o mundo que se quer, e não de reproduzir ou repetir o mundo que os antepassados construíram para eles ou herdaram de seus antepassados”.

A tarefa principal do educador é construir junto com os alunos o processo de ensino e aprendizagem de maneira que todos possam participar, interagir, dialogar, para que, assim, o conhecimento seja válido e os alunos tenham autonomia para tomar suas próprias decisões tendo uma posição crítica sobre os acontecimentos em nossa sociedade.

Desse modo, percebe-se a grande importância de uma aula estar relacionada com a realidade de cada sujeito da educação. Saber das dificuldades do meio de cada aluno permite ao professor planejar uma aula que com certeza será mais produtiva e significativa. Assim, professor e aluno vão procurando encontrar soluções que possam contribuir para o enfrentamento das situações problemas do meio onde vivem. O aluno se sente mais estimulado quando consegue associar saberes empíricos que já possui com os novos conhecimentos, agora mais científicos.

A formação continuada do profissional da educação ocorre no processo da aprendizagem. Esse processo também é fundamental para a organização do planejamento curricular e para o estudo pedagógico do docente.

Para um ensino meramente expositivo, a formação do professor requer apenas a assimilação dos conteúdos propostos nos programas do ensino e a capacitação para lidar com os métodos mais eficazes. Uma educação impositiva não mais exige que a modernização dos métodos do ensino, ênfase predominante na década dos anos 60, ou que a racionalização através do planejamento abreviador das discussões e que empolgou as atenções na década seguinte. (MARQUES, 2006, pg. 20)

As instituições escolares devem proporcionar ao professor não só o conhecimento teórico, como também o conhecimento da prática em si, para que tenha uma visão diferente do processo metodológico que será implementada no sistema didático-pedagógico do próprio docente, de como deve ser visualizado pelos alunos e qual a proposta do educando em relação à práxis imposta dentro do conteúdo trabalhado.

A base comum nacional passa, dessa forma, a conceber-se mais como linhas comuns de ação e de reflexão, uma mesma e generalização da inquietude questionadora, organizando-se o ensino não sob a ótica das disciplinas de um currículo mínimo, mas na perspectiva de “eixos curriculares”, como espaços coletivos de discussão e ação, possíveis de serem desenvolvidas em equipe e de neles se proceder à relação dos conteúdos, sem que isto signifique a

homogeneização das posições ou a eliminação das diversidades teóricas e metodológicas. Apontam-se, explicitamente, como exemplos de eixos articuladores, a relação escola-sociedade, a construção do conhecimento, a escola pública e a categoria da cidadania, o cotidiano da escola da escola e da sala de aula, as relações de alunos/professores no princípio educativo da pesquisa. (MARQUES, 2006, pg. 28)

É importante salientar também, dentro do processo de formação do discente PIBID, que é uma forma de visualizarmos de como é o trabalho do professor no espaço escolar, e a construção metodológica das atividades e do planejamento das aulas, de como está sendo formulada essa práxis no ensino pedagógico e aprendido do próprio educando, transmitindo assim, uma visão diferente da didática disciplinar do profissional em formação.

A partir do programa PIBID podemos contextualizar a importância da valorização do profissional da educação oportunizando ao discente estudo referente à formação continuada para que sempre esteja aperfeiçoando seu conhecimento e o entendimento da relação da teoria com a prática através do seu processo pedagógico.

Neste contexto amplo, constata o referido estudo que se redefine o papel do professor hoje, ante a ameaça de reduzir-se ao puramente instrumental e ante o desafio de articularem-se a competência profissional e o compromisso político, numa concepção de magistério como profissão em sua unidade não fragmentada internamente pela especialização segmentada das tarefas. Denuncia-se a falta de articulação entre teoria e prática, entre as unidades da educação e as demais unidades universitárias, entre o sistema de formação do educador e o sistema que o irá absorver. (MARQUES, 2006, pg. 36)

A formação do profissional da educação deve ter como propósito sempre estar em busca de experiências e conhecimentos para seu processo metodológico e pedagógico, exercendo assim sua relação teoria e prática e a organização curricular dos conteúdos e do planejamento das aulas.

Outro ponto que deve ser mencionado também na formação do profissional da educação é o currículo, que é um processo importante para a construção metodológica dos conteúdos e para a práxis pedagógica do conhecimento do educador. Além disso, a proposta curricular é essencial para organização das atividades planejadas e para o plano de estudo pedagógico e didático interdisciplinar utilizado pelo próprio educador dentro do ambiente escolar.

Nesta concepção de conhecimento, a educação assume um papel ativo de aprendizagem de uns com outros e da potencialização do desenvolvimento cognitivo. E o currículo não é senão o processo dialógico continuado, em que se oportunizam, na construção/circulação dos saberes, as relações face-a-face e ouvido-a-ouvido nas

quais os homens convivem e ouvem uns aos outros, postos à escuta das vozes que os interpelam. (MARQUES, 2006, pg. 70)

A partir do processo educativo devemos visualizar a produção metodológica dos conteúdos de como está sendo aplicada e desenvolvida em sala de aula pelo discente cada atividade disciplinar, relacionando isso à ação/objetivação do currículo pedagógico.

É importante inserir na relação discente o conhecimento e a socialização entre o trabalho mediador e dinamizador da forma organizacional do conteúdo planejado da práxis sistemática, possibilitando ao professor cursos e seminários sobre formação continuada.

Ancorada, dessa forma, a proposta pedagógica do ensino a que se preparem professores e da dinâmica curricular de cada curso que os prepara, torna-se desafio crucial o de se formularem os critérios com que serão entendidos, selecionados, ordenados e criticamente inseridos na dinâmica da sala de aula os conteúdos próprios de cada matéria ou disciplina de estudo a ser trabalhada em conjunto com os das demais. (MARQUES, 2006, pg. 169)

Referente a este contexto, é essencial tematizar no processo educativo a avaliação, que é uma forma de identificar os problemas ou questões que devem ser mudados dentro do currículo pedagógico para que o próprio formando tenha mais compreensão da linguagem, planejamento no conjunto relacional da práxis em si.

Tudo o que rege um meio educacional deve ser fruto de um processo realizado em conjunto, onde há disponibilidade e diálogo para a construção e elaboração de um planejamento bem feito, com participação e motivação de todos. A ação emancipatória integra o processo com o produto, onde o processo final é o produto inovador, ela traz consigo a exigência ética, vê o perfil dos alunos, professores, funcionários, tem todo um processo que envolve objetivos à emancipação, o sucesso escolar, a inclusão e o compromisso social.

A construção de um projeto emancipador irá refletir a luta pela transformação social, a autonomia por ter algo escrito e o compromisso de que tudo o que é posto no papel tem que ser exercido na prática. Deve-se manter sempre a coletividade visando o trabalho em grupo como algo indispensável. Isso só ajudará para se tornarem melhores, não só os alunos e o corpo docente, mas todo o meio que rege o ensino, a sociedade como um todo.

A nossa formação pedagógica exige que façamos algumas perguntas tais como: que modelo pedagógico queremos seguir? Um mero transmissor de conhecimentos, tendo o aluno como uma tábula rasa? Um professor autoritário que não ouve seus alunos? Ou fazer parte de um processo educativo onde aluno e professor caminham juntos tendo em vista a construção do conhecimento? São algumas questões que se fazem pertinentes na nossa caminhada como

futuros docentes e envolvem uma postura ética e comprometida de nossa parte.

A partir dos estudos realizados, foram compreendidas três diferentes formas de representar a relação ensino/aprendizagem: pedagogia diretiva, pedagogia não diretiva e pedagogia relacional. Na primeira, esta relação evidencia o professor como um transferidor de conhecimentos e o aluno um receptor do que já está pronto, por isso, acontece uma reprodução de ideologia. Destaca-se a epistemologia empirista na qual o aluno é um produto do meio.

Na pedagogia não diretiva o professor não intervém no processo de aprendizagem do aluno e a epistemologia é apriorista.

Apriorismo vem de a priori, isto é, aquilo que é posto antes como condição do que vem depois. – O que é posto antes?- A bagagem hereditária. Esta epistemologia acredita que o ser humano nasce com o conhecimento já programado na sua herança genética. (BECKER, 2001, p. 20)

A última é a pedagogia relacional que “trata-se, numa palavra, de construir o mundo que se quer, e não de reproduzir ou repetir o mundo que os antepassados construíram para eles ou herdaram de seus antepassados” (BECKER, 2001, p. 28). A teoria do construtivismo de Piaget é a epistemologia deste modelo pedagógico, o que implica na assimilação (agir sobre o material) e na acomodação (responder para si as perturbações provocadas).

METODOLOGIA

A partir das referentes leituras, foram realizadas observações e intervenções, com procedimentos de conhecimento e melhoria da prática. Pelas leituras de teóricos e filmes em relação à formação docente, foram trabalhados textos, imagens, cartazes com demonstração e exposição dos mesmos, participando de eventos na escola campo através de tarefas dos bolsistas. Todos estes trabalhos foram analisados com o procedimento da teoria em uma forma qualitativa e pesquisadora. . Além das observações e das leituras, pode-se destacar o diálogo entre as bolsistas e a professora titular, além dos encontros com as supervisoras e com a coordenadora de área.

Buscando entender o contexto da escola, pesquisaram-se autores que nos ajudassem no processo de construção e estruturação do projeto e sua relação com a realidade, o que nos possibilitou abrir caminhos para uma melhor compreensão.

Além das observações e das leituras, destacou-se o diálogo entre as bolsistas e a professora titular, criando encontros que contribuíram para a socialização das práticas de todo o grupo, bem como, a reflexão e análise das mesmas, o que por vezes resultou na mudança de postura das bolsistas do grupo no geral.

O envolvimento dos Supervisores das escolas incentivou a ação autorreflexiva, pois, as relações de alteridade resultam em compromisso e ética na contribuição dos trabalhos realizados que possibilita sempre uma reavaliação sob um ponto de vista de um trabalho coletivo.

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

As leituras nos proporcionaram conhecimentos da prática, ajudando-nos a analisar a realidade existente, dando-nos o subsídio ao procedimento da investigação e observação das aulas. Pôde-se notar que é através desse método de pesquisa que a formação começa, pela busca da aprendizagem, e no trabalho coletivo, tanto na escola campo quanto na formação acadêmica, como futuros educadores.

O PIBID é um atrativo para os profissionais em informação. Por de caráter prático possibilita quase uma formação continuada dentro da própria graduação, pois representa experiência em sala de aula adquirida antes mesmo da formação profissional. É fato que aumenta os interesses dos alunos em sala de aula. Este movimento é visto tanto na participação dos alunos no conteúdo, quanto na interação da turma e no desempenho dos trabalhos e provas realizada.

É ainda, o reconhecimento da pesquisa em educação, dando um caráter prático que se constitui na reelaboração de ensino e propostas pedagógicas com grande produção de materiais didáticos. Como resultado dessa produção de pesquisa e material a escola tem sua estrutura ampliada, disponível aos alunos, onde a própria escola passa a ser reconhecida como produtiva, construtiva e geradora de conhecimento.

Os alunos relatam que o programa os ensina a resolver problemas em sala de aula, a entender e trabalhar melhor os conteúdos, aprendem ainda a se relacionar com os alunos como pesquisar e buscar novas tecnologias, como também adquirir segurança e autoconfiança em sala de aula. Além da sala de aula, é positivo o envolvimento dos alunos nas atividades da escola e na comunidade, participando também nos conselhos de classe planejamento, construção de murais e outros.

Falamos de um trabalho de grande equipe onde o desafio e a integração devem fazer parte constante dos alunos, que se propõem ativos e participantes.

Os professores da Universidade também auxiliam no desenvolvimento das pesquisas, dando sua avaliação e contribuição crítica, o que favorece uma relação positiva entre aluno e professor, onde ambos obtêm maior conhecimento e satisfação pessoais.

É portanto, pelo trabalho de comprometimento de todo um grupo de sujeitos focados na qualidade da educação, em que a dicotomia teoria e prática está em construção e inovação reinventando os saberes pedagógicos

CONCLUSÃO

A falta de formação continuada tem se apresentado como um dos grandes aliados do fracasso escolar e que deve ser trabalhada ainda no início da carreira do profissional, o que levou a criação deste programa (PIBID), que está contribuindo na implementação da qualidade da aprendizagem dos acadêmicos pelas leituras, a participação em debates, as experiências, portanto, tornando-se cidadãos críticos de sua própria formação.

Concluimos que o PIBID é de suma importância para a formação docente, ajudando-o a se desenvolver em todos os sentidos, com a experiência da teoria e da prática no conhecer e compreender as ações pedagógicas desenvolvidas nas instituições de ensino, nas trocas de conhecimentos com colegas participantes do curso e com os professores que auxiliam o programa. Assim sendo, este programa faz a diferença na vida dos acadêmicos, tanto quanto por mais conhecimento adquirido através da organização de um grupo na busca do querer fazer- aprender.

No desenvolvimento do presente trabalho pode-se perceber a importância da prática docente estar relacionada com uma teoria. Vê-se que esta última dá um suporte metodológico ao professor, possibilitando ao mesmo uma prática refletida e significativa, o que por consequência lhe atribui qualidade.

É necessário ressaltar a importância das observações na escola campo e o diálogo com a professora titular da disciplina pedagógica, bem como, com as demais pessoas da instituição (alunos, gestores, funcionários), pois, nos proporcionaram estabelecer uma ponte com a teoria e assim, contribuir para um melhor entendimento da práxis pedagógica.

Fica claro que as observações na escola campo nos ajudam também a compreender que mesmo na condição de aprendiz é na troca de saberes que os conhecimentos são ampliados e novos podem ser construídos.

PROGRAMA DE BECAS INSTITUCIONALES PIBID COMENZÓ A LAS DE APOYO A LA ENSEÑANZA

Abstract: The article described here seeks to highlight the process of teacher training through the PIBID-Institutional Program of Scholarship Initiation to Teaching, which shows the importance of research, theory and practice during the initial formation, and, in this way, it helps to develop learning, knowledge and motivation to continue the studies. The practice in the school field makes possible the understanding of this teaching process, it helps the institution and also the academic to know better the teacher training, with experience acquired in it. In this sense, some relations can be made between the readings of theorists and the observed reality in the school field, so the educational process can receive complex changes that are desired to make to raising the skills of the teaching action, so the program expands ways for continuous formation.

KEYWORDS: Research, formation and theory-practice.

REFERÊNCIAS

BECKER, Fernando. **Educação e Construção do Conhecimento**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

BRASIL. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>.(acesso dia 10-06- 2013).

Edital Capes/DEB nº02/ 2009:Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência- PIBID, 2009.

MARQUES, Mario Osório. **A formação do profissional da educação**. Ijuí, RS: Unijuí, 2006.

NÓVOA, A. O espaço público da educação: imagens, narrativas e dilemas. In: PROST, A. *et alii*. **Espaços de educação tempos de formação**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

PIMENTA, S.G(ORG) **Formação dos professores: Identidade e saberes na docência**. São Paulo, Cortez, 2005

VEIGA, Ilma Passos Alencastro, AMARAL Ana Lucia. **Formação de professores: Políticas e debates**. Campinas, SP: Papirus, 2002.

POLITECNIA E O ENSINO POLITÉCNICO

Vanderlei Gularte Farias*

RESUMO: Instigado pela vontade em querer contribuir para uma educação que prime por qualidade, voltada ao público que congrego, é que venho apresentar um ensaio sobre a Politecnia e o ensino politécnico. Considerando o eixo temático “Formação de Professores e Práticas Educativas” me propus a efetuar uma abordagem esclarecedora a respeito da Educação Politécnica, tendo em vista a necessária compreensão devido às mudanças curriculares no atual Ensino Médio, assim como os imperativos dos novos paradigmas de ensino, com base em teóricos que tratam do tema em questão, trazendo reflexões elucidativas no que diz respeito à praticização do termo no processo de ensino. Parti buscando na legislação vigente o espaço legal para o olhar sobre novos e outros sistemas, pedagogias diferenciadas ou mais complexas. Na sequência uma clareza da terminologia que, mesmo antiga, remetendo ao século XIX, é nova para a grande maioria. Poucos se propuseram a estudá-la. Por fim a contribuição de alguns estudiosos, dos quais me servi para o estudo, principalmente Dermeval Saviani, Gaudêncio Frigotto, Maria Aparecida Ciavatta, Edgar Morin, Paulo Freire, entre outros. Onde pude arguir a explanação de uma educação que possa transcender a ideia conceitual de trabalho como o simples executar. Entender o trabalho como um Fazer Humano. O trabalho como uma síntese do exercício mental intelectualizado. Compreendê-lo como atividade essencial à produção dos meios que possibilitem a relação do homem com a natureza e seu crescimento, abstendo-se da ideia materialista da dominação e da exploração. Agregar, com a Politecnia, uma visão ampla e generalizada de mundo, numa dialética baseada na compreensão de cultura, contrapondo-se às visões cartesiana e positivista. Perceber a contribuição desta nova concepção de ensino com um enfoque curricular diferenciado, onde os conhecimentos são mais contextualizados. Estimulando o educando a buscar conhecer a partir do mundo do trabalho, onde a pesquisa como norteadora dos conhecimentos, acrescido do trabalho interdisciplinar como uma constância. Quanto ao profissional, aglutinador e condutor do processo educativo pela docência, dele estar atualizado com relação a todas as mudanças, bem como os aspectos que constituem a formação integral nas dimensões humanas, sociais, cognitivas e pedagógicas. Assim como a importância da formação contínua visando à qualificação profissional. O professor necessita saber mais, saber como ensinar. Estar bem preparado para que possa ter melhores condições de ensinar. O professor não pode se furtar das mudanças e novas perspectivas sociais. A escola cumpre a função da aprendizagem intimamente ligada à formação social, para as competências sociais. Educa-se, ensina-se, trabalha-se o educando na sua totalidade, na sua complexidade advinda de um mundo dinâmico, racional e diverso. E o ensino politécnico, como responsável em atender às demandas de um novo aluno, trabalhador, se coloca como esperança de se preencher uma lacuna não atendida pelo sistema tradicional.

Palavras-Chave: Ensino Médio. Politecnia. Trabalho.

Introdução

Ao olhar o contexto do atual ensino, principalmente os anos finais do ensino básico, gera, pela conjuntura, uma grande angústia, enquanto educador, perceber um baixo rendimento dos alunos. Parece que não estamos atingindo as carências daqueles que criam determinada expectativa com relação ao ensino e à possível aprendizagem que a etapa do Ensino Médio possa lhes proporcionar. A estagnação e acomodação de conteúdos, disciplinas,

* Formado em Filosofia pela FAFIMC. Professor da Escola de Educação Básica Sepé Tiaraju - Frederico Westphalen.

pedagogias e mecanismos não acompanham o processo de mudanças sociais, os novos paradigmas e as novas necessidades inerentes ao ser humano atual. A impressão é de que o que se trabalha nas grades curriculares não faz sentido ao nosso educando, por isso o desinteresse. O educando do Ensino Médio, hoje, é um adolescente capaz de responder a estímulos de criar, principiar um senso crítico contundente. Está familiarizado com as novas tecnologias, interage com esse aparato moderno que auxilia as relações entre os humanos e o conhecimento. No entanto, a escola parece não oferecer caminhos e nem estrutura para aproximar, atrair e inserir esse ‘novo aluno’ em seu contexto. No Ensino Médio isto é perceptível. O aluno precisa perceber na escola sentido que o motive a interagir ativamente.

O mundo contemporâneo se constitui de relações sociais, bem como de produções de caráter excludente, resultantes das formas capitalistas de produção e reprodução da existência e do conhecimento. Reproduzidos no arcaico sistema de ensino. Por esse contexto torna-se imperativo a reestruturação da grade curricular que contemple, simultaneamente, as dimensões relativas à formação humana e científico-tecnológica, de modo a romper com a prática e histórica dualidade que separa de um lado a formação geral e, de outro, a preparação para o trabalho. Um projeto de educação que possa atender às necessidades do mundo do trabalho, em que seu foco esteja no indivíduo, a partir de uma proposta de formação integral. Um ensino que realmente ajude a desenvolver as habilidades de cada um.

Com o estudo apontar aspectos relevantes para qualificar o ensino, visando à diminuição do fosso entre o que se ensina e o que deveria ser ensinado na escola, mais precisamente com o novo Ensino Médio. Estimular o diálogo, a crítica, a reflexão e a humanização nas relações, das abordagens entre a escola, educadores e educandos.

Legislação a favor

A lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, resultado da reforma educacional, propõe um Ensino Médio como “etapa final da educação básica” (art.36) voltado para a formação geral, estimulando a aprendizagem por meio da criatividade e formulação de hipóteses. São novos parâmetros para a formação dos cidadãos. Um currículo contextualizado com a vida social dos alunos e baseado no domínio de competências básicas. Em oposição à política educacional vigente a partir das décadas de 60 e 70, especificamente com a reforma curricular por meio da lei 5.692/71, “cujo 2º grau se caracterizava por possuir uma função dupla: Preparar para o prosseguimento de estudos e Habilitar para ao exercício de uma profissão técnica”. (PCN, 1999, p. 22)

A lei prevê um Ensino Médio focado numa perspectiva de ensino integral onde se prioriza a formação da pessoa por meio do desenvolvimento de valores e competências inerentes para o indivíduo se inserir na sociedade. Através de uma formação ética e voltada para o desenvolvimento de uma autonomia intelectual e senso crítico capacitando para a aprendizagem em níveis mais complexos de estudo, bem como a vinculação “ao mundo do trabalho e à prática social”. (art.1º e 2º da lei 9.394/96)

O Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da câmara de Educação Básica também se posiciona dizendo que:

o Ensino Médio deve ser uma base unitária sobre a qual podem se assentar possibilidades diversas como preparação geral para o trabalho ou facultativamente, para profissões técnicas; na ciência e na tecnologia como iniciação científica e tecnológica; na cultura como ampliação da formação cultural. (CNE/CEB, Resolução nº04/2010, art.26, §1º).

Dada a evolução do debate acerca da separação entre ensino médio e educação profissional que se acentua com as mudanças no governo federal, no ano de 2003, decorrente do Decreto nº2.208/97, pesquisadores, intelectuais, educadores e instituições vinculadas à educação profissional viabilizam, para a dualidade entre a cultura geral e a cultura técnica, a educação politécnica, como concepção de educação unitária e universal. Definida por Dermeval Saviani como “o domínio dos conhecimentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno”. (SAVIANI apud FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005, p.42)

Educação e Trabalho: Compreendendo a Terminologia

Na compreensão do trabalho como a forma de ação que o ser humano desenvolve para construir as condições, as quais lhe asseguram a sobrevivência implica reconhecê-lo responsável pela formação humana e pela constituição da sociedade. É pelo trabalho que os seres humanos produzem conhecimento, produzem saber, formulam e consolidam a concepção de mundo, a partir de suas consciências, proporcionando a convivência. É pelo trabalho que transformam a natureza, construindo a sociedade e, por conseguinte, fazendo história. É o trabalho como princípio educativo, defendido por Maria Ciavatta (1990), no sentido de entender, de compreender o processo produtivo.

É a relação entre trabalho e educação, onde se afirma o caráter formativo do trabalho e da educação como ação humanizadora, por meio do desenvolvimento das potencialidades do

ser humano. O trabalho como produtor dos meios da sua vivência (meios de vida) seja nos aspectos materiais, culturais, onde envolve as formas de conhecimento, a criação material e simbólica, bem como todas as formas de sociabilidade, defendidas por Georg Lukács(1979) em Ciavatta(1990), do pensador Karl Marx, para quem o trabalho é a fonte, tanto da produtividade quanto da expressão da humanidade do homem (De Decca, 1985).

Em oposição à concepção capitalista, defendida pela burguesia, Saviani (1989) critica a fragmentação do trabalho na supremacia da especialização defendendo que a politecnia:

postula que o trabalho desenvolva, numa unidade indissolúvel, os aspectos manuais e intelectuais... Todo trabalho humano envolve a concomitância do exercício dos membros, das mãos e do exercício mental, intelectual. Isso está na própria origem do entendimento da realidade humana, enquanto constituída pelo trabalho. (SAVIANI, 1989, p.15).

Gaudêncio Frigotto (1985) vai arguir em favor da educação politécnica quando critica as ideologias cristã e positivista de que todo trabalho dignifica o homem tecendo uma análise política frente ao exercício das condições em que trabalho e educação se exercem na sociedade brasileira capitalista. Preocupa-se como a “escola articula os interesses da classe dos trabalhadores(...) é preciso pensar a unidade entre o ensino e o trabalho produtivo, o trabalho como princípio educativo e a escola politécnica”. (Frigotto, 1985, p. 178)

Pedagogia Libertadora e a Politecnia

Paulo Freire (2011), ao analisar o vigente sistema conservador de ensino, baseado numa verticalidade opressora entre escola/educador e educandos, propõe uma pedagogia que ajude no processo de libertação dos oprimidos do sistema. Nesta, defende uma educação humanizadora, onde o homem e suas necessidades pautam os princípios orientadores do currículo. Uma educação que passe, necessariamente, pelo diálogo e pela práxis. Ambos como propulsores do comprometimento em fazer a todos sentirem-se sujeitos do seu próprio fazer, da sua história. É a libertação pela práxis de sua busca. Coloca a necessidade da educação atentar para o movimento de busca, onde, juntos, educador e educando, dialógica e dialeticamente, visam a desalienação. Até porque quando o educador que se posiciona como aquele que sabe enquanto os educandos serão sempre os que não sabem, a “rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca”. (Freire, 2011, p.81).

Neste novo olhar que a politecnia nos convida a fazer, pensando o novo, o diferente, ressignificando conceitos e inovando práticas educativas, bem como os conhecimentos trazidos pelos educandos, são imprescindíveis. Inclusive a problematização dos novos conhecimentos a partir do seu universo.

Dessa maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também se educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os 'argumentos de autoridade' já não valem. (FREIRE, 2011, p.95-96).

Na educação problematizadora, por Freire (2011), os homens criam a história e se fazem seres históricos através de sua ação transformadora. Princípios idênticos na educação politécnica não se constituem mera coincidência. Em ambos, a importância de olhar o todo, saber o processo completo, preconizado na teoria marxista. "Não há como surpreender os temas históricos isolados, soltos, desconectados, coisificados, parados, mas em relação dialética com outros, seus opostos". (Freire, 2011, p.129)

A investigação científica, na busca dos temas geradores, de que fala Freire (2011), a partir dos oprimidos, amplamente discutidos e problematizados dialogicamente, assemelha-se a uma das práticas norteadoras do processo pedagógico da politecnia, que se coloca também, por meio da busca, como forma de libertação a partir da bagagem e/ou contexto social do educando. Como princípio seus anseios, sua codificação e seus aspectos concretos das suas próprias necessidades. Parte daí para buscar a fundamentação nos conhecimentos científicos, assim como os demais conhecimentos para resolver suas demandas cognitivas, elucidando à luz da ciência. A formulação dos seus conhecimentos, mesmo que partindo de saberes pré-formulados.

Conclusão

É consenso que o atual contexto requer uma educação que atenda, de fato, a todos, nas mais diversas classes sociais, sem descuidar-se do fator qualidade. Que cumpra sua função essencial, que é de despertar saberes, conhecimentos para a compreensão do mundo, da sociedade e, principalmente, das mudanças. Transforme a todos em sujeitos da sua própria história. À escola a atribuição de desenvolver competências enquanto espaço de apropriação do conhecimento socialmente produzido. Orientados por uma ética do gênero humano, ou

seja, uma ética pela consciência da intrínseca relação de pertença e comprometimento entre indivíduo, sociedade e espécie, que essa educação ajude a humanizar mais as pessoas.

Neste sentido, o ensino politécnico se apresenta como alternativa na busca a preencher uma lacuna, até então, aprofundada pelo sistema tradicional de ensino. Visto que é imprescindível o olhar sobre todos os excluídos pelas tradicionais pedagogias, mas, que pela vigente legislação, estão inclusos no sistema escolar na espera de um ensino que traga sentido aos seus anseios.

ABSTRACT: Instigated by the desire of wanting to contribute to an education of prime quality, focused on people that I gathered, that I come to present an essay about Polytechnic and polytechnic education. Considering the thematic center line “Teachers training and educational practices” I proposed myself to make an insightful approach about Polytechnic education, in view of necessary understanding due to curricular changes in the current high school, as well as the imperatives of the new teaching paradigms, based on theorists that dealing with that issue, bringing enlightening reflections regarding the term of praticization on the teaching process. I have started searching for on the current legislation the legal space to look at new and other systems, differentiated pedagogies or it more complex. Following the clarity of terminology that, even old referring to the XIX century, it’s new for the most. Just a few have proposed to study it. Finally the contribution of some scholars, of which then I have used on this study, mainly Dermeval Saviani, Gaudêncio Frigotto, Maria Aparecida Ciavatta, Edgar Morin, Paulo Freire, and others. Where I could invoke the explanation of an education that can transcend the conceptual idea of work as a simple implement. Understand the work as a human doing. The work as a synthesis of an intellectualized mental exercise. Understand it as an essential activity to the production of the means that enable the relationship between man and nature and its growth, eschewing of the materialistic idea of domination and exploitation.

Assemble, with the Polytechnic, an a wide and widespread world vision, a dialectic based on culture understanding, in opposition to the Cartesian and positivist views. Understand the contribution of this new conception of teaching with a differentiated curricular focus, where the knowledge is more contextualized. Encouraging the teachers to get to know from the world of work, where the research and knowledge guiding, increased of an interdisciplinary work as a constant. Regarding the professional, unifying and driver's education process for teaching, it being current update about all the changes, as well as the aspects that constitute the integral formation in the human dimensions, social, cognitive and pedagogical. As well as the importance of ongoing training aimed at professional qualification. The teacher needs to know more, know how to teach. It needs to be well prepared in order he can have better conditions of teaching. The teacher can’t escape from the social changes and new perspectives. The school fulfills the function of learning closely linked to the social formation, for social skills. Educate, teach, work up the students in its entirety, in its complexity that com from a dynamic world, racial and diverse. And the polytechnic education, as responsible to meet the demands of a new student, worker, stands as hope to fill a gap not met by the traditional system.

Key-words: High school. Polytechnic. Work.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº4**, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto 2.208**, de 14 de abril de 1997. Regulamenta os artigos 36 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

ClAVATTA, Maria Aparecida. **O trabalho como princípio educativo – Uma investigação teórico-metodológica (1930-1960)**. Rio de Janeiro: PUC-RJ, (Tese de Doutorado em Educação), 1990.

DE DECCA, Edgar Salvadori. **O nascimento das fábricas**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 50 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio; ClAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs). **Ensino Médio Integrado: Concepções e Contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **O trabalho como princípio educativo: por uma superação das ambiguidades**. Boletim técnico do Senac, Rio de Janeiro, Ano 11, nº3, p. 175-192, Set. – Dez, 1985.

FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org). **Trabalho e Conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez, 1987.

LUKÁCS, George. **Ontologia do ser social. Os princípios ontológicos fundamentais de Marx**. São Paulo, Ciências Humanas, 1979.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez: UNESCO, 2001.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção da Politecnia**. Rio de Janeiro: Fundação Osvaldo Cruz, 1989.

REFLEXÕES SOBRE A CRISE DA RACIONALIDADE INSTRUMENTAL NA EDUCAÇÃO E A CONSTRUÇÃO DA RACIONALIDADE EMANCIPATÓRIA

Henriqueta Alves da Silva¹
Neusa Maria. John. Scheid²

RESUMO: O presente artigo discute à necessidade de repensar meu antigo projeto de pesquisa com um olhar direcionado para novos contextos. Pleiteio enfocar uma nova problemática que penso ter mais respaldo e ser inevitável pesquisar para buscar uma resposta para minhas perguntas que surgem a cada dia sobre a educação do sujeito na escola. Pretendo com minhas leituras e novas concepções de mundo discutir e refletir sobre como a crise da racionalidade instrumental na educação pode contribuir para o esclarecimento de questões relacionadas à racionalidade emancipatória. Essa mudança de enfoque em minha pesquisa foi provocada durante as aulas do Mestrado em Educação, a qual senti a necessidade de pensar novos contextos a ser refletidos. Estamos diante de novos métodos de ensino e não sabemos ao certo qual seguir, vivenciamos uma crise metodológica na educação. Por isso, o artigo propõe discutir e conscientizar os educadores de que o método da educação tradicional não funciona mais e que se permanecermos apenas na prática da educação tradicional estaremos construindo a fossa para nosso “cadáver intelectual” e assim possibilitando o domínio de nossas ações, pensamentos e inquietações e nos transformando em marionetes do sistema depreciativo de sujeitos críticos e criativos do conhecimento emancipador. Precisamos entender a natureza sistemática da educação para atuar eficientemente na escola e induzir os alunos a se tornarem leitores críticos dos textos e da realidade e de assuntos não tradicionais ao mesmo tempo é uma forma de transformar a educação em pesquisa em sala de aula.

Palavras-Chave: Educação. Racionalidade Instrumental. Racionalidade Emancipatória.

INTRODUÇÃO

Diante de novas concepções e visões emergidas a partir de estudos e discussões sobre a formação de professores surgiu a necessidade de pensar novos contextos a ser enfocados. Isto possibilitou repensar o meu tema de pesquisa. Pretenderia continuar a pesquisar sobre “A formação filosófico-pedagógica dos professores do Ensino Médio da Rede Pública Estadual e seu Compromisso Social”, analisando a formação que há entre os professores com o objetivo de refletir as práticas educativas do professor bem como o compromisso que tem diante da sociedade.

Mas com a oportunidade de explanação do projeto e diálogos construídos durante as aulas do Mestrado em Educação, surgiu a necessidade de pensar novos contextos a ser enfocados pelo fato de estar fazendo novas leituras sobre a formação dos professores. Então surgiram duas perguntas em relação esse cenário educacional: O que é realmente importante

¹Licenciada em Filosofia. Aluna do Mestrado em Educação na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - Frederico Westphalen.

²Professora Doutora do Curso do Mestrado em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Câmpus de Frederico Westphalen.

em nossa prática para nosso aluno? Qual seria a melhor forma de ensinar? Em busca de uma racionalidade emancipatória cogito ser necessário denunciar o processo de empobrecimento da razão.

Pleiteio enfocar uma nova problemática que penso ter mais respaldo e ser inevitável pesquisar para buscar uma resposta para minhas perguntas que surgem a cada dia sobre a educação do sujeito na escola.

Desejo com minhas leituras e novas concepções de mundo discutir e refletir sobre o que uma formação humanística e reflexiva pode contribuir para facilitar a racionalidade emancipatória. Desta forma, meu problema de pesquisa se resume em “Como o professor reflexivo pode contribuir para a construção de uma racionalidade emancipatória que promova o empoderamento do sujeito que conhece”. Penso ser essencial pesquisar sobre essas formas metodológicas, pois é através desses métodos que podemos ensinar com mais rigorosidade. O ensinar lida com dois momentos: um em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente, e outro em que se trabalha a produção do conhecimento que ainda precisa ser construído. (FREIRE, 2001).

Penso que a formação escolar deve contemplar para formar cidadãos no seu mais amplo sentido. Concorro plenamente com Frei Betto quando diz que “na escola de meus sonhos, os professores são obrigados a fazer periódicos treinamentos e cursos de capacitação e só são admitidos se, além da competência, comungam os princípios fundamentais da proposta pedagógica e didática. Porque é uma escola com ideologia, visão de mundo e perfil definido do que sejam democracia e cidadania. Essa escola não forma consumidores, mas cidadãos”. (BETTO, 2012, p. 01).

DESENVOLVIMENTO

Vivenciamos uma crise metodológica, já não sabemos ao certo o que e como ensinar e que tipos de métodos são os mais eficazes para a verdadeira construção do conhecimento.

As mudanças sociais orientam-nos para um novo caminho. “É preciso analisar o que funciona, o que devemos abandonar o que temos de desaprender, o que é preciso construir de novo e reconstruir sobre o velho. É possível modificar as políticas e as práticas da formação permanente do professorado? Como as mudanças atuais repercutem na formação do professorado?” (IMBERNÓN, 2009, p.18).

A forma como as escolas de hoje constrói o conhecimento é impositiva, monótona, seguida conforme os conteúdos programáticos oficiais. A pedagogia oficial está motivando os

estudantes contra a capacidade de pensar e produzir conhecimento. Percebe-se que os estudantes recusam-se a estudar sob as condições sociais existentes, com baixo desempenho. Os estudantes percebem o fato de que o mundo dos negócios não está compensando o esforço nos estudos. São poucas as recompensas que o mercado de trabalho oferece. A desmotivação dos estudantes para a sala de aula não significa que estão desmotivadas fora dela. Quando os estudantes querem alguma coisa como, por exemplo, uma roupa de marca, um carro, eles não medem esforços para adquiri-las. Fora dos assuntos oficiais, os estudantes parecem motivados.

Esse interesse dos estudantes em assuntos gerais do seu cotidiano está levando a educação brasileira a pensar em um novo método de ensino como, por exemplo, o processo de implantação do Ensino Médio Politécnico. Esse novo Ensino Médio “é a transição e complemento do ensino fundamental e que deve preparar o estudante para o Ensino Superior, para o mundo do trabalho e viver em comunidade para ter um bom senso crítico e para enfrentar os problemas do dia a dia” (UNESCO, 2011, p. 02).

Essa nova forma de ensino terá origem a partir das atividades desenvolvidas pelos estudantes que objetivam uma intervenção transformadora em sua realidade. O currículo será centrado no planejamento e na efetivação de propostas de trabalhos individuais ou coletivos que cada estudante usará para produzir o conhecimento e transformar sua realidade.

Esta nova forma de buscar o conhecimento estará associada ao trabalho. A pesquisa será o instrumento de articulação entre o saber acumulado pelo estudante e as propostas de trabalho que estarão no centro do currículo oficial. Desta forma, penso que os estudantes terão maiores razões de se motivarem e se sentirem autores do processo de ensino aprendizagem, pois estarão integrando sua realidade vivenciada fora da sala de aula para com os currículos oficiais, assim o ensino terá mais sentido e aproximará os estudantes da escola, possibilitando que este seja um sujeito transformador e ativo na sociedade. Pois, quando apenas se segue o currículo padronizado, a educação é muito mais controlável e estará reproduzindo a estrutura da autoridade social. “O currículo passivo baseado em aulas expositivas não é somente uma prática pedagógica pobre é o modelo de ensino mais compatível com a promoção da autoridade dominante na sociedade e com a desativação da potencialidade criativa dos alunos”. (SHOR, 2003, p. 21). Muitas vezes o ato de conhecer é reduzido a uma mera transferência do conhecimento, desprezando a capacidade crítica, a curiosidade, o questionamento e a inquietação que são indispensáveis para a construção do conhecimento.

A educação emancipatória deve provocar a mudança social, possibilitar uma nova forma de conhecer o mundo e de se relacionar com ele, sem que sejamos apenas passivos,

mas sujeitos críticos, capazes de ir contra a cultura de massa, sendo sujeitos do conhecimento e transformadores da realidade social. Pois se permanecermos apenas na prática da educação tradicional estaremos construindo a fossa para nosso “cadáver intelectual” e assim possibilitando o domínio de nossas ações, pensamentos e inquietações e nos transformando em marionetes do sistema depreciativo de sujeitos críticos e criativos do conhecimento emancipador.

CONCLUSÃO

Precisamos entender a natureza sistemática da educação para atuar eficientemente na escola. Pois, “a educação não modela a sociedade, mas ao contrário, a sociedade é que modela a educação segundo os interesses dos que detém o poder” (FREIRE, 2003, p. 49). É tarefa de o professor denunciar a ideologia dominante, pois ele sonha em favor da libertação dos estudantes da classe dominante, seu sonho é reinventar a sociedade e ocupar o espaço da escola para desvendar a realidade que esta sendo ocultada.

Sabemos que tanto o educador tradicional como o libertador não tem o direito de desconhecer que os estudantes devem receber uma formação profissional e adquirir habilitação para o trabalho, nem negar os aspectos técnicos da educação. O educador libertador não nega os empregos, carreiras ou trabalho, mas coloca questões críticas à medida que os ensina. As qualificações para o trabalho devem ser criticadas e aprendidas para impedir que os estudantes ingressem num mercado de trabalho predatório.

A tarefa do professor libertador é levantar questões críticas sobre o próprio ensino que estamos dando, devemos intervir para despertar a consciência crítica sobre o trabalho e também para a formação profissional. Induzir os alunos a se tornarem leitores críticos dos textos e da realidade e de assuntos não tradicionais ao mesmo tempo é uma forma de transformar a educação em pesquisa em sala de aula.

A educação libertadora não induz “engolir” livros, mas sim transformar relações entre educandos, professores, escola e sociedade. Os alunos estão saturados de informações e memorização de livros didáticos enormes, e se este modelo de educação refletisse na qualidade de ensino não estaríamos no 88º lugar em ranking de educação feita pela UNESCO e o Rio Grande do Sul não estaria em 20, 7% de reprovação em 2011 além do grande índice de evasão escolar.

Por isso, repensar métodos, formas de buscar conhecimento e a valorização da classe do magistério seria ideal para quem sabe futuramente conquistarmos um mundo mais digno e

com qualidade educacional. Pois de nada adianta mudarmos o modelo educacional se não repensarmos em novos métodos que contemplem a reconstrução de um novo significado para o conhecimento.

REFLECTIONS ON A CRISIS RATIONALITY INSTRUMENTAL IN EDUCATION AND CONSTRUCTION OF EMANCIPATORY RATIONALITY

ABSTRACT: This article discusses the need to rethink my old research project with a gaze directed to new contexts. Plead focus on a new problem that I think have more support and unavoidable search to find an answer to my questions that arise each day on the education of the subject in school. I intend with my readings and new conceptions of the world to discuss and reflect on the crisis of instrumental rationality in education can contribute to the clarification of issues related to the emancipatory rationality. This change in focus in my research was sparked during lessons of the Master of Education, which felt the need to think of new contexts to be reflected by the fact be doing much reading on the training of teachers. We are faced with new teaching methods and we are not sure which one to follow, we observe a methodological crisis in education. Therefore, this article aims to discuss and raise awareness among educators that the method of traditional education does not work anymore and that if we remain only in the practice of traditional education will be building the pit for our "body intellectual" and thus enabling the domain of our actions, thoughts and concerns and making us puppets deprecating system of critical and creative emancipatory knowledge. We need to understand the systematic nature of education to act effectively in school and induce students to become critical readers of texts and reality and non-traditional subjects at the same time is a way to transform education in research in the classroom.

Keywords: Education. Instrumental rationality. Rationality Emancipation.

REFERÊNCIAS:

BETTO, Frei. (2012). **A escola de meus sonhos.** Disponível em: (<http://www.freibetto.org/index.php/artigos/44-a-escola-dos-meus-sonhos-frei-betto>). Data de acesso: maio de 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** Saberes necessários para à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

IMBERNON, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências.** São Paulo: Cortez, 2009.

SHOR, Ira. **Medo e ousadia.** O cotidiano do professor. Rio de janeiro: Paz e Terra, 2003.

REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ENSINO SUPERIOR

Edinéia de Lurdes Samua¹

Resumo: O ensino superior apresenta grandes desafios aos professores, um dos motivos é a heterogeneidade dos alunos em sala. Neste intuito o trabalho abordará a educação voltada para jovens e adultos, apresentando-se como Andragogia e Educação Popular. Deste modo apresentará registros bibliográficos referentes a identidades dos alunos e professores, bem como a visão dos alunos para a escola e o papel da escola diante de jovens e adultos. Para direcionar a temática, apresentar-se-ão práticas educativas voltadas à faixa etária e ao nível de ensino em que este encontra. Para finalizar, o texto instigará o leitor a continuar a pesquisa de acordo com a evolução histórico-cultural e suas transformações em que vive.

Palavras-chave: Jovens e Adultos; Educação; Heterogeneidade.

Introdução

A incansável busca por conhecimento cresce a cada dia, não só por jovens, mas também por adultos já formados ou não alfabetizados. A busca pelo diploma não é mais o objetivo de muitos estudantes, mas sim a compreensão do fazer. Muitos se formam em um curso o qual não garante um futuro fácil, com obstáculos, falta de recurso financeiro para investimento, entre outros, e, optam por cursos que encaminham para um mercado de trabalho fácil, de grande procura de pessoas, e, principalmente, o trabalho de corpo e mente, onde não tem a necessidade de investir muito.

Compreender a real razão por existir esta crescente busca pelo conhecimento não é uma tarefa fácil, porém propor um entender já é de grande valia. Talvez a classe econômica, cursos gratuitos ou de baixo custo, universidades que não necessitam da presença contínua dos alunos em sala, mas sim nas leituras e aprendizagem, ou também pela necessidade de conhecer e saber fazer algo para garantir uma profissão, incentivos e estimulações que o mundo propõe.

Diante de tantas realidades presentes em sala de aula, como educadores temos que conhecer o entorno, bem como a forma que cada sujeito interage com este. Trabalhar com jovens e adultos requer conhecimento e sobretudo flexibilidade, pois nesta comunidade de estudantes, encontramos pais, trabalhadores, desempregados, professores, avós, aposentados, dentre tantas outras realidades que devem ser consideradas pelo professor.

Visão do aluno sobre a escola

Ao buscar uma universidade/escola, o aluno, não só jovens e adultos, compreendem a escola como um local onde irão aprender com o professor, visto como quem sabe, alguém de poder sobre a aprendizagem. Voltando o olhar para jovens e adultos, principalmente aqueles que não são alfabetizados, acreditam que vão à escola para obter/absorver conhecimentos vindos do professor (aqui visto como dono do conhecimento) para conseguir um trabalho que necessite apenas do conhecer e não do espaço físico, que gere mais renda, além de ser um local mais valorizado socialmente. (UNESCO, 2008)

Universitários jovens apresentam uma visão mais aberta ao construtivismo, talvez por serem integrantes desta geração, acreditam que escola seja um espaço do conhecer, partindo de diversas trocas, tanto com professores como os colegas e demais estudantes. O professor media as ações e buscas dos alunos que muitas vezes ao visualizar algo teórico e histórico, revoltam-se, principalmente os que já possuem ideia de contradizer o que não vivenciaram. “É impossível atingir o totalmente desconhecido, a não ser partindo do que já é conhecido.” (UNESCO, 2008, p. 66)

Para fomentar esta discussão cita Ianni (apud JESUS, 2009, p. 109):

É uma realidade problemática, atravessada por movimentos de integração e fragmentação simultaneamente às interdependências e acomodação, desenvolvem-se fusões e antagonismos: implicam tribos e nações, coletividades e nacionalidades, grupos e classes sociais, trabalho e capital, etnia e religiões, sociedade e natureza. São muitas as diversidades e desigualdades que se desenvolvem com a sociedade global. Algumas são antigas e outras recentes, surpreendentes. Para compreender os movimento e as tendências da sociedade global, pode ser indispensável compreender como as diversidades e desigualdades atravessam o mundo.

Identities

Cada vez que colocamos em pauta discussões sobre identidade, nos remetemos ao respeito à cultura e processo histórico. Os profissionais da educação devem possuir um olhar construtivo sobre o entorno dos alunos, avançando conforme ocorrem as transformações socioculturais e históricas. Compreender que a divisão de classes e culturas geram a exclusão e não o existir e a diversidade.

Conforme cita Carrano (apud UNESCO, 2008) em seu artigo “Identities Juvenis e Escola”, o ensino de jovens e adultos propõe livre escolha pela educação e isso aumenta a diversidade e heterogeneidade dos alunos nas salas de aula, como por exemplo, a criação do EJA – Educação de Jovens e Adultos – onde no processo histórico, o objetivo era promover a

alfabetização dos jovens e adultos, principalmente nas regiões rurais. Atualmente o EJA é procurado para dar continuidade aos estudos. Dentro deste contexto, os jovens menos favorecidos buscam a escolarização e os adultos, muitas vezes, para entrar em uma universidade, por uma nova profissão, melhorando a qualidade de vida.

Como vimos, há trocas de realidade no processo histórico. Hoje jovens buscam a escola para profissão e os adultos para melhor qualidade de vida, muitas universidades possuem alunos com faixa etária acima de 50 anos, conseqüentemente as salas de aula são heterogêneas em relação à faixa etária. Quais as vantagens sobre isso? Promoção da cultura, diversidade, inclusão, construção do conhecimento. (UNESCO, 2008)

Como nos argumenta Feldmanm (2009), a realidade sociocultural-histórica deve ser considerada pelo educador, pois como prevê o ensino de jovens e adultos, e também a Educação Popular proposta por Freire, o entorno deve ser utilizado para o aprender e o ensinar. Utilizar a profissão, realidade familiar e comunitária previstas na Andragogia, onde o ensino superior adequa sua metodologia de ensino voltada ao entorno social dos alunos e no que realmente eles têm por objetivo ao buscar o conhecimento.

Portanto, a identidade do educador/professor deve ser também abordada aqui. Qual seria a ideal identidade do professor de jovens e adultos? Como nos cita Freire (2011), a principal característica de qualquer professor é a humildade profissional, onde este conhece a realidade dos alunos e trabalha em prol da construção do conhecimento a partir desta realidade, onde o professor também aprende com os alunos; outra característica citada por Freire (2011) é a autonomia, onde o professor pode mudar a sua forma de ensinar de acordo com o aluno. Outra característica é a democracia, no que se refere ao ouvir a opinião dos alunos. A partir de tais qualidades é que se pode pensar o que fazer diante de uma turma, onde encontramos jovens e adultos com realidades histórico-culturais diferentes.

Para finalizar o quesito Identidades, devemos refletir sobre a identidade da escola, esta, diretamente ligada ao professor e ao aluno, deve acompanhar o processo cultural dos sujeitos. Como cita Carrano (apud UNESCO, 2008), deixar de ser escola em forma de aprisionamento e tornar-se escola aberta, autônoma, democrática, reflexiva, adequada ao contexto histórico-cultural e principalmente voltada para a qualidade.

Práticas educativas no entorno do Ensino Superior Heterogêneo

Pensar em práticas educativas para o Ensino Superior nos transporta ao pensamento do saber e conhecer a realidade, exigindo pesquisa. A partir da busca, podemos desfragmentar a ideia tradicional que os alunos trazem consigo.

Segundo Barreto (apud UNESCO, 2008) a não descentralização da visão do aluno poderá gerar conflitos, como por exemplo, a escola pode não corresponder às expectativas e os alunos, como são livres e responsáveis por si, acabam abandonando o curso. O autor ainda cita que não adianta fazer um bom discurso no primeiro dia de aula para desmistificar a ideia tradicional, e que pode ocorrer uma Invasão Cultural, mas sim o reconhecimento da escola, perceber como funciona, sua cultura e identidade. “Os professores costumam ter presente que é a partir do conhecimento que se atinge o desconhecimento.” (BARRETO apud UNESCO, 2008, p. 67)

Realizar mudanças em processos auxilia para a adaptação. “O objetivo não é chocar o aluno, mas desencadear um processo de descobertas.” (BARRETO apud UNESCO, 2008, p. 68) Os processos devem ser evolutivos, de acordo com as expectativas dos alunos, o educador deve desenvolver atitudes frente ao conhecimento dos alunos, para que os mesmos transformem sua visão diante dos colegas e professores, construindo o conhecimento.

Muitas vezes o professor lança mão dos saberes e conhecimento que possui, principalmente ao se deparar com a realidade da sala de aula, deixando de lado sua caminhada acadêmica e elaborando outras formas de intervenção. “(...) esse processo de elaboração do professor é ainda empírico, faltando-lhe uma organização intencional do saber que constrói.” (BARRETO apud UNESCO, 2008, p. 44) Portanto para construir o conhecimento é necessária uma investigação e sistematização das ações a ser desenvolvidas.

Para refletir sobre saberes e práticas devemos considerar a realidade dos alunos, que por se tratar de jovens e adultos heterogêneos, devem-se considerar diversos aspectos, um deles é que estes sujeitos, muitas vezes, tentam conciliar a sobrevivência com os estudos. Tal aspecto nos remete a disposição dos estudos no turno inverso ao do trabalho, como cita Pimenta (2009):

“A escola noturna é um lugar por excelência onde os jovens e adultos trabalhadores buscam não só a qualificação para o trabalho, uma ocupação mais digna, o saber para a sobrevivência, mas também um espaço de sociabilidade e de trocas de experiência” (p. 86).

A partir da preocupação com a realidade do aluno, partimos para a qualidade do ensino, onde, como nos diz Morin (2011), existem diversos aspectos a ser considerados, denominados pelo autor de saberes. O primeiro é a percepção da fase de desenvolvimento em que o aluno se encontra, compreendendo características dos sujeitos, rompendo com o erro e a ilusão. O segundo saber é a adaptação das ações educativas ao espaço sociocultural em que o

aluno se encontra, bem como transportá-lo ao conhecimento de outros espaços histórico-culturais. O terceiro aspecto/saber é a condição humana, ou seja, conhecer e ensinar de acordo com a diversidade e necessidade, adequando a identidade de cada sujeito. O quarto é a identidade terrena, ou seja, apresentar a identidade de outros tempos históricos, preservando o seu tempo e espaço. O quinto aspecto é o enfrentamento das incertezas, ou seja, instigar o buscar, pesquisar, entender, e não apenas obter algo pronto e de resultado certo, portanto expor o caminho da investigação onde esta apresenta resultados imprevistos inesperados. O sexto saber é o de ensinar a compreensão, ou seja, de que forma os sujeitos possam compreender e respeitar as ações tanto do cotidiano escolar como social. E o último (para o autor, não generalizando para o futuro) a ética do gênero humano, ou seja, o respeito aos sujeitos e às ações, mas não apresentar normas e sim estímulos para a formação da mente.

Pode-se perguntar: Por que tantos aspectos a ser considerados? Como aplico em sala de aula, diante de grupos tão heterogêneos? Como nos diz Freire (2011), não são normas explícitas e sistemáticas, são ideias e concepções vividas em sala, o que nos remete ao estímulo, ao diálogo, a curiosidade, a criticidade, entre outros. Cada ação tem uma reação, a ação parte do aluno e a reação é a do professor. Segundo Freire (2011) é necessário que deixemos de executar ações de escola bancária e sim ações transformadoras, onde os dois sujeitos, professor e aluno, aprendem.

Pensando em práticas de execução podemos considerar o planejamento, que é entendido e executado a partir das questões de realidade, identidade, entre outros, que já foi citado neste texto. O plano deve ser entendido como algo inacabado, onde exista a troca de ideias com mais pessoas do convívio escolar.

De acordo com Libâneo (1994), para a construção de atividades e ações das aulas, devem-se cumprir exigências:

Ampliação do nível cultural e científico dos alunos, assegurando profundidade e solidez aos conhecimentos assimilados; Seleção e organização de atividades dos alunos que possibilitem desenvolver sua independência de pensamento, a criatividade e o gosto pelo estudo; empenho permanente na formação de métodos e hábitos de estudo; Formação de habilidades, atitudes e convicções que permitam a ampliação de conhecimentos na solução de problemas em situações de vida prática; Desenvolvimento das possibilidades de aproveitamento escolar de todos os alunos, diferenciando e individualizando o ensino para atingir níveis relativamente iguais de assimilação da matéria; Valorização da sala de aula, como meio educativo, para formar as qualidades positivas de personalidade dos alunos; Condição de trabalho docente na classe, tendo em vista a formação do espírito de coletividade, solidariedade e ajuda mútua, sem prejuízo da atenção às peculiaridades de cada aluno. (LIBÂNEO, 1994, p. 179)

Considerações finais

Pode-se observar que estar diante de uma sala de aula repleta de sujeitos, com culturas diferentes e principalmente realidade e identidade social, não é uma tarefa fácil, exige competências, pesquisas e não menos importante, humildade. Ser humilde em ouvir as ideias dos alunos, executá-las e trazer aperfeiçoamentos, muitas vezes, largar o conhecimento que possui e abrir novos caminhos, sair da própria teoria imposta, trazer informações que condizem com as experiências de cada aluno.

Não basta terminar uma pesquisa, executá-la ou apresentá-la, é necessário dar continuidade, pois a educação é transformada a cada segundo que passa. Nunca uma formação é acabada, ou pelo menos não deveria ser, devemos abrir novos caminhos para a investigação e aprofundamento do tema. O texto já indicou práticas educativas para o Ensino Superior, porém acredita-se que buscar conhecer a realidade dos alunos a partir das transformações históricas e culturais, nos permitirá acender uma nova luz, um novo saber acrescentado e construído.

Neste intuito, é necessário que o docente busque a pesquisa diante de cada realidade, interesse, identidade e princípios. Estudar superficialmente um conteúdo não capacita para a execução total de um trabalho, é imprescindível que exista um estudo avançado e contínuo, conseqüentemente uma ação inacabada e aberta a novas ideias e caminhos através de seus próprios alunos.

REFLECTIONS ON YOUTH AND ADULT EDUCATION OF HIGHER EDUCATION

Abstract: Higher education presents challenges to teachers, one reason is the heterogeneity of the students in the classroom. In order to address the work-oriented education for youth and adults, presenting as Andragogy and Popular Education. Thus present bibliographic records pertaining to the identities of students and teachers as well as students' vision for the school and the role of the school in front of young people and adults. To address the issue, present educational practices will be geared to the age and level of education in this encounter. Finally, the text will spur the reader to continue the research in accordance with the historical and cultural developments and transformations in living.

Keywords: Adult and Youth, Education, Heterogeneity.

REFERÊNCIAS

FELDMANN, Marina Graziela (org). **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: Editora Senac, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 50ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

JESUS, Adriana Regina. **Processo educativo no contexto histórico.** São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessário à educação do futuro.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido (org). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 2009.

UNESCO. **Construção coletiva:** contribuição à educação de jovens e adultos. 2ª ed. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2008.

SAÚDE/DOENÇA DOS DOCENTES E SUAS CONSEQUÊNCIAS NA PRÁTICA EDUCATIVA

Jaqueline Marafon Pinheiro¹

Luci Mary Duso Pacheco²

Neusa Maria John Scheid³

Resumo: Além de o professor estar sendo constantemente avaliado pelos alunos, sofre ainda com políticas e estruturas curriculares que chegam até ele de forma totalmente verticalizada. Desta forma, o objetivo deste trabalho consiste em identificar as dissertações e teses sobre Saúde/Doença dos docentes e suas consequências na prática educativa dos mesmos. A fim de compor um estado da arte a partir de 2002 até 2012. Para a realização deste estudo, primeiramente foram escolhidas as bases de dados para consulta: <http://bdtd.ibicit.br> e <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw>. Neste sentido, os resultados encontrados foram que houve o dobro de publicações relacionando ao número de artigos publicados. O estudo apresenta também uma produção regular e crescente, com exceção dos anos de 2003, 2005, e 2009. O estado de São Paulo detém a maior quantidade de trabalhos; em seguida aparece o Estado do Rio Grande do Sul, e em terceiro a Paraíba. Através da pesquisa e análise das dissertações e teses para a realização desse trabalho, foi possível perceber que não há muitos estudos relevantes quando se trata do processo saúde/doença dos professores.

Palavras-chave: Prática educativa. Saúde dos docentes. Doença dos docentes.

INTRODUÇÃO

Sabe-se da correria que é o cotidiano do professor, pois seu trabalho não se restringe em ministrar a aula dentro da sala de aula. Há muito mais tempo despendido para que essa aula seja boa, tenha efeito: preparar aula, preparar e corrigir provas, corrigir trabalhos, se aperfeiçoar, etc. Tudo isso para ser um bom professor, cativar e prender a atenção dos alunos e formar cidadãos críticos e competentes. Pois esse é o objetivo de ser professor: formar cidadãos, humanos.

Além de o professor estar sendo constantemente avaliado pelos alunos, sofre ainda com políticas e estruturas curriculares que chegam até ele de forma totalmente verticalizada. Neste sentido, Imbernón (2009, pg. 23), afirma que: “Ninguém deveria duvidar [...] de que qualquer reforma da estrutura e do currículo do Sistema Educativo deve contar com o apoio do professorado e com sua atitude positiva logo de cara para capacitar-se nas mudanças”.

É oportuno observar também a desvalorização salarial que os professores brasileiros vêm sofrendo. É raro encontrar um professor que trabalha somente vinte horas semanais em

¹ Enfermeira. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDU da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI Câmpus de Frederico Westphalen. E-mail: jaqueline@uri.edu.br

² Doutora. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDU da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI Câmpus de Frederico Westphalen. E-mail: luci@uri.edu.br

³ Doutora. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDU da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI Câmpus de Frederico Westphalen. E-mail: neusas@santoangelo.uri.br

uma escola e consiga se manter com o salário que recebe. Em contrapartida, ao analisarmos historicamente, há certo tempo atrás, um docente se mantinha, e à sua família, tranquilamente, com o dinheiro que recebia por trabalhar um turno somente.

Além da desvalorização salarial do professorado, Imbernón (2009) ainda cita outros fatores importantes na desmotivação desses profissionais no desenvolvimento do seu trabalho, quais sejam: o professor é avaliado pela quantidade e não pela qualidade do que produz, a sobrecarga do professor com inúmeras atividades a serem desempenhadas, a obrigação de ser especialista naquilo que faz, a formação em contextos abrangentes, não considerando o contexto individual.

Com tudo isso, o trabalho docente acaba sendo visto de forma totalmente desmotivadora. Não há estímulo, nem incentivo. E essa desmotivação tem uma consequência principal: o adoecimento dos professores.

Vedovato e Monteiro (2008) afirmam que determinados estudos brasileiros evidenciam uma relação importante entre a saúde dos professores e suas condições de vida e de trabalho. Numa pesquisa realizada com professores da rede particular de ensino na Bahia, as principais queixas relatadas pelos professores foram o acelerado ritmo de trabalho, a presença de poeira (pó de giz), estressante ambiente de trabalho e esforço físico. Essas condições de trabalho ocasionam danos à saúde dos professores levando-os a sentirem estresse, faringite, lombalgia, doenças do aparelho locomotor e circulatório e neuroses.

Neste sentido, a proposta deste trabalho é relatar o mapeamento realizado para o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, linha de pesquisa formação de professores e práticas educativas, que tem como tema a **Saúde/Doença dos docentes e suas consequências na prática educativa dos mesmos**. O objetivo consiste em identificar as dissertações e teses sobre o tema anteriormente citado a fim de compor um estado da arte a partir de 2002 até 2012. O período adotado deve-se ao fato de pesquisar o que foi produzido nos últimos 10 anos nos principais bancos de dados do país.

O levantamento de dados foi efetuado nos sites da CAPES e IBICIT, os quais possibilitaram um mapeamento em torno da região do país com maior número de estudos, os estados que mais fazem pesquisa, a quantidade de trabalhos por ano e os focos de interesse das investigações. Em resumo, o levantamento buscou compreender e identificar como a questão das práticas educativas e adoecimento dos professores vem sendo analisada pelos órgãos colegiados.

PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DISSERTAÇÕES E TESES

A Tabela 1 revela as dissertações e teses encontradas através de cada descritor utilizado na busca. Em todas as buscas foram utilizados como filtro o país da publicação (Brasil), o idioma (português), a opção “todas as palavras” e o intervalo de tempo (2002-2012).

Tabela 1 – Dissertações e Teses por descritor (2002-2012)

DESCRI TOR	DISSERTAÇÃO	TESE	TOTAL
Saúde dos docentes	883	322	1205
Doença na docência	27	12	39
Consequência da prática educativa	190	62	252
Total	1100	396	1496

Fonte: Elaborada pela autora (2013)

Como se percebe ao observar a Tabela 1 houve uma grande quantidade de publicações encontradas com os descritores utilizados. Dessa forma, optou-se por realizar uma segunda busca, utilizando para isso, a ferramenta que o site da CAPES disponibiliza, “expressão exata”. Ainda assim, as informações superaram as expectativas, mas ao ler os resumos foi possível perceber que os assuntos de que tratam não têm relação com o tema que pretendo pesquisar. A maioria trata de assuntos diversos, são poucas as produções que tratam especificamente da saúde/doença dos professores e sua consequência na prática educativa. Sendo assim, utilizarei neste trabalho, os dados encontrados, utilizando a opção “expressão exata”, pois esta possibilitou maior aproximação dos achados com o tema proposto. Explicito isso na Tabela 2.

Tabela 2 - Dissertações e Teses por descritor utilizando a opção “expressão exata” (2002-2012)

DESCRI TOR	DISSERTAÇÃO	TESE	TOTAL
Saúde dos docentes	33	16	49
Doença na docência	0	1	1
Consequência da prática educativa	3	1	4

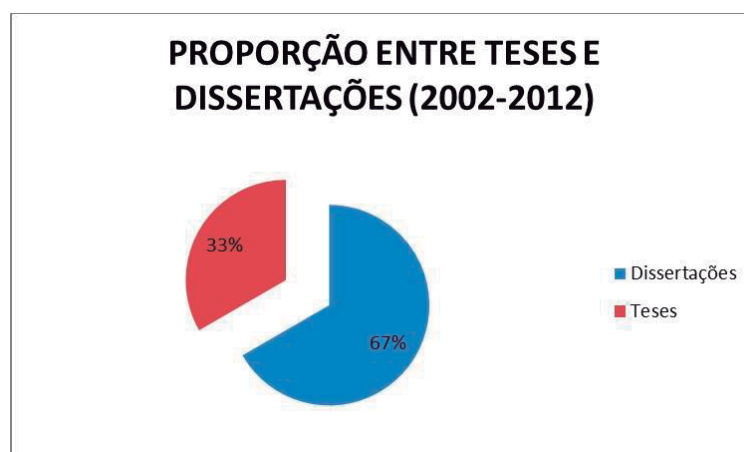
Fonte: Elaborada pela autora (2013)

ANÁLISE QUALITATIVA DOS DADOS

O Gráfico 1 indica claramente a predominância das dissertações com o dobro de publicações (36 produções), relacionando o número de teses publicadas (18 produções). A diferença pode ser atribuída à grande oferta e incentivo, nos últimos anos, aos cursos de mestrado a nível nacional. Outro fator é que as universidades que oferecem cursos de pós-graduação são avaliadas pelo número de produções, devendo assim produzir um grande

número de pesquisas para atender ao anseio da comunidade científica e da sociedade, pois a qualidade dos serviços prestados pela universidade muitas vezes é vista pela quantidade de pesquisas realizadas.

Gráfico 1 – Proporção entre Dissertações e Teses (2002-2012)



Fonte: Elaborado pela autora (2013)

O Gráfico 2 apresenta o número de pesquisas elaboradas durante os anos de 2002 a 2012. O estudo apresenta uma produção regular e crescente, com exceção dos anos de 2003, 2005, e 2009. Justifica-se o grande aumento de publicações encontradas em 2012 pelo fato de pesquisar os trabalhos publicados no referido ano, foi utilizado o site de buscas IBICT, o qual não disponibiliza da ferramenta “expressão exata”; sendo assim, essas publicações encontradas foram através da utilização de “todas as palavras”.

Gráfico 2 – Número de publicações de acordo com o ano de defesa



Fonte: Elaborado pela autora (2013)

Analisando as produções por Estado Brasileiro, dados da Tabela 3, verifica-se que o de São Paulo detém a maior quantidade de trabalhos; em seguida aparece o Estado do Rio Grande do Sul, e em terceiro a Paraíba. A Região Norte não aparece com nenhuma publicação no período de estudo com os descritores utilizados.

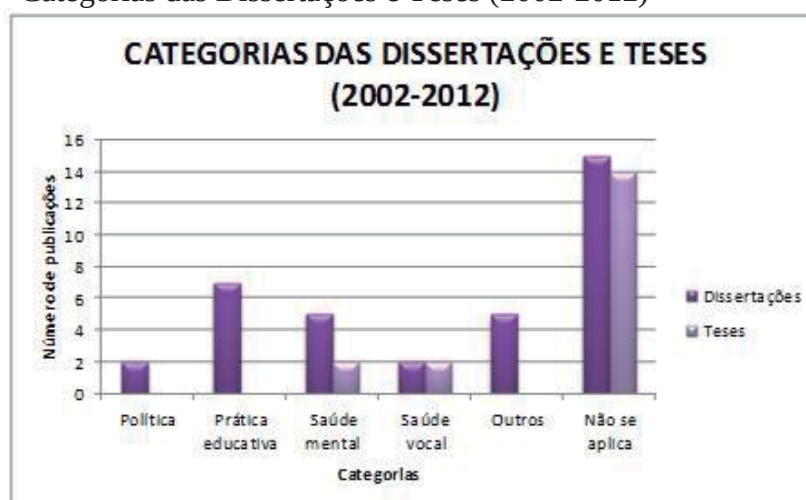
Tabela 3 – Produções por estado Brasileiro

ESTADO	DISSERTAÇÃO	TESE	TOTAL
RS	5	4	9
SC	4	2	6
PR	2	0	2
MG	1	1	2
ES	0	0	0
SP	12	10	22
RJ	2	0	2
MT	0	0	0
MS	0	0	0
GO	1	0	1
DF	1	0	1
MA	1	0	1
PI	0	0	0
CE	1	0	1
RN	0	0	0
PB	5	1	6
PE	1	0	1
AL	0	0	0
SE	0	0	0
BA	0	0	0
RO	0	0	0
AC	0	0	0
AM	0	0	0
RR	0	0	0
PA	0	0	0
AP	0	0	0
TO	0	0	0

Fonte: Elaborada pela autora (2013)

As categorias empregadas na classificação das teses e dissertações, como aponta a Gráfico 3, indicam a predominância de trabalhos voltados à prática educativa e à saúde mental, tendo sido encontrado em cada uma das categorias sete trabalhos, tendo sequência com outros trabalhos com 5 referências e em seguida a saúde vocal dos docentes, apresentando quatro publicações. Com menor incidência aparece a categoria “políticas”, com apenas dois trabalhos publicados. Mesmo utilizando a ferramenta “expressão exata” foram encontradas publicações que não condizem com o tema pesquisado, os quais foram categorizados como “não se aplica”.

Gráfico 3 – Categorias das Dissertações e Teses (2002-2012)



Fonte: Elaborado pela autora (2013)

PANORAMA GERAL DOS DESCRITORES

Na perspectiva de situar melhor o leitor em relação à realidade encontrada, cabe tecer comentários a respeito do conteúdo dos trabalhos ordenados nas categorias, tal como aparecem no Gráfico 3. A atividade de classificação foi a etapa mais difícil, pois no caso das teses e dissertações há um limite claro, já que se trata somente de resumos. Para a composição das categorias procurou-se analisar o foco de interesse declarado no tema da pesquisa, mas também nas palavras-chave e nos resumos. Eventualmente, um mesmo objeto de análise poderia ser classificado simultaneamente em diferentes categorias pela abrangência do tema. Neste caso, a leitura dos resumos foi essencial, bem como a consideração de certas terminologias utilizadas que pudessem fornecer uma ideia geral da tendência dos estudos.

A seguir, são descritas as categorias relativas às diversas fontes documentais fazendo inferências sobre os aspectos mais relevantes para a educação e a saúde dos docentes:

4.1 CATEGORIA 1 – PRÁTICA EDUCATIVA

Essa categoria apresentou sete publicações (12,96%) e se caracteriza por demonstrar como a prática educativa do professor, seja na Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio ou Ensino Superior, pode desencadear processos de adoecimento.

4.2 CATEGORIA 2 – SAÚDE MENTAL

Essa categoria expôs o mesmo número de publicações que a anterior (sete, o que equivale a 12,96%) e é caracterizada por apresentar estudos referentes, literalmente, à saúde e também à doença mental dos professores. Esses estudos dizem respeito às doenças mentais mais comuns que atingem os docentes, tais como depressão, síndrome de Burnout, estresse, entre outras.

4.3 CATEGORIA 3 – SAÚDE VOCAL

Nessa categoria foram encontradas quatro pesquisas, as quais são equivalentes a 7,41% do total. Ela trata exclusivamente da saúde vocal dos professores. Ela se faz importante pelo fato de haver um grande número de problemas enfrentados pelos docentes devido ao uso contínuo e incessante da voz como seu principal instrumento de trabalho.

4.4 CATEGORIA 4 – POLÍTICAS

Na quarta categoria encontram-se dois estudos, que equivalem a 3,7% do total das pesquisas. Essas políticas dizem respeito às políticas públicas voltadas aos docentes em processo de adoecimento e/ou políticas públicas de prevenção do adoecimento dos professores.

4.5 CATEGORIA 5 – OUTROS

Nesta categoria, as cinco pesquisas encontradas (9,26%) referem-se a estudos relativos às causas do adoecimento dos professores, assédio moral sofrido pelos mesmos, à formação que esses recebem, à sua qualidade de vida no trabalho e ao sistema de gestão referente à saúde e doenças no ambiente laboral a que os docentes estão expostos.

4.6 CATEGORIA 6 – NÃO SE APLICA

Na última categoria, os vinte e nove trabalhos encontrados, o equivalente a 53,7%, o que abrange mais da metade do total de pesquisas, não se aplicam ao tema estudado. Eles dizem respeito ao trabalho do profissional enfermeiro, médico e fisioterapeuta, à implantação de novos cursos de medicina e fisioterapia e a cursos de administração na área da saúde, além de cursos de pós-graduação nas áreas supracitadas. Ou seja, assuntos que não condizem com a temática proposta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da pesquisa e análise das dissertações e teses para a realização desse trabalho, foi possível perceber que não há muitos estudos relevantes quando se trata do processo saúde/doença dos professores. Não há, por exemplo, estudos expressivos no que diz respeito a políticas públicas ou gestão do trabalho dos docentes doentes ou à prevenção de doenças nos mesmos.

Os resultados encontrados não esgotam as possibilidades de análise a partir dos dados coletados. Pelo contrário, instigam a permanecer na pesquisa em busca de dados mais relevantes e consideráveis. A educação vem sendo vista de maneira fortemente diferente de outrora, o que acaba desencadeando nesse processo de adoecimento por parte dos principais atores envolvidos: os professores. E para melhorar a atual situação, sugere-se maior estudo no que tange esse processo já referenciado.

Esse estudo exigiu demasiado tempo e dedicação. Por isso, espera-se contribuir para fomentar o interesse, a pesquisa e o debate em torno de questões referentes à educação, saúde/doença dos professores, bem como estimular a criação de políticas públicas e o levantamento dessa questão no momento da formação dos novos docentes.

HEALTH / ILLNESS OF TEACHERS AND ITS CONSEQUENCES IN EDUCATIONAL PRACTICE

Abstract: In addition to the teacher being constantly evaluated by students, still suffers policies and curriculum frameworks that come to them in a completely vertical. Thus, the aim of this work is to

identify the theses on Health / Illness of teachers and their consequences in the educational practice of the same. In order to compose a state of the art from 2002 until 2012. For this study, first were chosen databases to query: <http://bdtd.ibicit.br> and <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw>. In this sense, the results were that there were twice as many publications relating to the number of theses published. The study also presents a regular production and growing, with the exception of the years 2003, 2005 and 2009. The state of São Paulo has the largest amount of work, then it appears the State of Rio Grande do Sul, and thirdly the Paraíba. Through research and analysis of dissertations and theses to conduct this study, we realize that there are not many studies relevant when it comes to the health / disease process of teachers.

Keywords: Educational practice. Health teachers. Disease of teachers.

REFERÊNCIAS

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. Editora Cortez, São Paulo, 2009.

VEDOVATO, Tatiana Giovanelli; MONTEIRO, Maria Inês. Perfil sociodemográfico e condições de saúde e trabalho dos professores de nove escolas estaduais paulistas. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**. Vol. 42 N. 2. 2008. São Paulo.

TEMA GERADOR FREIREANO: RELAÇÕES DIALÓGICAS COM A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

Luci Mary Duso Pacheco¹
Ana Paula Noro Grabowski²

RESUMO: O presente artigo intitulado *Tema gerador Freireano: relações dialógicas com a Pedagogia da Alternância* faz referência a Pedagogia da Alternância e o Tema Gerador abordado por Paulo Freire. Propõe-se num primeiro momento explicitar a Pedagogia da Alternância, sua origem, metodologia, funcionamento, para após aludir ao estudo freireano verificando e identificando as relações entre tais. A Pedagogia da Alternância como uma proposta educacional que prima pela formação integral do jovem e adolescente do campo, concretiza-se através dos CEFFA (Centros Familiares de Formação por Alternância) os quais priorizam as experiências familiares, sociais, profissionais, ao mesmo tempo como fonte de conhecimentos, ponto de partida e de chegada do processo de aprendizagem, e como caminho educativo (Gimonet, 2007). No seu desenvolvimento conta com instrumentos pedagógicos que auxiliam na aprendizagem dos jovens que vivenciam tal ensino. Estes instrumentos, ao serem colocados em prática de forma coerente, promovem a educação pelo real, pois partem das vivências e necessidades reais experienciadas pelos jovens em seu cotidiano para a construção do seu conhecimento, da mesma forma que, Paulo Freire ao trazer no Tema Gerador, um ponto de partida real para promover a aprendizagem do sujeito, através de sua realidade e do que permeia o seu meio.

Palavras-chave: Pedagogia da Alternância. Tema Gerador. Relações.

INTRODUÇÃO

A Pedagogia da Alternância é uma proposta educacional concebida intencionalmente a fim de promover a formação integral do jovem que reside no meio rural, nos aspectos econômicos, políticos, sociais e educacionais, promovendo também o desenvolvimento tecnológico, econômico e sociocultural da família deste jovem e consequentemente da comunidade na qual é participante, levando-o a compreender o lugar onde vive e oferecendo-lhe condições de permanência em tal. Esta pedagogia adentrou a educação, propondo uma mudança de metodologia para com o ensino rural, modificando os olhares à formação propiciada ao sujeito do campo, constituindo-se de uma modalidade de ensino que repercutiu na vida do sujeito do campo de forma a possibilitar-lhe escolhas de vida.

Esta prática educativa emergiu na primeira metade do século XX, caracterizando-se como uma proposta alternativa de ensino e de forte resistência cultural frente a hegemonias neoliberais presentes na educação (NASCIMENTO, 2003), da mesma forma que

¹ Doutora em Educação pela Universidade do Vale dos Rio dos Sinos – Unisinos – Professora do Departamento de Ciências Humanas e do Programa de Pós Graduação Mestrado em Educação da URI-Campus de Frederico Westphalen – luci@uri.edu.br

² Pós-graduanda do Curso de Especialização em Docência no Ensino Superior e Pedagoga formada pela URI-Campus de Frederico Westphalen – ananoro@uri.edu.br

hodiernamente representa uma possibilidade de compreensão e valorização das produções e vivências de quem reside no espaço rural, bem como, da valorização do trabalho e da dignidade através das melhores condições de vida oferecidas.

A agricultura familiar localiza-se neste ponto como a principal atividade desenvolvida pelas famílias do Norte do estado do Rio Grande do Sul, pois na região além das pequenas indústrias e da atividade comercial, não existem latifúndios. Deste modo, a agricultura familiar merece destaque tanto no setor econômico quanto social, tal prática identifica uma forma de vida que agrega valores e uma cultura que se difere da urbana, pertencente ao trabalhador rural propriamente dito pela sua forma de vida.

É nesta construção que estão imbuídos os princípios do método de Paulo Freire, no que tange o Tema Gerador por ele desenvolvido no Brasil a partir da década de 60. Sua consistência está em partir daquilo que se faz concreto na vida dos sujeitos para que a partir disso a compreensão seja elaborada.

A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E O TEMA GERADOR DE PAULO FREIRE

Educação que se volte a realidade do educando torna-o capacitado para construir e reconstruir os caminhos e descaminhos de seu saber em prol da melhor vivência social (FREIRE, 1997). Como propulsora da democracia e do exercício cidadão a educação se faz no individual e no coletivo, na vivência e na convivência, pela cultura e pelo trabalho, que, aliado à educação faz emergir não somente a necessidade, mas evidencia o valor em tal ofício. Como foco de atenção, o trabalho do camponês revela-se imprescindível à sua sobrevivência e aos que dependem deste, entretanto, não se reduz a tal, pois como dito, expressa em seu fazer a sua história, sua cultura e seu modo de vida, uma atividade de valor humano.

[...] o “saber” adquirido pelo homem do campo em relação ao trabalho, é realizado cotidianamente, no plantio, na criação de animais e demais atividades próprias do sistema produtivo rural. Saber e trabalho alinham-se em um sentimento único de sobrevivência material e dos valores rurais [...] o trabalho é um dos processos mais dinâmicos através do qual o conhecimento é difundido, proporcionando meios para que as crianças, através das experiências tradicionalmente comunicadas, recebam informações a respeito dos fenômenos da natureza, do cotidiano da vida social etc. [...] além das técnicas de trabalho propriamente dito (Calazans apud Leite, 2002)

Mediante o exposto, em se tratando da Educação do Campo é nula a possibilidade de trilhar caminhos sob uma adaptação já prescrita por ditames urbanos (PASSADOR, 2006), apagando de todo o sentido do ser rural, da valorização de suas práticas, da maneira que

faculta seu trabalho e dos conhecimentos que detém. É nesse sentido que a Pedagogia da Alternância enquanto prática educativa voltada ao meio rural busca a construção do conhecimento “partindo da realidade do jovem, desenvolvendo tecnologias para que ele possa desenvolver a sua unidade de produção familiar, sendo que o processo de ensino prima por aliar a teoria e a prática do jovem em sua propriedade, valorizando o conhecimento prévio existente naquele local” (ZONTA et. al, 2010 p. 51) agregando então, valor ao seu trabalho e oferecendo a possibilidade de desenvolvimento econômico de sua propriedade.

O movimento iniciado na França hodiernamente é mais consistente, acrescentando além da ideia original, um aparato de instrumentos pedagógicos e organizacionais imprescindíveis para a sua concretização, favorecendo a aprendizagem multifuncional, a relação homem-natureza, o desenvolvimento de práticas agrícolas que sejam efetivas nas propriedades e a vivência teórico-prática que o adolescente irá adquirir durante essa aprendizagem.

A Pedagogia da Alternância elaborou-se não através de teorias, mas, antes, pela invenção e implementação de um instrumental pedagógico que traduzia, nos seus atos, o sentido e os procedimentos da formação. [...] prevaleceu à ação, a experiência, o sucesso [...] Uma teorização, não para si mesma, mas como processo de compreensão, ao mesmo tempo para nutrir a experiência, a ação, o terreno, dar-lhes sentido. Desse jeito, para situar-se no horizonte educativo, não estar só e isolado, mas em relação com os outros e, às vezes, para municiar-se de argumentos a fim de defender-se dos donos do tradicionalismo ou dos poderes administrativos.(GIMONET, 2007 p. 23)

Ao ser traduzida principalmente através dos processos experienciais vividos por seus sujeitos, à alternância subsidia uma prática de sentido para os seus sujeitos, tanto no que diz respeito ao aprendizado humano, quanto ao sócio profissional, envolvendo todos os integrantes deste processo, desde os jovens e adolescentes à comunidade em que se encontram inseridos.

Esta proposta educativa concretiza-se através dos CEFFAs (Centros Familiares de Formação por Alternância). Estes Centros dividem-se em CFRs (Casas Familiares Rurais) e EFAs (Escolas Famílias Agrícolas), tanto as CFRs quanto as EFAs estão espalhadas pelo mundo inteiro dinamizando o processo de formação por Alternância, como preconizado em Lot Garonne, comunidade do interior da França, em 1930.

Constituindo um modo específico para formar e educar as pessoas que vivem no meio rural destaca-se na proposta alternante quatro princípios definidos a partir de pilares, os quais segundo Gimonet (2007) dão base para o projeto de formação proposto.

É importante compreender que a inter-relação estabelecida entre os pilares torna-se

fundamental para o desenvolvimento da proposta. Um está ligado ao outro de forma a completa-lo.

Dos quatro pilares, dois são finalidades e dois são meios para atingir estas finalidades, desta forma, a Pedagogia da Alternância e a associação local são os meios pelos quais se objetiva atingir a formação integral dos sujeitos e o desenvolvimento do meio em que estes se encontram inseridos.

Enquanto projeto educativo sistêmico, além dos princípios da alternância existem alguns instrumentos didático-pedagógicos que possibilitam a aprendizagem e o crescimento pessoal/profissional e comunitário durante o processo, se, bem articulados e desenvolvidos coerentemente.

Na alternância o ensino em diferentes espaços e tempos (CEFFA-família-comunidade-trabalho) torna a aprendizagem um constante ciclo, cujas experiências vividas são o ponto de partida para a construção de novos conhecimentos e a interlocução com o real.

O princípio dos instrumentos da Pedagogia da Alternância se dá através da pesquisa participativa realizada com as famílias e os jovens interessados no ensino da Casa Familiar Rural para poder colher informações e então a partir delas elencar os temas que são mais significativos para serem trabalhados durante o processo educativo.

Desta articulação de pesquisa com as famílias e jovens elabora-se o **Plano de Formação**, neste, são abordados os conteúdos mais relevantes à realidade dos sujeitos participantes da Casa Familiar, buscando encontrar soluções para os problemas existentes na propriedade e na comunidade local.

De acordo com Begnami (DOSSIÊ IV – UNEFAB, p.15)

O plano de formação é a organização geral da formação num CEFFA. Ele representa uma estratégia de organização das alternâncias. É através dele que se articula, de forma mais coerente, os espaços e tempos de estudo na escola com os espaços e tempos na família, comunidade, enfim, no meio sócio profissional. Ou seja, o plano de formação organiza as atividades para cada espaço e tempo. Consequentemente, proporciona integração desses espaços, permite a realização de uma alternância integrativa, verdadeira, evitando a dissociação da prática com a teoria, do trabalho e das experiências da vida com o estudo e a reflexão na escola.

É neste sentido que o Plano de Formação precisa ser avaliado e reconstruído permanentemente, buscando sempre atender as reais necessidades dos jovens e suas famílias. Esse instrumento determina o que será estudado nas alternâncias de acordo com o levantamento dos problemas e interesses das famílias. No decorrer dos três anos de formação

o Plano é estudado, avaliado e revisto constantemente, para que seja possível incluir ou retirar temas que forem importantes ou que deixaram de ser.

Sendo o Plano de Formação, uma organização de atividades, estudos, pesquisas, aulas, exercícios, condução de projetos e práticas individuais ou coletivos, ele articula todos os conhecimentos prévio dos alunos, os conteúdos que aprofundam os temas em discussão e outros conhecimentos suplementares. Nesse sentido, todos os conteúdos trabalhados devem estar conectados entre si e com o contexto real dos educandos.

Buscar o conhecimento em face de cria-lo e recriá-lo é uma das ideias tratadas por Freire ao aludir sobre a produção do conhecimento. Conhecer algo já existente, ou perceber este é diretamente relacionado com a criação de algo novo, desta forma, (FREIRE, 1997) conhecimento e produção tornam-se processos indissociáveis na aprendizagem humana, construídos juntamente às mediações e experiências do espaço pelo qual se está inserido, tal qual afirma Gadotti ao dizer que

aprender é um processo inerente ao homem, que tem necessidade de aprender, da mesma maneira que tem necessidade de se alimentar. Nesse processo em que o homem apreende a si mesmo e aos outros, existe a mediação do mundo (1991, p. 37)

A fonte de busca do conhecimento deve partir da necessidade que os sujeitos tem/sentem de apropriar-se e de construir o existente/inexistente. Tal verificação só se concretiza através da aproximação, isto é, do diálogo com as pessoas para conhecer não somente a situação em que se encontram, mas também a (CORAZA, 1992) consciência que tem de si mesmas, de suas necessidades, desejos e aspirações.

Freire ficou conhecido mundialmente através de seu método de alfabetização, o qual muitos estudiosos posicionam como uma teoria educacional e não apenas método. A década de 60 marcou o início dos estudos referentes à alfabetização das camadas populares, e, em 1963 no povoado de Angicos, Pernambuco, Freire desenvolveu seu método alfabetizando 300 trabalhadores em 45 dias.

Depois desta feita foi convidado à liderar equipes de treinamentos à fim de capacitar pessoas para disseminar resultados positivos através de sua criação. Acreditava que o sucesso dos trabalhos encontrava-se na dialogicidade estabelecida entre os sujeitos.

Tendo como princípio a atividade dialógica, deixam-se de lado os conteúdos programáticos e sistematicamente já propostos para então ofertar espaço aos conteúdos reais do cotidiano das pessoas, sendo que “o momento desta busca é o que instaura o diálogo da

educação como prática de liberdade. É o momento em que se realiza a investigação do que chamamos o ‘universo temático’ do povo ou o conjunto de seus temas geradores” (FREIRE apud CORAZZA, 1992 p. 11).

De acordo com Freire (1987, p. 50)

Estes temas se chamam geradores porque, qualquer que seja a natureza de sua compreensão como da ação por eles provocadas, contem em si a possibilidade de desdobrar-se em outros tantos temas que, por sua vez, provocam novas tarefas que devem ser cumpridas.

O termo “geradores” é oriundo do conceito de “palavra-chave” ou “palavra-geradora” integrante do método analítico-sintético de alfabetização utilizado no Sistema Paulo Freire de Educação. Nessa concepção o Tema Gerador é palavra ou tema que dá origem a nova palavra ou novo tema.

No processo de escolha dos temas, Freire (1987) aponta para a necessidade de dialogar com os sujeitos do processo educativo, para conhecer, não só a objetividade em que se encontram, mas também a consciência que dela estão tendo suas necessidades, desejos e aspirações.

Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos de estar convencidos de que a sua visão do mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua situação no mundo, em que se constitui. A ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico dessa situação, sob pena de se fazer “bancária” ou de pregar no deserto. (FREIRE, 1987, p.49)

Uma questão relacionada a Pedagogia da Alternância está na relação dos temas com a vida cotidiana dos educandos. Quanto a isso, Freire destaca que “[...] os temas, em verdade, existem nos homens, em suas relações com o mundo, referidos a fatos concretos.” (FREIRE, 1987, p,65)

Na perspectiva de Linhares (2012) os temas geradores, não são os mesmos para todos os grupos. Estando ligados a uma realidade específica e a percepção de mundo que o homem tem em determinada época, os temas não são pré-determinados, eles são construídos e se constroem durante as relações. Assim, para Freire (1987, p.78), a investigação temática é construída por meio de “um esforço comum da consciência da realidade e, autoconsciência, que a inscreve como ponto de partida do processo educativo, ou da ação cultural de caráter libertador”.

Desta forma, compreende-se a relação entre o instrumento denominado Plano de Formação da Pedagogia da Alternância e os estudos de Paulo Freire a respeito dos Temas Geradores, pois ambos possibilitam aos homens uma forma crítica de pensarem seu mundo e de se humanizarem, partindo de temas existentes na realidade dos sujeitos e oportunizando a reflexão sobre as suas próprias ações, revitalizando, assim, o processo dialético da construção do saber.

Os temas geradores, que podem partir do mais geral para o particular, envolvem situações limites em que os homens se acham “coisificados”, uma fronteira entre o ser e o ser-mais. Nesse sentido, o “tema gerador” “gera a dor” de conhecer, de saber, de desalienar, de desvelar, de ter de criar. Gera a dor de o “sujeito saber-se humano e, por isso, irremediavelmente incompleto e inevitavelmente objeto”. (CORAZA, 1992 p. 55).

Da mesma forma que na pedagogia da Alternância as famílias são chamadas para comporem os temas das alternâncias, de acordo com as suas necessidades e contextos, os investigadores da temática significativa, que indicará o tema gerador, não são apenas os educadores e sim os homens a serem investigados com o seu conjunto de dúvidas, de anseios e de esperanças.

Assim sendo, o tema gerador não pode ser construído com base na visão apenas do educador, mas sim com a presença dos sujeitos que constituem a ação educativa. A investigação da temática é a investigação do próprio pensar dos sujeitos. Os temas geradores não são um programa a ser doado para o povo ou um “roteiro de pesquisa do universo temático a partir de pontos prefixados pelos investigadores que se julgam a si mesmos os sujeitos exclusivos da investigação” (FREIRE, 1987, p.96) mas, são indícios de um pensar diferente, de um pensar crítico sobre e a partir da realidade da qual se está inserido.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Pedagogia da Alternância vai além dos conhecimentos técnicos, escolares e sistemáticos, representa uma forma de desenvolver a vida e de sustentação para os jovens que residem no campo. Pode-se concebê-la então como uma Pedagogia da Vida, pois os envolvidos passam a ser sujeitos de sua história, transpassando o real, possibilitando um novo olhar para com os agricultores familiares, e uma nova forma de se conceber/compreender um ensino que lhes atenda as necessidades.

Paralelo à abordagem da Pedagogia da Alternância, também destacaram-se os estudos de Paulo Freire, no que concerne ao Tema Gerador, este que, constitui-se parte do

Método criado por ele para alfabetização de adultos. Seu método utiliza-se da dialogicidade para compreender e fazer com que o indivíduo compreenda a situação e o meio em que vive para que então possa conscientizar-se da necessidade de alfabetização/conhecimento.

Desta forma, ao compreender que o conhecimento já existente necessita ser trabalhado, bem como, re-criado pelos sujeitos, a fim de que possam despertar-se criticamente para as situações diárias da vida é que estabelece-se o princípio do Tema Gerador.

É possível neste sentido, identificar o processo dialógico desenvolvido por Freire na dinâmica de elaboração do Plano de Formação, destacando-se principalmente a participação dos sujeitos com suas experiências de vida e suas reais necessidades de aprendizagem, a partir do real, isto é, daquilo que lhes é significativo, evidenciando-se aqui a relação pertinente que se estabelece entre o Tema Gerador de Freire e o instrumento da Alternância, o Plano de Formação.

A proximidade Freireana com o instrumento pedagógico constroem-se então ao longo da prática estabelecida através dos mesmos, preconizada com os temas geradores.

A investigação dos temas geradores [...] tendo como objetivo fundamental a captação dos seus temas básicos, só a partir de cujo conhecimento é possível a organização do conteúdo programático para qualquer ação com ele, se instaura como ponto de partida do processo de ação. (FREIRE, 1987 p. 180)

Ao final, é percebível que o Tema Gerador, e a Pedagogia da Alternância podem ser definidos pelo conhecer, desalienar e criar, pois estão presentes na relação homem-mundo. Não pode ser encontrado no homem isolado da realidade, nem tampouco na realidade separada do homem. Nas palavras de Freire (1982, p.115) “investigar o ‘tema gerador’ é investigar, o pensar dos homens referido à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é sua práxis”, o princípio pelo qual se parte para o Plano de Formação.

THEME GENERATOR FREIRE: dialogical relations with the Pedagogy Alternation

ABSTRACT: This article titled Theme Generator Freire: dialogic relations with the Pedagogy of Alternation refers Pedagogy of Alternation and Theme Generator approached by Paulo Freire. It is proposed at first explain the Pedagogy of Alternation, its origin, method, operation, after alluding to the study Freire checking and identifying the relationships between these. The Pedagogy of Alternation as an educational proposal that stands for the integral formation of the young and adolescent field, achieved through the CEFFA (Family Centers Alternating Educational) which prioritize the family experiences, social, professional, both as a source knowledge, point of departure and arrival of the learning process, and how educational path (Gimonet, 2007). In its development has pedagogical tools that assist in the learning of young people who experience such teaching. These tools, when put into practice consistently, provide education for real since departing the actual experiences and needs experienced by young people in their daily lives to build their knowledge, in

the same way, to bring in Paulo Freire Theme Generator an actual starting point to promote learning of the subject, through his reality and that permeates his middle.

Key-words: Pedagogy Alternation. Theme Generator. Relations.

REFERÊNCIAS

BEGNAMI, João Batista. **Revista da Formação por Alternância**. Brasília: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil, 2006.

CALVÓ, Pedro Puig. Centros familiares de formação por alternância. In.: **Pedagogia da Alternância**. UNEFAB, 1999.

CORAZZA, Mara. **Tema gerador, concepção e práticas**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982, 1987 e 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância**. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola Rural: urbanização e políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. 119 p.

LINHARES, Luciano Lempek. **Paulo Freire: por uma educação libertadora e humanista**. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/729_522.pdf Acessado em 25/04/2012.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. **A educação camponesa como espaço de resistência e recriação da cultura: um estudo sobre as concepções e práticas educativas da Escola Família Agrícola de Goiás – EFAGO**. Dissertação de Mestrado (Educação). Campinas: FE/Unicamp, 2003.

PASSADOR, Cláudia Souza. **A educação rural no Brasil: O caso da Escola do Campo no Paraná**. São Paulo: Annablume, 2006.

ZONTA, Elisandra Manfio; TREVISAN, Francisco; HILLESHEIM, Luis Pedro. **Pedagogia da Alternância e agricultura familiar**. Frederico Westphalen/RS: URI/FW, 2010.

EIXO TEMÁTICO:

**Educação e
Tecnologias**

ANÁLISE DE DADOS E PROBABILIDADE NOS CURRÍCULOS DE MATEMÁTICA DO ENSINO MÉDIO

Geseca Camara Lubachewski¹
Carmo Henrique Kamphorst²

RESUMO: O presente trabalho apresenta reflexões acerca de uma pesquisa bibliográfica realizada na execução do Trabalho de Conclusão do Curso de Matemática da URI – Câmpus de Frederico Westphalen, sobre o bloco de conteúdos denominado de “Análise de Dados e Probabilidade”. A inserção deste bloco de conteúdos, que abrange a estatística, a probabilidade e a combinatória, nos currículos da disciplina de Matemática no Ensino Médio, ocorreu nas últimas décadas, sob o intuito de favorecer o cumprimento do papel social da escola com a preparação do estudante para a sociedade, haja vista, o fato de estes conteúdos propiciarem o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias para a compreensão da realidade e a tomada de decisões fundamentadas nas mais diversas situações do cotidiano. Dentre as reflexões, citam-se aspectos relacionados à história e a importância da inclusão do bloco de conteúdos Análise de Dados e Probabilidade nos currículos de Matemática do Ensino Médio e, possibilidades metodológicas que podem favorecer os processos de ensino e aprendizagem da disciplina de Matemática.

Palavras Chave: Análise de Dados e Probabilidade. Educação Matemática. Ensino Médio.

1. INTRODUÇÃO

Problemas sociais, tais como: violência, desemprego, fome, sistema de saúde extremamente precário, entre outros, aliados a aspectos relacionados ao desenvolvimento econômico, fizeram emergir novas demandas sociais e culturais.

No campo da educação, discute-se a necessidade de preparar os estudantes para as exigências da atual sociedade. Cientes desta demanda social, educadores do campo da educação matemática de vários países optaram, entre outros, pela inclusão de um bloco de conteúdos denominado de Análise de Dados e Probabilidade, que abrange o ensino da estatística, probabilidade e combinatória, nos currículos da disciplina de Matemática de todo o ensino básico, haja vista as possibilidades propiciadas para o trabalho de análise e interpretação de problemas de relevância social.

O ensino deste bloco de conteúdos tem sido recomendado a todos os níveis do Ensino Básico do Brasil. Atualmente, as propostas curriculares de matemática, da grande maioria dos países, dedicam atenção especial a esses temas, enfatizando que o estudo dos mesmos é imprescindível para que as pessoas possam analisar índices de custo de vida, realizar sondagens, tomar decisões em várias situações do cotidiano, entre outros.

¹ Licencianda de Matemática, URI – Câmpus de Frederico Westphalen, geseca-70@hotmail.com

² Doutor em Engenharia Mecânica, Professor da URI – Câmpus de Frederico Westphalen, carmo@uri.edu.br

Diante desse contexto, optou-se pela realização de um estudo bibliográfico acerca de fatos históricos, da importância e de possibilidades no processo de ensino e aprendizagem da Análise de Dados e Probabilidade na disciplina de Matemática do Ensino Médio, nível responsável pelos piores desempenhos nos sistemas de avaliação do ensino básico.

2. CONTEXTO HISTÓRICO

A inclusão da estatística, probabilidade e combinatória nas escolas de ensino básico começou a ser discutida a partir da década de cinquenta, sob a argumentação de que tais conteúdos poderiam favorecer a leitura e a compreensão da realidade que se vive. Nesta linha de pensamento, Mendoza e Swift (apud LOPES, 2008), no início dos anos oitenta, destacaram que estatística e a probabilidade deveriam ser ensinadas para que todos os indivíduos pudessem dominar conhecimentos básicos necessários para a compreensão da realidade.

Nos Estados Unidos, por exemplo, optou-se pela inclusão de um bloco de conteúdos denominado *Data Analysis and Probability* (Análise de Dados e Probabilidade) nos currículos de matemática dos anos iniciais até o ensino médio, em 1989, contemplando conhecimentos de estatística, probabilidade e combinatória.

No Brasil, na segunda metade da década de noventa, primeiramente, mediante a proposição dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Matemática para o Ensino Fundamental (1997) incluiu-se o bloco de conteúdos abrangendo estatística, probabilidade e combinatória, sob a denominação de “Tratamento da Informação”, nos currículos de Matemática do Ensino Fundamental. Posteriormente, com os referenciais curriculares para o Ensino Médio (1998) e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (1999), o mesmo bloco de conteúdos também foi introduzido na base curricular da disciplina de Matemática do Ensino Médio, sob a denominação de Análise de Dados e Probabilidade, tal como ocorrera nos Estados Unidos uma década antes.

3. ANÁLISE DE DADOS E PROBABILIDADE NO ENSINO MÉDIO

Com a proposição dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (1999), os conteúdos de Matemática do Ensino Médio passaram a ser organizados em quatro grandes blocos: Números e Operações, Funções, Geometria e Análise de Dados e Probabilidade. Nesse contexto, a Análise de Dados e Probabilidade consiste da junção de três unidades temáticas: Estatística, Contagem e Probabilidade, que são entendidas como um

conjunto de ideias e procedimentos que permitem aplicar a Matemática em questões do mundo real e como formas de quantificar e interpretar conjuntos de dados ou informações, aproximando o aluno da realidade.

Em relação à recomendação do bloco Análise de Dados e Probabilidade, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, enfatizam que este:

Têm sido recomendados para todos os níveis da educação básica, em especial para o ensino médio. Uma das razões desse ponto de vista reside na importância das ideias de incerteza e de probabilidade, associadas aos chamados fenômenos aleatórios, presentes de forma essencial nos mundos natural e social. O estudo desse bloco de conteúdos possibilita aos alunos ampliarem e formalizarem seus conhecimentos sobre o raciocínio combinatório, probabilístico e estatístico. (BRASIL, 2008, p.78)

Também segundo as Orientações Curriculares do Ensino Médio, o estudo deste bloco de conteúdos possibilita, ao aluno, ampliar e formalizar seus conhecimentos sobre o raciocínio combinatório, probabilístico e estatístico no mundo de hoje.

Cazorla e Utsumini afirmam que o “ensino da Estatística e da Probabilidade deve ser vivenciado pelo aluno, sendo este um conhecimento básico e de grande utilidade para vida social” (CAZORLA E UTSUMINI apud MAINARDES e BRANDALISE, 2010). Da mesma forma, vários pesquisadores do campo da Educação Matemática têm apontado o ensino da Estatística, Probabilidade e Combinatória indispensável à formação do cidadão nos dias de hoje. Entre os aspectos favoráveis apontados nas pesquisas, citam-se a possibilidade de estudo de temas de relevância social do cotidiano do estudante e a preparação do discente para a sociedade, bem como, contribuições para os processos de ensino e aprendizagem da Matemática, tais como: a ruptura da linearidade muitas vezes imposta na sequência de abordagem dos conteúdos e a interdisciplinaridade.

No que tange ao estudo de temas de relevância social, o bloco de conteúdos Análise de Dados e Probabilidade favorece o estudo de temáticas do cotidiano local do estudante, tais como problemas relacionados ao atendimento do sistema de saúde, saneamento básico, trabalho, consumo, meio ambiente, entre outros; a partir da coleta, descrição e análise de dados reais de sua localidade e/ou município, atividade essa, impossível de ser realizada somente com as informações trazidas nos livros didáticos, que na sua grande maioria, são editados nos grandes centros e, portanto, muito dificilmente conseguem trazer dados precisos relacionados às problemáticas locais.

O estudo de problemas reais do cotidiano demanda conhecimentos de natureza interdisciplinar. Tão pouco, permite a hierarquização da sequência de apresentação de determinados conteúdos, no qual cada conteúdo é estudado segundo alguns critérios de

ordenação e períodos previamente estabelecidos. O estudo de um único problema pode exigir o conhecimento e ou apropriação de conceitos das mais diversas áreas do conhecimento, bem como, de diferentes conteúdos matemáticos, concomitantemente. Tal fato é considerado muito relevante por pesquisadores do campo da educação, especialmente por ser condizente com uma educação voltada para a vivência em sociedade, onde os problemas se apresentam desse modo.

Outro aspecto importante que pode ser favorecido através do ensino do bloco Análise de Dados e Probabilidade, no Ensino Médio, refere-se ao desenvolvimento da habilidade de apresentar argumentos e fundamentar conclusões, que é a grande base do desempenho de uma atitude científica e para estudos futuros, bem como, para tomada de decisões na vida cotidiana.

Contudo, a inclusão do bloco Análise de Dados e Probabilidades, nos currículos de Matemática, lançou novos desafios para os professores, tanto relativos aos conhecimentos específicos da área, quanto pedagógicos. Faz-se necessária uma formação inicial e continuada bastante sólida no que diz respeito ao domínio de conhecimentos matemáticos e, sobretudo, acerca de diferentes possibilidades pedagógicas que favoreçam o processo de ensino e aprendizagem.

3.1 A Estatística

A Estatística, com os seus conceitos e métodos para coletar, organizar, apresentar e analisar informações diversas tem-se revelado um poderoso aliado para transformar dados em informações, permitindo a leitura e compreensão de fatos da realidade cotidiana de qualquer pessoa. Logo, o ensino da Estatística constitui uma poderosa ferramenta capaz de auxiliar a responder a questões específicas do cotidiano, através do emprego de técnicas adequadas.

Diariamente nos deparamos com informações veiculadas por meio de gráficos, tabelas, índices, coeficientes, taxas, entre outros, nos mais diversos meios de comunicação (revistas, jornais, televisão, sites). É imprescindível, então, que as escolas contemplem tais aspectos, visando à formação de pessoas capazes de ler, interpretar e tirar conclusões acerca de tais informações.

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2008) salientam ainda, a necessidade de se intensificar a compreensão sobre as medidas de posição (média, mediana e moda) e as medidas de dispersão (desvio padrão, desvio médio e variância), abordadas de forma mais intuitiva no ensino Fundamental. E, sobre este aspecto, as Orientações

Curriculares enfatizam, ainda, que os estudantes precisam ser capazes de explicar, por exemplo, como ponto médio é influenciado por valores extremos, num intervalo de dados.

3.2 Probabilidade

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (1999), o estudo da probabilidade desenvolve, nos estudantes, formas particulares de pensamentos e raciocínios, envolvendo fenômenos aleatórios, e certas atitudes que possibilitam o posicionamento crítico, o fazer previsões e tomar decisões.

Segundo as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2008), é importante que o aluno seja levado a realizar experimentos, observar alguns eventos e discutir o conceito de probabilidade a fim de que possam associá-los à frequência dos dados e estimar a probabilidade de cada evento.

Zeichner e Liston (apud LOPES e MEIRELES, 2005) salientam que o estudo da probabilidade através de experimentações, observações, registros, coletas e análises de dados de modo interdisciplinar, pode favorecer o desenvolvimento do senso crítico dos estudantes. Diante desse contexto, os alunos devem entender conceitos e palavras tal como chance, incerteza e possibilidade.

3.3 Combinatória

O estudo da combinatória compreende a análise de possibilidades de ocorrência de determinado evento, através da construção de árvores de possibilidades ou do cálculo do número de arranjos, combinações e/ou permutações. Contudo, a combinatória com foco na resolução de problemas desvinculados da realidade do aluno e a aplicação direta de fórmulas de permutações, arranjos e combinações, torna a sua aprendizagem bastante complicada e de pouca significância ao aluno.

As orientações curriculares sugerem a resolução de problemas com ênfase em situações vivenciadas no cotidiano, a investigação de possibilidades em jogos e a realização de simulações envolvendo eventos aleatórios como excelentes facilitadores do processo de ensino e aprendizagem para a combinatória, dotando o seu estudo de significado para o aluno.

4. POSSIBILIDADES METODOLÓGICAS

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2008) apontam a resolução de problemas do cotidiano e a realização de experimentações, observações, registros, coletas e análises de dados, como principais instrumentos para o processo de ensino e aprendizagem do bloco de conteúdos denominado Análise de Dados e Probabilidade.

Neste contexto, destaca-se a investigação de problemas de relevância social. Para exemplificar, pode-se citar a realização de um estudo acerca das principais doenças manifestadas nos moradores do município durante um determinado período. Neste caso, uma possibilidade consistiria da obtenção de dados nos postos de atendimento hospitalar e de saúde, para posterior tabulação, apresentação e análise destas informações. Etapas estas, que demandam a apropriação de habilidades e competências distintas, entre elas, a construção e a análise de tabelas e gráficos; a compreensão e interpretação de taxas, índices e coeficientes; a realização de cálculos envolvendo operações aritméticas, percentuais, regras de três e ângulos (na construção de gráficos de setores); manipulação de instrumentos, como: régua, compasso e transferidor; entre outros.

Também merecem destaque os experimentos envolvendo eventos aleatórios. Uma possibilidade interessante, com esse viés, consiste na realização de lançamentos de dados. Utilizando-se de um dado sem “vício”, é possível, por exemplo, observar que a frequência com que obtemos determinada pontuação, mediante a realização de um número expressivo de lançamentos, se aproxima da probabilidade de obtermos esse valor na realização de um lançamento aleatório.

Outro recurso que tem sido empregado com sucesso no ensino da Análise de Dados e Probabilidade consiste da análise de possibilidades em jogos didáticos. Várias atividades contemplando tais aspectos podem ser encontradas, entre elas citam-se: Os passeios Aleatórios de Mônica (Santos, 2010) e a Corrida de Cavalos (Ribeiro, 2012). A primeira consiste da investigação de probabilidades ligadas à realização de visitas efetuadas pela personagem de história em quadrinhos Mônica, a seus amigos, no qual escolhe o destino mediante o lançamento de moedas. A corrida de cavalos consiste de uma atividade de análise de um jogo envolvendo a corrida de cavalos realizada mediante a observação da soma da pontuação obtida mediante o arremesso simultâneo de dois dados. Estas e outras atividades, com esse viés, instigam o aluno a compreender conceitos como chance, possibilidades e probabilidade.

Para as Orientações Curriculares Nacionais (2008) o bloco de conteúdos Análise de Dados e Probabilidade também privilegia a resolução de problemas com a utilização de novas tecnologias. Dentre as tecnologias informáticas indicadas para o ensino desse bloco de conteúdos, destaca a utilização de planilhas eletrônicas como a do Excel, que além de possibilitar a construção de tabelas e gráficos, permite a realização de cálculos e de experimentos aleatórios.

5. CONCLUSÃO

A reformulação curricular da disciplina de Matemática no Ensino Médio busca aproximar o seu ensino com temas relevantes para a formação do estudante. Tem por objetivo o desenvolvimento do raciocínio lógico matemático, focado numa formação mais crítica, que propicie o desenvolvimento de habilidade e competências necessárias para a compreensão da realidade e a tomada de decisões racionais no cotidiano. Nesse contexto, o ensino da Probabilidade, da Combinatória e da Estatística propicia a formação do aluno do Ensino Médio para o exercício da cidadania.

A inclusão do bloco de conteúdos Análise de Dados e Probabilidade, em todo o ensino básico, desafia o professor e futuro professor de Matemática a apropriar-se e empregar novas metodologias de ensino, voltadas à construção e significação de conhecimentos matemáticos.

O ensino da Estatística, Probabilidade e Combinatória propicia a realização de atividades voltadas à contextualização dos conhecimentos matemáticos a partir de situações do cotidiano. Possibilitando assim, um trabalho com viés na desfragmentação dos conteúdos e na interdisciplinaridade.

DATA ANALYSIS AND PROBABILITY IN THE CURRICULA OF MATH SUBJECT IN HIGH SCHOOL

ABSTRACT: This paper presents reflections on a literature research performed during the development of a Final Graduation Paper in the Course of Mathematics at URI – Campus of Frederico Westphalen, on the content group called “Data Analysis and Probability”. The insertion of this content group, which covers statistics, probability and combinatorics, in the curricula of Math subject in High School, occurred in the last decades, in order to facilitate the fulfillment of the social role of the school regarding student’s readiness for society, given the fact that this contents propitiate the development of skills and abilities necessary for the understanding of reality and decision making based on various everyday life situations. Among the reflections, aspects related to the history and importance of inclusion of the content group Data Analysis and Probability in the Mathematics curricula for High School are mentioned, and are also cited aspects concerning the methodological possibilities that may favor the processes of teaching and learning of Mathematics.

Keywords: Data Analysis and Probability. Mathematics Education. High School.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Orientações Curriculares do Ensino Médio:** Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias. Brasília- DF: MEC, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio.** Brasília- DF: MEC, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares nacionais.** Matemática. Ensino Fundamental de 5ª a 8ª séries. Brasília- DF: MEC, 1997.

LOPES, C. E, FERREIRA, A. C **A Estatística e a Probabilidade no Currículo de Matemática da Escola Básica.** Disponível em <http://www.sbem.com.br/files/viii/pdf/13/MR10.pdf> acesso em: 6 set 2012.

LOPES, C. E, MEIRELLES, Elaine. **Estocástica nas Séries Iniciais.** Disponível em http://www.ime.unicamp.br/erpm2005/anais/m_cur/mc02.pdf Acesso em 21 set 2012

MAINARDES, A. B, BRANDALISE, T. Mary Ângela. **Análise de dados do Ensino Médio e tecnologia educacional: uma combinação pedagógica necessária.** Disponível em http://www.cimm.ucr.ac.cr/ocs/index.php/xiii_ciaem/xiii_ciaem/paper/viewFile/1950/197 - Acesso em 21 set 2012.

RIBEIRO, R. E. S. **Uma proposta de Ensino de Probabilidade no Ensino Médio.** Porto Alegre, 2012. Dissertação de Mestrado em Educação Matemática, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

SANTOS, P. A. **A Modelagem como proposta para a introdução à Probabilidade por meio dos “Passeios Aleatórios da Mônica”.** São Paulo, 2010. Dissertação de Mestrado Profissionalizante em Ensino de Matemática, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

AS TECNOLOGIAS INFORMÁTICAS E O ENSINO DE MATEMÁTICA

Franciele Spinelli Cargnin¹

Marcia Dalla Nora²

RESUMO: Hoje estamos vivenciando uma era considerada a era digital, onde computadores estão inseridos em nosso meio como novo instrumento para o conhecimento e para a informação. Sendo assim, o cenário educacional está se transformando para essa nova era da tecnologia informática. Deste modo, como forma de promover uma interação com a comunidade escolar e com os recursos tecnológicos, especialmente no ensino da matemática, buscamos, no presente trabalho, através de uma proposta de cunho investigativo, analisar as tecnologias informáticas, tais como softwares e jogos virtuais livres, que podem ser utilizadas como ferramentas auxiliares no Ensino da matemática, possibilitando o processo de ensino-aprendizagem de forma lúdica e atraente.

Palavras-chave: Tecnologias informáticas. Softwares e jogos matemáticos. Ensino de matemática

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Diante da era digital e dos avanços tecnológicos, buscamos superar as metodologias utilizadas pelos professores de matemática, que giram em torno de livros didáticos ou outros recursos utilizados há anos, em prol de recursos contemporâneos, tal qual as tecnologias informáticas. Assim como afirma Salomão sobre as tecnologias:

Atualmente, não se concebe pensar em educação sem que se considere o advento crescente da tecnologia. O mundo vive, hoje, uma era digital, que revoluciona a informação, as rotinas de trabalho e também as relações interpessoais. Portanto, a educação encontra, na tecnologia, um excelente subsídio e uma forma de se tornar mais acessível a todos, com qualidade, rapidez e dinamismo. (2010, p. 22).

Sabemos que o computador está inserido no cenário educacional como ferramenta primordial do mundo moderno, contendo nele diversos recursos tecnológicos. Contudo, é preciso dotar os professores de uma formação e instrumentalização que, aliada às habilidades e conhecimento, assegurem a compreensão da tecnologia e o processo de aprendizagem.

O uso do computador como instrumento para as aulas de matemática tem inúmeras utilidades em todos os níveis da educação. No entanto tem-se ciência do quanto é importante o uso da informática no ensino de matemática. Ao utilizar o computador como ferramenta, destacamos o uso da internet para o ensino, modificando a forma de ensinar e sendo um método interessante nos dias atuais. Muitos são os recursos encontrados na rede, enfatizamos os sites com softwares livres e jogos virtuais, que auxiliam o ensino-aprendizagem.

¹ Graduanda do Curso de Matemática, URI – Câmpus de Frederico Westphalen – francielispinelli@hotmail.com.

² Especialista, Docente do Departamento de Ciências Exatas e da Terra da URI – Câmpus de Frederico Westphalen – marcia@uri.edu.br.

Tendo em vista a inserção da informática no ambiente escolar, abordamos às tecnologias informáticas e o ensino da matemática, tendo como objetivo demonstrar quais as tecnologias informáticas, tais como softwares e jogos virtuais livres, podem ser utilizadas como ferramentas auxiliares no Ensino da matemática, a fim de elencar possibilidades de utilização das mesmas no processo de ensino e aprendizagem dos seus conteúdos.

ENSINO DE MATEMÁTICA

Muitas atividades humanas no dia a dia envolvem conceitos matemáticos que, surpreendentemente, os estudantes encaram como verdadeiras vilãs no ambiente escolar. A disciplina de matemática nos últimos anos está sendo considerada como um fracasso no cenário educacional. Muitos são os motivos que dificultam o sucesso dessa disciplina tão importante para o ser humano. Dentre as possíveis causas deste fracasso, podemos apontar o ensino por parte do professor em conduzir essa matéria, a falta de motivação por parte dos mesmos e a ausência de interesse e dedicação por parte dos alunos.

O Ensino de Matemática é encarado como uma barreira imposta pelo próprio aluno, que põe obstáculos em sua concepção sem ter conhecimento da grandiosidade dessa disciplina, tornando-a difícil pelo seu ato de pensar. Dessa forma, constituem-se duas sensações diferentes, de um lado para quem ensina e do outro para quem aprende. Como apontam os Parâmetros curriculares nacionais de matemática.

O ensino de Matemática costuma provocar duas sensações contraditórias, tanto por parte de quem ensina, como por parte de quem aprende: de um lado, a constatação de que se trata de uma área de conhecimento importante; de outro, a insatisfação diante dos resultados negativos obtidos com muita frequência em relação à sua aprendizagem. (2001, p.15).

Sabemos que muitos profissionais da educação deixam a desejar quando o assunto é a Educação Matemática, sendo muitas vezes um mero repetidor de informações. Sendo assim, cabe a ele formular estratégias que busquem cativar os estudantes, a fim de reverter essa concepção existente desta disciplina. Sua formação, as formas metodológicas e o recursos disponíveis também implicam em um bom ensino-aprendizagem.

Referente às aulas ministradas pelos professores, é necessário destacar a utilização de métodos que auxiliam o educador, que por sua vez, são utilizados, na maioria das vezes, apenas os livros didáticos. Essas precariedades de recursos acabam tornando a disciplina de

matemática pouca contextualizada, onde os alunos decoram regras, mas não têm a compreensão delas, e, conseqüentemente, desmotivando os mesmos.

Outro ponto a ser considerado, para a eficiência da disciplina de matemática na escola, é o comprometimento, interesse e dedicação por parte dos alunos, pois não basta o professor utilizar métodos e recursos novos se o aluno não demonstrar interesse em aprender. O educando tem que empenhar-se em seu estudo, isso requer estudar não somente na escola e sim também em casa. Neste sentido, salienta Gomes (2002, p.58) “As atitudes em relação à matemática referem-se à valorização e ao apreço desta disciplina, bem como ao interesse por essa matéria e por sua aprendizagem [...]”

Portanto, para a eficácia do ensino-aprendizagem da matemática no contexto escolar cabe aos professores, buscar métodos auxiliares e renovadores que despertem a atenção dos educandos, e esses demonstrarem interesse e apego a essa matéria tão significativa para a sua formação e para seu dia a dia.

TECNOLOGIAS INFORMÁTICAS E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

A informática vem adquirindo cada vez mais relevância e dispersão na sociedade e no cenário educacional, aumentando de forma rápida entre nós. Nesse sentido a educação vem passando por mudanças estruturais e funcionais frente a essa nova tecnologia. Segundo, Miskulin (2003), a introdução da informática na sociedade e na educação implicam na existência de uma nova lógica, uma nova linguagem, novos conhecimentos e novas maneiras de compreender e de se situar no mundo em que se vive, exigindo do ser um nova cultura profissional. O mesmo autor enfatiza também que “a inserção da tecnologia na educação deve ser compreendida e orientada no sentido de proporcionar aos indivíduos o desenvolvimento de uma inteligência crítica, mais livre e criadora” (2003, p.219). Diante disso, o educador sente que precisa mudar sua prática, aperfeiçoando-se e inovando com as novas inserções tecnológicas.

Essa mudança que o educador tem que fazer, muitas vezes não é bem aceita por eles, pois é difícil sair de um suporte totalmente conhecido e trabalhado há tanto tempo, para entrar em outro que exige assumir o papel de investigador do conhecimento crítico e reflexivo. Nessa linha de pensamento, Drucker (apud Almeida, 2000, p.15) destaca: “A tecnologia será

importante, mas principalmente porque irá nos forçar a fazer coisas novas, e não porque irá permitir que façamos melhor as coisas velhas”.

Outro ponto a ser considerado, é que para a eficácia dos computadores na escola, a responsabilidade é dos professores, sendo assim, cabe a eles determinar como, quando e com que finalidades eles devem ser usados. Em virtude disso, o professor precisa ter conhecimento e objetivo do que irá trabalhar com a informática para saber como conduzir. Nesse mesmo foco, Gracias descreve:

O Professor é o responsável direto pelo uso do computador na sala de aula e as possibilidades de trabalho dependerão do seu desempenho. Embora a presença do computador na sala de aula possa promover um encantamento inicial e motivação dos alunos, esse clima acabará se o professor não desenvolver um plano de atividades que os tire da passividade. (2000, p.10)

Devemos ter bem claro, que o computador é uma ferramenta, e sozinho não é capaz de trazer avanços educacionais, é necessário, mais uma vez, que haja professores preparados e capacitados para utilizar os recursos oferecidos por este sistema tecnológico de forma significativa. Não basta colocar qualquer software ou jogo para os alunos usarem, mas, sim utilizar aquele que se associem com os conteúdos que o professor está trabalhando ou irá trabalhar. Por exemplo, se o professor está trabalhando estatística poderá usar uma planilha do excel para realizar os cálculos, criando fórmulas e gerar gráficos.

O importante, ao utilizarmos recursos de informática na sala de aula, é não transformar a máquina na principal figura educacional. Professores e alunos devem assumir o papel de principais personagens e usar criatividade, raciocínio e atitudes ativas para a produção do conhecimento. O aluno não pode ser um mero digitador, mas sim, ser estimulado a produzir conhecimentos com o uso do computador. Neste sentido, o professor deve agir como um orientador nas atividades que estão sendo desenvolvidos. Penteado (2000, p.29) enfatiza que “Professores devem ser parceiros na concepção e condução das atividades com as tecnologias informáticas e não meros espectadores e executores de tarefas”.

Como já foi destacado, o uso da informática se faz necessário no ambiente escolar e é um direito de todos a utilizar esse recurso, que por sua vez, está enseridos, no mundo inteiro como nova ferramenta de trabalho e também de aprendizagem.

O acesso à informática deve ser visto como um direito e, portanto, nas escolas públicas e particulares o estudante deve poder usufruir de uma educação que no momento atual inclua, no mínimo, uma “alfabetização tecnológica”. Tal

alfabetização deve ser vista não como um Curso de Informática, mas, sim , como um aprender a ler essa nova mídia.(BORBA, 2003, p.17)

Nesse sentido, Silva e Conceição (2002, p.133), mencionam que “uma educação que conte com recursos da tecnologia é um direito dos alunos e responsabilidade dos envolvidos no processo educativo garantir esse direito”. Além do mais, a educação em sua concepção mais ampla, deve estar subordinada à noção de cidadania e é dentro desse contexto que a informática na educação deve ser entendida.

A INTERNET E SEUS RECURSOS DISPONÍVEIS PARA O ENSINO DA MATEMÁTICA: SOFTWARES LIVRES E JOGOS VIRTUAIS

A educação sempre foi alvo de críticas, em que há métodos ultrapassados, professores mal remunerados, alunos pouco motivados e outros fatores que afetam a educação. Nesse cenário surge a internet como ferramenta auxiliar no ensino de matemática, possibilitando novas metodologias compatíveis com os recursos tecnológicos contemporâneos. Assim como descreve Magalhães e Oliveira (2006, p.2), “para a educação, a internet pode ser considerada a mais completa, abrangente e complexa ferramenta de aprendizado do mundo”. Os mesmos autores também apontam que:

A internet é um recurso fundamental nos processos produtivos hoje e , portanto, seu uso na educação se apresenta como caminho privilegiado na formação das novas gerações. Sua inserção na educação aparece como alternativa capaz de contribuir para a superação de desafios, porque oferece aos estudantes o acesso a meios, conhecimentos e linguagens que ligam ao mundo contemporâneo [...] (2006, p. 2)

Portanto, relacionando essa rede ao ensino de matemática, destacamos os softwares livres e os jogos virtuais como metodologias alternativa para o ensino-aprendizagem matemática.

Uma dos recursos atuais e modernos que contribuem para o ensino de matemática, é o uso dos softwares livres. Os mesmos podem proporcionar um meio mais favorável para o ensino-aprendizagem. Muitos softwares livres se encontram atualmente (Campos, 2012), entretanto muitos educadores não estão preparados para utilizar esses softwares e tampouco conhecem os mesmos.

Os softwares livres podem ser utilizados e explorados nas aulas de matemática, possibilitando a construção do conhecimento através da manipulação dos mesmos e

constituindo-se como método inovador tecnológico no ambiente escolar, como destaca Silva e Conceição:

Em relação a utilização de recursos da informática nas aulas de matemática, um aspecto que pode ser bastante explorado é o trabalho com softwares gratuitos. Estão a disposição, na internet, uma série de softwares como Graphmatica, Poly, Régua e Compasso, Modellus, Tangram, Euklid entre outros, que podem ser incorporados ao currículo de matemática sem nenhum custo, ou com custo muito baixo. Esses softwares, de modo geral, apresentam características como interatividade, exatidão de figuras, aspectos estético agradável e uma certa facilidade de uso que são fatores positivos para a sua utilização. (2002, p.135)

Cabe salientar, que não são todos os softwares importantes e eficazes para o ensino, segundo Pais (2002), temos a tarefa de analisar os softwares educativos, comercializados por empresas ávidas em conquistarem um mercado em expansão. Os critérios para análise dos softwares não são os mesmos para os critérios do livro didático. Devem ser observados softwares que permitem e explorem diversos conceitos matemáticos trabalhados em ambiente escolar.

Outro recurso a ser destacado são os jogos virtuais. Os mesmos estão disponíveis em sites sendo ótimos recursos tecnológicos que constituem ferramentas riquíssimas e que auxiliam no processo do conhecimento e consequentemente a construção da aprendizagem.

Os jogos virtuais, além dos softwares, são recursos que ajudam complementar a inclusão digital e o processo de ensino-aprendizagem da matemática, também por ser um recurso interessante que desperta a atenção e motivação dos educandos. Os mesmos são elaborados para divertir os alunos, com o intuito de fazer com que eles aprendam conceitos e conteúdos de uma forma lúdica.

Segundo Costa (2012, p. 6),

Incorporar os jogos ao processo de aprendizagem é oferecer a possibilidade de construir o conhecimento de forma lúdica e atraente. De modo especial, os jogos digitais educativos criam práticas com recursos multimídias que estimulam e enriquecem as atividades escolares, reunindo informação e entretenimento, proporcionando um ambiente de aprendizagem complexo e emocionante, potencializando os conceitos e permitindo que os conteúdos sejam visualizados de forma clara. Tudo isso significa respeitar o aluno do século XXI, preparando-o para ser cidadão na sociedade do conhecimento.

É importante destacar, que esses jogos têm influências positivas no processo educacional, pois proporcionam ambientes desafiadores capazes de conquistar práticas mais

elevadas de raciocínio. Além disso, atingem a motivação, as funções cognitivas, a curiosidade e a imaginação.

Cabe salientar ainda, que para o sucesso desses jogos o maior responsável é o professor cabendo a ele a preparação adequada que auxiliará nas atividades desenvolvidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como muitos autores afirmam, as tecnologias informáticas estão presentes no mundo contemporâneo e no ambiente escolar as mesmas devem ser inseridas e utilizadas como novas ferramentas didáticas. Para tal concepção analisamos as potencialidades e a eficácia dos softwares livres e jogos virtuais matemáticos, como ferramentas auxiliares para o ensino-aprendizagem de seus conteúdos.

Constamos a importância de utilizar estes recursos tecnológicos que estão disponíveis hoje, porém a resistência e adaptação por parte dos professores em ministrar esta nova forma de promover o ensino (uma vez que já estão acostumados com a maneira tradicional de desempenhar suas funções) e temem em frente da informatização, que necessita de constante aperfeiçoamento.

Portanto, pensamos que os recursos tecnológicos, tais como softwares livres e jogos virtuais educacionais matemáticos podem ser explorado, de forma significativa contribuindo para o processo de ensino-aprendizagem. Contudo, para a eficácia destes recursos de ensino depende em grande parte da utilização ou exploração didática realizada pelo docente e do contexto em que se desenvolve esta prática.

THE COMPUTER TECHNOLOGIES AND THE TEACHING OF MATHEMATICS

ABSTRACT: Today we're experiencing an era considered the digital era, where computers are inserted in our midst as a new tool for knowledge information. Thereby, the educational setting is transforming to this new era of computer technology. As such, as a mean to promote an insertion with the school community and the technological resources, especially in the teaching of math, we seek, in the present work, through a proposal of investigative character, to analyze the computer technologies, such as softwares and free virtual games, that can be used as an auxiliary tool in the teaching of mathematics, allowing a process of teaching learning playful and appealing.

Key Words: technological Resources; Softwares and Mathematic Games; Internet; Teaching of Mathematic.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Elizabeth. Informática e formação de professores. In: PROINFO: **Informática e formação de professores**. Brasília: MEC, 2000
- BORBA, Marcelo de Carvalho; PENTEADO, Miriam Godoy. **Informática e educação Matemática**. 3.ed.Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- BRASIL.**Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática – Ensino Fundamental**. 3. ed. Secretaria da Educação.Brasília: A Secretaria, 2000.
- CAMPOS, Augusto. **O que é um software livre**. Disponível em < <http://br-linux.org/faq-softwarelivre/>>. Acesso em: 22 set. 2012.
- COSTA, Marcelo Chucre. Jogos digitais educativos. **Revista linha direta: Educação por escrito**.v.15, n.167, fev.2012.
- GOMES Chácon, Inês M^a. **Matemática emocional**. Porto alegre: Armed, 2002.
- GRACIAS, Telma Souza; et al; PENTEADO, Miriam e BORBA, Marcelo (orgs). **A informática em ação: Formação de professores, pesquisa e extensão**. São Paulo: Olho d'Água, 2000.
- MAGALHÃES, Lúcia Helena; OLIVEIRA, Maria Cristina .**Internet como instrumento de ensino-aprendizagem**. Artigo .Instituto Viana Júnior LTDA faculdade de ciências econômicas Viana Júnior. 2006 Disponível em: http://www.viannajr.edu.br/site/menu/publicacoes/publicacao_tecnologos/artigos/educacao1/200615802.pdf. Acesso em : 22 set. 2012.
- MISKULIN, Rosana Giaretta Sguerra. As possibilidades didático-pedagógicas de ambientes computacionais na formação colaborativa de professores de matemática. In. FIORENTINI, Dário.**Formação de professores de matemática**. São Paulo: Mercado de letras, 2003. p.217-228.
- PAIS, Luiz Carlos. **Educação Escolar e as Tecnologias da Informática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- SALOMÃO, Alexa. A tecnologia na educação. **Revista linha Direta: educação por escrito**.v.13, n.150, set.2010.
- SILVA, Carmen Kaiber; CONCEIÇÃO, Cristiano Perreira. **Internet e softwares gratuitos como recurso no ensino da matemática**. Revista Acta Scientiae: Ciências Naturais e da Terra. V.4, n.1, jun.2002.

EDUCOMUNICAÇÃO E A CONSTITUIÇÃO DO CONHECIMENTO A PARTIR DA LITERATURA INFANTIL PARA SURDOS

¹Maria Aparecida Brum Trindade

Resumo: A presente reflexão articula a educação e a comunicação com vistas a garantir a inclusão dos surdos em todos os espaços sociais. Dentre esses a família e a escola se apresentam como determinantes ao desenvolvimento sociolinguístico das crianças surdas. Nesse processo os livros em sinais para bebês surdos foram planejados e desenvolvidos com o intuito de possibilitar a esses indivíduos em desenvolvimento, seus familiares e educadores um artefato literário trilingue. O qual possa mediar à leitura da palavra oral ou sinais ao contexto em que a criança surda está inserida a partir do uso das tecnologias de informação e comunicação que favoreçam experiências visuais e que potencializem o desenvolvimento da linguagem e a constituição cidadã.

Palavras-chaves: Educomunicação. Inclusão. Surdos. Livros infantis.

TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E A INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS

O mundo não se acomoda no presente, não vive de passado e não se constitui em um porvir. Ele é dinâmico, e exigente. É preciso conhecimentos múltiplos para interagir com os “outros” e com as tecnologias que nos circundam. Nem tão boas nem tão más, as tecnologias estão aí ao nosso dispor, para que possamos utilizá-las na promoção do conhecimento e da educação. Nesse sentido, a educomunicação auxilia na educação de indivíduos surdos incluídos a partir do desenvolvimento de ações comunicativas com vistas à educação emancipatória e à formação para o exercício da cidadania.

A ascensão das tecnologias de informação e comunicação são responsáveis por grandes transformações no comportamento humano, nas relações sociais e nos modos de aprendizagem dos indivíduos. Tais tecnologias precisam romper os muros escolares e trazer para esses ambientes os saberes adquiridos nas experiências e vivências dos alunos. É preciso articular a “leitura de mundo” Freire (1989) dos alunos surdos, aos saberes institucionalizados, pois assim a aprendizagem será significativa, terá sentido e aplicabilidade prática a quem recorre à escola.

Nesse sentido, as ferramentas tecnológicas se apresentam no ambiente escolar como mediadoras no processo de ensino e de aprendizagem, com vistas a desenvolver práticas emancipatórias e includentes, as quais visam romper com o modelo verticalista que fomenta a

¹ Pedagoga, Especialista em Docência Interpretação e Tradução de Libras, Mestranda em Educação – URI, Frederico Westphalen. cidabrumt@yahoo.com.br

metáfora da educação bancária referendada por Freire (1974), a qual têm na figura do professor o detentor do saber e a autoridade para regular e direcionar as práticas de ensino e de aprendizagem a serem executadas. O aluno nesse processo, passivamente recebe as informações e as acomoda em compartimentos estanques e sem articulação com o contexto social. Tal perspectiva, precisa ser superada, redimensionando e abrindo espaço a novos processos cognitivos, novas formas de conhecimento, novas maneiras de ler e de escrever (Soares, 2002, p. 152).

Portanto, há uma mudança paradigmática latente, impulsionando o fazer docente à mediação, intervindo nas práticas pedagógicas direcionadas aos indivíduos “normais” e aqueles que por apresentarem diferença física, psíquica, social e cultural não eram chamados a estarem na escola regular. Assim, o uso das tecnologias de informação e comunicação se apresentam como aliadas do processo inclusivo, pois com as múltiplas possibilidades de uso que apresentam, torna possível acolher a todos e a todas sem preconceito ou discriminação. Tais diferenças, na escola passam a ser interpretadas como mais uma das múltiplas possibilidades dos seres humanos serem e estarem no mundo, o que remete aos quatro pilares da Educação, referendados no relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenada por Jacques Delors no ano de 1999.

Para tanto, ensinar o diferente aprender a aprender, a aprender a fazer, a aprender a conviver e a aprender a ser, requer um ensino especializado desde as escolas de Educação Infantil até a Universidade, tendo em vista que as dificuldades de aprendizagem na maioria das vezes são decorrentes da falta de recursos adequados aos alunos frente s suas necessidades e à formação inapropriada dos educadores. Uma vez que os currículos dos cursos de nível médio e superior oferecem carga horária mínima e insuficiente para que os alunos se apropriem de conhecimentos necessários e determinantes para atender as demandas com as quais se depararão nas escolas ditas inclusivas.

Isso remete a uma profunda reflexão acerca de que profissionais docentes estão sendo formados e quais as implicações dessa formação na prática efetiva com alunos diferentes. Tendo em vista que, as práticas includentes ainda se apresentam fragmentadas e adversas às propostas acordadas legalmente, o que negligencia os alunos que apresentam necessidades educativas especiais. Como diria Paulo Freire (2003, p. 61), “é preciso diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, até que num dado momento, a tua fala seja a tua prática”. Par que seja possível personificar esse pensamento em práticas efetivas é preciso conceber o conhecimento como uma ação que não se encerra na escola, mas que a partir dela

se sistematiza e se articula com os saberes de “fora”, da rua, de casa, do bairro, enfim do mundo da vida dos alunos.

Em meio ao mundo da vida, se apresenta o indivíduo surdo, um ser com potencialidade de aprender e se desenvolver a partir da capacidade viso espacial e da língua de sinais, mas para que isso ocorra de modo natural, é preciso a interação com mediadores sinalizantes e com um ambiente rico em *inputs* visuais adequados. Quadros (2006, p. 8), ao falar da educação enquanto direito de todo os cidadãos, surdos e ouvintes, ressalta que “cabe aos sistemas de ensino viabilizar as condições de comunicação que garantam o acesso ao currículo e à informação”.

Nesse sentido, a educomunicação se apresenta como uma possibilidade para que o indivíduo surdo possa sinalizar sua palavra com autonomia, criticidade e em iguais condições a todos os cidadãos que recorrem à escola. O professor nesse processo também aprende com o aluno a partir da dialogicidade e da mediação articulada com o mundo em constante transformação.

EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO, IMPLICAÇÕES A CONSTITUIÇÃO DO SURDO

É de suma importância nesse discurso, referendar dois marcos legais determinantes a comunidade surda que esteve anos a fio invisibilizada pelo sistema ouvintista, preconceituoso e discriminante. A partir dessas normativas os surdos passaram a ter um artefato legal de referência política, linguística, cultural, além de reconhecê-los como pertencentes a uma minoria linguística. BUENO (1998) auxilia enfatizando que a Lei 10.436/2002 reconhece a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como uma língua de instrução, comunicação e expressão dos surdos. Ela se configura a partir de um sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, que permite a transmissão de ideias e fatos oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil entre outras disposições. Na mesma década é aprovado o importante Decreto 5.626/2005, que entre outras determinações garante a inserção da Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior. Estabelece que o professor regente de classe deva conhecer acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos incluídos e ser bilíngue. Também determina que as avaliações sejam coerentes com aprendizado da segunda língua e que seja respeitada a diferença linguística na correção das provas escritas. O currículo da base nacional comum precisa ser complementado pelo ensino de Libras e o ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para

alunos surdos. Ainda, a referida normativa especifica que as instituições federais de ensino da educação básica e da educação superior devem incluir, em seus quadros, em todos os níveis, etapas e modalidades, o tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, para viabilizar o acesso à comunicação, à informação e à educação de alunos surdos. Bem como, equipamentos e tecnologias que auxiliem o acesso à comunicação, à informação e à educação, além de ser proporcionado aos professores acesso à literatura e informações sobre a especificidade linguística do aluno surdo.

No entanto, mesmo tendo duas grandes referências legais que objetivam garantir os direitos dos surdos, percebe-se que eles encontram-se negligenciados em meio à tradicional escola ouvinte e falante. Os surdos na maioria das vezes não conseguem acompanhar os conteúdos curriculares ou participar das interações comunicativas propostas pela escola. Essas circunstâncias não são decorrentes de déficit cognitivo ou atraso de linguagem por parte dos alunos surdos, como diagnosticado em muitos momentos, mas em função das condições inadequadas para a aprendizagem e desenvolvimento desses. O que coloca no centro do processo a educação e a comunicação, entendendo que uma existe em função da outra e que ambas possibilitam o desenvolvimento pleno dos indivíduos, do contrário, sua negação ou fragmentação implica em exclusão e segregação.

Nessa perspectiva, Lopes *apud* Veiga-Neto; Lopes, (2009, p. 112) enfatizam com muita propriedade que, “o mesmo espaço considerado de inclusão pode ser considerado um espaço de exclusão. Conclui-se que a igualdade de acesso não garante a inclusão e, na mesma medida, não afasta a sombra da exclusão”. Realidade posta à grande maioria dos surdos, os quais nascem em famílias ouvintes, que têm pouco ou nenhum conhecimento da língua de sinais, o que acaba naturalmente excluindo-os de atividades importantes e necessárias à constituição de vínculos afetivos, linguísticos e cognitivos. Brasil, (2005) revela que 95% dos surdos nascem em famílias com pais e mães ouvintes, os quais têm pouco ou nenhum conhecimento acerca da língua de sinais. Tal fato limita as crianças surdas a interações relacionais fragmentadas que reduzem as chances de um desenvolvimento linguístico e social pleno e em iguais condições as crianças ouvintes.

Portanto, se a igualdade de acesso não garante a inclusão e não afasta a sombra da exclusão, a escola enquanto instituição social precisa ser ressignificada e dar respaldo legítimo aos alunos que recorrem a ela. As ações gestadas na escola precisam implicar em conhecimento e respeito acerca do indivíduo surdo e de sua cultura espaço visual. É preciso romper com a polarização teórica e prática que distancia os surdos da possibilidade de aprender e se desenvolver como os demais cidadãos. Pois do contrário, incorrer-se-á no erro e

na violência de formar “crianças analfabetas, com déficits cognitivos e sociais, que não terão condições de exercer plenamente sua cidadania”. (GOLDFELD 2002, p. 112).

Nesse processo, a educomunicação enquanto ciência, objetiva disponibilizar as tecnologias em prol da formação humana e dar garantia e acesso ao conhecimento, a todos. Essa prática se assume dialógica e se fundamenta na mediação tecnológica para apreensão e veiculação do conhecimento. A proposta segundo Andrade (2006) é ressignificar e criar na era da globalização, a educação com o apoio dos meios de comunicação a fim de auxiliar nas ações educacionais dos espaços, intra ou extraescolares. Freire (1979, p. 69) auxilia nessa compreensão argumentando que “a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados”.

Assim sendo, é importante disponibilizar desde a mais tenra idade às crianças surdas educação e comunicação em língua de sinais, pois desse modo esses indivíduos poderão usufruir de todas as possibilidades que o mundo apresenta. Desse modo os livros em sinais para bebês surdos se apresentam como uma possibilidade para que a educação e a comunicação sejam apreendidas por todos.

EDUCOMUNICAÇÃO E A MEDIAÇÃO DOS LIVROS IMPRESSOS DIGITAIS PARA BEBÊS SURDOS

Os livros em sinais para bebês surdos foram planejados e desenvolvidos com o intuito de possibilitar a esses indivíduos em desenvolvimento, seus familiares e educadores um artefato literário trilingue. O qual possa mediar à leitura da palavra oral ou sinais ao contexto em que a criança surda está inserida. Do mesmo modo, esses livros objetivam auxiliar na constituição de um ambiente linguístico adequado e favorável a experiências visuais que potencializem o desenvolvimento da linguagem.

Os livros em sinais se apresentam como um recurso semiótico no processo de aquisição da língua de sinais. Como diz Lacerda (1998, p. 38-39), é “a mediação semiótica que permite também a incorporação do sujeito ao meio social e, como consequência, a apropriação deste”. O que motivou a compilação de signos linguísticos que fazem parte do cotidiano da maioria dos bebês surdos, e que através de seu significante e significado auxiliarão esses a construir conceitos diversos com o auxílio dos pais e educadores. O mesmo instrumento, de modo sutil expõe a escrita em português e em signWriting.

Para melhor apropriação desse material é determinante que os pais e educadores percebam a importância da língua de sinais e todas as perspectivas que atravessam a vida das crianças surdas. Nesse sentido, Skliar (1995, p. 11) diz que “a surdez constitui uma diferença a ser politicamente reconhecida; a surdez é uma experiência visual; a surdez é uma identidade múltipla ou multifacetada e, finalmente, a surdez está localizada dentro do discurso sobre a diferença”. Reconhecer e respeitar todos esses atravessamentos que marcam e constituem o ser surdo é determinante ao desenvolvimento sociolinguístico dessas crianças.

Diante disso, os livros em sinais para bebês surdos pretendem aproximar a cultura surda e a cultura ouvinte através do conhecimento da Libras e do português por escrito, de modo que esses possam atuar como modelos linguísticos e, assim, proporcionar o desenvolvimento natural à criança surda.

O mercado editorial, nos últimos anos, vem acolhendo todas as faixas etárias. Os livros infantis estão mais acessíveis, diversificados e atraentes. Há livros pequenos, grandes, de tecido, de PVC, com fantoches, com dobraduras, com ímãs para maior interação das crianças com a obra. Além dos modernos e inovadores livros digitais também conhecidos por e-book que se consolidam acompanhando as novas tecnologias.

Em outras palavras há livros de todos os tipos, no entanto, não há livros em sinais para bebês surdos. O que limita o contato precoce com *inputs* visuais necessários à constituição da linguagem e à mediação de adultos no processo de significação e conceituação das coisas e eventos do mundo. O bebê surdo, nesse contexto, observa bocas em movimento, risos, choros, televisão ligada, o abrir e fechar a boca de animais, mas nada disso tem sentido para criança. Elas passivamente coexistem no mundo ouvinte, tentando a cada ação interpretar e dar sentido a essas. Por essa razão, cria no surdo uma sensação de não pertencimento. Marcando a vida desses pela falta, falta de audição, de recursos didáticos em língua de sinais e falta de interlocutores sinalizantes.

Na tentativa de dar visibilidade à língua de sinais, e reconfigurar a trajetória linguística dos surdos, os livros em sinais para esses bebês, pautados na semiótica imagética se apresentam com uma possibilidade de inclusão desses na cultura ouvinte a partir da língua de sinais impressa e digital. Essas duas possibilidades visam acolher o maior número de leitores, pois além dos livros impressos em tecido, papel e PVC esses poderão realizar a leitura em diversos tipos de eletrônicos, como notebook, tablet e computador desktop.

O modelo eletrônico tem suas vantagens, é de fácil transporte, pode ser armazenado em um dispositivo móvel (como pen drive) e se comparado aos livros impressos apresenta baixo custo de produção o que facilita a inclusão de surdos e ouvintes na língua de sinais.

Inicialmente os livros em sinais para bebês surdos serão registrados em PDF por esse formato ser um dos mais tradicionais e de fácil acesso por todos.

O contato dos bebês surdos e seus interlocutores com os livros em sinais, sejam eles impressos ou digitais, colaborarão não só para que a linguagem da criança se desenvolva, como oportunizar que os vínculos afetivos sejam estreitados e para que ambos, brincando a cada nova página ou novo clique aprendam a ler o mundo em sinais. Pois, como argumenta Botelho (2002), o pensamento é como um tráfego de símbolos, imagens visuais e palavras escritas as quais podem ser descobertas e aprendidas a partir dos livros em sinais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educomunicação enquanto ciência pode auxiliar os educadores e familiares de crianças surdas à aquisição da língua de sinais. Estreitando a distância entre a comunidade surda e a comunidade ouvinte, pois como foi referendado na presente reflexão há uma grave fragilidade do Estado frente à inclusão dos alunos surdos. Percebe-se que ainda hoje Ele não consegue dar suporte para atender adequadamente seus alunos e educadores do tempo presente.

Nesse sentido, os livros em sinais para bebês surdos como mediadores de conhecimento objetivam fomentar e dinamizar a educação dos alunos surdos desde a Educação Infantil, com vistas ao desenvolvimento integral de cidadãos críticos que saibam intervir no mundo com autonomia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOTELHO, Paula. **Linguagem e letramento na educação dos surdos - ideologias e práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

BRASIL, Rio Grande do Sul. Secretaria da Educação/Departamento Pedagógico/Divisão de Educação Especial. KARNOPP, Lodenir Becker; LKEIN Madalena. **A língua na Educação do Surdo**, 2005.

BUENO, J.G.S. **Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: Generalista ou especialistas?** In: Reunião anual da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós Graduação em Educação (ANPED), 21, Caxambu, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 1.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra 1974.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 4. ed. Tradução Rosisca Darcy de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

Freire, Paulo. A Importância do Hábito de ler. São Paulo, Cortez, 1989.

GOLDFELD, Márcia. A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio interacionista. 5º ed. São Paulo: Plexus (2002).

LACERDA, C. B. F. de. A prática fonoaudiológica frente às diferentes concepções de linguagem. Espaço, Rio de Janeiro, n. 10, p. 30-40, dez./1998.

LOPES, Maura Corcini; HATTGE, Morgana Domênica. Inclusão escolar: conjunto de práticas que governam. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

QUADROS, Ronice Müller de. Schmiedt, Magali L. P. Ideias para ensinar português para alunos surdos. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

SKLIAR, Carlos. A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Medição, 3ª ed. 1995.

ANDRADE, Camila Santos. <http://www.anj.org.br/jornaleeducacao/biblioteca/monografias-dissertacoes-e-teses/Educomunicacao.pdf>

OFICINAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS COM AUXÍLIO DE TECNOLOGIAS INFORMÁTICAS: EXPERIÊNCIAS PROPICIADAS PELO PIBID

Aline Danelli¹
Dionatan Breskovit de Matos²
Eduardo Post³
Elisandra Juliane Hauschild⁴
Jéssica Freitas Avrella⁵
Carmo Henrique Kamphorst⁶
Eliane Miotto Kamphorst⁷

Resumo: Neste artigo são apresentadas reflexões acerca do ensino de Matemática integrado às tecnologias informáticas, decorrentes de experiências vivenciadas por bolsistas do Subprojeto de Matemática do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), da URI – Câmpus de Frederico Westphalen, no desenvolvimento de atividades com alunos de uma Escola de Educação Básica do município de Frederico Westphalen. Dentre as atividades desenvolvidas, destaca-se a oferta de oficinas didático-pedagógicas, visando favorecer a investigação e o estudo de conteúdos matemáticos a partir da realização de práticas diferenciadas, contexto, no qual, as tecnologias informáticas constituem uma importante aliada na busca e apropriação de conhecimentos. Foram planejadas e aplicadas diversas oficinas, abordando conteúdos matemáticos, com o auxílio de tecnologias informáticas, das quais três são relatadas neste trabalho, denominadas: “Jogos Virtuais: Diversão no Aprendizado de Matemática”, “Estudando as Propriedades dos Triângulos” e “Descobrimos a História das Frações”. Todas consistiram na revisão e aquisição de conhecimentos matemáticos de modo a despertar o interesse e desenvolver o raciocínio lógico matemático dos discentes. As análises efetuadas são baseadas nas implicações ocasionadas a partir de planejamentos de oficinas por meio do uso de tecnologias informáticas e das contribuições e resultados que as mesmas trazem ao processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: PIBID. Tecnologias Informáticas. Oficinas.

1 INTRODUÇÃO

Vivencia-se uma era totalmente tecnológica, onde os alunos dominam, conhecem e estão extremamente ligados às inovações e avanços das tecnologias informáticas. Tais tecnologias desempenham e projetam um novo cenário, a partir do momento em que se pode adotá-las na prática didático-pedagógica, percebendo-as como instrumento enriquecedor e facilitador tanto do processo de ensino como de aprendizagem, através das inúmeras possibilidades que esta metodologia agrega ao trabalho do professor (PENTEADO, 1999).

¹ Acadêmica do Curso de Matemática da URI/FW, bolsista PIBID, alinedanelli@gmail.com

² Acadêmico do Curso de Matemática da URI/FW, bolsista PIBID, dionatanm3t4l@hotmail.com

³ Acadêmico do Curso de Matemática da URI/FW, bolsista PIBID, edupost32@hotmail.com

⁴ Acadêmica do Curso de Matemática da URI/FW, bolsista PIBID, elisandrahauschild@yahoo.com

⁵ Acadêmica do Curso de Matemática da URI/FW, bolsista PIBID, jfreitas@uri.edu.br

⁶ Doutor em Engenharia Mecânica, Professor Orientador do PIBID, URI/FW, carmo@uri.edu.br

⁷ Mestre em Modelagem Matemática, Professora Orientadora do PIBID, URI/FW, anne@uri.edu.br

Nesse contexto, a inserção das tecnologias informáticas nos processos de ensino e aprendizagem de Matemática fornece uma infinidade de possibilidades de abordagens, visando à construção e/ou ampliação de conhecimentos matemáticos. A utilização de softwares matemáticos, por exemplo, propicia uma maior agilidade, praticidade e precisão nas construções gráficas e geométricas, bem como, na realização de cálculos numéricos ou algébricos. Os jogos virtuais, por sua vez, despertam a atenção, estimulam o raciocínio lógico e a curiosidade, levando o aluno à descoberta ou ampliação de conhecimentos matemáticos e, em consequência disso, incentivando-o a agir com autonomia diante de situações-problema. Contudo, cabem ao professor, o estudo e análise da melhor opção a ser utilizada em sala de aula, de acordo com o momento e o conteúdo proposto.

Diante de tais ponderações, os licenciandos/ bolsistas do subprojeto de Matemática do PIBID, da URI – Câmpus de Frederico Westphalen, vêm planejando e aplicando oficinas que abordam conteúdos matemáticos com o auxílio de tecnologias informáticas. Assim sendo, optou-se por apresentar algumas considerações acerca de três destas oficinas, contemplando construção de conhecimentos matemáticos a partir do emprego de jogos virtuais, um software de geometria dinâmica e um software destinado à elaboração de histórias em quadrinhos, respectivamente.

2 METODOLOGIA

Borba (2003, p. 87), afirma que “no momento em que os computadores, enquanto artefatos culturais e enquanto técnicas, ficam cada vez mais presentes em todos os domínios da atividade humana, é fundamental que eles também estejam presentes nas atividades escolares”.

Diante desta perspectiva e, cientes da aceitação dos alunos em realizarem atividades em ambientes informatizados, decorrente do fascínio em relação ao uso destes recursos, bem como, da grande facilidade dos estudantes frente às novas tecnologias, que os bolsistas do subprojeto de Matemática do PIBID planejaram e executaram oficinas pedagógicas contemplando a utilização de tecnologias informáticas, visando à construção e ampliação de conhecimentos matemáticos de uma forma diferenciada da tradicional.

Uma das oficinas foi intitulada de “Jogos Virtuais: Diversão no Aprendizado de Matemática”. Esta objetivou revisar conteúdos matemáticos como frações (conceito, equivalência e operações), potenciação e multiplicação, de uma forma mais atrativa e interessante aos discentes. Os jogos utilizados nesta oficina podem ser encontrados nos sites

<http://revistaescola.abril.com.br/matematica/pratica-pedagogica> e <http://www.somatematica.com.br/jogos>, sob as seguintes denominações: Jogo da Antecipação, Enigma das Frações, Labirinto da Tabuada, Feche a Caixa, Sokoban, Torre de Hanói, Palavras Cruzadas, Força, Jogo da Matemática e Recipientes.

Outra oficina realizada sob o viés da utilização de recursos tecnológicos foi denominada “Estudando as Propriedades dos Triângulos”. A mesma consistiu no estudo das propriedades e classificação dos triângulos, iniciando-se pela abordagem da condição de existência de um triângulo. Por intermédio da colagem de canudinhos de refrigerante, com medidas pré-determinadas, os estudantes puderam perceber que um triângulo só pode existir se a medida do seu maior lado for menor que a soma dos outros dois, conceito esse, importante para a compreensão dos demais. Após a verificação da condição de existência dos triângulos, os alunos foram instigados à representação manual da bissetriz, altura e mediana de um triângulo, com o auxílio de régua e compasso e o emprego de técnicas do desenho geométrico. Na oportunidade, puderam observar os pontos de intersecção das cevianas representadas (incentro, ortocentro e baricentro). Em outro momento, os estudantes envolvidos realizaram as mesmas construções com o auxílio do software livre Régua e Compasso, ocasião na qual puderam observar mais propriedades acerca das cevianas e seus pontos de intersecção, fato propiciado pelas ferramentas disponíveis no software, tais como: ferramentas de medição e de deslocamento de elementos da figura (vértices do triângulo, por exemplo).

O Régua e Compasso é um software de Geometria Dinâmica que permite efetuar as construções geométricas com rapidez e precisão, bem como, possibilita a movimentação das figuras ou elementos da mesma (vértices, arestas, retas, entre outros), facilitando assim a visualização de detalhes e a compreensão de propriedades e conceitos, sem, por exemplo, haver a necessidade de construção de vários triângulos de tamanhos e formatos diferentes.

Outra oficina intitula-se “Descobrimos a História das Frações”. Esta objetivou a familiarização dos alunos com a história das frações, aumento do interesse dos mesmos em relação ao conteúdo de frações e o desenvolvimento da criatividade e da autonomia dos discentes. Primeiramente, foi sugerida a realização de uma pesquisa em livros de história da Matemática e em sites de busca acerca de fatos relacionados à origem e a empregabilidade das frações. Em outro momento, solicitou-se que os alunos, em duplas, construíssem histórias em quadrinhos a partir das informações obtidas na pesquisa, com o auxílio do software HagáQuê. E, por fim, sucedeu-se a apresentação de cada uma das histórias por seus respectivos autores.

O HagáQuê é um software gratuito, desenvolvido pela UNICAMP, que permite a criação e edição de histórias em quadrinhos. Possui em seu banco de imagens diferentes opções de cenários, objetos e personagens, além de possibilitar a busca de outras figuras existentes no computador ou até mesmo da internet para incrementar a história (UNICAMP, 2012). Assim, esse programa dá ao aluno a possibilidade de desenvolver sua inventividade e o familiariza com o conteúdo de uma forma diferenciada e divertida.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Todas as oficinas provocaram interesse e empenho dos estudantes, durante a execução das atividades propostas. Após a finalização de cada oficina foram detectadas possibilidades, viabilidades e dificuldades frente ao ensino de Matemática.

A oficina “Jogos Virtuais: Diversão no Aprendizado de Matemática” possibilitou aos alunos uma aprendizagem diferenciada, onde puderam adquirir, reformular e reforçar conhecimentos referentes a conteúdos matemáticos, de um modo divertido e interessante. Assim como afirma Alves: [...] o jogo pode fixar conceitos, motivar os alunos, propiciar a solidariedade entre colegas, desenvolver o senso crítico e criativo, estimular o raciocínio, descobrir novos conceitos”. (2001, p. 25).

Nessa perspectiva, a utilização de jogos aumenta a motivação para a aprendizagem, fazendo dela um processo interessante e divertido, desenvolvendo autoconfiança, organização, concentração, atenção, raciocínio lógico-dedutivo e o senso cooperativo. Todavia, os jogos devem ser selecionados criteriosamente a fim de estimular a resolução de problemas, não sendo muito fáceis e nem muito difíceis. Devem ser testados pelo professor antes de sua aplicação, para assim, enriquecer as experiências através de propostas de novas atividades.

Outro aspecto importante a ser observado ao se trabalhar com jogos consiste no papel a ser desempenhado pelo professor, nesse contexto. Ele deve ser o mediador, aquele que questiona os alunos sobre suas jogadas e estratégias, para que o jogar se torne um ambiente de aprendizagem e não apenas de reprodução mecânica do conceito, como ocorre na resolução de listas de exercícios.

Durante a oficina “Estudando as Propriedades dos Triângulos”, percebeu-se que apesar de possuírem dificuldades nas construções manuais, os alunos apresentaram facilidade no manuseio do software Régua e Compasso, aumentando ainda mais a compreensão e

visualização das cevianas dos triângulos, seus respectivos pontos de intersecção e principais propriedades.

Constatou-se que os alunos surpreenderam-se com os inúmeros recursos disponíveis no software Régua e Compasso. Graças ao ambiente de geometria dinâmica proporcionado pelo software, foi possível observar particularidades das cevianas dos triângulos, que certamente não seriam observadas tão facilmente com a construção manual de vários triângulos, como por exemplo, a razão “um para três” na qual o baricentro divide todas as medianas em qualquer triângulo.

Na aplicação da oficina “Descobrimos a História das Frações” percebeu-se, em especial, a motivação dos estudantes para a elaboração da história no HagáQuê. Salienta-se ainda que a maior dificuldade consistiu na realização da pesquisa e a sua transposição para a história em quadrinhos, o que proporcionou discussões. Cabe destacar também que essa oficina evidenciou que o uso da metodologia adotada neste trabalho, contribuiu para a compreensão dos conceitos envolvidos de um modo mais atrativo. Os Referenciais Curriculares de Matemática (Lições do Rio Grande) abordam a utilização da história da Matemática no ensino de frações:

O estudo das frações explora a história da Matemática, mostrando que elas surgiram da necessidade do homem de medir no Egito Antigo. [...] evitou-se um trabalho com ênfase em regras, pelo contrário, enfatizou-se a compreensão. Partindo da análise de situações, o aluno tem a oportunidade de estabelecer relações e chegar a conclusões com autonomia. (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 57).

Salienta-se que na execução desta oficina, a transposição das informações obtidas na pesquisa proposta para a história em quadrinhos e a posterior apresentação da mesma, apesar da dificuldade imposta, não desencorajou os alunos, os quais se mostraram sempre interessados e participativos. Bem como, cabe salientar ainda, que atividades como esta certamente proporcionam o desenvolvimento da autonomia e da criatividade dos discentes envolvidos.

Tanto essas, como outras oficinas realizadas na escola, permitiram que a Matemática se tornasse mais acessível aos estudantes, pois todas buscaram dar significado aos conteúdos matemáticos, utilizando-se de alguns recursos tecnológicos para facilitar o aprendizado.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O caráter sedutor das tecnologias informáticas, o interesse e curiosidade que despertam, sua potencialidade e diversidade de aplicações, seu emprego em atividades

cotidianas, justificam sua inclusão nos processos de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, destacam-se como recursos didáticos que, se usadas de modo adequado e momentos oportunos, podem contribuir para a melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem (PAIS, 2002).

No campo da educação matemática, a utilização das tecnologias informáticas destaca-se ainda pela agilidade e dinamismo que pode proporcionar, favorecendo a realização de atividades nas quais os alunos são instigados a construir e/ou ampliar conceitos matemáticos a partir da pesquisa, reflexão, experimentação e/ou observação de regularidades e propriedades, instigando, desse modo, o desenvolvimento de sua autonomia, criatividade e criticidade.

Dentre as inúmeras possibilidades oferecidas pelas tecnologias informáticas, citam-se os softwares. Estes geralmente são caros, logo a grande alternativa ao uso ilegal do software “pirata” consiste em aderir aos programas gratuitos, também chamados de softwares livres. Nesta perspectiva, podem ser encontrados inúmeros softwares com propósitos e objetivos específicos, tais como softwares de geometria dinâmica, a exemplo do Régua e Compasso, e que fornecem ambientes para implementação de histórias em quadrinhos, tal como o HagáQuê.

Citam-se ainda as possibilidades e vantagens oriundas da utilização de jogos virtuais, os quais além de serem extremamente atrativos aos alunos, se utilizados de modo adequado, podem favorecer a aquisição e ampliação de competências e habilidades necessárias à formação do discente, entre elas, a autonomia e a criatividade.

Contudo, faz-se necessário que o professor, além de se apropriar destes recursos, também prime pela realização de estudos e investigações acerca das potencialidades e possibilidades de cada recurso, a fim de que construa um planejamento que anteveja sua utilização de modo adequado e oportuno, na execução de atividades que realmente propiciem situações de aprendizagem significativas e contribuam para a construção de conhecimentos de um modo dinâmico. Diante desta concepção, salienta-se que o ato da utilização de tecnologias informáticas nas aulas de matemática, por si só, não é garantia de uma aprendizagem significativa. Fazem-se necessários o planejamento de atividades ou ações que propiciem situações que favoreçam a experimentação, análise e reflexão acerca dos conhecimentos envolvidos.

DIDACTIC PEDAGOGICAL WORKSHOPS WITH COMPUTING TECHNOLOGIES: EXPERIENCES OFFERED BY PIBID

Abstract: This paper presents reflections on the teaching of Mathematics integrated with computer technologies, arising from experiences of scholarship students in the Mathematics Subproject of the Institutional Program of Scholarship to Teaching Initiation (PIBID), from URI – Campus of Frederico Westphalen, in the development of activities with students from an Elementary School in the city of Frederico Westphalen. Among the activities, the offer of didactic pedagogical workshops is highlighted, aiming to promote research and study of mathematical content from the accomplishment of differentiated practices, context in which computing technologies are an important ally in the search and appropriation of knowledge. Several workshops were planned and accomplished addressing mathematical content with the aid of computer technology, three of which are reported in this paper, called: “Virtual Games: Fun in Learning Mathematics”, “Studying the Properties of Triangles”, and “Discovering the History of Fractions”, all of them consisted in the review and acquisition of mathematical knowledge in order to arouse the interest and develop logical thinking in the students. Analysis made are based on the implications arising from planning workshops through the use of computer technologies and the contributions and results that they bring to the process of teaching and learning.

Keywords: PIBID. Computing Technologies. Workshops.

REFERÊNCIAS

ALVES, Eva Maria Siqueira. **A Ludicidade e o Ensino de Matemática**. São Paulo: Papirus, 2001.

BORBA, Marcelo de Carvalho. **Informática e Educação Matemática**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PAIS, Luiz Carlos. **Educação Escolar e as Tecnologias da Informática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PENTEADO, Miriam Godoy. Novos atores, novos cenários: discutindo a inserção dos computadores na profissão docente. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani (org.). **Pesquisa em Educação Matemática: Concepções & Perspectivas**. São Paulo: Unesp, 1999. p. 297-313.

RIO GRANDE DO SUL. **Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: Matemática e suas Tecnologias**. Porto Alegre: SE/DP, 2009.

UNICAMP. **Novidades**. Disponível em: <<http://nied.unicamp.br/~agaque/>>. Acesso em: 20 mar. 2013.

OS DESAFIOS DA DOCÊNCIA EM TEMPOS DE CIBERCULTURA

Elisabete Cerutti¹
Lucia Maria Martins Giraffa²

RESUMO: O presente estudo teórico, versa sobre a reflexão dos desafios que os docentes vêm enfrentando diante do contexto contemporâneo imerso de tecnologias digitais. Prensky (2010) e Tornaghi (2012) alertam para a cibercultura diante de uma sociedade em rede, conectada e com acesso as múltiplas informações. Esse contexto está presente nas salas de aula, que, necessitam ter presente metodologias que situam ferramentas de trabalho capazes de auxiliar o professor a construir a aprendizagem relacionada à linguagem do aluno. A comunicação dos alunos está interligada em redes que estabelecem relações com o mundo da vida e permitem uma interação constante entre os pares capazes de fortalecer relações de conhecimento.

Palavras-chave: cibercultura, docência, cultura digital

Este estudo teórico³ versa sobre a docência e a cibercultura, através de uma reflexão sobre a educação e as concepções contemporâneas da docência enquanto ação pedagógica entre professores e alunos. Nunca se falou tanto em cibercultura, cultura digital, em tecnologias na educação, em fazer docente e ferramentas tecnológicas. Poder desvendar alguns meandros dessa relação é objetivo desse artigo que convida o leitor a (re)pensar a formação docente e sua relação com as tecnologias sem descaracterizar o humanismo existente no vínculo que se dá entre professor e aluno.

Temos consciência de que o professor atual vive em um paradoxo da cibercultura. Segundo Lévy (1999, p. 17) a cibercultura pode ser definida como “o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço”. É um desafio constante ensinar neste espaço em transformação, cada vez mais dinâmico e interativo a ponto de nos questionarmos constantemente sobre como será a atuação docente no futuro em contraponto a aula que ele recebeu na sua formação.

Além do constante desafio localizado nas questões didáticas que envolvem a aprendizagem, atualmente um dos grandes desafios está em pensar como deve ser uma aula em tempos de cibercultura. Sabemos que os alunos nascidos na geração digital, segundo Prensky (2001) conseguem perceber a contribuição dos seus professores para sua formação,

¹ Mestre em Educação. URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen. beticerutti@uri.edu.br

² PHD em Educação. PUC/RS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação. giraffa@pucrs.br

³ Reflexões apresentadas no projeto de tese do PPG em Educação da PUC – RS, baseado no tema “Concepções dos alunos em relação à docência nos cursos de licenciatura em tempos de cibercultura”.

salientando seu conhecimento, ao mesmo tempo em que são capazes de organizar e planejar suas aulas de forma alinhada com o ferramental e comportamento típico da cibercultura.

Refletir sobre as concepções acerca da docência na cibercultura é relacionar a educação e as tecnologias digitais, partindo da compreensão de que o nativo digital, descrito por Prensky como o sujeito nascido pós 1980, hoje já está em sala de aula e muitos já fazem parte da universidade estudando em cursos de licenciatura, atuando num futuro muito próximo com alunos, também nativos digitais.

Avançando as considerações propostas por Prensky, em 2001, quando da proposição de nativos versus imigrantes e o conflito do entendimento entre uso de tecnologias como elemento apoiadores da tarefa docente e discente, percebemos que esse cenário já modificou. Hoje, os nativos já estão presentes no mundo do trabalho.

As investigações atuais perpassam o cenário de um aluno nativo, recebendo formação de um professor imigrante digital, um sujeito que aprendeu em certo grau usar a tecnologia. O que se deve investigar é como os alunos dos cursos de licenciatura que dominam o uso de tecnologias associadas à Internet e são usuários de espaços virtuais concebem e entendem como deve ser uma aula. Requer pensarmos como o professor percebe seu papel e seus desafios diante deste cenário de uso massivo de tecnologia versus formação sem a devida reflexão de como fazer a docência com estes recursos.

Obviamente, compreendemos que possuir a ambiência com a tecnologia não é por si, compreender uma aula com aprendizagem por parte dos alunos. Há que pensarmos que a adoção de tecnologias propunham novas metodologias para o ensino, garantindo novas relações e uma linguagem mais próxima do educando.

Entendemos que a docência implica em ter a competência do saber (conteúdo) específico da área e das questões didáticas e metodológicas que envolvem o planejamento e execução de uma aula, por isso, temos nos questionado sobre o que entendemos por uma aula em tempos de cibercultura quando necessitamos olhar para esse aluno que é proveniente do meio digital.

Decorrente desta questão central nos preocupa em ponderar reflexões sobre a organização do espaço presencial e virtual da aula, considerando os recursos tecnológicos digitais, a vivência de aulas de formação de professores que haja nos seus currículos para atender as demandas e desafios que irão enfrentar nas escolas devidamente equipadas com tecnologia, suas experiências que lhes servirão como base para organizar seus espaços de docência futura.

Outro olhar que necessitamos pensar é como o docente entende a organização do

espaço da sala de aula presencial de maneira diferente daquela que foram formados, tornando-se agentes efetivos de transformação da cultura escolar no que concerne ao conceito do que é uma aula em tempos de cibercultura. Compreender o comportamento, uma vez que a questão de uso das tecnologias não possui o mesmo impacto que para geração anterior de seus professores. Isto pode facilitar o relacionamento e a organização do espaço de aprendizagem.

Trabalhamos em ambientes mediados pelas tecnologias e, cabe a nós refletirmos sobre tais avanços, sobre o quanto temos esse enriquecimento, como professores, ao passo de avançar a concepção de que tais ferramentas são um meio para que o aluno construa sua aprendizagem.

Historicamente, o lugar da aprendizagem se dava na escola, com o respeito ao saber formal. Com a iminência das tecnologias e com a popularização da informação, é comum recebermos alunos com informações de variadas fontes capazes de questionar o professor e de fazê-lo um pesquisador constante de temáticas da realidade, esboçando novas práticas e tornando o aluno um ser cada vez mais participante da construção de sua própria aprendizagem.

Bertrand (2011) ao tratar das teorias contemporâneas da educação, salienta que a palavra tecnologia tem um sentido lato, como conjunto de suportes para a ação, os quais podem ser citados como instrumentos, aparelhagens, métodos, ferramentas, que resultam todos eles, da aplicação sistemática do conhecimento científico para resolver problemas práticos. Tais saberes, que denominamos como uma rede de conhecimentos, é tecida cotidianamente e, segundo Mendonça (2010, p. 3) “permite que tanto professor quanto aluno tenha novas concepções de tempo e espaço, situações de autonomia, aprendizagens e troca de informações nunca antes presentes na sua realidade.”.

Há uma década, tínhamos acesso a informações de que o computador poderia substituir o professor e supervalorizava-se o uso do mesmo como fonte de informação e comunicação na escola. Atualmente, percebemos que ele explicita as formas colaborativas de aprendizagens, permitindo que uma cultura digital seja inserida na educação e resguardada como fim de favorecer a aprendizagem do educando, constituindo redes. Tornaghi (2010, p. 6) esclarece que

As redes de produção e de comunicação que conhecemos hoje são redes que reúnem seres humanos e aparatos tecnológicos, por isso são chamadas de redes sociotécnicas. Os seres humanos, a parte sócia, assim como os aparatos, a parte técnica, são ambos necessários para estabelecer conexões que viabilizam a produção e a comunicação de bens.

É possível perceber que o papel do professor é ainda mais relevante, porque expressa uma aula colaborativa. Como fazê-la? Como entender essa expressão docente em tempos nos quais tecnologias e educação se interrelacionam? Estamos imprimindo uma nova cultura na escola? Há um “Novo Humanismo” que contribui ou afeta a formação docente?

Essas questões latentes expressam o quanto buscamos por respostas em nossa literatura e nas práticas que elucidam o uso das tecnologias frente às ações docentes que buscam relacionar práticas pedagógicas às culturas digitais. Para Tornaghi (2010, p. 5) “falamos aqui de muitas escolas. Falamos aqui de, para e com muitas escolas. São escolas diversas, em cada canto, com seu jeito de ser, de fazer, de ensinar e de aprender. Cada qual com seu jeito de compreender e assimilar o que o entorno lhe traz”.

O autor salienta que as tecnologias são parcerias que o professor possui para realizar seu trabalho e cada tecnologia supõe novos fazeres, produções, outras formas de pensar e agir e, por isso, elas são muito mais que ferramentas, pois além de fazer com mais precisão, possibilitam reflexões, ancoram novas abordagens e oportunizam diferentes resultados.

A tecnologia pode ser condicionante ou determinante. Isso porque ela condiciona o fazer, mas não o determina, já que não é a tecnologia que por si só, faz uma escola ser inovadora, mas proporciona “novas condicionantes” para fazê-lo escolar. Tornaghi (2010, p. 6) diz que

Podemos agora usando computadores conectados em rede, levar às nossas salas de aula debates com pessoas que se encontram muito longe delas, podemos convidar nossos alunos a assistir e a produzir programas em vídeo ou peças de áudio. Podemos convidá-los a conversar com outros jovens do Brasil ou do exterior... Podemos nós educadores, conversar com nossos pares que vivem e trabalham em outros locais, vivendo uma realidade que tem semelhanças e diferenças, ambas importantes, com aquela em que vivemos.

Há, também, o olhar sobre o quanto as tecnologias digitais condicionam a criatividade, a produzir de maneira diferente, usufruindo de ferramentas, que antes ocasionavam maiores esforços e morosidade. Um exemplo era redigir um texto a mão ou utilizar-se de um campo de possibilidade que é digitar, corrigir, salvar, modificar, inserir novas informações e modificar o que originalmente havia sido produzido. Essas considerações da cultura digital nos advertem ao que podemos inovar em nossa prática pedagógica sem perder a busca pela aprendizagem e reforçar a construção da autonomia no educando.

Com a popularização da cibercultura percebemos que há uma utilização dos “aparatos digitais”, que nomeiam e agilizam, de maneira veloz, informações e comunicação de forma nunca antes vista. Uma informação criada e posta em rede terá milhares de acessos

em diferentes lugares, mudando radicalmente nossa maneira de acessar pessoas, informações e acontecimentos. Certamente essas novas constituições de comunicação modificam o processo educativo, antes centrado no professor e atualmente, disseminado ao aluno. Este, um ser que constrói o seu conhecimento baseado na interação com seu entorno, partindo do ambiente real para os ambientes macros, correlacionando suas aprendizagens.

Logo, cabe a nós, professores, pensarmos a formação docente e o ato pedagógico relacionado às tecnologias, o que nos traz a tríade: PROFESSOR - ESCOLA – PARCERIA (Prensky, 2010). Esse conjunto de recursos, sendo humanos ou institucionais, é o que certamente podem pensar políticas de formação/capacitação. Descobrir esses caminhos, de fato, são desafios, que perpassam pela gestão, para constituir uma visão sistêmica que pode conduzir o gestor a instigar seu professor no que tange a despertar sua consciência para o uso das ferramentas de aprendizagem.

Tal questão pode ser considerada como triangular, correlacional e pertencente a um contexto maior. Se olhar o papel reflexivo que o professor necessita ter em seu cotidiano, é possível perceber que o seu aluno está vivendo em um contexto de interatividade, que ele próprio vive, talvez em menor ou em igual ou superior proporção. Uma aula, em que estejam elementos tecnológicos para o perfil do novo aluno é um ganho para a metodologia de trabalho do professor, que certamente, ao utilizar, poderá verificar mais interesse de seu aluno às questões propostas de aprendizagem.

Ramal (2002) expressa que o novo dispositivo – o computador – pelo qual podemos observar o mundo, pode ser considerado como um ambiente cognitivo que nos cursos de formação de professores, pode aparecer como um novo habitus, capaz de realizar uma articulação da máquina com o professor, gerando, assim, o “capital pedagógico”. Nesse sentido, o professor faz da sua prática uma reflexão constante, juntamente com o uso das tecnologias. Isso permite que esse espaço cognitivo se mantenha evitando que o computador seja, por exemplo, o substituidor das máquinas de calcular. A autora ressalta, também, (p. 236) sua preocupação: “muitas vezes a aproximação da informática educativa se dá apenas na capacitação para o uso, quando deveria privilegiar a construção de sentido sobre esse uso e sobre suas implicações nos processos educativos, conferindo uma experiência cultural, não só instrumental”.

Nesse sentido, cabe à escola, através de sua gestão, propor projetos multidisciplinares que desencadeiem necessidades de uma formação em serviço, na qual professor aprende e ensina num processo continuado e aplicado à realidade. Obviamente, identificando diferentes esferas governamentais poderemos destacar a responsabilidade

quando pensamos em processos de mudança cultural, de absorção de novas tecnologias, de compromisso com a educação e sua qualidade, as quais podem ser estruturadas em um processo colaborativo com as instituições escolares.

As parcerias, nesse sentido, podem ser desencadeadas com as Universidades, que possuem saberes científicos capazes de orientar, até mesmo metodologicamente, para o uso das ferramentas focando para diferentes níveis de aprendizagens. Segundo Varis e Oliveira (2012, p. 6), as universidades podem ter um papel de grande significado, tanto na percepção quanto na força e iniciativa de agentes econômicos e políticos.

São elas que, por força da sua inserção nas redes internacionais de comunicação em ciência e tecnologia, bem como, por reunirem condições de reflexão que se opõe à lógica de instrumentalização dos conhecimentos podem desencadear iniciativas que, no médio e longo prazos, podem alterar as configurações das estruturas pesadas que condicionem a ação dos indivíduos nos campos econômicos, cultural, social e político.

Assim, a gestão escolar caminha juntamente com o professor, oferecendo suporte didático e trabalhando de maneira constante, juntamente com seus parceiros e podendo, também, no processo, avaliar e constatar suas mudanças e encaminhar as novas prospecções de aprendizagens. Olhando para as diferentes realidades, adequando este plano macro às particularidades institucionais e às necessidades de cada educandário, é possível avançar, conforme o grupo construir seu próprio ritmo. Desse modo, promover políticas e práticas, a partir de programas institucionais, garante condições organizacionais de participação com adesão voluntária e, também, processual.

Conclusão

Com atenção especial, temos o professor, que participa efetivamente das iniciativas, estabelecendo prioridades de tempo para participar, colaborar, aproveitar as oportunidades, sugerir, provocar estes processos, solicitar, cobrar e de fato engajar-se. Por outro lado, faz parte da postura docente estudar, pesquisar, fazer cursos por sua iniciativa, solicitar à sua instituição a participação em cursos externos que sejam voltados à sua qualificação, o que vai muito além da competência digital.

Se observarmos com maior exatidão, podemos inserir metodologicamente um conjunto de ferramentas que o professor pode se apropriar na atuação docente, sendo elas,

ferramentas já utilizadas e com fácil compreensão, bem como, possíveis instrumentos que podem ser mais explorados e capazes de propiciar maior interação entre professor e aluno.

A ação docente tem sido cada vez mais complexa e desafiadora. Também, tais ferramentas exigem tempo para aprendizagem e organização, pois somente serão de fato um diferencial se forem relacionadas aos conhecimentos, experiências e criatividade do professor.

Os processos criativos são, por sua vez, as transformações da matéria prima essencial para a cultura do desenvolvimento. Varis e Oliveira (2012) destacam que tais aspectos são o lócus da Universidade, que por definição são atributos de um pensamento crítico, aliado à comunicação, à colaboração, à capacidade de resolver problemas que são conferidos às habilidades técnicas. Embora não sendo essa a questão central desse estudo, é relevante questionarmos sobre a concepção que o professor universitário possui dessas ferramentas a ponto de utilizá-las?

Ao selecionar um recurso tecnológico para apoiar as atividades docentes e o trabalho discente é importante destacar a que a proposta pedagógica, devidamente contextualizada nos objetivos do curso/aula, é que fará a diferença. Adotar tecnologia por mero modismo ou imposição do contexto social contemporâneo não trará ao ambiente escolar e/ou universitário as mudanças esperadas. Mudanças ocorrerão com uso reflexivo das tecnologias inseridas na práxis escolar. Do contrário, talvez seja melhor uma boa e tradicional abordagem usando aula expositiva dialogada, usando o quadro e giz, texto impresso no papel, por também, apresentarem vantagens metodológicas. O que faz a diferença é um professor com um pleno domínio de conteúdo teórico-prático. A compreensão dos conteúdos e experiências práticas ainda é essencial, mas a competência docente diante dos desafios imposto pelo Século XXI exige novos conhecimentos principalmente digitais por parte dos docentes.

A incorporação de novas tecnologias à escola exige que professor e aluno saibam o que fazer com elas, para que adquiram sentido nas práticas realizadas em aula e possam efetivamente contribuir para que a aprendizagem, isso porque a maioria das tecnologias educativas não garante a atividade do aluno. Assim, o que pode parecer novo, na verdade, representa um retorno ao método tradicional, condenado por inúmeras razões, uma delas a passividade do aluno, tratado como receptor, tabula rasa.

Quando se entende que as novas tecnologias necessitam ser incorporadas em sala de aula, é necessário refletir sobre a metodologia a ser utilizada, as ferramentas que estarão construindo aprendizagem e a compreensão que o professor tem das mesmas, a fim de planejar a ação educativa com intencionalidade pedagógica capaz de construir conhecimento

estando relacionado à linguagem do aluno. Isso porque a comunicação dos alunos está muito interligada em redes sociais, que estabelecem relações com o mundo da vida e permitem uma interação constante entre os pares.

A linguagem das tecnologias na educação são desafios de um “como ensinar” no contexto contemporâneo, que imprime a reflexão ao professor para modificar sua prática pedagógica, permitindo uma maior extensão do seu campo de conhecimento. Os alunos, envolvidos nesta aula, poderão fazer pesquisas, dialogar com colegas e ampliar o tempo de aula, já que as ferramentas tecnológicas permitem que sejam sujeitos, interajam com a aula do professor e não sejam telespectadores de um saber já elaborado por outro sujeito.

Abstract: This theoretical study focuses on the reflection of the challenges facing teachers come before the contemporary context immersed in digital technologies. Prensky (2010) and Tornaghi (2012) warn of cyberculture before a network society, and connected with access to multiple information sources. This context is present in the classroom, they need to have methodologies that situate this work tools able to help teachers build learning related to the language of the student. The communication of students is interconnected networks that establish relations with the world of life and enable interaction among peers can strengthen relations knowledge.
Cyberculture, teaching, digital culture

Referências

BERTRAND, Yves. **Teorias Contemporâneas da Educação**. 2 Edição. Instituto Piaget, 2011.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

MENDONÇA, Rosa Helena. **Apresentação da Série**. Cultura Digital e Escola. Salto para o futuro. Ano XX, Boletim 10, agosto de 2012.

OLIVIERA, Renato de e VARIS, Tapio. **As IES Comunitárias do RS em face do imperativo do desenvolvimento regional: tendências e perspectivas**. Comung, Consórcio das Universidades Gaúchas Nº 01. Versão 1, 2012.

PRENSKY, Marc. **Teaching Digital Natives: Partnering for Real Learning**. New York: Corwin, 2010.

RAMAL, André Cecília. **Educação na Cibercultura**. Hipertextualidade, Leitura, Escrita e Aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2002.

TORNAGHI, Alberto. **Cultura Digital e Escola**. Cultura Digital e Escola. Salto para o futuro. Ano XX, Boletim 10, agosto de 2012.

O USO DE TECNOLOGIAS E A MUDANÇA DE PARADIGMA DO ENSINO APRENDIZAGEM

Roberto Franciscatto¹
Elisabeth Cerutti²
Adriana Soares Pereira³

Resumo. O presente estudo evidencia o uso das tecnologias e sua relação com um novo paradigma relacionado à aprendizagem. O mesmo objetiva refletir sobre a presença das tecnologias na educação e o significado de aprender e de ensinar com o advento de uma nova linguagem que perpassa professores e alunos no que tange a construção do conhecimento. Neste trabalho, são abordados elementos que alicerçam os desafios da contemporaneidade, a busca de compreensão dessas novas relações e o conhecimento técnico e pedagógico necessário ao professor que atua com novas ferramentas de ensino. Em sua conclusão, o estudo demonstra a necessidade de adequação de metodologias frente às novas tecnologias e o envolvimento dos sujeitos participantes do processo ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Tecnologia. Aprendizagem. Professor

1. Introdução

Imbuídos do desafio de construirmos reflexões e abordagens sobre o uso das tecnologias na educação, tendo em vista, o lócus da construção do conhecimento, é necessário refletir sobre a interação com o aprender e o ensinar em diferentes espaços, utilizando as tecnologias como fontes de comunicação e interação na construção do conhecimento.

Para melhor atender ao leitor, o presente artigo terá dois recortes. O primeiro deles será de contextualizar a formação do professor diante da mudança de paradigmas a que está associada à realidade sócio cultural das tecnologias e sua distância no espaço em que as escolas estão inseridas e, posteriormente, abordar o que entendemos ser possível para aproximar a relação entre educação e tecnologias, através de ferramentas educacionais que proporcionam uma maior proximidade entre alunos e professores.

2. As mudanças presentes na formação docente

O contexto contemporâneo vem apresentando um processo de aceleração da globalização, percebida nos diferentes avanços que derrubaram fronteiras. Um exemplo disso é o avanço explosivo das tecnologias que permitiram a ampliação dos processos

¹ Mestre em Computação Aplicada – UNISINOS. Docente do Departamento de Graduação, Pós-Graduação e Pesquisa – CAFW/UFSM. Email: roberto@cafw.ufsm.br

² Mestre em Educação – UFPel. Docente do Departamento de Ciências Humanas da URI – Campus de Frederico Westphalen. E-mail: beticerutti@uri.edu.br

³ Doutora em Informática – UFRGS. Docente do Departamento de Graduação, Pós-Graduação e Pesquisa – CAFW/UFSM. Email: adriana.pereira@ufsm.br

comunicativos, os quais utilizam-se dos recursos tecnológicos como da mídia impressa, da linguagem radiofônica e, principalmente, do ambiente virtual que apresentou um visível crescimento em relação ao acesso e a navegação online, tornando o conhecimento mais próximo dos sujeitos.

Brandão (1995) salienta que a descoberta de uma possível relação entre informática e educação, teve seu início na segunda metade dos anos 70, com lançamento no mercado dos primeiros microcomputadores, que passaram a ser rapidamente compartilhados por várias escolas em diferentes países.

Em meio a essas manifestações, encontra-se a escola, como lugar em que o saber é matéria prima. Atualmente, as organizações escolares têm repensado a prática pedagógica diante da aquisição rápida de informações, nas quais os educandos podem gerar a assimilação de novos conhecimentos, não só no contexto escolar. Por isso, um novo papel das instituições de ensino é o de formar competências e habilidades capazes de valorizar as linguagens tecnológicas e entender os novos processos de comunicação que a escola pode e deve atrair para suas práticas, isto é, inovando-as.

O fato é que há uma emergência da internet no cotidiano escolar devido ao elevado número de estudantes que são usuários da rede, o que faz com que o método tradicional e conteudista, muitas vezes aplicado como metodologia única, não seja mais um atrativo no método de trabalho do professor. Assim, a internet surge com práticas dinâmicas despertando o interesse do aluno, bem como, promovendo uma aprendizagem eficaz e contextualizada, desde que haja ferramentas para que este trabalho possa ser realizado.

Computador e aluno são sempre indicativos de uma “relação” que vai dar certo devido aos atrativos como animações, imagens, sons, cores que proporcionam emoções e interatividade. É possível de realizar contato com um universo de informações que, certamente, o livro didático não oportuniza. A tecnologia é um recurso que amplia a motivação dos alunos, capaz de desafiá-los a construir novos conhecimentos.

Para Brandão (1995, p. 91), a informática, enquanto instrumento promotor de mudanças, é delegada particular relevância na medida em que coloca à disposição da sociedade recursos aplicáveis a diversas áreas. Quanto ao processo ensino-aprendizagem, existem, atualmente, muitos instrumentos que podem tornar o trabalho do professor mais fácil, mais eficiente e mais produtivo, em relação aos objetivos que se espera alcançar e, seguramente, computador é um deles. Como acontece nas outras atividades nas quais se utilizam computadores, o uso na educação exige mudanças em certos paradigmas e métodos tradicionais.

Por essa razão, as novas metodologias de ensino, voltadas à linguagem virtual atendem as demandas dos avanços tecnológicos e nos conduzem para uma maior democratização do conhecimento, tendo a internet, como uma fonte de pesquisa e de aprendizagem que permite a interatividade e a aprendizagem em outros espaços que nem sempre são locais convencionais que as escolas apresentam aos seus alunos.

3. As mudanças de paradigmas no processo Ensino-Aprendizagem

A utilização de ferramentas tecnológicas aliadas a um ensino personalizado, ganha um espaço cada vez maior nas escolas e torna-se um componente fundamental, como forma de modernizar a educação e prover um mecanismo que se adapte a evolução dos alunos e sua inserção cada vez maior e mais rápida aos meios tecnológicos.

Neste novo formato de ensinar, o professor passa a ser um empreendedor de novas aulas, novas dinâmicas e de inovadoras fontes de aprendizagem para seus alunos, já que ao descobrir o próprio potencial de aprender em serviço, o professor aprenderá com o aluno, porque este já nasceu na geração tecnológica e, como usuário, já domina uma nova linguagem, que para alguns professores, ainda está distante.

Tal aprendizagem se dá na capacidade de receber informações e transformá-las em conhecimento, um diferencial que a escola possui quando constrói a aprendizagem de maneira eficaz.

Penteado (2010) salienta que as mídias eletrônicas devem estar presentes no espaço escolar. Diante disso, podemos perceber que as novas metodologias de ensino, voltadas à linguagem digital atendem as demandas dos avanços tecnológicos e nos conduzem para uma maior democratização do conhecimento, tendo a internet, como uma fonte de pesquisa e de aprendizagem que permite a interatividade e a aprendizagem em outros espaços que nem sempre são locais convencionais que as escolas apresentam aos seus alunos. Ao combinar dois itens cruciais, tecnologia e ensino personalizado, temos uma mudança na relação aluno/professor, conforme pode ser visualizado na tabela 1.

Aluno	Professor
Passa a ser o responsável pelo aprendizado, busca de conteúdo e escolha de assuntos relacionados ao seu interesse	Continua como peça fundamental no processo ensino-aprendizagem, mas agora atua como mentor e não mais como o único detentor do conteúdo

Aprendizado: avança de forma mais rápida nos temas em que apresenta maior facilidade e concentra-se (revisando) nos temas mais difíceis, em seu próprio ritmo.	Aula: passa a ser guiada pelo ritmo dos próprios estudantes em temas que demandam uma maior atenção e orientação.
Sala de Aula: permitir maior interação entre alunos, em ambiente colaborativo, como forma de tirar dúvidas e gerar discussões entre si.	Material Didático: Vídeos, jogos, sites e aplicativos, juntam-se a apostilas e livros.
Material Escolar: utilização de computadores, <i>tablets</i> , entre outros dispositivos, como forma de acessar o material disponível	Prova: baseadas em acompanhar a evolução e entendimento do conteúdo por parte dos alunos.
Lição de Casa: através de um jogo, um vídeo, ou um exercício tradicional, respondido no <i>tablet</i> e enviado por e-mail.	

Tabela 1: O que muda com a inserção de tecnologia e o ensino personalizado
Fonte: Revista Info Exame – Abril 2013

4. Recursos tecnológicos e sua utilização no contexto educacional

As ferramentas tecnológicas além de prover um meio inovador para o ensino permitem sua utilização de forma variada, quanto as diferentes formatos em que podem ser aplicadas. Estes formatos vão desde a utilização de jogos, quanto a ambientes completos de suporte ao professor, os chamados ambientes virtuais de aprendizagem. Na tabela 2, são apresentadas algumas das principais tecnologias utilizadas no processo de ensino-aprendizagem mediado por recursos tecnológicos.

Recurso	Função
Vídeo-Aulas	Permite gravar vídeos e publicá-los em ambientes privados (somente para os alunos) ou públicos (a qualquer usuário com acesso a internet) com assuntos pertinentes ao conteúdo ministrado, como por exemplo, uma vídeo-aula sobre utilização de recursos tecnológicos básicos.
Jogos	A prática de ensinar brincando, tem se mostrado útil e eficaz, principalmente nas escolas como forma de estimular os alunos a aprender. A utilização de exercícios em forma de <i>game</i> permite a um professor, receber relatórios de erros e acertos da turma e conseguir orientar os alunos que apresentam maiores dificuldades.

Redes Sociais	O uso de redes sociais públicas como o caso do Facebook, e o Twitter, assim como redes sociais educacionais, como é o caso do projeto Redu (www.redu.com.br) são formas de utilização de tecnologias que vão ao encontro do ambiente onde os alunos se encontram, ou como no segundo caso, ambientes reproduzidos semelhantes ao do seu contexto.
Sites	Existem diversos sites nacionais e internacionais de boa qualidade com conteúdo preparado para determinados temas, como é o caso dos sites: www.soportugues.com.br , www.somatematica.com.br . Estes, são exemplos de ferramentas extras classes bem escolhidas, avaliadas e selecionadas, podem servir de complemento a conteúdos vistos em sala de aula.
AVA (Ambientes Virtuais de Aprendizagem)	Os Ambientes Virtuais de Aprendizagem, também conhecidos por AVA, possuem um repleto conteúdo de interação on-line entre professores e alunos. Nestes ambientes é possível interagir com e entre alunos através de chats, fóruns, mensagens, vídeos, simulados, quis, entre uma série de recursos. Um dos ambientes mais conhecidos neste contexto o AVA Moodle, utilizado em mais de cem países pelo mundo.
Utilização de Dispositivos Móveis	A absorção em massa por dispositivos móveis sejam eles <i>tablets</i> , <i>smartphones</i> ou notebooks, fez despertar a sua utilização no contexto educacional. Desta forma, muitas escolas já usam <i>tablets</i> em sala de aula, outras permitem <i>smartphones</i> e notebooks pessoais. Desta forma, a chamada geração interativa, formada pelos nativos digitais (jovens que nasceram utilizando tecnologia) fazem do exercício de estudar algo completamente alinhado a sua forma de utilização dos recursos computacionais.

Tabela 2: Tecnologias utilizadas no processo ensino-aprendizagem
Fonte: autores

5. A fusão entre professor, métodos de ensino e o uso de tecnologias

Sabe-se que nos dias atuais a tecnologia tem papel importante e significativo quanto a sua utilização no ambiente educacional. Embora seja um consenso de tecnologia não substitui o papel do professor em sala de aula, sua utilização pode ser mediada como forma auxiliar no processo de ensino/aprendizagem (Silva & Marchelli, 1998).

Sobre o processo de observação do ponto de vista do papel do professor, frente as novas tecnologias, diversos autores, contribuem como forma de explicar sua visão sobre a questão.

Para (Valente, 1993), o professor deixa de ser o “dono” do conhecimento e passa a ter um papel de criador de ambientes de aprendizagem, facilitador e gerenciador das atividades. Na visão de (Demo, 1998), o professor apresenta-se como o orientador do processo reconstrutor do aluno, através de pontos chaves, como: a avaliação permanente, materiais a serem trabalhados e da motivação. Segundo (Moran, 1998), o novo professor deverá ter novas características como: ser aberto, humano, valorizar a busca pelo conhecimento, o estímulo e acima de tudo, ser capaz de prover métodos democráticos de pesquisa e comunicação.

Com relação ao uso de tecnologias, conforme (Rezende, 2002) sabemos que os recursos por si só, são incapazes de contribuir para a área educacional, ou quando utilizados sem a reflexão humana. Outro ponto de vista importante a ser considerado é de que a tecnologia educacional deve estar alinhada a um projeto político-pedagógico, estando a serviço de seus objetivos. Ainda segundo (Rezende, 2002), embora a tecnologia educacional não resolva problemas da educação, que possuem natureza, política, econômica, social, entre outras, isto não pode impedir a introdução de novas tecnologias no contexto educacional.

Um ponto crucial que defende (Rezende, 2002) é que a introdução de novas tecnologias na educação não implica adesão de novas práticas pedagógicas (onde a autora cita, por exemplo, o caso de livros eletrônicos – *e-books*, tutoriais online e cursos a distância via internet) que não mostram nada de novo, com relação à concepção do processo ensino-aprendizagem. Segundo (Dillon, 1996), crer que qualquer tipo de nova tecnologia pode oferecer os caminhos para resolução dos problemas educacionais é fazer parte do que o autor denominada de nova “tecnocracia”.

Para (Rezende 2002), se as novas tecnologias não implicam novas práticas pedagógicas, nem vice-versa, poderíamos afirmar que não existe relação entre estes dois elementos. Porém, isso não se caracteriza necessariamente como verdadeiro, se avaliarmos o fato de que as novas tecnologias podem contribuir para novas práticas pedagógicas desde que seja baseada em novas concepções de conhecimento, envolvendo alunos, professores e mudando uma série de elementos que fazem parte do processo de ensino-aprendizagem.

6. Conclusão

Através do presente artigo, foi possível conhecer os diferentes princípios que norteiam o processo de ensino-aprendizagem, analisando-os sob a perspectiva das novas tecnologias e sua adesão frente a alunos e professores.

Na opinião dos autores citados, como nas demais fontes pesquisadas e relatadas neste trabalho, ficou evidenciado que o uso de tecnologias no processo de ensino-aprendizagem não se desenvolve de forma única, centralizada ou ainda, por si só. Não basta que inserimos em nosso dia-a-dia em sala de aula novas tecnologias, para que resolvam nossos problemas ou aquilo que por outras vias, não conseguimos resolver, no processo educacional.

Na verdade o caminho que se desenha é que tenhamos em mente que as novas tecnologias devem servir como mediação para o processo de ensino-aprendizagem e não substituição de métodos, responsabilidades ou formas de ensinar.

Precisamos sim adequar os desafios de ensinar e aprender em um ambiente complexo como a sala de aula, onde temos diferentes níveis de entendimento, aprendizado e principalmente formas de obter conhecimento, alinhando o que a tecnologia pode oferecer de ferramentas para que possamos colocá-las em prática. Porém, é necessário adequar tais tecnologias com os métodos educacionais, visando acompanhar a evolução de alunos, sua aceitação com novos métodos e se estes estão envolvidos no contexto de tecnologias como ferramenta educacional.

Avaliar como a tecnologia ajuda o aluno e acrescenta em seu processo ensino-aprendizagem tanto em sala de aula como fora dela, é fundamental para que tenhamos a dimensão de quanto a tecnologia pode de forma efetiva contribuir para o desenvolvimento e aquisição de conhecimento por parte de nossos alunos.

Ainda, é preciso antes de tudo que professores, alunos, diretores e todos aqueles que fazem parte do processo educacional entendam como a tecnologia deve ser utilizada, de forma a adequá-la em seu contexto, para que todos efetivamente possam conhecer e acompanhar os ganhos que sua correta utilização pode proporcionar.

Abstract. This study demonstrates the use of technologies and their relationship to a new paradigm related to learning. The same reflects on the presence of technology in education and the meaning of learning and teaching with the advent of a new language that perpasses teachers and students regarding the construction of knowledge. In this work, we addressed elements that underpin the contemporary challenges, the search for new understanding of these relationships and technical knowledge and the necessary pedagogical teacher who works with new teaching tools. In their conclusion, the study

demonstrates the need to adapt methodologies forward new technologies and the involvement of subjects in the teaching-learning process.

Keywords: Technology. Learning. Teacher.

Referências

BRANDÃO, E. J. de R. **Informática e Educação: uma difícil aliança**. Passo Fundo, 1995.

DEMO, P. 1998. Professor & Teleducação. **Tecnologia Educacional**, v.26, n.143, p.52-63.

DILLON, A. 1996. **Myths, Misconceptions and an Alternative Perspective on Information Usage and the Electronic Medium**. In: ROUET, J.F., LEVONEN, J.J., DILLON, A., SPIRO, R.J. (Eds.). *Hypertext and Cognition*. NJ: Lawrence Erlbaum.

MORAN, J. M. 1998. **Internet no ensino universitário: pesquisa e comunicação na sala de aula**. Interface - Comunicação, Saúde, Educação, n.3, ago.1998.

PENTEADO, H. D. **Comunicação escolar e pedagogia da comunicação**. Disponível em: www2.pucpr.br/reol/index.php/COMUNICACAO?dd1=3589. Acesso em 15 de outubro de 2011.

REVISTA INFO EXAME (2013). **Educação**. São Paulo: Editora Abril, nº 328, Abril. 2013.
REZENDE, F. **As novas tecnologias na prática pedagógica sob a perspectiva construtivista**. ENSAIO – Pesquisa em Educação em Ciências. Volume 2, nº 1 – Março. 2002.

SILVA, D, MARCHELLI, P. S. 1998. **Informática e Linguagem: Análise de Softwares Educativos**. In: ALMEIDA, Maria José P.M. de, SILVA, Henrique César da. (Orgs.). *Linguagens, Leituras e Ensino da Ciência*. Campinas: Mercado de Letras.

VALENTE, J. A. 1993. **Diferentes usos do computador na Educação**. Em Aberto, Brasília, 12, n.57, p.3-16, jan/mar.1993.

TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO: INOVAÇÃO ATRAVÉS DA REDE EDUCATIVA APRENDERMAIS.NET

Elisabete Cerutti¹
Manoelle Silveira Duarte²
Marcia Dalla Nora³
Maurício Sulzbach⁴
Nestor Henrique de Cesaro⁵

Resumo: O presente trabalho tem por objetivo apresentar as ações desenvolvidas no projeto Aprendermais.net. O referido projeto efetivado por uma equipe interdisciplinar da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, Câmpus de Frederico Westphalen, visa introduzir no espaço escolar uma ferramenta inovadora mediada pelas tecnologias digitais. Como metodologia o projeto prevê a implantação gratuita de um site personalizado e a rede educativa aprendermais.net, bem como, o suporte técnico e pedagógico com formação continuada de professores. Com estas estratégias as comunidades escolares terão a oportunidade de interagir aprendendo e ensinando em diferentes espaços, utilizando recursos da tecnologia. Em relação aos resultados desta experiência constatamos que estes ainda são preliminares, pois as ações estão sendo desenvolvidas no campo teórico e a aplicabilidade ocorrerá a partir do segundo semestre de 2013.

Palavras-chave: Interação. Inovação. Rede.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A forma explosiva como as novas e modernas tecnologias estão avançando diariamente faz com que o espaço escolar tenha reflexos desta modernidade, uma vez que as tecnologias fazem parte do cotidiano dos alunos. Muitas são as reflexões e estudos que permeiam este campo, e a melhor forma de lidar com esta situação é fazendo com que na escola estes recursos tornem-se aliados do processo educacional.

Tal situação faz com que, além de reconhecermos a importância do uso destas tecnologias na educação, como ferramenta de mediação no processo educacional, fez com que nos desafiássemos a criar uma proposta de intervenção e interação no espaço escolar, através da rede educativa Aprendermais.net.

Esta rede permite que ações educativas sejam mediadas pelas tecnologias digitais no espaço formal de ensino, atendendo à nova realidade que nos cerca, além de permitir que as

¹ Mestre em Educação, Docente do Departamento de Ciências Humanas da URI – Câmpus de Frederico Westphalen e Coordenadora do Projeto Aprendermais.net - beticerutti@uri.edu.br

² Pedagoga e Integrante do Grupo Interdisciplinar Aprendermais.net - manoelle@uri.edu.br

³ Especialista, Docente do Departamento de Ciências Exatas e da Terra da URI – Câmpus de Frederico Westphalen – marcia@uri.edu.br

⁴ Professor do Departamento de Engenharias e Ciências da Computação da URI - Câmpus de Frederico Westphalen, Especialista em Desenvolvimento de Sistema para a Internet. – sulzbach@uri.edu.br

⁵ Professor do Departamento de Ciências Sociais e Aplicadas da URI - Câmpus de Frederico Westphalen, Mestre em Administração. cesaro@uri.edu.br

modernas tecnologias façam parte das instituições de ensino, uma relação necessária, uma vez que vivemos em uma sociedade conectada às tecnologias da contemporaneidade.

Portanto, este projeto trata de uma tentativa de apontar como as escolas visualizam e vivenciam a relação educação e tecnologias atrelando-as aos seus diversos aparelhos e recursos tecnológicos, além de enriquecer a metodologia do professor, identificando quais destas se encontram disponíveis no espaço escolar para utilização dos docentes em suas práticas pedagógicas.

REFLEXÕES SOBRE AS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO

A Revolução Industrial, que teve início nas últimas décadas do Século XVIII e expandiu-se significativamente pelo mundo a partir do Século XIX, trouxe consigo uma série de mudanças, em especial as que dizem respeito às tecnologias digitais. Estas transformações causaram um profundo impacto social, econômico e com mais evidência, nos dias de hoje, fazendo surgir, assim, uma nova sociedade, com uma cultura conectada inclusive em uma era denominada digital.

A ciência apresenta significativos avanços a cada dia, tendo maior visibilidade este campo, que refere-se às TIC's - Tecnologias de Informação e Comunicação -, fazendo com que sejamos cercados por inúmeros aparelhos e meios comunicacionais, com tal profundidade e rapidez capaz de transformar muitos aspectos da vida cotidiana.

Fomos acometidos a viver na era da globalização na qual a enorme quantidade de informações que circulam geraram novas fontes e conhecimentos transformando, e aperfeiçoando as formas de comunicação entre as pessoas. Se pensarmos nas instituições de ensino percebemos a necessidade de descobrir ferramentas para resgatar a atenção dos alunos em meio a este processo acelerado de informação. Aproximar-se da linguagem tecnológica multiplicando metodologias é uma forma de atender esta realidade do Século XXI.

Para isso, é necessário que o professor possa olhar para a cultura digital com olhos de aproximação, além de compreender este processo, acompanhar e nos atualizar, pois nossos alunos estão diariamente conectados com acesso imediato a diversos meios de comunicação.

Essa conectividade ajuda a criar ambientes favoráveis para o processo de ensino aprendizagem, afinal, as tecnologias de comunicação e informação estão provocando fortes e visíveis mudanças na forma de comunicação, socialização, trabalho, sociedade e a escola não poderiam ficar fora deste processo de evolução. Isso tem ocasionado o surgimento de uma nova cultura, a digital.

Neste contexto, o papel social da escola não é mais somente construir novos conhecimentos científicos. Atualmente, é latente a necessidade de atrelar os conteúdos curriculares às habilidades e às competências na construção/aquisição de conhecimentos relacionados às TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação. O explosivo avanço tecnológico neste campo fez com que informações sejam passadas de diferentes metodologias e várias fontes a todo o momento e isso requer um olhar criterioso quando falamos em seleção de informação, em pesquisa em fontes seguras, a fim de formar cidadãos atuantes, com capacidade crítica reflexiva e, principalmente, com relações interpessoais no trabalho.

Conforme Kenski, (apud, Quiles, 2007), em um momento caracterizado por mudanças velozes, as pessoas procuram na educação escolar a garantia de formação que lhes possibilite o domínio de conhecimentos e melhor qualidade de vida.

Tendo em vista a comunicação escolar, temos que pensar no planejamento do professor cuja necessidade está em ser mais eficiente e capaz de se aproximar desta linguagem tecnológica, uma vez que, nossos alunos, “nativos digitais” Prensky (2010) já dominam estes recursos e o processo de ensino aprendizagem precisa ser condizente com as habilidades e competências necessárias à sociedade da informação da era digital e claro, de acordo com a realidade dos alunos.

Desta forma, a inserção das TIC no espaço da escola permite ampliar o conceito de espaço, uma vez que se desenha uma nova configuração do espaço escolar e formas de se relacionar com eles, além de novas formas de se pensar a prática educativa, as relações, os discursos, as dinâmicas, o tempo escolar e as suas possíveis variações. (QUILES, 2010, p. 6)

As tecnologias são desenvolvidas, criadas por cientistas e não é de hoje que existe uma relação subjetiva entre o docente e as tecnologias, principalmente na criação de metodologias destas aulas. Há predisposição de uma quebra de paradigmas, barreiras que precisam ser vencidas quando falamos em metodologias de ensino que abordem de forma interdisciplinar, a relação educação e tecnologias. É válido destacar que as TICs não substituem a figura do docente, grande mobilizador deste processo, e jamais substituirá esse contato direto, afetivo que mantém na relação humana é indispensável para o processo de ensino aprendizagem.

Vivemos em uma sociedade tecnológica e nossas escolas fazem parte desta realidade através de espaços projetados com as salas de tecnologias educacionais que são implantadas com o intuito de oferecer aos professores condições para criarem novas formas de conduzirem o processo de aprendizagem. Porém, como afirma Quiles (2010, p.5):

Enfatiza-se que o acesso as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) não acontece simplesmente com a instalação dos computadores na escola, nesse espaço diferenciado, mas pela necessidade de mediação para trabalhar, acessar e interagir com essas tecnologias no cotidiano da escola. É preciso avançar para além da simples implantação técnica de computadores entendendo como as relações didático-pedagógicas acontecem neste espaço pedagógico. Isso significa que além do acesso às TIC, é preciso que haja interação a partir do desenvolvimento de novas práticas pela constituição deste novo ambiente dentro do âmbito escolar. Torna-se então, fundamental pensar as relações existentes nesse ambiente, sobretudo, neste espaço diferenciado dentro da escola.

Ambientes virtuais estão reconfigurando a nossa maneira de compreender a relação educação e tecnologias, principalmente analisar uma realidade. Desta forma, é necessário compreender essa triologia: Educação, Tecnologias e práticas pedagógicas, visualizando a forma como acontecem essas relações no espaço escolar.

Compreender as relações comunicativas existentes no espaço escolar, a fim de atender as demandas da educação do Século XXI, não é uma tarefa fácil, pois nos leva a conceber uma nova cultura, a qual podemos denominá-la de “Cultura Digital”. Vivemos diariamente imersos desta cultura, devido a constantes transformações tecnológicas e a inovações nos mais diversos campos de estudo da ciência e suas tecnologias.

Considerando este avanço explosivo das tecnologias, destacamos a maneira como as TICs – Tecnologias de Informação e Comunicação interferem significativamente na vida das pessoas. Elas surgem, também, como ferramentas capazes de contribuir com o processo educativo, nos fazendo perceber a necessidade de compreender a educação como um processo de comunicação. Processo este mediado pelas diferentes formas de comunicação, nas quais diversas práticas comunicativas são desenvolvidas com o objetivo de auxiliar educandos a posicionarem-se criticamente, além de promover a ressignificação de saberes em prol da construção de novos conhecimentos. É neste contexto, no intuito de conceber a educação como um processo de comunicação, que identificamos a Pedagogia da Comunicação.

Portanto, o desafio é apropriar-se das diferentes linguagens comunicativas no espaço escolar, mediadas ou não pelos meios de comunicação, vivenciando a Pedagogia da Comunicação.

O conceito de TCI's subjacente a tais práticas comunicativas escolares indica o fazer educacional compatível com o fazer comunicacional.

Cumpre-nos, pois, criar esse contexto educacional/comunicacional propício para o uso transformador das tecnologias comunicacionais no ensino. Tal tarefa traduz-se em condutas docentes específicas a se realizarem em cada uma das etapas decisórias no processo de ensino aprendizagem – planejamento, objetivos, conteúdos,

procedimentos, avaliação e no seu desenvolvimento. Trata-se de transformar o momento solitário, arbitrário, formal e muito frequentemente ineficaz do planejamento organizado em moles tecnicistas, formal burocrático, num processo vivo de partilha e de corresponsabilização docente/discente experienciado ao longo do processo. (PENTEADO, 2001, p. 14).

Esta postura comunicacional requer um olhar diferenciado à compreensão desta nova cultura digital para posteriormente realizar intervenções metodológicas. Afinal, estes meios tecnológicos possuem presença irreversível na sociedade, nos fazendo vivenciar uma era digital.

O acesso imediato, à interatividade e à conectividade que as pessoas, principalmente os alunos, possuem diariamente com os inúmeros meios de comunicação faz com que uma gigantesca quantidade de informações circule diariamente entre as pessoas. É desta forma que novas teorias são socializadas, fazendo com que algumas se tornem irrelevantes aos estudos, este é apenas um exemplo da rapidez com que as informações chegam constantemente a todos nós. A informação por si só não produz conhecimento, é necessário que esta seja interpretada e compreendida; gerando e divulgando novos conhecimentos, ou seja, a informação é o primeiro passo para a disseminação de novos conhecimentos.

Diante dos aspectos já manifestados, o projeto Aprendermais.net vem sendo construído e disponibilizado ao contexto escolar regional, como fonte de aprendizagem que agrega as tecnologias, a novos saberes.

Tal projeto emerge da análise que fazemos do contexto contemporâneo. É possível verificar que no final do Século XX há um processo de aceleração da globalização, percebida nos diferentes avanços que derrubaram fronteiras. Um exemplo disso é o avanço explosivo das tecnologias que permitiram a ampliação dos processos comunicativos, os quais se utilizam dos recursos tecnológicos como da mídia impressa, da linguagem radiofônica e, principalmente, do ambiente virtual que apresentou um visível crescimento em relação ao acesso e à navegação online, tornando o conhecimento mais próximo dos sujeitos.

Em meio a essas manifestações, encontra-se a escola, como lugar em que o saber é matéria-prima. Atualmente, as organizações escolares têm repensado a prática pedagógica diante da aquisição rápida de informações, nas quais os educandos podem gerar a assimilação de novos conhecimentos, não só no contexto escolar. Por isso, um novo papel das instituições de Ensino Superior é o de formar competências e habilidades capazes de valorizar as linguagens tecnológicas e entender os novos processos de comunicação que a escola pode e deve atrair para suas práticas, isto é, inovando-as.

Desse modo, o desafio de inovar no meio educacional, criando e estruturando uma nova ferramenta de aprendizagem, capaz de desenvolver um aplicativo que abrange a relação tecnologia e educação, se dá num ambiente em que há a construção do conhecimento.

Estudos apontam que o capital tecnológico dos alunos é bem maior que o dos professores. Esta situação reflete no processo educacional, pois, em conhecimentos tecnológicos os alunos estão bem à frente dos professores. Segundo Lara e Quartiero, (2011) o capital tecnológico pode ser entendido como a apropriação tecnológica, que envolve o acesso, os usos e as experiências de usos das tecnologias disponíveis e os saberes advindos, pela prática social.

Nos desdobramentos desse tema, é necessário abordar as dimensões da prática pedagógica, aliadas ao conceito de inovação e ao desenvolvimento de uma ferramenta de aprendizagem das escolas. Tais escolas são pertencentes à região de abrangência da URI (Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul e Oeste de Santa Catarina), um exemplo das demais regiões do país que estão longe dos grandes centros de desenvolvimento tecnológico.

O fato é que há uma emergência da internet no cotidiano escolar devido ao elevado número de estudantes que são usuários da rede, o que faz com que o método tradicional e conteudista, muitas vezes aplicado como metodologia única, não seja mais um atrativo no método de trabalho do professor. Assim, a internet surge com práticas dinâmicas despertando o interesse do aluno, bem como, promovendo uma aprendizagem eficaz e contextualizada, desde que haja ferramentas para que este trabalho possa ser realizado.

Computador e aluno são sempre indicativos de uma “relação” que vai dar certo devido aos atrativos como animações, imagens, sons, cores que proporcionam emoções e interatividade já que os alunos atuais nasceram numa cultura digital. É possível realizar contato com um universo de informações que, certamente, o livro didático não oportuniza. A tecnologia é um recurso que amplia a motivação dos alunos, capaz de desafiá-los a construir novos conhecimentos. Para Brandão (1995, p. 91)

Quanto ao processo ensino-aprendizagem, existem, atualmente, muitos instrumentos que podem tornar o trabalho do professor mais fácil, mais eficiente e mais produtivo, em relação aos objetivos que se espera alcançar e, seguramente, computador é um deles. Como acontece nas outras atividades nas quais se utilizam computadores, o uso na educação exige mudanças em certos paradigmas e métodos tradicionais.

Por essa razão, as novas metodologias de ensino, voltadas à linguagem virtual atendem as demandas dos avanços tecnológicos e nos conduzem para uma maior

democratização do conhecimento, tendo a internet como uma fonte de pesquisa e de aprendizagem que permite a interatividade e a aprendizagem em outros espaços que nem sempre são locais convencionais que as escolas apresentam aos seus alunos.

O Aprendermais.net tem-se preocupado com a construção de uma ferramenta que possibilite a interação desses dois principais públicos, porque historicamente a escola não tem recebido tecnologias capazes de qualificar a atualizar a metodologia de trabalho de seus professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das reflexões realizadas, podemos perceber que as tecnologias na educação têm tido um apelo de inovação no que tange à prática pedagógica, uma necessidade que cada vez mais se torna mais relevante para professores e alunos no contexto escolar. Um dos problemas detectados é que a escola nem sempre possui uma ferramenta tecnológica para o ensino com aplicativos de maneira integrada ao projeto escolar.

É justamente para atender esta necessidade que a URI – Câmpus de Frederico Westphalen desenvolveu uma ferramenta pedagógica que permite a interação entre professor e aluno, embora ainda em processo de elaboração teórica, para no segundo semestre deste ano iniciar a prática propriamente dita, ressaltamos que dentro dos objetivos do projeto ele está em andamento. As escolas terão acesso ao Aprendermais.net garantindo uma nova metodologia de trabalho com base na utilização de tecnologias digitais no ensino, inovando no processo educativo e aproximando a escola da linguagem do aluno.

Há uma emergência cultura digital no cotidiano escolar devido ao elevado número de estudantes que são usuários da rede, o que faz com que o método tradicional e conteudista não sejam mais um atrativo na metodologia de trabalho do professor. Assim, a internet, por exemplo, surge com práticas dinâmicas despertando o interesse do aluno, bem como, promovendo uma aprendizagem eficaz e contextualizada, desde que haja ferramentas para que este trabalho possa ser realizado.

No que tange à postura do professor, este passa a ser um empreendedor de novas aulas, novas dinâmicas e de inovadoras fontes de aprendizagem para seus alunos. A descobrir o próprio potencial de aprender em serviço, o professor aprenderá com o aluno, porque este já nasceu na geração tecnológica e, como usuário, domina a linguagem, que, para alguns professores, ainda é distante.

O caminho a ser trilhado é movido por intensas construções, reflexões, diálogo com a realidade, além de pesquisas que possam nortear o que desejamos alcançar a partir de nosso objetivo inicial e que deem conta da dinâmica de transferência de tecnologia que a URI propicia a partir de sua construção de conhecimento.

TECHNOLOGY IN EDUCATION: EDUCATIONAL INNOVATION NETWORK APRENDERMAIS.NET

ABSTRACT: The present paper has an objective to present the actions that has been developed in Aprendermais.net project. This project performed by an interdisciplinary team from Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, Frederico Westphalen’s Campus, aims to introduce in the school space a new tool mediated by digital technologies. As a methodology the project provides the free implementation of a custom site and an educational network aprendermais.net, as well as the technical and pedagogical support with continuous teacher formation. Using these strategies the school communities will have the opportunities to interact teaching and learning in different spaces, using technologies’ resources. About the results of this experience we could see that this is just the beginning, because the actions are still being developed in theoretical field and the applicability will happen just after the second semester from 2013.

KeyWords: Interaction, Innovation, Network

Referências

BRANDÃO, Edemilson Jorge Ramos. **Informática e Educação: uma difícil aliança**. Passo Fundo, 1995.

LARA, C. R.; QUARTIERO, M. E. Impressões digitais e capital tecnológico: o lugar das TIC na formação inicial de professores. Disponível em <http://www.anped.org.br/app/webroot/34reuniao/images/trabalhos/GT16/GT16-781%20int.pdf>, 2011. Acesso em 15 de março de 2013.

PENTEADO, Heloisa. Dupas (Org.). **Pedagogia da comunicação: Teorias e práticas**. São Paulo: Cortez, 2001.

QUILES, Cláudia Natália Saes. **As salas de tecnologias educacionais: modos de “ensinar” e de “aprender” como traduções de cultura escolar**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT16-6469--Int.pdf>. Acesso em 29 de outubro de 2012.

PRENSKY, Marc. **Digital Natives, Digital Immigrants**. MCB University Press. Disponível em: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20%20Digital%20>. 2001. Acesso em 11 de janeiro de 2013.

EIXO TEMÁTICO:

**Educação e
Diversidade**

A LITERATURA COMO UM ESPAÇO PARA A DIVERSIDADE

Luciane Figueiredo Pokulat¹

RESUMO: O texto pretende refletir em torno dos objetivos da disciplina de Literatura no contexto educacional da contemporaneidade. Para tanto considerar-se-ão o conceito de modernidade líquida de Zygmunt Bauman, considerando um quadro de crise na educação e apresentar-se-á os resultados das pesquisas de Beatriz Resende e Regina Dalcastagnè sobre a produção da prosa de ficção brasileira contemporânea cujos dados devem ser considerados para pensarmos sobre os rumos do ensino da literatura.

Palavras-chave: Literatura. Literatura contemporânea. Ensino.

A educação em tempos líquidos

Crise da educação é um assunto que permeia, basicamente, toda a história da educação. Surge em momentos que conceitos e estratégias até então conhecidos e confiáveis começam a dar sinal de incerteza e precisam ser revistos, retomados e, inclusive, renovados. Porém, nesse início do século XXI, parece “que a crise atual é diferente das anteriores”, proclama Zygmunt Bauman (2010, p.112), sociólogo polonês, o criador do conceito de “modernidade líquida”. Para ele os desafios do nosso tempo se apresentam como um duro golpe à própria essência da ideia sólida que se tem de educação e, em especial, do que representa para nós a instituição escola.

De acordo com Bauman, nesse mundo líquido moderno, a solidez das coisas vem sendo interpretada como ameaça e não como vantagem, já que se vive um tempo onde os compromissos de longa duração, os objetos duráveis, as bases solidificadas perdem espaço para as coisas voláteis que permitem mudanças instantâneas e podem ser substituídas com rapidez, devido, em grande parte, ao avanço tecnológico. Não seria diferente com a educação que, com seu “pacote de conhecimentos” (2010, p.113) sempre tratou de representar fielmente o mundo e assim o fez com muita propriedade.

Entretanto, a informação que se torna conhecimento obtido na escola de hoje passa a ser duvidosa devido à sua precariedade em função das rápidas atualizações que ela sofre, assim como as mudanças conceituais que sofre o mundo atual. Para Bauman, a educação que sempre viveu crises e se adaptou às novas possibilidades do contexto em voga, passa hoje por um momento singular: “Em nenhum momento crucial da história da humanidade os

¹ Professora de Língua Portuguesa e Literatura do CAFW/UFSM. Doutoranda em Literatura Brasileira pelo PPG da UFRGS. Mestre em Letras pelo PPG URI/FW.

educadores enfrentaram o desafio comparável ao divisor de águas que hoje nos é apresentado. A verdade é que nós nunca estivemos antes nessa situação” (2010, p.125) afirma o autor, concluindo que precisamos aprender a arte de viver num mundo saturado de informações, além de, como educadores, aprender a arte de preparar seres humanos para essa vida.

O papel do professor de Literatura na modernidade líquida

É dentro desse contexto, portanto, que queremos pensar o papel do professor de Literatura. Por entender que a Literatura é uma disciplina cujo compromisso é formar leitores, e que esses leitores através da sua experiência literária terão uma possibilidade de refletir sobre a essência humana, pensamos que ensinar o estudante a ler de forma eficiente o texto literário é tarefa primordial do professor de Literatura, o qual, ao aceitar como prioridade tal tarefa, estará contribuindo para que o educando se aproprie da literatura e dela retire a experiência estética. Experiência estética aqui entendida como o contato efetivo com o texto, não importando, inclusive, os suportes – se o livro, a tela do computador ou outras possibilidades que surgem em tempos líquidos.

Entende-se que é somente pelo contato texto/leitor, que este, ao experimentar as emoções provocadas pelo estranhamento peculiar da linguagem literária, poderá sofrer a experiência estética, seja ampliando, modificando ou reiterando sua visão de mundo, mas transformando-o, enfim, a forma como vê e pensa. Ou seja, o leitor não deve sair ileso do contato com o texto literário.

Por isso, nesse novo contexto que se descortina no século XXI, nos parece pertinente pensarmos sobre as possibilidades de leitura normalmente apresentadas a nossos alunos em nossas aulas de Literatura e, por que não dizer, pensar sobre os cânones que constam nos livros didáticos e manuais de literatura – nossos principais instrumentos de ensino - que estamos acostumados a apresentar para nossos alunos, dizendo da importância de que os leiam e conheçam, a fim de cumprirmos com programas estabelecidos já não se sabe mais por quem e muito menos para quê.

Nesse sentido, é interessante levarmos em consideração a pesquisa de Beatriz Resende, a qual em seu livro *Contemporâneos: Expressões da Literatura Brasileira no Século XXI* (2008), com o intuito de mapear a produção literária recente, acabou elencando três grandes evidências comuns nas obras literárias da metade dos anos 90 até a primeira década do século XXI. São elas: a fertilidade, a qualidade dos textos e a multiplicidade (2008, p.15-18).

Por fertilidade entende a autora que, ao contrário do que se alardeia por aí que há poucos leitores, que o livro vende pouco, que cada vez se lê menos, constata-se que atualmente se publica muito, novos escritores e editoras surgem todos os dias e que se comenta e se consome mais literatura. Apenas para ilustrarmos, as festas literárias como a FLIP – Festa Literária Internacional de Paraty – e a Jornada Nacional de Literatura – promovida na cidade gaúcha de Passo Fundo – fazem grande sucesso de público há muitos anos e reúnem escritores, editoras, professores, acadêmicos e um imenso número de simples leitores.

Além disso, com o advento da internet, jovens escritores encontram novas portas para receber suas produções sem esperar pela consagração da academia ou do mercado o que contribui para o grande número de publicações. Não se pode esquecer também das oportunidades oferecidas pelas oficinas de criação literária, onde grandes nomes ensinam suas técnicas para os aspirantes a escritores e de onde surgem criações muitas vezes merecedoras de reconhecimento artístico. Tudo isso, portanto, contribui para que a produção literária contemporânea se amplie em grande escala.

A grande novidade, entretanto, que se vê nessa fertilidade, segundo Resende, é a constatação de que novas vozes surgem a partir de espaços que até recentemente estavam afastados do universo literário sendo que, com um discurso próprio, essas vozes vêm, em sua maioria, da periferia das grandes cidades, dos segregados da sociedade, dos que não fazem parte, portanto, do cânone.

A obra pioneira desse tipo de narrativa é, segundo Resende, *Cidade de Deus*, publicada em 1997, por Paulo Lins, o qual, ao representar o espaço da Zona Sul do Rio de Janeiro, assume uma nova dicção – daqueles que usam sua própria voz, vinda do espaço da exclusão, no lugar da voz do mediador, do intelectual. O livro, que virou filme e depois foi reeditado com um número menor de páginas tornando-se um sucesso de público, evidencia a dificuldade que os estudos literários teriam em tratar obras cuja origem está na proximidade entre autor e narrador e cujo olhar vem de “dentro do tema”.

Cidade de Deus volta-se para o *loco* em toda sua violência e “talvez nele estejam as cenas mais violentas da literatura brasileira” (RESENDE, 2008, p. 36) com a subcultura do crime, do arbítrio, do mundo organizado não mais pelo trabalho, mas principalmente pelo narcotráfico. Abrem-se, assim, caminhos para novas publicações como Ferrez, morador da periferia de São Paulo, que em seu romance de estreia *Capão pecado*, ambientado no bairro pobre da violenta periferia, também fala de “dentro do tema” enfocando a gritante criminalidade e mostrando um ambiente de miséria e violência.

Paulo Lins e Ferrez seguidos por outros autores pretendem trazer para o erudito campo literário parcelas da cidade até então excluídas do universo intelectual. Segundo Resende, daí em diante surge a polêmica se o fenômeno do excesso de realidade ou até mesmo se a apropriação dessa realidade extrapolaria o âmbito do literário. “É inegável que o filão se mostra perigosamente proveitoso, já que falar da violência urbana tornou-se, mercadologicamente, uma boa opção” (2008, p. 37), denuncia a autora, entendendo que precisamos atentar para o fato de que o excesso de realismo pode se tornar tão banal a ponto de começar a produzir indiferença em vez de impacto.

Também pesquisadora interessada na literatura brasileira contemporânea, Regina Dalcastagnè, professora da Universidade de Brasília, após uma ampla pesquisa sobre a totalidade dos romances publicados pelas três maiores editoras brasileiras nos últimos 15 anos, apresenta um dado que merece nossa reflexão: a ampla maioria de nossos autores são homens, brancos, moradores dos grandes centros urbanos e de classe média, sendo, portanto, dessa perspectiva social que surgem seus personagens. “O outro (mulheres, pobres, trabalhadores, negros) está, em geral, ausente; quando incluído nessas narrativas, costuma aparecer em posição secundária, sem voz e, muitas vezes, marcado por estereótipos” afirma a pesquisadora (DALCASTAGNÈ, 2007, p.18).

A pesquisa quantitativa que coordenou na UnB, publicada com o título “A personagem do romance brasileiro contemporâneo: 1990-2004” (2005), na qual foram analisados 258 romances brasileiros publicados no referente período pelas editoras Companhia das Letras, Rocco e Record, chegou aos seguintes números: quase três quartos dos romances publicados (72,7%) foram escritos por homens; 93,9% dos autores são brancos; o local da narrativa é mesmo a metrópole em 82,6% dos casos; o contexto de 58,9% dos romances é a redemocratização, seguida da ditadura militar (21,7%). O homem branco é, na maioria das ocorrências, representado como artista ou jornalista, e os negros como bandidos ou contraventores; já as mulheres, como donas de casa ou prostitutas.

Assim como outras esferas de produção de discurso, a literatura brasileira também se configura como um espaço de exclusão, pois ela reproduz e perpetua determinadas representações sociais “camufladas, muitas vezes, no pretenso ‘realismo’ da obra” (2007, p.19), afirma Dalcastagnè, apresentando três formas esquemáticas que o autor pode manusear as representações sociais.

Para a pesquisadora, o autor pode incorporar essas representações, reproduzindo-as de maneira acrítica; descrevê-las com o intuito de evidenciar seu caráter social, ou seja, de construção; ou colocar essas representações em choque diante de nossos olhos exigindo nosso

posicionamento. Essa última forma, conforme Dalcastagnè, “nos implica”, pois nossa reação à representação – seja de adesão ou de recusa - demonstra a forma como vemos o mundo, nos vemos nele e, sobretudo, como se dá nossa intervenção na realidade e as consequências de nossos atos.

Mas se Resende comemora a grande novidade da literatura brasileira contemporânea que são as novas vozes oriundas do espaço da exclusão, Dalcastagnè reitera que “esta preocupação com a diversidade de vozes não é um mero eco de modismos acadêmicos, mas algo com importância política” (2007, p.30). Porém, para esta, embora os tempos tenham mudado e que algumas lutas por direitos civis desembocaram também na literatura, fazendo com que mulheres, negros, homossexuais, índios comesçassem, timidamente, a escrever, essas novas vozes ainda não foram incorporadas de fato em nossa literatura.

A autora destaca a importância da discussão sobre o modo como a narrativa atual foca seu olhar sobre aqueles que a sociedade brasileira não quer ver. Dessa forma, estranhamento, exotismo, crueldade, melancolia, cinismo, testemunho são termos comuns na literatura contemporânea, “seja como centro da análise, seja como uma tentativa de discernir o que se passa do lado de dentro da obra, ou mesmo nas suas cercanias, quando se analisa a maneira como representantes de determinados grupos sociais são recebidos, ou não, no campo literário” afirma Dalcastagnè (2008, p.9).

Na pesquisa de Resende, além da fertilidade, a segunda evidência em comum encontrada na produção literária contemporânea diz respeito à qualidade dos textos e ao cuidado com a preparação da obra, sendo que o que se vê nessa literatura da contemporaneidade é a experimentação inovadora, a escrita cuidadosa, o conhecimento das muitas possibilidades da sintaxe e uma erudição inesperada, mesmo nos autores muito jovens deste início de século.

E, finalmente, a autora constatou que, como consequência da fertilidade, da juventude e das novas possibilidades editoriais, a prosa de ficção contemporânea surge com grande multiplicidade seja na linguagem, nos formatos ou na relação com o leitor (os novos suportes). Dessa forma, para Resende fertilidade, qualidade dos textos e multiplicidade são as palavras-chaves para caracterizar a literatura contemporânea.

Considerações Finais

Concordamos com Resende quando afirma que essa multiplicidade de nossa literatura é um fator positivo, considerando que ao garantir várias vozes provindas de

diferentes lugares, permite-se um pluralismo de ideias capaz de reagir diante das forças homogeneizadoras da globalização. Porém é devido a essa multiplicidade de tons e temas, que surgem também as múltiplas convicções sobre o que é literatura.

Nesse sentido, entendemos que é sempre atual o pensamento de Antonio Cândido, segundo o qual a literatura é fator indispensável para a humanização, sendo humanização por ele entendida como um processo que confirma no homem alguns traços como “o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor” (CÂNDIDO, 1995, p.249).

Dessa forma, se entendermos que humanizar o homem pode ser o foco nas aulas de Literatura, há uma esperança no sentido de que a Literatura pode, ainda, exercer certa “função” dentro do quadro desolador que se apresenta a educação da sociedade atual, em especial, a brasileira.

Ademais, ao sabermos que fertilidade, qualidade dos textos e multiplicidade são fatores presentes na prosa de ficção contemporânea desse início de século XXI, como nos revelou a pesquisa de Resende, é prudente nos perguntarmos: qual seria o espaço ideal em que deveria circular essa multiplicidade de textos, com seus novos suportes, com a diversidade de vozes provindas dos mais variados e distintos lugares, senão no espaço que se diz democrático, criado para o livre trânsito da pluralidade de ideias e de assuntos diversos que se chama escola ou universidade?

REFERÊNCIAS

CÂNDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: ____ **Vários Escritos**. 3ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

BAUMAN, Zygmunt. **44 cartas do mundo líquido moderno**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

DALCASTAGNÈ, Regina. A auto-representação de grupos marginalizados: tensões e estratégias na narrativa contemporânea. **Letras de Hoje**. Porto Alegre, v. 42, n. 4, p. 18-31, dezembro 2007.

DALCASTAGNÈ, Regina. A personagem do romance brasileiro contemporâneo: 1990-2004. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, Brasília, n. 26, p. 13-71, jul./dez. 2005.

DALCASTAGNÈ, Regina. **Ver e imaginar o outro: alteridade, desigualdade, violência na literatura brasileira contemporânea**. São Paulo: Ed. Horizonte, 2008.

RESENDE, Beatriz. **Contemporâneos: expressões da literatura brasileira no século XXI**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2008.

A PRÁTICA PIBID EM LÍNGUA PORTUGUESA, UM ENSAIO PARA A VIDA PROFISSIONAL

Cláudia Aline da Silva Vargas¹

Daniela Tur²

Resumo: O artigo apresentado a seguir é resultante do trabalho que os bolsistas do PIBID de Letras realizaram no período de 2012 até o presente momento na Escola Estadual Técnica José Cañellas, da cidade de Frederico Westphalen. As atividades efetuadas e descritas no *corpus* tiveram seus objetivos específicos. Ao mesmo tempo, elas buscaram integrar-se ao objetivo maior do trabalho: ajudar os alunos do ensino médio em dificuldades recorrentes na língua materna, priorizando a leitura e a interpretação de textos a serem discutidos e trabalhados, compactuando com referências teóricas da área de língua portuguesa. Foi também escopo a incorporação dos acadêmicos da licenciatura referida na sala de aula, como forma de experiência e prática docente, através da inserção dos bolsistas em atividades que desde já os insiram em seu futuro ambiente de trabalho: a sala de aula. Partindo da perspectiva metodológica exposta, buscou-se um trabalho dinamizado para alcançar os resultados. Dentre os quais, o aprimoramento dos pibidianos em sua atuação de ensino-aprendizagem e também o aperfeiçoamento dos alunos do ensino médio frente às suas dificuldades na língua-materna. Os bolsistas avaliaram os resultados de forma positiva, pois os alunos tiveram contato com os gêneros textuais diversificados e desenvolveram habilidades de leitura por meio de estratégias de compreensão leitora.

Palavras-chaves: PIBID. Gêneros textuais. Leitura.

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este artigo tem por objetivo relatar as atividades e oficinas concretizadas por nós, bolsistas integrantes do grupo do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) em Letras da URI – Câmpus de Frederico Westphalen, em conjunto com as orientadoras e supervisoras do Projeto.

Após a leitura de alguns autores da área de língua portuguesa e prática docente, promovemos discussões sobre as teorias lidas para, em segundo momento, apresentá-las e debatê-las. Em momento seguinte às apresentações e debates, expomos ideias para o trabalho em sala de aula, desenvolvendo a metodologia de ensino baseada nos estudos sobre gêneros textuais, leitura e compreensão leitora.

Subsequente às discussões teóricas e elaboração de oficinas, inserimo-nos em sala de aula para a aplicação do que fora proposto ao término das discussões. As atividades aplicadas objetivaram, além da nossa inserção no âmbito escolar, auxiliar os alunos da Escola Estadual Técnica José Cañellas no desenvolvimento das suas habilidades de compreensão leitora.

¹ Acadêmica do 3º semestre do Curso de Letras da URI – Frederico Westphalen - (claudialine7@hotmail.com)

² Acadêmica do 3º semestre do Curso de Letras da URI – Frederico Westphalen – (danitur_fw@hotmail.com)

Nesse sentido, o enfoque a ser trabalhado foi alusivo à leitura de textos de diferentes gêneros para a efetivação das atividades desenvolvidas. Em segundo plano, estratégias de leitura, interpretação e produção textuais também se constituíram como objetivos.

Com a realização do nosso trabalho, em quase um ano de experiência, observamos resultados alcançados ante a prática, os quais serão expostos ao longo deste artigo.

Considerando os objetivos estabelecidos, apresentamos os pressupostos teóricos e, na sequência, a explanação das atividades desenvolvidas enquanto pibidianos.

2. OS PRIMEIROS PASSOS: BUSCANDO A TEORIA PARA DESENVOLVER A PRÁTICA

Para a realização dos trabalhos do PIBID de Letras na Escola Estadual Técnica José Cãnellas, realizamos leituras teóricas que contemplaram o ensino da língua portuguesa pelo viés dos gêneros textuais. Essa etapa constituiu-se de leitura individual, discussão em pequenos grupos e explanação de apontamentos teóricos ao grupo de todos os pibidianos, seus orientadores e supervisores.

Essa etapa constituiu-se de embasamento teórico que permeasse a prática na sala de aula. Dessa forma, a teoria estudada foi a de Oliveira (2010), que afirma que “ao professor cabe a tarefa de propiciar aos alunos o ambiente e os meios necessários para que eles construam seus conhecimentos” (OLIVEIRA, 2010, p. 29). A partir do exposto, buscamos um ambiente de aprendizagem que fosse possível vincular a ideia de Oliveira (2010) antes mesmo da nossa inserção no ambiente escolar.

A explanação dessa teoria de Oliveira (2010), referiu-se ao fundamental que um professor de língua portuguesa necessita para o bom desenvolvimento de seu trabalho enquanto profissional do ensino. Permeia-se por alguns questionamentos que suscitam apontamentos e reflexões sobre tais necessidades. Durante a pergunta “O que é ensinar?”, o autor considera que:

Ora, ensinar não é uma simples e irreal transferência de conhecimentos. [...] Conceber o ato de ensinar como ato de facilitar o aprendizado dos estudantes faz com que o professor os veja como seres ativos e responsáveis pela construção de seus conhecimentos, enquanto ele passa a ser visto pelos alunos como o facilitador dessa construção, como o mediador do processo de aprendizagem, e não como aquele que detém os conhecimentos a serem distribuídos. (OLIVEIRA, 2010, p. 29).

O estudioso apresenta, também, a concepção das motivações que levam falantes de língua portuguesa a terem de estudar sua própria língua. A consideração que se tem diante dos pensamentos do autor é a de que se faz necessária uma adequação do uso do idioma diante de cada situação comunicativa. Cabe ao professor de língua portuguesa, ainda segundo os estudos de Oliveira (2010), ser um contribuinte para o aperfeiçoamento do falante da língua-materna.

Outras contribuições teóricas foram de Gomes (2009) que expõe as quatro habilidades em língua materna: ler, escrever, ouvir e falar. Demonstra, ainda, como elas podem ser incorporadas à sala de aula de forma específica e integrada para que o aprendizado da própria língua seja expandido.

Ao comentar sobre o sujeito leitor, a autora aponta que “o contato com a escola [...] fornece a possibilidade de conhecer outras variedades de língua e outras realidades de mundo.” (GOMES, 2009, p. 108). Nesse sentido, a inserção de textos que acompanham outras realidades, ou mesmo, o aprofundamento, na qual o aluno está inserido, possibilita reflexões que ultrapassam as linhas do conteúdo e trazem um contexto significativo.

O estudo com os gêneros também pôde se integrar na perspectiva de inserir os conteúdos na realidade vivida pelo aluno. De acordo com Marcuschi (2008), “[...] o estudo dos gêneros textuais é hoje uma fértil área interdisciplinar, com atenção especial para a linguagem em funcionamento e para as atividades culturais e sociais.” (MARCUSCHI, 2008, p. 151). Para esse autor, ainda, a base do estudo dos gêneros textuais é propósito comunicativo, composição, unidade temática e estilo. Em concomitância com Gomes (2009), o autor aponta para a necessidade de um estudo que contemple o conteúdo, mas que também dê ênfase para o trabalho integrado a outras áreas para que se realizem perspectivas reflexivas e interdisciplinares.

A importância da integração entre saberes auxilia no aprimoramento da leitura. Para Solé (1998), “a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto” (SOLÉ, 1998, p. 22). A interação que existe entre leitor e texto permite ao leitor um pensamento crítico sobre o próprio texto. Isso, diante do conhecimento prévio que cada um traz consigo para reflexão sobre o lido.

Após a base teórica ter sido estabelecida, pensamos em estratégias capazes de incorporar as ideias estudadas. As atividades propostas e percorridas na próxima seção contemplam os objetivos propostos pelo PIBID, embasados nas teorias aqui destacadas.

3. PIBID E OS PRIMEIROS PASSOS À PRÁTICA DOCENTE

Iniciamos a experiência docente com um diagnóstico realizado no mês de novembro de 2012. Nesse primeiro contato com os discentes, realizamos uma pesquisa nas turmas e, na sequência, realizaríamos a prática. Com o diagnóstico, procuramos constatar dificuldades de leitura e de interpretação que os alunos apresentaram ao respondê-lo. Além disso, intencionamos conhecer um pouco mais a realidade e a expectativa dos alunos ante a língua materna. Os resultados do diagnóstico foram de suma importância para a elaboração das oficinas que estão apresentadas a seguir.

3.1 Oficinas do PIBID

A oficina de número I, intitulada de **A crônica e o passar dos tempos**, teve como objetivo contactar com o gênero crônica, utilizando uma estratégia de leitura para desenvolver o senso crítico.

Na metodologia empregada, escolhemos a crônica “Duas peças”, de Luís Fernando Veríssimo, que foi fragmentada em tiras. Os alunos foram dispostos em grupos e solicitamos que ordenassem a crônica coerentemente. Essa atividade exigiu que os alunos ativassem seus conhecimentos em relação ao gênero e ao autor para realizarem a tarefa.

Durante a aplicação, notamos algumas dificuldades na habilidade de leitura, pois nem todos os grupos conseguiram encaixar todas as frases e montar novamente a crônica.

A oficina de número II, chamada de **O artigo de opinião e a constituição do argumento**, teve como objetivo reconstituir o texto a partir das pistas que o próprio gênero apresentava. Assim, o método *Close* auxiliou no preenchimento de lacunas, que é utilizado para o desenvolvimento da compreensão leitora.

A metodologia primou pelo desenvolvimento de estratégias de antecipação e adivinhação, proporcionando a compreensão do contexto. Assim, essa atividade consistiu em omitir algumas palavras do texto; tais omissões foram feitas em intervalos regulares podendo variar entre 5 e 10 palavras. Em geral são suprimidos substantivos, verbos, adjetivos e advérbios. O texto escolhido por nós foi o artigo de opinião “Rstuv”, de Marcelo Pires.

Durante a aplicação da atividade, os discentes não apresentaram muitas dificuldades para realização da tarefa, pois o gênero textual referido é de conhecimento de alunos do Ensino Médio. Assim, a atividade pôde ser executada de forma positiva e o desafio concluído.

Posterior à realização e correção da atividade, questionamos os alunos sobre quais foram as estratégias utilizadas para colocar as palavras nos lugares. A maioria dos alunos respondeu que para recolocar as palavras utilizaram a interpretação textual e a lógica, sendo complementado por nós que a adivinhação e a antecipação também são estratégias que podem ser utilizadas e que talvez eles o tenham feito.

A oficina de número III, denominada **A crônica e desvelar de sentimentos**, objetivou aprofundar conhecimentos sobre o gênero em questão para reafirmar a importância da compreensão leitora. Dessa forma, solicitamos aos alunos que completassem lacunas. Através dessa oficina a compreensão leitora foi estimulada, fazendo com que os alunos construíssem e produzissem sentido ao texto de maneira ativa e estratégica.

O gênero privilegiado neste trabalho foi uma crônica de Martha Medeiros, “Dialogando com a Dor”. Para aplicação do texto realizou-se uma apresentação sobre o gênero textual crônica e no que este consistia. Os alunos apresentaram dúvidas referentes à sinonímia de algumas palavras, o que dificultou, um pouco, a execução da tarefa.

3.2 Atividades com participação do grupo PIBID

O grupo PIBID também participou de alguns eventos que reforçaram o trabalho com os gêneros textuais e a leitura. O primeiro, ocorrido em setembro de 2012, consistiu em um trabalho com o gênero poema, que utilizava as árvores como suporte para a leitura, pendurando-se nelas poemas selecionados de escritores nacionais e locais. O evento teve como objetivo incentivar a leitura e o gosto pela poesia.

A segunda atividade ocorreu na Biblioteca Central da URI - Câmpus de Frederico Westphalen, em outubro de 2012, com o título “Encontro de magia, arte e literatura”. Reuniram-se cerca de 200 alunos de escolas de Ensino Fundamental de Frederico Westphalen. Participaram de atividades como Hora do Conto, Varal Literário, Histórias em Quadrinhos, Leitura de Poesias e atividade com teatro.

O evento teve a finalidade de incentivar o hábito da leitura e despertar o gosto pelos livros. Na ocasião, foram realizadas oficinas de dramatização, através de contação de histórias, a partir das quais pequenas esquetes teatrais foram desenvolvidas; histórias em quadrinhos foram criadas pelos alunos, a partir de sequência de histórias apresentadas.

O PIBID participou ainda de seminários de iniciação científica e de docência. Além disso, participou de palestras e encontros acerca de leitura, literatura, música e educação

inclusiva e diversidades, além de assistir e apresentar produções teatrais elucidativas sobre diversos temas, como a escravidão, o Sítio do Pica-Pau Amarelo e as missões jesuíticas.

Feitas as considerações teóricas e explanações sobre as práticas realizadas e atividades participadas, a próxima etapa deste artigo traz uma breve consideração sobre as conclusões obtidas a partir do apresentado.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo apresentou os resultados alcançados com a participação dos acadêmicos de Letras no PIBID. Participação esta muito positiva para nós, bolsistas, pois nos inserimos no ambiente escolar, aproximando-nos da prática docente, e, para os alunos da escola participante, pois eles puderam aprofundar seus conhecimentos em língua portuguesa com atividades diferenciadas que proporcionamos a eles.

É de grande valia para nós, bolsistas, aliarmos a teoria aprendida no ambiente de estudos do PIBID à prática em sala de aula, pois assim formamo-nos profissionais mais capacitados e comprometidos com nosso papel de educadores, cientes de nossa responsabilidade com a educação.

A **bolsista 1**, acredita que a experiência proporcionada pelo PIBID servirá como capacitação para seu trabalho futuro, como profissional do ensino em Língua Portuguesa, enquanto o **bolsista 2** atenta para o desenvolvimento da leitura dos alunos das turmas trabalhadas, comparando a forma como o trabalho aconteceu na primeira oficina e na última efetivada até o momento.

Ressaltemos que o objetivo do PIBID de Letras é aprimorar a compreensão leitora dos alunos, proporcionando uma aproximação entre a universidade, por meio dos alunos bolsistas, e a escola pública, com os alunos do Ensino Médio, valorizando a leitura e o trabalho com os gêneros textuais, para a construção de uma educação com mais qualidade. Constatamos o aprofundamento de conhecimentos, bem como a aprendizagem dos alunos da escola onde foram desenvolvidas as atividades.

THE PRACTICE OF PIBID OF PORTUGUESE LANGUAGE, EXPERIENCES FOR PROFESSIONAL CAREER

Abstract: The study presented in this paper is one of the productions resulting from the work developed by the PIBID project of the Language Course comprising the period mid-year 2012 until the present date at Escola Estadual Técnica José Cañellas, in the city of Frederico Westphalen. The activities carried out and described in the corpus are part of the specific goal of the project; at the same

time, they aim at integrating the main objective of this paper which is to help high school students in recurring difficulties with the Portuguese language, prioritizing reading and interpretation of texts to be discussed, integrating theoretical references in the area of Portuguese Language. It is also scope to incorporate the undergraduate students in the classroom as a way to develop experience and teaching practices since the beginning of their undergraduate course so they can already be part of the teaching universe. From the perspective of methodological development of the study, a dynamic work was sought in order to better achieve the results, among which, the improvement of the learning and teaching techniques of the undergraduate students participating in the project and also the improvement of high school students facing difficulties in their mother language. PIBID participants evaluated the results positively as the students put into practice readings of various genres, thus improving their reading habits and adapting it through reading comprehension strategies.

Keywords: PIBID. Text genres. Reading.

REFERENCIAL TEÓRICO

GOMES, Maria Lúcia de Castro. O poder da palavra – capacidade para a comunicação. In: **Metodologia do ensino de língua portuguesa**. GOMES, Maria Lúcia de Castro. São Paulo: Saraiva, 2009. P.90-127.

MARCUSCHI, LUIZ ANTÔNIO. Gêneros textuais no ensino de língua. In: **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. MARCUSCHI, Luiz Antônio. São Paulo: Cortez, 2008. p. 146-225.

MEDEIROS, Martha. **Dialogando com a dor**. Jornal Zero Hora, Porto Alegre, 21 abr. 2013.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. Coisas que todo professor de português precisa saber. In: **Coisas que todo professor de português precisa saber: teoria na prática**. OLIVEIRA, Luciano Amaral. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. P. 23-57.

PIRES, Marcelo. **Rstuv**. Jornal Zero Hora, Porto Alegre, 21 abr. 2013.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

VERÍSSIMO, Luís Fernando. **Duas Peças**. Mais comédias para ler na escola. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008. Disponível em: <<http://humornatela0.blogspot.com.br/2010/04/duas-pecas-cronica-de-luis-fernando.html>> Acesso em: 11 mar. de 2013.

BRINCANDO E APRENDENDO: ATIVIDADES LÚDICAS MEDIANDO A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Manoelle Silveira Duarte¹
Juliane Cláudia Piovesan²

RESUMO: O presente texto objetiva refletir sobre a ludicidade como um elemento facilitador no processo educativo, bem como a importância destas atividades lúdicas pedagógicas para o aprender de crianças com dificuldades. O referido é fruto do projeto de extensão “Dificuldades de Aprendizagem e ludicidade: brincando eu aprendo”, desenvolvido no Curso de Pedagogia da URI – Câmpus de Frederico Westphalen e apresenta um relato das atividades desenvolvidas concomitantes ao aporte teórico estudado com a prática realizada, com o intuito de visualizar o valor pedagógico desta dinâmica. Desta forma, o texto apresenta um estudo teórico sobre a ludicidade como elemento mediador no processo de aprender e ensinar, relatando as atividades de extensão desenvolvidas com crianças da rede estadual de ensino do Município de Frederico Westphalen. Pode-se destacar que as atividades lúdicas interferem, significativamente, no aprender de crianças com dificuldades de aprendizagem. Através delas, a criança é capaz de processar a construção do conhecimento, estruturar o tempo e o espaço, superando obstáculos cognitivos ou emocionais. Assim, o lúdico é uma ponte que auxilia no processo de construção do ser humano, contribuindo no desenvolvimento social, pessoal e cultural, facilitando o processo de socialização, comunicação e expressão, imprescindíveis para o pleno desenvolver do indivíduo. O relato desta investigação mostra que o brinquedo, o jogo e a brincadeira são elementos que contemplam o lúdico, que, por sua vez, permeia todo o desenvolvimento físico e mental da criança.

Palavras-chave: Dificuldades. Ludicidade. Aprendizagem.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A ludicidade, como ferramenta capaz de auxiliar no processo educativo, revela-se importante por atrelar em uma única situação o brincar, que é a essência da criança, da sua infância, e o educar, promovendo a aprendizagem de maneira dinâmica numa esfera de prazer e criatividade, aguçando a curiosidade e, conseqüentemente, estimulando o aprender.

Considerando a relevância desta dimensão lúdica, é preciso destacar que o processo de ensino-aprendizagem acontece de maneira particular na vida de cada indivíduo, uma vez que cada ser possui seu ritmo e suas particularidades durante seu desenvolvimento, seja ele cognitivo, social, cultural, físico ou emocional. Fato este que justifica por que uns aprendem com mais facilidade, outros apresentam algumas dificuldades; uns necessitam de uma maior mediação do professor, o que, talvez, não seja necessário para outros. No entanto, existem diversos fatores que podem impedir que essa caminhada aconteça com naturalidade, fazendo com que a criança sinta dificuldades, contribuindo, muitas vezes, para o fracasso da vida escolar.

¹Formada em Pedagogia, acadêmica do Curso de Letras da URI – Câmpus de Frederico Westphalen e bolsista Extensão – manoelle@uri.edu.br

² Professora do Departamento de Ciências Humanas da URI – Câmpus de Frederico Westphalen, Mestre em Educação e orientadora do projeto – juliane@uri.edu.br

O presente texto é fruto de um projeto de extensão intitulado “Dificuldades de Aprendizagem e Ludicidade: Brincando eu Aprendo”, desenvolvido no Curso de Pedagogia da URI – Câmpus de Frederico Westphalen, objetivando analisar a importância das atividades lúdicas pedagógicas para o aprender de crianças com dificuldades e relatando a experiência desenvolvida com crianças de 1º a 3º ano de duas Escolas Estaduais do Município de Frederico Westphalen. A finalidade é compreender o lúdico como um elemento facilitador na aprendizagem, tendo por base os estudos teóricos referentes ao processo de ensino-aprendizagem, visualizando o valor educacional da ludicidade e as dificuldades encontradas nesse caminho.

O estudo permite que as crianças vivenciem momentos especiais de encontro com o lúdico, interação, extremamente necessária, quando se trabalha com crianças em pleno processo de construção do conhecimento. Como suporte teórico, desenvolvem-se leituras de expoentes da área da educação relativos às dificuldades de aprendizagem e da ludicidade. Como suporte prático-metodológico, apresenta-se o planejamento e a confecção de materiais pedagógicos, como jogos e demais recursos didáticos.

Em meio a esse processo, o estudo evidenciará a ludicidade como elemento mediador frente às dificuldades de aprendizagem, realizando uma ação em conjunto com professores, visando a uma melhor qualidade no ensino, respeitando que o aprender deve acontecer em seu tempo, em um ato de prazer e curiosidade através do lúdico.

2 ASPECTOS TEÓRICOS E PRÁTICOS DA LUDICIDADE NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

A ludicidade é um recurso pedagógico de grande valor educacional que, dentre vários outros elementos, envolve o prazer, a espontaneidade, a alegria, a descontração e a imaginação, gerando a curiosidade e a vontade de aprender em cada educando. Santos (2000, p. 57) afirma que, “a palavra lúdico significa brincar. Nesse brincar estão incluídos os jogos, brinquedos e brincadeiras”. Conforme afirma o autor, o jogo, os brinquedos e as brincadeiras são atividades de caráter lúdico-pedagógico, que são fontes de diversão e, ao mesmo tempo, produtoras de conhecimentos.

Por esse motivo, são de extrema importância para o fazer pedagógico do educador por contemplar os aspectos físicos, psicológicos, cognitivos e mentais das crianças, que, envolvidas nesse contexto mergulham em uma atmosfera de prazer, encanto e magia, reunindo dois elementos fundamentais, o brincar e o educar.

Ao entender a ludicidade como um instrumento capaz de auxiliar no processo educacional de uma criança que apresenta algum tipo de dificuldade, é necessário ter em mente que a vida escolar das crianças, além de ser um período longo, envolve o grupo familiar, os professores e demais segmentos da escola, além da própria criança. Esse período pode ser marcado por êxitos ou fracassos que terão reflexos na vida adulta. Dessa forma, para que se possa, enquanto educadoras, somar novos conhecimentos e aprendizagem nos alunos, é preciso entender a linguagem desse mundo de magia, utilizando, como elemento de mediação, a ludicidade.

É exatamente, desta linguagem lúdica e divertida que os educadores devem aproximar-se, pois, como enfatiza Bossa (2000, p.106), “quando uma criança brinca, joga, desenha, faz histórias e outras coisas mais, revela sentimentos e pensamentos que desconhece, falando numa outra linguagem: a linguagem do desenho, do brinquedo, do jogo”.

Neste sentido, pensando no fazer pedagógico do professor, Carvalho e Luppi (2007, p.12) afirmam, ainda, que “aprendemos fazendo, empreendendo, refazendo, reagindo, refletindo e questionando as rotinas e roteiros”. Nesse contexto, a aprendizagem é um processo que se realiza, intrinsecamente, em cada indivíduo, sendo que cada um possui seu ritmo, suas dificuldades e características: uns necessitam de maior mediação do educador, durante este processo, enquanto outros superam as expectativas.

Contudo, este processo nem sempre acontece de maneira tranquila e satisfatória, pois, são muitos os fatores que podem interferir nessa caminhada escolar. Se esse processo não estiver ocorrendo de maneira natural e prazerosa, deve existir um motivo, o qual deve ser identificado e trabalhado, o mais rápido possível, afinal, inicia-se um processo de ensino-aprendizagem desde o nascimento, com o andar, o falar, o alimentar-se e diversas outras situações que irão garantir a socialização e o desenvolvimento integral da criança.

O termo dificuldade de aprendizagem é entendido por pais e professores como uma simples desatenção em sala de aula. É nisso que se encontra o mais grave dos equívocos, pois, quando se fala de dificuldade de aprendizagem, é necessário termos em mente que “a dificuldade pode ser específica, como ocorre quando a criança apresenta dificuldade na leitura, ou ser geral, quando, por exemplo, ela apresenta um aprendizado mais lento que o normal em uma série de tarefas”. (DOCKELL, 2000, p. 11-12). Estas dificuldades podem ser provocadas por problemas cognitivos ou emocionais, assim como, podem desencadear-se do meio externo, podendo afetar qualquer área do desempenho escolar, bem como na vida adulta e social. Assim,

as dificuldades de aprendizagem ocorrem devido a várias razões. Uma delas é que a criança apresenta alguma dificuldade cognitiva particular que faz com que seu aprendizado de certas habilidades se torne mais difícil que o normal. Entretanto, algumas dificuldades - talvez a maioria delas - são resultantes de problemas educacionais ou ambientais que não estão relacionadas às habilidades cognitivas da criança. Estratégias educacionais ineficientes podem afetar gradativamente o nível de aprendizagem da criança. (BRENN, 1979 apud DOCKRELL, 2000, p. 17).

Nesse aspecto, todas as crianças gostam de aprender, sentem necessidade de estar em contato com algo novo, criativo e dinâmico. Quando isso não ocorre é porque algo não está indo bem. E, assim, como nos coloca Dockrell (2000), as estratégias educacionais ineficientes podem interferir no aprendizado da criança. Por este motivo, ressalta-se a importância das atividades lúdicas como uma estratégia para evitar interferências negativas no aprendizado do aluno. Para identificar se uma criança possui dificuldades de aprendizagem, é necessário que haja um diagnóstico, uma avaliação sobre as causas dessas dificuldades. Como enfatiza Bossa (2000, p. 13),

conscientemente, ninguém sofre porque quer. Sabemos também que o problema de aprendizagem escolar sempre traz sofrimento. Sofrimento este, que, muitas vezes, é camuflado, através de comportamentos que sugerem desinteresse, desatenção, irresponsabilidade, etc.

Nessas situações, na maioria dos casos, os professores são os primeiros a identificar que a criança apresenta alguma dificuldade, mas os pais e demais membros da família devem ficar sempre atentos ao desenvolvimento e ao comportamento da criança, acompanhando a vida escolar dos pequenos e dialogando com os professores.

Também, é importante enfatizar que as crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem, geralmente, possuem desmotivação com as tarefas escolares, gerando um sentimento de incapacidade, que leva, naturalmente, para a frustração, o desinteresse e a falta de atenção e concentração. Nesse contexto, muitas vezes, a escola passa a ser vista por elas como a causa da infelicidade e começam a não gostar de estudar.

O brincar, em sua leveza e descontração, é coisa séria, através dele, a criança desenvolve diversos aspectos essenciais, tais como a linguagem, o pensamento, a socialização, a iniciativa e a autoestima. É possível visualizar a importância da utilização de atividades lúdicas, mais especificamente, do brinquedo, uma vez que, interferem, significativamente, na aprendizagem das crianças com dificuldades.

O lúdico deve ser considerado como parte integrante da vida do ser humano. Não apenas no aspecto de divertimento, mas também como uma maneira de adentrar na esfera da realidade, inclusive na realidade social. No aspecto lúdico-sociedade, Kishimoto ressalta que:

brincando(...) as crianças aprendem(...), a cooperar com os companheiros(...), a obedecer as regras do jogo(...), a respeitar os direitos dos outros(...), a acatar a autoridade (...), a assumir responsabilidades, a aceitar penalidades que lhe são impostas(...), a dar oportunidades aos demais(...), enfim, a viver em sociedade. (1994, p. 110).

Assim, o brincar, o lúdico, é a essência da criança e seu uso permite um trabalho pedagógico que possibilita a produção do conhecimento e, também, a estimulação da afetividade. Ela estabelece com o brinquedo uma relação natural, permitindo que suas angústias e paixões, alegrias e tristezas, agressividades e passividades sejam extravasadas.

Tomando a compreensão teórica e prática da ludicidade, evidenciando a utilização desta como uma estratégia favorecedora no processo de aprendizagem, registram-se alguns apontamentos referentes à metodologia utilizada no projeto, além de mostrar alguns dos resultados obtidos neste primeiro ano de trabalho.

Desta forma, o presente estudo, de caráter qualitativo, realiza um trabalho com crianças de duas escolas Estaduais, localizadas no Município de Frederico Westphalen. A estas crianças, são proporcionados momentos de encontro com o lúdico, período em que se aprende brincando.

Destaca-se que a brinquedoteca do Curso de Pedagogia da URI – Câmpus de Frederico Westphalen é um espaço repleto de alternativas lúdicas pedagógicas que permite, por meio da ludicidade, o ato de aprender brincando. O ambiente proporciona às crianças momentos de prazer, criatividade e construção espontânea do conhecimento.

O planejamento volta-se para a construção de materiais/jogos que favoreçam o aprendizado, despertando o desenvolvimento das habilidades operatórias, e contribuindo, assim, para o intenso processo de desenvolvimento das crianças. Sabe-se que a tarefa de planejar requer do educar uma postura para descobrir novas possibilidades de ensinar e aprender, tendo como suporte a ludicidade, desenvolvendo habilidades operatórias a cada desafio proposto.

Durante a realização das atividades, com o grupo de alunos, dá-se uma atenção especial às interações afetivas que, por sua vez, contribuem, de maneira significativa, no processo educativo. Desta forma, pode-se perceber que este trabalho é rico em reflexão e interação, além de exigir muita atenção e concentração, em momentos em que surgem dificuldades relacionadas à realização de alguma atividade. Neste caso, realiza-se o atendimento individual, visando à compreensão da situação problema.

Santos (2000, p. 37) enfatiza que “sabe-se que não existe ensino sem que ocorra aprendizagem, e esta não acontece senão pela transformação do educando, pela ação facilitadora do professor no processo de busca e construção do conhecimento, que deve sempre partir do aluno.”

Durante os encontros, foram propostas diversas atividades que contemplassem as questões lógicas matemáticas, a leitura, a escrita e a interpretação textual. Além da coordenação motora, a observação e, principalmente, a atenção e a concentração. As crianças revelaram-se em um clima de interesse, vontade de aprender, envolvidas em espírito de equipe e ajudando os colegas na realização das tarefas. Isso acontece quando o educador propõe atividades capazes de estimular os diversos aspectos das crianças, atendendo a seus desejos e expectativas, considerando o tempo e a maneira de internalização desse saber.

É visível e torna-se gratificante perceber o envolvimento das crianças nas atividades propostas. Aos poucos, foram, naturalmente, demonstrando suas dificuldades e apresentando resultados positivos. Na medida em que exploravam os materiais, conseguiam sentir clareza nos conceitos e sanavam suas dúvidas.

O termo ludicidade, neste projeto, é um elemento fundamental que se refere ao planejamento dinâmico e criativo do professor, sendo capaz de auxiliar e facilitar a compreensão dos conteúdos trabalhados em sala de aula. A riqueza dos encontros somou-se ao ato de aprender brincando e mostra um caminho viável para sanar algumas das dificuldades que as crianças vêm apresentando nas escolas.

Essa busca está alicerçada em teoria de estudiosos da educação, sendo imprescindível que o educador perceba o educando numa perspectiva de constante construção do conhecimento, respeitando seu tempo e ritmo de aprendizagem e a necessidade da ludicidade nesse processo.

Considerando este referencial, volta-se um olhar criterioso para a prática docente, sendo que o professor deve organizar atividades que sejam significativas para o aluno, criando condições para um trabalho em grupo ou individual, facilitando seu desenvolvimento, oportunizando a compreensão, o entendimento de cada situação problema. Somente no lúdico a criança tem a oportunidade de vivenciar regras, normas, transformar, recriar, aprender de acordo com suas necessidades, desenvolver seu raciocínio e sua linguagem, sendo esse processo realizado de forma prazerosa. É somente sendo criativa que a criança descobre seu próprio eu (TEZANI, 2004).

3 PALAVRAS FINAIS

A ludicidade é um elemento fundamental na vida das pessoas, permite imaginar, criar, sorrir e viver cada momento, intensamente, desde os primeiros anos de vida até a terceira idade. Considerando esta relevância, para finalizar, registram-se algumas conclusões provisórias, visto que o conhecimento é transitório.

O referido projeto, que por ora apresenta suas atividades e resultados, referencia uma proposta dinâmica para se trabalhar com crianças que apresentam dificuldades no processo educativo, visualizando resultados positivos e significativos através do trabalho pedagógico acolhedor, que atenda e respeite os diferentes ritmos de aprendizagem, tendo como principal instrumento as atividades lúdicas pedagógicas.

Torna-se importante registrar a receptividade das famílias, assim como das instituições de ensino envolvidas nessa prática. Ambas receberam a proposta do projeto com grande entusiasmo e envolvimento, o que acrescentou muito no trabalho. É gratificante rever e avaliar a superação e a construção do conhecimento que se vivencia a cada encontro, lembrando que o papel do educador se faz fundamental, no sentido de promover momentos com atividades lúdico-pedagógicas através de um planejamento eficaz, que prime pela aprendizagem do aluno.

Além disso, o projeto em pauta possibilitará um envolvimento/interação da universidade, conhecida como *locus* do conhecimento, com a comunidade escolar, permitindo às crianças com dificuldades, uma aprendizagem significativa e lúdica. Possui, também, relevância acadêmica, por contribuir com o cenário educacional atual, que necessita de um olhar quando se pensa na educação, na qualidade do ensino e nas dificuldades de aprender. Também, estreita as relações entre a Educação Básica e a Universidade, imprescindível para o conhecimento da situação da realidade das escolas, para o aprofundamento e aperfeiçoamento das instituições formadoras.

É notória a alegria e envolvimento das crianças ao realizarem as atividades propostas, bem como da bolsista e da orientadora durante o estudo, o planejamento e a realização das atividades previstas no cronograma do projeto.

Assim, pode-se enfatizar que, para obter resultados palpáveis e concretos, é preciso ser realizado um trabalho em conjunto entre pais, psicólogos escolares, professores e demais segmentos da escola, imbuídos em um único propósito: auxiliar o aluno, colaborando para a

construção de uma práxis educativa, tendo como opção a ludicidade, a arte de aprender brincando.

Por fim, conclui-se a indiscutível necessidade das atividades pedagógicas envolverem a ludicidade; estas necessitam presença singular na educação escolar, articulando diferentes espaços e oportunidades para que a criança possa construir seus conhecimentos de uma maneira alegre, prazerosa e criativa. Pesquisadores sobre ludicidade asseguram que o ser humano só se torna, verdadeiramente humano, quando brinca.

PLAYING AND LEARNING: LEISURE ACTIVITIES MEDIATING CONSTRUCTION OF KNOWLEDGE

ABSTRACT: This paper aims to reflect on playfulness as a facilitator in the educational process as well as the importance of these educational play activities for children with learning difficulties. That is the result of the extension project "Learning Disabilities and playfulness: playing I learn", developed in the course of Pedagogy URI - Campus of Frederick and presents an account of the activities of the concomitant theoretical study with practical performed with in order to view the pedagogical value of this dynamic. Thus, this paper presents a theoretical study on playfulness as a mediator in the process of learning and teaching, reporting outreach activities developed with children of state schools in the city of Fredericksburg. It may be noted that recreational activities interfere significantly in the learning of children with learning difficulties. Through them, the child is able to process the construction of knowledge, structuring time and space, overcoming obstacles cognitive or emotional. Thus, the playful is a bridge that helps in the construction process of the human being, contributing to the social, personal and cultural, easing the process of socialization, communication and expression, essential for the full development of the individual. The report of this investigation shows that the toy, and game play are elements that comprise the playful, which, in turn, permeates the entire physical and mental development of the child.

Keywords: Difficulties; Playfulness; Learning.

4 REFERÊNCIAS

BOSSA, Nadia A. **Dificuldades de Aprendizagem.** O que são? Como tratá-las? Porto Alegre: Artmed, 2000.

COLL, César. **Desenvolvimento psicológico e educação:** Necessidades especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

DOCKRELL, J. **Crianças com dificuldades de aprendizagem uma abordagem cognitiva.** Porto Alegre: Artes Médicas do Sul, 2000.

DOWBOR, Freire Fátima. **Quem educa marca o corpo do outro.** São Paulo: Cortez, 2007.

KISHIMOTO, I. M. **O jogo e a educação infantil.** São Paulo: Pioneira, 1994.

MORAIS, A. M. P. **Distúrbios da aprendizagem:** uma abordagem psicopedagógica. São Paulo: Edicon, 1986.

SANTOS, Santa Marli Pires (Org). **Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

TEZANI, Thaís Cristina Rodrigues. **O jogo e os processos de aprendizagem e desenvolvimento: aspectos cognitivos e afetivos**. 2004. Disponível em: <http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=621>. Acesso no dia 16 de fevereiro de 2006.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1995.

O ENFERMEIRO COMO PROTAGONISTA DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PERMANENTE

Sinara Rapachi Rossato¹

Carla Argenta²

INTRODUÇÃO

A Educação é o incrível processo de adquirir e transmitir conhecimento e através desta, barreiras são quebradas e laços são construídos. Na enfermagem a educação é uma das atribuições do enfermeiro sendo uma importantíssima ferramenta de promoção da saúde trazendo melhoria e aumentando a qualidade de vida de toda a sociedade. Para tanto desde 2004 contamos com a lei N°196 de que institui a Política Nacional de Educação Permanente (PNEPS), que regulamenta as atividades de educação em saúde e dispõe sobre suas diretrizes e atribuição nas três esferas de gestão nacional, estadual e municipal.

OBJETIVO

Este trabalho é uma Reflexão Literária que visa esclarecer a importância da atuação do enfermeiro dentro da sua atividade profissional baseada em atividades educativas ligadas á Política Nacional de Educação Permanente em Saúde.

MÉTODOS

O presente estudo seguiu o delineamento exploratório-descritivo, com análise interpretativa, do tipo Bibliográfico, que se caracteriza pela busca de informações em artigos científicos.

RESULTADOS

A educação possui a capacidade de mudar as pessoas e a sociedade em que vivem através do desenvolvimento do sujeito, que por sua vez, por meio do conhecimento adquirido transforma o meio em que vive, sendo a educação um processo critico reflexivo que leva ao compromisso social, pessoal e profissional.

¹ Acadêmica do Curso de Graduação em Enfermagem da URI-Câmpus Frederico Westphalen. sinararapachi@hotmail.com

² Professora do Curso de Graduação em Enfermagem da URI-Câmpus Frederico Westphalen. carlaa@uri.edu.br

Por meio da educação desenvolvemos condições de discernir entre o certo e o errado, além de participarmos da construção de uma sociedade mais justa e humana, preocupada com o bem social comum.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96, de 20 de dezembro de 1996, em seu Art. 1º, diz 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).

Sendo assim a educação permanente deve ser Ação de desenvolver as faculdades psíquicas, intelectuais e morais de forma permanente, sem interrupções para que seus indivíduos consigam mudar e colaborar com as mudanças da sociedade em que vivem.

Educação Permanente tornou-se uma política do governo implantada no Sistema Único de saúde (SUS), que tem como objetivo modificar as práticas e realizar transformações na formação dos profissionais da área de saúde (BRASIL, 2007).

A Educação Permanente em Saúde é a aprendizagem no trabalho. Resgate da autonomia do trabalho-aprendizagem em saúde, a partir da problematização do processo de trabalho e cujo objetivo é a transformação das práticas profissionais e da própria organização do trabalho, tomando como referência as necessidades de saúde das pessoas e das populações, da gestão setorial e do controle social em saúde.

A educação em saúde no Brasil possui dois pressupostos básicos o primeiro refere-se às medidas preventivas e curativas que visam à obtenção da saúde e o enfrentamento das doenças; e o segundo, refere-se às estratégias da promoção da saúde objetiva a construção social da saúde e do bem estar.

O pressuposto das estratégias preventivas e curativas de enfrentar a doença e de obter saúde é coerente com os princípios que regem as atuais culturas e sociedades, pois são baseadas na produção incessante e sempre renovada de variados serviços que se fundamentam na tecnologia e na ciência oferecidos para o consumo das pessoas (GUEDES; SILVA; FREITAS, 2004).

Dentre os profissionais que desempenham um significativo papel nas relações entre seres humanos, sociedade, pesquisa e saúde, educação, encontra-se o enfermeiro. Este como uma de suas funções tem o papel de promover a formação seja no aspecto individual e coletivo considerando os problemas que envolvem a saúde, oportuniza com isso, uma promoção de saúde evidenciando atitudes saudáveis no modo de se viver.

Embora os enfermeiros assumam seu papel de educadores considerando às vezes este como fundamental para tornar o usuário, o máximo possível independente do cuidado de enfermagem, a prática cotidiana apresenta algumas limitações justamente pelo enfoque utilizado pela enfermagem nas questões referentes à educação e saúde que privilegia os aspectos preventivos, responsabilizando o indivíduo pelas suas condições de saúde.

O papel do enfermeiro na educação em saúde é histórico, mesmo nas décadas de 80, quando ainda não se tinha a visão preventiva que temos hoje, a enfermagem era extremamente atuante no desenvolvimento da responsabilidade do cidadão com sua condição de saúde.

Na medida em que ocorreu a mudança social, o enfermeiro começou a se atentar cada vez mais para a educação e saúde. Isto se deu a partir em que as escolas de enfermagem passaram a ensinar baseadas na concepção pedagógica e inovadora de Paulo Freire que repudiava a educação bancária, segundo Almeida et al 1989 apud Lima 1996.

Hoje as ações educativas em saúde constituem-se em um dos instrumentos utilizados pela enfermagem, num contexto abrangente tanto no processo de trabalho individual e coletivo, cuja preocupação vai do corpo individual ao controle da doença entendida como fenômeno coletivo. No modelo individual e essas ações se voltam para o desenvolvimento do indivíduo e no modelo da saúde coletiva há preocupação com a cidadania.

Nesta perspectiva o Governo federal institui em 2004, a Portaria GM 198 de 13/02/2004 que institui a Política Nacional de Educação Permanente em Saúde (PNEPS) com a proposição de transformar e qualificar as práticas de formação, atenção, gestão, controle social/participação popular; a organização dos serviços de saúde e os respectivos processos de trabalho; as práticas pedagógicas de formação e desenvolvimento dos trabalhadores de saúde. Sempre com a finalidade de formar e capacitar profissionais da saúde para atenderem as reais necessidades da população, segundo os princípios do Sistema Único de Saúde (SUS).

A PNEPS é instituída diante um grande desafio: romper com a lógica da repetição e fragmentação dos cursos de capacitação desenvolvidos, de forma vertical e programática, que gera frustração nos profissionais que não conseguem aplicar o conhecimento adquirido nos cursos, uma vez que falta a discussão dos elementos da realidade concreta do seu dia a dia.

Educação Permanente é um conceito pedagógico utilizado para expressar as relações entre ensino, ações e serviços, articulando docência e atenção à saúde. A Política Nacional de Educação Permanente em Saúde (PNEPS) ampliou esse conceito, que passou a designar também as relações entre a formação e a gestão setorial, desenvolvimento institucional e controle social em saúde.

A produção da PNEPS representou o esforço de cumprir uma das metas da saúde coletiva no Brasil: tornar a rede pública de saúde em uma rede de ensino- aprendizagem no trabalho e no exercício da prática profissional.

A Educação em Saúde é uma das responsabilidades sanitárias compartilhadas entre os três níveis gestores do Sistema Único de Saúde (SUS), definidas no Pacto de Gestão. A partir da publicação oficial do termo de compromisso de gestão, os gestores legitimam tanto com a educação permanente, quanto com as mudanças que devem ser implementadas na educação formal para atender as necessidades do SUS.

O MS/SGETS, por meio da Portaria 1996 - (agosto, 2007), define novas diretrizes que definem o financiamento descentralizado para as Secretarias, definindo assim a nova estruturação de funcionamento. Na esfera Federal as atividades de Educação em saúde ficaram a cargo da Secretaria de Gestão do trabalho e da Educação na Saúde (SGTES) , na esfera Estadual fica a cargo dos Polos em Comissões Permanentes de Integração (CIES) que se dividem em regionais, Polos de Educação Permanente em Saúde (PEPS) e os Colegiados de Gestão Regional(CGR) e dentro dos municípios o Gestor Municipal representa as ações municipais dentro da coordenadoria regional, todos esses articulados entre si e falando a mesma língua.

Ao mesmo tempo, a continuidade prevê os momentos de monitoramento e avaliação de processos e resultados, a partir da eficácia e da efetividade das ações, reorientando-as quando necessário. A sua construção deve ser coerente com os Planos municipais e Estadual de saúde da referida região, no que tange à educação na saúde.

No Estado do Rio Grande do Sul, a condução da Política Nacional de Educação Permanente cabe aos Colegiados de Gestão Regional (COGERE), com o apoio das CIESs, instituídas em diferentes Coordenadorias de Regionais de Saúde (CRSs).

Portanto, as CIESs estão distribuídas em macrorregiões concernentes às CRSs: região metropolitana (1ª, 2ª, 18ª CRS) centro-oeste (4ª, 10ª CRS), missioneira (9ª, 12ª, 14ª, 17ª CRS), norte (6ª, 11ª, 15ª, 19ª CRS), serrana (5ª CRS), dos vales (8ª, 13ª, 16ª CRS) e sul (3ª, 7ª CRS), conforme preconiza portaria ministerial.

Desta forma ressalta-se que a construção do conhecimento, em relação à promoção da saúde, é um processo que precisa ser realizado de forma constante, tendo a participação individual e coletiva, na esfera familiar, no grupo de trabalho, nos grupos sociais, nas comunidades ou até mesmo nas organizações sociais (CEGANO; SIQUEIRA; CÉZAR VAZ, 2005).

As práticas de educação e saúde hoje requerem diretrizes afastadas do poder coercivo e normativo, objetivando transformar as oportunidades de educar a clientela em momentos prazerosos, favorecendo para que a aceitação de mudança no estilo de vida, para manter a saúde ou mesmo prevenir a doença, seja realizada de forma consciente.

CONCLUSÕES

Conclui-se que o processo de educação permanente é de fundamental importância para o desenvolvimento de uma saúde de qualidade, mais humana e voltada às reais necessidades da população. As transformações geradas pelo processo de educação permanente vão desde a melhoria da assistência como a qualificação das práticas de saúde, a organização das ações e dos serviços de saúde.

O conhecimento sobre responsabilidades e atribuições das esferas gestoras em Educação Permanente em Saúde contribui para dar visibilidade e possibilitar uma avaliação dos processos de gestão e execução das ações em cada nível de atuação.

A avaliação dos processos melhor se desenvolverá quando estruturas efetivas de gestão e integração ensino-serviço se constituem e materializam as possibilidades de realização da educação permanente enquanto política pública.

O Profissional Enfermeiro tem papel historicamente fundamental na disseminação do processo educativo da saúde na sociedade, uma vez que através dele se desenvolve na sociedade sua responsabilidade em saúde. E quando membro de uma equipe multiprofissional desenvolve um papel muito importante na construção de uma consciência educadora na equipe, a educação permanente em enfermagem tem atuado como um distribuidor do processo educativo contínuo, individual e coletivo, procurando estar sempre qualificado, consciente, trabalhando na reconstrução de valores e proporcionando integração dos sujeitos dentro de uma prática criativa.

REFERENCIAS:

LIMA, M. A. D. S. Educação em Saúde: algumas reflexões e implicações para a prática de enfermagem. Revista Gaúcha de Enfermagem. Porto Alegre. V.17, n.2, p. 87-91, jul. 1996.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Saúde. **Política de Educação e Desenvolvimento para o SUS:** caminhos para a Educação Permanente em Saúde: Pólos de Educação Permanente em Saúde. Brasília, 2004.

CECCIM, R.B; FEUERWERKER, L.C.M. O Quadrilátero da Formação para a Área da Saúde: ensino, gestão, atenção e controle social. IN: **PHYSIS: Rev. Saúde Coletiva**. Rio de Janeiro, 14(1):41- 65, 2004.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Departamento de Gestão da Educação em Saúde. **Política Nacional de Educação Permanente em Saúde** / Ministério da Saúde, Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde, Departamento de Gestão da Educação em Saúde. – Brasília : Ministério da Saúde, 2009.

GUEDES MVC, SILVA LF, FREITAS MC. Educação em saúde: objeto de estudo em dissertações e teses de enfermeiras no Brasil. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, nov/dez; 2004 .

OLIVEIRA, Ester de; ANDRADE, Ilidiana Miranda de; RIBEIRO, Rodrigo Soares. **EDUCAÇÃO EM SAÚDE: uma estratégia da Enfermagem para mudanças de comportamento. conceitos e reflexões**. Goiânia, agosto de 2009.

CEGAGNO D, SIQUEIRA HCH, CEZAR VAZ MR. **Falando sobre pesquisa, educação em saúde na enfermagem**. Rev. Gaúcha de Enf. Porto Alegre (RS) 2005 ago, N°26;pag 154-60.

OS INDÍGENAS E A UNIVERSIDADE: OS DESAFIOS PARA A INTERCULTURALIDADE

Camila Guidini Camargo¹

Resumo: A presença de indígenas na universidade apresenta a busca de ampliar a ação e autonomia dos povos indígenas, conduzindo a novos lócus de atuação destes grupos, incorporando assim, aos espaços acadêmicos, outros desafios que possibilitem a desconstrução de conhecimentos enrijecidos pela práxis dominante. O presente estudo busca desenvolver algumas reflexões sobre o acesso de indígenas na universidade e os desafios para a construção de uma educação voltada para a diversidade, destacando a produção de conhecimento na instituição de ensino superior, no sentido de contextualizar como os saberes populares indígenas e suas vivências aliadas à ciência da academia podem contribuir para práticas voltadas a interculturalidade, o que implica em repensar e escutar o outro e suas realidades.

Palavras-chave: Universidade. Indígenas. Interculturalidade. Saberes.

INTRODUÇÃO

O acesso de indígenas na universidade evidencia novas perspectivas para a Educação, configurando-se na promoção da diversidade, na construção de oportunidades e em direcionamentos para um ensino-aprendizagem intercultural.

Todavia, se faz necessário questionar: o acesso é suficiente para a promoção de igualdades na Educação? Estamos nós, brancos abertos para a construção de um ensino intercultural? E quais saberes a academia privilegia? São oportunizados espaços para as trocas étnicoculturais?

Interrogações e ações devem estar presentes para que a inclusão dos povos indígenas na universidade não se torne limitada, gerando posteriormente a exclusão e a evasão dos mesmos da instituição, por se sentirem estranhos em outra “tribo”.

A Educação intercultural implica em desconstruir paradigmas e estereótipos de saberes dominantes, e permitir olhar o outro e a sua cultura, mirando novos conhecimentos que tornam ricos os diálogos para direcionar a aprendizagem, voltados à relação entre diferentes vivências e saberes.

Neste sentido, a presente comunicação instiga a reflexão sobre a presença indígena na universidade, tecendo discussões acerca da produção de conhecimento em instituição de

¹ Professora de História de Ensino Fundamental no Estado do Rio Grande do Sul. Mestranda do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Área de Concentração Educação, pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI – Câmpus de Frederico Westphalen. E-mail: camila@uri.edu.br

ensino superior, contextualizando como os saberes populares indígenas podem contribuir na diversidade educacional, aliada a práticas voltadas para a interculturalidade, o que implica em repensar e escutar o outro e suas realidades.

A legitimação da cultura e a autonomia da identidade dos povos indígenas transcende a ideia de que a inclusão de grupos sociais pode ser considerada como efetivo respeito e igualdade à diversidade étnica e social, tendo em vista que se faz necessário repensar as práticas educativas.

Encontrar-se incluído não significa estar envolvido e interagindo no processo de aprendizagem, ou seja, o ingresso de indígenas é um marco importante, porém, mais significativa ainda é a permanência na universidade, no sentido de oferecer espaços permitindo com que os acadêmicos indígenas construam a sua autonomia, respeitando o pluralismo de ideias e diferentes saberes, para que se criem condições² de concretizar a sua trajetória acadêmica e assim seguir com os estudos.

Deste modo, volto o olhar para a instituição universitária como lócus de novos cenários na construção de conhecimentos interculturais, tendo em vista que a formação de profissionais deve refletir em alternativas, visando ressignificar conceitos, que aproximem as diversidades, rompendo com pragmatismos enrijecidos pela visão dominante.

INDÍGENAS NA UNIVERSIDADE: NOVAS TRAJETÓRIAS

Para compreender o outro e suas pluralidades é preciso, primeiramente, estar aberto para o conhecimento deste outro, o que sugere na desconstrução de paradigmas e preconceitos, bem como, na formação de práticas interculturais que se estabelecem nas vivências e interações.

Assim, para conhecer e relacionar os saberes interculturais é preciso ouvir e perceber a diversidade do outro, agregar experiências e compreender a existência de diferentes culturas, valores, tradições, ideologias e olhares.

² São exemplos de políticas de acesso e permanência: o programa de Ação de Assistência a Estudantes Indígenas fora de suas aldeias e Convênios de Cooperação, promovidos pela Fundação Nacional do Índio – FUNAI, sendo que o primeiro visa apoiar financeiramente os estudos de acadêmicos indígenas, em cursos regulares, os quais ingressam por meio do vestibular, bolsas ou cotas ou as licenciaturas voltadas para indígenas e o segundo implica em termos estabelecidos juridicamente entre a FUNAI e instituições de ensino superior que dispõe de ações afirmativas referentes ao ingresso de indígenas. Do mesmo modo, o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciatura Interculturais Indígenas - PROLIND, realizado pelo MEC, a qual conta com participação SECADI e a Secretaria de Ensino Superior – SESU, que juntas realizam o apoio para a formação superior de indígenas em cursos de licenciatura

Nesta perspectiva, os povos indígenas lutam pela vez e voz na dinâmica social, por dignidade e respeito, bem como oportunidades, políticas públicas de acesso, pelo fazer e recontar a história e principalmente manter a identidade e a cultura que os caracterizam como grupos.

Para os indígenas, o acesso à universidade vem ao encontro de oportunidades, que conduzam à legitimação de saberes e a construção das identidades na atuação social, tornando-se protagonistas da própria construção história.

Os movimentos indígenas foram percebendo a importância de protagonizar as suas trajetórias, direcionando ao ensino superior uma possibilidade de instrumentalizar conhecimentos, reproduzidos na academia, aliados a saberes populares para contribuir com as realidades das comunidades indígenas.

Para Gersem dos Santos Luciano (2009, p.33), a perspectiva da formação universitária

é vista como um espaço instrumental para aperfeiçoar, enriquecer e complementar os conhecimentos e saberes tradicionais. [...] Ao considerarmos as expectativas dos povos indígenas em relação ao empreendimento universitário, imediatamente é possível verificar a ilusão dessas, na medida em que a visão, a estrutura e os métodos adotados pelas universidades estão muito distantes de corresponder a esses anseios e demandas indígenas.

Mesmo com ações que viabilizem a inclusão de indígenas nas universidades, as dificuldades para a permanência nas instituições de ensino são recorrentes, principalmente pelos conhecimentos estabelecidos na academia, em que predominam a ciência do branco e as suas concepções de mundo.

Portanto, é necessário considerar como elemento importante as relações e as construções de conhecimentos que interagem nas instituições superiores de ensino, pois estas questões também condicionam a permanência dos acadêmicos indígenas na universidade, o olhar enquanto cidadão pertencente e atuante nestes espaços, para a conclusão da graduação:

A universidade é percebida como um lugar estratégico para obter conhecimentos fundamentais do “mundo ocidental” que revertam para a defesa dos direitos indígenas, a gestão dos territórios, o fortalecimento das organizações, a formulação de políticas públicas, enfim, para a concretização da autonomia dos povos indígenas. Todavia, também se atentou para a necessidade de valorização dos conhecimentos indígenas dentro do sistema acadêmico, rompendo com sua mera função de objeto e referendo da ciência ocidental. (LIMA; HOFFMANN, 2004, p. 42)

A universidade detém em seu epicentro o conhecimento científico direcionado e regido pelas concepções ocidentais, que provocam pela exclusão, o distanciamento ao acesso de outros saberes, como os conhecimentos sobre as sociedades indígenas, e pensar no caminho contrário exige esforços pela imobilidade que essas concepções de conhecimentos enrijeceram nas instituições, tornando-se latente a indagação de Miguel Arroyo (2011, p. 140): Como abrir espaço no território do nobre conhecimento científico, racional para esses coletivos e para suas experiências e saberes do senso comum?

A educação vive novos tempos, que direcionam o olhar para existência de outros coletivos, para seus saberes e suas atuações, cada vez mais crescentes e ouvidas, que reivindicam respeito, vez e voz e que buscam nas relações sociais a construção de novos espaços que oportunizem a otimização da práxis intercultural e o conhecimento dos seus grupos.

A UNIVERSIDADE E OS SABERES INDÍGENAS

Os indígenas procuram na universidade a oportunidade de construir a sua história e a história das comunidades indígenas, somando aos saberes culturais, conhecimentos e ciências, sonhando com um ensino que eduque pelas práticas interculturais, pelos sentidos, gestos e sensibilidades humanizadoras.

Busca-se relacionar os saberes acadêmicos e os indígenas, direcionar a educação para alternativas que concretizem o respeito e a valorização das diversidades destes grupos. Em relação aos saberes, Attico Chassot (2008, p. 208), analisa que

ao tentar olhar os *saberes* geralmente qualificados de maneira discriminatória, talvez, primeiro, se devesse olhar o significado etimológico de *saber*, do latim *sapere*, isto é, ter gosto. [...] Assim, o saber deve ser necessariamente sábio ou saboroso.

Esta é a educação que vislumbramos: uma educação que se consuma, carregada de saberes e sabores, carregada de sabedoria e de sentidos. Por uma educação que mergulhe fundo nos saberes e perspectivas de outros contextos.

Ressignificar a temática indígena na História e na Educação não se concretiza sem a ação e a palavra dos próprios indígenas, pois é a partir destes que o estudo da história e cultura dos seus povos ganha vida, contexto e dimensão na narrativa histórica, caso contrário é o arranjo construído pelo opressor – leis, currículos, artefatos pedagógicos e discursos -

artificializando e instrumentalizando o que Paulo Freire conceitua como Pedagogia do oprimido.

Quem melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. (FREIRE, 1981, p. 32)

Sem a palavra dos indígenas para a construção da autonomia e a valorização dos seus saberes, permaneceremos no mesmo, com uma educação que inclui determinados grupos para atender a demandas sociais, mas que continua com o discurso enfadado, sem referências que conduzam ao um sentido real que produz as diferentes culturas na dinâmica social, orientando saberes mesmos, com arranjos superficiais, encobrando a mesma Educação, não reescrevendo a História.

O antropólogo Levi-Strauss (1996), observa que para saber de algo é necessário mergulhar nos sentidos que a descoberta gradual conduz e produz deste algo, evidenciando o mergulho para o conhecimento, que se constrói na ação.

A contradição só permanece quando isolo os extremos: de que serve agir, se o pensamento que guia a ação conduz à descoberta da ausência de sentido? Mas essa descoberta não é imediatamente acessível: tenho que pensá-la, e não posso pensá-la de uma só feita. [...] devo dedicar-me aos homens assim como devo dedicar-me ao conhecimento. A história, a política, o universo econômico e social, o mundo físico e até o céu rodeiam-me de círculos concêntricos de onde não posso me evadir pelo pensamento sem conceder a cada um deles uma parcela de minha pessoa. Como a pedra que bate numa onda e encrespa sua superfície ao atravessá-la, para atingir o fundo é preciso, primeiro, que eu me jogue na água. (LEVI-STRAUSS 1996, p. 72)

Aponta-se para esse mergulho, essa descoberta gradual, atenta e curiosa para construir sentidos reais, sentidos que acessem a outras narrativas, para olhar o outro lado, a outra versão da história, o reescrever da temática indígena, por saber-se índio e fazer valer seus direitos e deveres.

Boaventura Souza Santos considera a necessidade de uma teoria crítica pós-moderna, onde “todo conhecimento crítico tem de começar pela crítica do conhecimento” (2009, p. 29), fazendo referência, as mudanças na educação escolar para a temática indígena só serão possíveis quando repensadas criticamente em que conhecimento agregou e compartilhamos, pois são esses conhecimentos, permeados na memória e ações que conduzem aos preconceitos e bloqueios nos diálogos interculturais, que chegam entre outros, até os espaços do ensino

superior e que se percebem face a face com estes coletivos indígenas que não reconhecemos na condição dos nossos saberes, devido aos conhecimentos acríticos.

Na actual fase de transição paradigmática a teoria crítica pós-moderna constrói-se a partir de uma tradição epistemológica marginalizada e desacreditada da modernidade o conhecimento-emancipação. [...] Nesta forma de conhecimento conhecer é reconhecer é progredir no sentido de elevar o outro da condição de objecto à condição de sujeito. Esse conhecimento-reconhecimento é o que designo por solidariedade. Estamos tão habituados a conceber o conhecimento como um princípio de ordem sobre as coisas e sobre os outros que é difícil imaginar uma forma de conhecimento que funcione como princípio de solidariedade. No entanto tal dificuldade é um desafio que deve ser enfrentado. (SANTOS, 2009, p. 30)

A universidade detém em seu epicentro o conhecimento científico direcionado e regido pelas concepções de uma Ciência referendada e ratificada pela comunidade acadêmica, que provoca exclusão e distanciamento ao acesso de outros saberes. Os conhecimentos sobre as sociedades indígenas, e pensar no caminho contrário exige esforços pela imobilidade que essas concepções de conhecimentos enrijeceram nas instituições, tornando-se emergente a indagação de Miguel Arroyo (2011, p. 140): Como abrir espaço no território do nobre conhecimento científico, racional para esses coletivos e para suas experiências e saberes do senso comum?

Indagações como estas direcionam o olhar para existência de outros coletivos, com seus saberes e suas atuações, cada vez mais crescentes e ouvidas, que reivindicam respeito, vez e voz e que buscam nas relações sociais a construção de novos espaços que oportunizem a otimização da práxis intercultural e o conhecimento dos seus grupos.

É preciso sinalizar caminhos para que as experiências e os saberes das populações indígenas sejam considerados na universidade, somando na construção de conhecimentos, bem como contribuindo para novas compreensões e atuação dos acadêmicos indígenas no Ensino Superior, no sentimento de integração e pertença, produzindo uma relação próxima entre conhecimento popular e conhecimento científico.

CONCLUSÃO

O ingresso de indígenas em universidades conduz a novas expectativas e desafios que transitam no âmbito da construção intercultural de diálogos e saberes, compartilhando experiências e desarticulando conhecimentos engessados por antigos padrões da Educação.

Desta forma, os povos indígenas redirecionam suas ações e perspectivas a questões que contribuam com a comunidade em que estão inseridos, condicionando a fomentação do

respeito ao ser índio, produzindo visibilidade a cultura e a história de grupos, por muito tempo oculto da nossa sociedade, incrementando elementos que venham a somar para o conhecimento da realidade da qual fazem parte, construindo concomitantemente a compreensão de outros universos, realidades que se chocam, mas que se complementam na relação intercultural de conhecimentos e diálogos.

Assim, se torna necessário a universidade voltar à atenção para o estudo da história e cultura indígena, sinalizando o repensar do que sabemos sobre os povos indígenas, como os percebemos, e principalmente o que eles têm a dizer para a desconstrução de preconceitos com base a conhecimentos superficiais das identidades dos diferentes povos ameríndios que fazem parte do Brasil.

Com isso, a comunicação buscou tecer um breve panorama sobre o acesso de indígenas na universidade, o qual ainda é tímido, porém se afirmando gradualmente, se torna promissor, e produz a expectativa por interações de saberes voltadas às práticas interculturais.

THE INDIGENOUS AND THE UNIVERSITY: THE CHALLENGES FOR INTERCULTURALITY

Abstract: The presence of indigenous university features the quest to expand the action and autonomy of indigenous peoples, leading to new locus of action of these groups, thus incorporating the academic spaces other challenges that allow the deconstruction of knowledge stiffened by dominant practices. This study seeks to develop some reflections on the access of indigenous people at the university and the challenges for the construction of an education focused on diversity, highlighting the production of knowledge in higher education institution in the context of feeling like the popular indigenous knowledge and its experiences allied science academic can contribute to practices aimed interculturality, which implies rethinking and listen to each other and their realities.

Keywords: University. Indigenous. Interculturality. Knowledge.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

CHASSOT, Attico I. **Sete escritos sobre educação e ciência**. São Paulo,: Cortez, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 10ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

LEVI-STRAUSS, Claude. **Tristes trópicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

LIMA, Carlos de Souza; BARROSO-HOFFMANN; Maria. (Orgs.). **Desafios para uma Educação Superior para os Povos Indígenas no Brasil**: Políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados. LACED – Departamento de Antropologia/Museu Nacional-UFRJ, 2004.

LUCIANO, Gersem dos Santos. O papel da universidade sob a ótica dos povos e acadêmicos indígenas. *In*: NASCIMENTO, Adir Casaro (Org.). **Povos indígenas e sustentabilidade: saberes e práticas interculturais nas universidades**. Campo Grande: UCDB, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PIBID: ESTABELECENDO CONEXÕES ENTRE SABERES DA UNIVERSIDADE E PRÁTICAS DOCENTES

Adriane Ester Hoffman¹
Cláudia Maíra Oliveira da Silva²
Marinês Ulbriki Costa³
Tanise Gobbi dos Reis⁴

Resumo: Este trabalho apresenta um estudo sobre as atividades realizadas pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) – Subprojeto de Letras – desenvolvido na Escola Técnica José Cañellas, no município de Frederico Westphalen, no período de agosto de 2012 a julho de 2013, com alunos do Ensino Médio. O referido Programa tem como foco estabelecer conexões entre os conhecimentos construídos na Universidade e os saberes das práticas pedagógicas, estabelecendo vínculos entre a sala de aula e a prática docente. A metodologia adotada, durante o período em foco, centrou-se em diferentes estratégias de leitura de gêneros textuais, tendo como base os seguintes aspectos: propósito comunicativo, composição, unidade temática e estilo. A partir das atividades realizadas, percebemos que os alunos identificaram a finalidade dos textos, os recursos linguísticos usados na sua composição e os efeitos de sentido que visam a provocar. Decifraram as marcas linguísticas deixadas pelo autor para que a compreensão se efetivasse. A inserção dos gêneros textuais na sala de aula significa uma oportunidade ímpar de lidar com a língua em seus mais diversos usos contextuais. Inserção essa vivenciada pelos bolsistas pibidianos no contexto escolar.

Palavras-chave: Gêneros Textuais; PIBID; Leitura.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Neste artigo, apresentamos os resultados obtidos através dos estudos teóricos e das oficinas realizadas no período de agosto de 2012 a julho de 2013, com alunos de Ensino Médio da Escola Estadual Técnica José Cañellas, pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID - subprojeto de Letras.

Este programa é o resultado de um diálogo entre os saberes discutidos nas salas de aula da universidade e a realidade que será vivenciada na prática docente. Para tanto, a formação inicial do acadêmico deverá estar alicerçada no desenvolvimento de habilidades e competências linguísticas, desafios estes que precisam ir além da teoria, para estabelecer conexões com as escolas de educação básica, visando a uma ressignificação nas práticas de letramento, de forma a propiciar a ampliação das competências de leitura dos alunos.

Sob esta ótica, é relevante considerar que as diferentes formas de leitura, que norteiam esta etapa do trabalho, foram apresentadas aos alunos através dos gêneros textuais.

¹ Professora Orientadora do Subprojeto de Letras do PIBID – Adriane@uri.edu.br

² Acadêmica do Curso de Letras Língua Portuguesa da URI - Frederico Westphalen - mairadeoliveira@live.com

³ Professora Orientadora do Subprojeto de Letras do PIBID- marines@uri.edu.br

⁴ Acadêmica do Curso de Letras Língua Portuguesa da URI - Frederico Westphalen – tanisegobbi@hotmail.com

O desenvolvimento de atividades de práticas de leitura contribui para a aquisição da competência leitora dos alunos.

Com a pretensão de socializar as discussões teóricas construídas e as atividades realizadas é que produzimos este texto.

2.1 REFERENCIAL TEÓRICO

Conforme Bakhtin (2003, p.261) toda atividade humana está ligada ao uso da linguagem e “compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana”.

A linguagem é imprescindível para qualquer sociedade, está presente em todas as esferas, para atingi-la se usa dos gêneros textuais.

Partimos do pressuposto básico de que é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum texto. Em outros termos, partimos da ideia de que a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual. (MARCUSCHI, 2008, p. 154).

No estudo dos gêneros podemos observar os mais diversos aspectos relativos a seu funcionamento e a noção de fato social. Um fato social é aquilo em que as pessoas acreditam e passam a tomar como se fosse verdade, agindo de acordo com essa crença. Cada gênero textual tem um propósito bastante claro, que lhe determina e lhe dá uma esfera de circulação.

Os gêneros servem de guia para os interlocutores, assim podemos dizer que são entidades: dinâmicas, históricas, sociais, situadas, e orientadas para fins específicos, ligadas a determinadas comunidades discursivas, e a domínios discursivos recorrentes e estabilizados de forma mais ou menos clara.

É de fundamental importância abordar os gêneros em sala de aula, usá-los como ferramenta capaz de estimular e despertar o gosto pela leitura nas aulas de língua Portuguesa; afinal os alunos estão cada vez mais expostos aos diferentes gêneros textuais encontrados na mídia, nas ruas e em diversos outros lugares;

Uma das ênfases das estratégias pedagógicas dos educadores é tornar visíveis, para os alunos, os textos do seu entorno, quer dizer, os textos escritos ou autênticos ou escritos sociais e suas funções. Desse modo, eles podem chamar a atenção sobre letreiros das ruas, os rótulos de propagandas, os jornais e revistas, catálogos, rótulos, lista telefônica, guias turísticos, vídeos, CDs, entre outros. (MEDEL, 2013, p.33)

A escola, dentre muitas de suas funções, precisa formar leitores críticos capazes de construir significados para além da superfície do texto, ou seja, ler o que está explícito e

implícito no texto; despertando também o interesse dos alunos para as questões sociais, e as diferentes formas e estruturas do texto, que se organizam nos mais diversos gêneros textuais.

[...] a educação linguística básica para a vida, o aprendizado, a cidadania e o trabalho; o ensino da literatura como acesso às tradições culturais (“heranças”); a necessidade de trabalho com as diferentes mídias, modalidades de linguagem e tecnologias da informação e da comunicação; a análise e o funcionamento da linguagem (oral, escrita) situada, em contextos diversos de uso, para diferentes propósitos e de maneira adequada a audiências variadas. (MEDEL, 2013, p. 77)

O estudo foi pautado pelos gêneros textuais, embasado na leitura, com a finalidade de promover e estimular a utilização de estratégias de leitura que permitam interpretar e compreender textos escritos de forma clara. Segundo Solé (1998) as estratégias de leitura devem ser usadas como procedimentos de ensino.

Percebemos que, para compreender a Língua Portuguesa, é necessário aprender estratégias de compreensão de leitura, organização textual, argumentação, nível de formalidade na fala e na escrita, turno de fala, saber escutar.

A leitura é um processo de interação entre o texto e o leitor, sempre que lemos, temos uma finalidade. Além disso, é um processo perante o qual se compreende a linguagem escrita, “para ler necessitamos simultaneamente manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias” (SOLÉ, 1989 p.23).

A tarefa de excelência da escola está relacionada com a formação de leitores. A aquisição da leitura é indispensável para agir com autonomia nas sociedades letradas, porém, a mesma ainda não é tão utilizada como deveria.

Ao propormos a oficina, nosso objetivo foi trabalhar as diferentes formas de leitura, assim, situar o aluno diante de novas perspectivas que podem ser construídos a partir do texto. Esta foi à caminhada de envolvimento entre os pibidianos e os alunos do Ensino Médio.

O professor ajuda a criar uma atmosfera afetiva (emocional e psicológica) positiva para facilitar o aprendizado dos seus alunos – isso significa que o professor não assume a atitude de falsa erudição, de arrogância, que o leva a menosprezar os estudantes; (OLIVEIRA, 1964, p. 29).

Na etapa inicial, priorizamos a leitura, e para que ela fosse bem sucedida foi necessário estabelecermos estratégias de compreensão, para que no leitor desenvolvem-se competências e habilidades para ler e compreender o texto.

A relação do leitor com o texto sofre influência de várias áreas: influência da família, da escola, cultural, influência de características individuais. O conhecimento prévio sobre a história e a cultura de um lugar ajuda na compreensão do texto.

A partir do exposto, observamos que o texto só passa a ter existência a partir da interação com o leitor. Um mesmo texto pode ser lido de diferentes formas, trazendo assim diferentes interpretações, foi com este intuito que realizamos o estudo nesta fase do programa.

2.2 METODOLOGIA: ATIVIDADES E OFICINAS DESENVOLVIDAS NA ESCOLA:

Diagnóstico: Realizado no mês de novembro de 2012, com o objetivo de sondarmos as dificuldades dos alunos na compreensão leitora, também para obtermos dados referentes às necessidades socioculturais dos alunos que estariam envolvidos no Programa. Este diagnóstico propiciou a análise da realidade e das dificuldades dos alunos no que refere à leitura e compreensão textual.

O diagnóstico foi muito valioso e importante, pois possibilitou-nos identificar e priorizar as necessidades apresentadas, para então propormos as intervenções.

Após a análise do diagnóstico com o auxílio das coordenadoras e professoras supervisoras, foram traçadas algumas metas e objetivos que seriam priorizados nas oficinas, atendendo ao diagnóstico inicial.

Neste primeiro semestre de 2013, o PIBID marcou presença significativa na escola, através das atividades organizadas em forma de oficinas.

Descreveremos três das oficinas realizadas neste semestre na Escola Estadual Técnica José Cañellas.

Oficina I – Sequenciar partes do texto: esta atividade consistiu em levar ao aluno um texto fragmentado em tiras, e solicitar a ordenação na sequência correta; para esta atividade os alunos utilizaram seus conhecimentos. O objetivo desta oficina foi fazer com que os alunos formulassem hipóteses, e descobrissem uma sequência harmônica entre as frases do texto, produzindo sentido.

Esta atividade consistiu na ordenação da crônica “Duas peças”, de Luís Fernando Veríssimo. Para essa tarefa, os alunos foram divididos em grupos de cinco, estes receberam o texto fragmentado em tiras desordenadas, em papel colorido para que, em seguida, fossem dispostas na sequência correta



do texto. Ao realizar a atividade, os alunos precisaram contextualizar, observando aspectos estruturais, estilísticos, comunicativos e discursivos do texto.

No decorrer desta oficina foi possível explorar o gênero textual crônica, o qual apresenta humor e crítica; voltando-se a importância do contexto social e histórico, para possibilitar a compreensão de todos.

O gênero textual crônica consiste em um gênero que faz uma reflexão pessoal sobre acontecimentos do dia a dia, um texto curto e rápido, em linguagem comum e familiar. É altamente pessoal uma íntima e individual reação diante de um fato da vida, capaz de tirar grandeza de algo banal. (BALTAR, 2004 p.131)

Oficina II – Método *Close*: este método foi utilizado para desenvolver a compreensão leitora, tem por objetivo observar as estratégias de antecipação e adivinhação, proporcionando a compreensão do contexto. Tem como vantagem a fácil elaboração, e as respostas dos alunos estão baseadas apenas nos indícios do texto. A atividade consiste em omitir algumas palavras de um texto, estas omissões são feitas em intervalos regulares podendo variar entre 5 e 10 palavras, solicita-se que os alunos, preencham corretamente os espaços.

Para aplicar este método, escolhemos o texto “rstuv” extraído do jornal Zero Hora do dia vinte e um de abril de dois mil e treze, do autor Marcelo Pires; do texto foram retiradas palavras chaves, que ficaram armazenadas aleatoriamente em uma caixa abaixo do texto. Os alunos tinham que lê-lo e preencher os espaços com as palavras corretas que estavam dispostas no quadro.

Essa atividade exigiu muita atenção e ativação do conhecimento prévio dos leitores. O objetivo desta oficina foi proporcionar o desenvolvimento de habilidades de compreensão leitora e a constituição dos sentidos do texto, através da escolha de um léxico adequado, observando a coerência, utilizando adequadamente os conectivos numa sequência lógica.

Oficina III – Completar lacunas: esta atividade consistiu em retirar algumas palavras do texto, o aluno ao ler deveria pensar qual a palavra que se encaixa melhor em cada lacuna, posteriormente colocá-las, estabelecendo sentido às frases e ao texto. Através desta oficina, a compreensão leitora foi estimulada, este exercício proporcionou ao aluno construir e produzir sentido dos textos de maneira ativa e estratégica.



Esta oficina foi realizada individualmente, ou seja, cada aluno recebeu uma folha com o texto da cronista Martha Medeiros; no mesmo continham parênteses enumerados, e em cada um deles faltava uma frase, as quais estavam dispostas em um quadro abaixo. Conforme os alunos liam, verificavam quais das frases adequavam-se em cada um dos parênteses.

Esta atividade visou a desenvolver a sequência, o sentido da frase em determinado contexto, além de estimular a leitura de forma prazerosa, buscando desenvolver no aluno o gosto e o apreço, transformando a leitura numa atividade agradável.

As atividades realizadas oportunizaram ao aluno a percepção que o texto é lacunar, que há sentido no texto que precisa ser lido e compreendido por cada leitor, e este deverá ser proficiente para realizar a leitura de forma interativa.

Queremos ressaltar, ainda, que os bolsistas pibidianos realizaram outras atividades solicitadas pela Universidade e pela escola-polo. Um deles foi: “Um poema em cada árvore”. O Curso de Letras da URI – Câmpus de Frederico Westphalen envolveu-se no Projeto que foi realizado em parceria com o Instituto PSIA de Minas Gerais e ocorreu simultaneamente em nível nacional. O ato consistiu em utilizar as árvores como suporte para a leitura pendurando poemas selecionados de escritores nacionais e locais.

O evento teve como objetivo incentivar a leitura através da poesia, no mês de setembro de 2012 (sexta-feira, 21/09) no Dia da Árvore. O objetivo foi construir novos espaços de fruição poética, ampliando o acesso da população à leitura e destacando o trabalho e as produções de poetas locais, que nesta ocasião tiveram suas criações recitadas nas praças pelos alunos.

Outra ação desenvolvida foi a participação no teatro A máscara de Tare. Os pibidianos também marcaram presença na oficina de teatro realizada no período de 30 e 31 de agosto nas dependências da Uri Câmpus de Frederico Westphalen; uma programação especial voltada para o conhecimento e desenvolvimento das habilidades essenciais de interpretação e organização de peças de teatro, com o Grupo Teatral “A turma do Dionísio”. Além das oficinas aconteceram apresentações, e debates. O espetáculo de atores, bonecos e máscaras abordou a história dos índios guaranis que viveram nas Missões Jesuítas, responsáveis pela construção das ruínas. Os demais temas abordados na oficina foram: ensaios, texto, improvisação, interpretação, direção, cenário, figurino, sonoplastia, iluminação e a criação do espetáculo de teatro. Sendo que à noite a atenção voltou-se para o teatro “A máscara de Taré”.



Encontro de Magia, Arte e Literatura: Aconteceu na Biblioteca Central da URI-Câmpus de Frederico Westphalen, no dia 21 de outubro, das 8 horas e 30 minutos às 12 horas, reunindo cerca de 200 crianças, sendo elas alunos das escolas de Frederico Westphalen, Cardeal Roncalli, Sepé Tiarajú e Afonso Pena. Participaram de atividades, tais como Hora do



Conto, Varal Literário, Leitura de Poesias, oficinas teatrais, atividades de leitura, interpretação e representação.

O evento teve a intenção de incentivar o hábito da leitura e despertar o gosto pelos livros. Na ocasião foram realizadas oficinas de dramatização, contação e criação de histórias.

Os resultados obtidos com as atividades têm sido extremamente positivos, uma vez que farão os pibidianos agregar novos conhecimentos, e desenvolver competências necessárias para a prática docente, e aos alunos do Ensino Médio proporcionou, através das oficinas, estímulos à leitura e a produção textual.

Uma das maiores preocupações do grupo foi levar para os alunos participantes das oficinas, uma forma de ensino contextualizada, que os marcasse de forma positiva e construtiva, pois só um ensino atrativo e inserido na realidade seria válido para a real interação entre os mesmos. Descobrimos alunos apaixonados pela produção textual, mas com receio, com uma visão amedrontada dos resultados que obteriam caso se arriscassem neste caminho. As oficinas mostraram a eles que os textos podem ser aprimorados pelos leitores, através das diferentes formas de leituras que apresentamos. O gosto pela produção textual e pela leitura foi crescendo muito, o que nos deixou extremamente satisfeitos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O cronograma de atividades propostas para a unidade didática, englobou o estudo da teoria e as diferentes formas de leitura, foi realizado com resultados satisfatórios tendo em vista a participação e o rendimento dos alunos nas oficinas, bem como o comprometimento da Coordenação e dos respectivos bolsistas.

O objetivo de inserir o graduando no ambiente escolar foi efetivado, uma vez que estamos adquirindo conhecimento com relação à docência, além de propiciar aos discentes que participam de nossas oficinas novas maneiras de interagir com o texto, despertando o interesse em leitura, a consequente produção de textos e análise dos mesmos.

Retomando os propósitos do PIBID, que é promover o diálogo entre a universidade e a escola pública, oportunizando a relação entre o saber e o fazer, entre a teoria e a prática, atestamos que a proposta foi extremamente positiva. Estamos, enquanto bolsistas, nos construindo na prática docente e nos preparando para no futuro assumirmos a posição de professores, ressignificando as práticas de linguagem na Educação Básica.

AGRADECIMENTOS

Deixamos aqui expressos nossos sinceros agradecimentos às seguintes instituições, sem as quais o presente trabalho não teria sido possível:

- à Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI/Câmpus de Frederico Westphalen pela receptividade, acolhida e apoio e incentivo ao desenvolvimento deste trabalho;
- à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, pelo apoio técnico, pelo estímulo à pesquisa, críticas, sugestões.
- à Escola Estadual Técnica José Cañellas por ter nos acolhido e nos ajudado a trilhar este caminho.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (org.) **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MEDEL, Ravena Mulin de A. Medel. **Ensino Fundamental 1**. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

BALTAR, Marcos. **Competência Discursiva e Gêneros Textuais: uma experiência com o jornal de sala de aula**. Caxias do Sul/RS. Educ, 2004.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber : a teoria na prática**. São Paulo. Parábola Editorial , 2010.

UM OLHAR DA PSICOLOGIA SOBRE ARTE DE ENSINAR E APRENDER NA UNIVERSIDADE

Luis Henrique Paloski¹
Rosane de Fátima Ferrari²

Resumo : O presente estudo é fruto de uma pesquisa de delineamento bibliográfico. Nesse sentido, estudam-se os diversos aspectos imbricados no processo de ensino-aprendizado no contexto universitário, desde questões organizacionais do estudo até fatores psicológicos envolvidos nessa prática. Investiga-se a relação entre o planejamento da vida estudantil e a motivação para estudar, vislumbrando a importância dessas estratégias estarem presentes e claras para o estudante universitário. Essa produção textual é parte integrante da Pesquisa de Iniciação Científica intitulada “Estratégias Colaborativas para a Efetivação do Estudo e da Aprendizagem na Academia” financiada pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica da Universidade Regional do Médio Alto Uruguai e das Missões.

Palavras-chave: Estudante Universitário. Estratégias de Estudo. Estratégias de Aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

No processo de aprendizagem eficiente o aluno universitário necessita praticar o ato de estudar. Nesse sentido, o estudo funcional está intrinsecamente relacionado à presença de alguns fatores fundamentais como o tempo, a concentração, o esforço e a perseverança, pois, muitas vezes, terá que deixar de fazer algo aparentemente mais agradável para ficar estudando, isso não significa que estudar tenha que ser algo de caráter punitivo. Ter um planejamento de vida constitui-se num ponto imprescindível para saber o que o acadêmico deseja para seu futuro, isso colabora para que ele construa e mantenha seus objetivos e foque nos seus estudos.

Contudo o que é aprender? Encontra-se em Atkinson (2002), que aprender é um processo pelo qual uma atividade tem origem ou é modificada pela reação a uma situação encontrada, desde que as características da mudança de atividade não possam ser explicadas por tendências inatas de respostas, maturação ou estados temporários do organismo, por exemplo, fadiga. Assim, Villamarín (2000) define aprendizagem como o resultado da estimulação do ambiente sobre o indivíduo, que se expressa, diante de uma situação-problema, sob a forma de uma mudança de comportamento em função da experiência.

¹ Acadêmico do Curso de Psicologia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen Email: luishenriquepaloski@hotmail.com.

² Graduada em Pedagogia, Especialista e Mestre em Psicopedagogia. Professora do Departamento de Ciências Humanas da URI – Câmpus de Frederico Westphalen. Orientadora desse Projeto de Iniciação Científica. Email: rosane@uri.edu.br.

Dessa forma, o acadêmico deve assumir um posicionamento-papel ativo na construção de seus conhecimentos. Buscar sempre interagir com o conteúdo, apreendê-lo, captar sua essência, armazenar pela sua ação o conhecimento, com a ajuda de pesquisas, estudo individual, seminários e exercícios. Assim, cada indivíduo aprende em um tempo diferente, em horários diferentes, mas todos podem aprender. Alguns vão aprender apenas anotando, outros ouvindo, também tem aqueles que aprendem ouvindo e anotando, lendo muito, ou seja, as estratégias para o aprendizado são diferentes para cada sujeito, não se pode universalizar métodos de estudo. A aprendizagem é singular, embora aconteça na relação com outros.

Parafraseando a autora Fernandez (2001), a construção do processo de aprendizagem necessita de quatro instâncias básicas, o corpo, o organismo, a inteligência e o desejo. A primeira faz referência à ação física como a primeira forma de aprendizagem, ou seja, corpo precisa vivenciar para aprender. O segundo, o organismo necessita estar em condições físicas que possibilitem a aprendizagem. A terceira, a inteligência é o que procura ordenar, objetivar, buscar, generalizar, classificar as operações, é também a estrutura cognitiva apta a estabelecer relações. Por fim, a aprendizagem necessita do desejo, ele tem papel central, pois possibilita que o sujeito foque a atenção no estudo e assim signifique internamente as novas informações, frutos desse estudo.

Na continuidade explorar-se estratégias para a memorização, atenção/concentração, leitura e escrita. Prioriza-se as estratégias de estudo e aprendizagem que são recomendadas pelos autores da área para os estudantes universitários. Inicia-se pela motivação para estudar, que sofre forte influencia da escolha do curso superior que se deseja fazer.

1 ESTUDANDO E APRENDENDO NO ENSINO SUPERIOR

1.1 A motivação para estudar – o que eu realmente quero?

A palavra profissão define não simplesmente um agrupamento de técnicas das quais se usufrui com o objetivo de garantir a subsistência, mas também os papéis sociais associados a este e, até, estilos de vida. A escolha de um ofício, afinal, sugere a opção não apenas por um curso ou por uma atividade, mas também por uma rotina, por um ambiente do qual o indivíduo fará parte. Esta decisão, então, implica a ponderação acerca de o que se quer ser, além de sobre o que se quer fazer (FILOMENO, 1997).

A escolha profissional na contemporaneidade vem se tornando uma exigência e, principalmente, uma necessidade social da adolescência, momento que produz dúvidas, incertezas e questionamentos. Por esta razão, entende-se que seja complicado para esse sujeito escolher o seu curso de graduação, e uma escolha inadequada pode gerar prejuízos acadêmicos no futuro (LASSANCE, 1999).

Nesse sentido, quando gosta-se do que se faz, a prática se simplifica e torna-se prazerosa, assim, o processo de aprendizagem flui muito mais facilmente, pois o sujeito está no caminho que ele deseja e planejou trilhar. Todavia, nem sempre, a graduação em que se está não é exatamente o que o indivíduo quer, mas esse não pode ser o motivo para não se dedicar a esse curso. Por exemplo, uma pessoa quer muito fazer medicina, mas não tem condições financeiras para esse curso no momento, assim resolve fazer enfermagem, isso não significa que ela deva desvalorizar a enfermagem, e não se comprometer com o seu aprendizado. Pelo contrário, ela precisa dedicar-se ao máximo no curso em que está, aproveitando esse momento da graduação, que como os demais momentos da vida são únicos, pois no futuro ela pode estar fazendo a tão sonhada medicina, ou quem sabe, descubra o quanto a enfermagem pode agradá-la (BORTOLONZA, 2002).

Nessa perspectiva, a motivação para estudar está intrinsecamente relacionada ao comprometimento com o curso superior escolhido. Esse pode não ser o seu curso tão desejado, mas pode ser um degrau para alcançá-lo, como no caso da enfermagem do exemplo acima. Assim, na sequência, continua-se a tecer a rede de estratégias para efetivação da aprendizagem no ensino superior, sendo que da motivação, parte-se para o planejamento da vida estudantil (MARTINS, 1999).

1.2 Organização - Planejamento da vida estudantil

O estudo necessita de disciplina, organização e vontade, nesse sentido um importante filósofo italiano já do início do século XX, analisando a educação e o estudo defende que é necessário convencer as pessoas que também o ato de estudar é um trabalho muito cansativo. Necessita de treino específico, não apenas intelectual, mas também muscular nervoso, ou seja, é um processo de adaptação, um hábito adquirido com esforço e sofrimento. (GRAMSCI, 1989).

Dessa forma, algumas estratégias organizacionais são essenciais para quem quer estudar e aprender eficazmente. Inicialmente o sujeito precisa reorganizar a sua vida de forma a abrir espaço (físico e temporal) para o estudo, planejando e aproveitando com eficiência o

tempo. Precisa-se de tempo para preparar-se para as aulas o que pressupõe planejar a semana e priorizar horários para o estudo, ter à mão material de estudo, livros, bloco de anotações, caneta, dicionários, entre outros. Além disso, é necessário tempo para fazer leituras prévias da matéria, assinalando à margem do texto, fazer apontamentos, focalizar o essencial e imprescindível para o aprendizado.

O acadêmico precisa elencar prioridades para sua vida estudantil, o sucesso na universidade está intrinsecamente relacionado ao planejamento e organização dos seus estudos. Desenvolver um plano realístico para o futuro colabora para que o estudante saiba onde ele deseja chegar, o que ele precisa fazer para que aconteça, sendo que essa estratégia, muitas vezes, vai ajudar a focar sua atenção na sua formação, valorizando e aproveitando cada momento na universidade.

1.3 Atenção – Focando na atividade

Nessa perspectiva, a atenção é compreendida como um processo psicológico mediante o qual as pessoas concentram suas atividades psíquicas sobre os estímulos que requerem, sejam internos ou externos. Para que haja a atenção é necessário que o estudante esteja interessado no que ele estuda (LIMA E OLIVEIRA, 2000).

Dentro da atenção, existem quatro principais estados hipovigil, hipervigil, hipotenaz e hipertenaz. O primeiro e o segundo referem-se a capacidade do sujeito perceber novos estímulos que apareçam no seu meio. Já o terceiro e quarto aludem à competência do indivíduo manter a sua atenção em um estímulo que já está no seu campo perceptual. Para as pessoas, com o nível de atenção dentro dos padrões adequados, usa-se a nomenclatura normoprosexia (DSM-IV-TR, 2002).

Na prática do estudo, é impossível manter-se eternamente concentrado, o descanso ajuda a fortalecer a atenção, por exemplo, pode-se intercalar o estudo com hobbies, como ouvir música, andar de bicicleta, fazer um passeio ou um lanche. A prática de fixar a atenção no estudo colabora para a construção de memórias mais tenazes e, conseqüentemente, mais duradouras. Nessa perspectiva, quanto maior o interesse em determinada área maior será a atenção. Nesse contexto, os ruídos apresentam-se como uma influência maléfica sobre a atenção (BASTOS, 2008).

Uma forma de aumentar a concentração é procurar neutralizar todos os focos de tensão, assim pode-se atingir um nível adequado de desconcentração sobre eles e, conseqüentemente, poderá concentrar-se no estudo. Estudar sem concentração é uma missão

fadada ao fracasso. Assim, para que se construam memórias tenazes após o estudo, e necessário que durante o seu processo exista um grau mínimo de atenção (VILLAMARÍN, 2000).

1.4 Memória – Internalizando a informação

A memória dominante é variável de sujeito para sujeito, o que torna impossível dizer que todos aprendem da mesma forma. Cinco são os tipos mais comuns de memórias dominantes, todavia elas estão todas presentes em maior ou menor intensidade. A primeira, a visual, está presente em indivíduos que possuem maior facilidade de evocar as imagens daquilo que se viu, leituras silenciosas são o melhor instrumento formador de memórias nesses sujeitos (BASTOS, 2008).

A segunda, a auditiva, mostra-se nas pessoas que possuem grande facilidade em evocar aquilo que ouviram, desse modo, prestar atenção nas falas do professor em sala de aula e realizar leituras em voz alta favorece o aprendizado nesses indivíduos. A terceira é motora, ela favorece a evocação rápida daquilo que se fez no campo físico, uma sugestão para beneficiar esses sujeitos é tentar aplicar na prática os temas estudados (IZQUIERDO, 2004).

A quarta é a afetiva, ela está presente em sujeitos que possuem facilidade em lembrar de eventos carregados emocionalmente, esses sujeitos se beneficiarão da construção de vínculos com os professores. E por último, a associativa, que favorece os indivíduos que conseguem lembrar de fatos relacionados, desse modo, quanto mais associações forem feitas mais conteúdos poderão ser internalizados. Deve ficar claro que esses tipos de memórias podem se apresentar em um mesmo nível e caso for elevado pode gerar pessoas ditas com altas habilidades (FUENTES, 2008).

Favorecem a criação de memórias a atenção, a repetição, a emoção, o interesse e a associação. Quanto mais atenção, interesse e emoção deposita-se em um assunto, mais fácil será de internalizá-lo, o mesmo acontece com a repetição e a associação. Outra forma de melhorar o funcionamento da memória é diversificar as suas técnicas, você não precisa escutar sempre a mesma música, não tenha preguiça em marcar textos, tomar notas, fazer esquemas, resumos, sínteses, dissertações orais ou escritas, gravações. Assim ler e escrever são ótimos exercícios para desenvolver a memória (BASTOS, 2008).

1.5 Leitura & Escrita – Na universidade

Praticar é a melhor forma de aperfeiçoar a leitura e a escrita. Lendo mais, o sujeito consegue ler mais rápido, pois o cérebro reconhece facilmente os estímulos gráficos. Treinar a escrita e a oralidade colabora para que o acadêmico consiga expressar melhor suas ideias e convicções. Sendo assim, explora-se a seguir alguns itens que ajudam na organização do universitário para que ele possa treinar suas habilidades.

A escrita, no meio universitário, é essencial para a construção e revisão do aprendizado. Sem ela, seria muito mais difícil relembrar ideias trabalhadas no passado, e não haveria um desenvolvimento do conhecimento humano, como há na contemporaneidade. Utilizam-se, comumente, as anotações que consistem num processo de seleção de informações para posterior aproveitamento, como forma de desenhar a escrita. Existem várias formas de ocupar a escrita para a efetivação da aprendizagem, dentre elas as anotações corridas, as anotações esquemáticas e as anotações resumidas (MARTINS, 1999).

Na primeira ocorre uma escrita mais simples, feita durante a explanação de algum professor ou durante a leitura de um texto, anotam-se apenas as informações que saltam a atenção. Na segunda, anotação esquemática, faz-se uma hierarquização das anotações corridas, classificando-as lendo em conta seu grau de importância. Dessa forma, literalmente esquematiza-se o saber para tornar a revisão mais direcionada. Na última, anotações resumidas, passou-se obrigatoriamente pelas fases anteriores, e constrói-se agora um texto coeso e coerente com as principais informações dos textos, livros ou explanações dos professores (ALLIENDE, 2008).

Nessa perspectiva, observa-se que a união da leitura e da escrita produz ótimos frutos. Duas são as principais sugestões para aliar essas duas capacidades pedagógicas, as anotações e as fichas de leitura. A primeira utiliza-se praticamente para gerar um melhor entendimento do assunto lido, escreve-se no próprio material, ideias que são despertadas durante a leitura do material. A segunda é mais utilizada na acadêmica para a construção de pesquisas, contribui para a formação de um banco de dados sobre determinada área do saber (SANTOS, 2007).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao fazer um curso superior, o estudante necessita desenvolver autonomia intelectual, formas de raciocínio elaborado, relações humanas solidárias e éticas, construção de

argumentos consistentes, a criatividade, a responsabilidade, o pensamento independente. O indivíduo precisa saber posicionar-se socialmente contra injustiças, a favor da autonomia e procurando realizar uma crítica consciente da realidade.

De acordo com Bortolanza (2002), as condições socioeconômicas exercem influência de modo direto e indireto no desempenho acadêmico. Soma-se a isso, o fato de as atividades profissionais dos acadêmicos também interfere de modo decisivo no desempenho universitário. Isso, sem dúvida força os pesquisadores a desenvolver estratégias de estudo e aprendizagem que facilitem a assimilação dos conteúdos pelos acadêmicos.

Como principais sugestões para a efetivação da aprendizagem, usa-se a atenção e memória, associação dos conteúdos estudados e a serem estudados, e as emoções positivas, pois elas colaboram para o aumento do grau de atenção o que está diretamente relacionado com a formação de memórias mais tenazes. Dentro da escrita, sugere-se a prática de diferentes formas de anotações. Na leitura, deve-se procurar ler a maior quantidade e diversidade de materiais, procurando sempre fazer fichamentos das ideias mais pertinentes.

Desse modo, quando o sujeito se propõe a estudar, ele precisa ler com calma e atenção entendendo pequenos trechos de cada vez. Procurando compreender a realidade expressa no texto e, ao mesmo tempo, articulando com a sua experiência de vida. O conteúdo a ser internalizado precisa ter algum sentido intrínseco para o estudante, caso contrário, o ato de estudar pode tornar-se automático e sem um embasamento social, construindo depois da graduação uma máquina ao invés de um profissional pensante e ator no seu meio social.

A eficácia da aprendizagem na universidade e fora dela depende muito do que o acadêmico quer para sua vida, seus desejos e intenções. Ele precisa estar consciente que a sua formação profissional deve ser priorizada desde o primeiro dia de aula no ensino superior até o final da sua vida, pois o processo de aprendizado e aperfeiçoamento é contínuo.

A LOOK OF THE PSYCHOLOGY ABOUT ART OF TEACHING AND LEARNING IN THE UNIVERSITY

Abstract: This study is the result of a research design bibliographic. In this sense, the main work is related the authors study and learning in higher education. Are discussed the various aspects related in the process of teaching and learning in the university context it from organizational issues to study psychological factors involved in this practice. Investigates the relationship between the planning of student life and the motivation to study, seeing the importance of these strategies are present and clear in the mind of the college student. This textual production is part of the scientific research initiation entitled “Collaborative Strategies for Effective Study and Learning Academy” funded by the Program Institutional for Initiation Scientific of Universidade Regional Integrada do Médio Alto Uruguai e das Missões.

Keywords: College Studen. Study Strategie. Learning Strategies.

REFERÊNCIAS

- ALLIENDE, FELIPE. **A Leitura:** teoria avaliação e desenvolvimento. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- ATKINSON, Rita L. **Introdução à psicologia de Hilgard.** 13 ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BASTOS, Cleverson Leite; KELLER, Vicente. **Aprendendo a Aprender:** introdução a metodologia científica. 22 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- BORTOLONZA, Lourdes Maria. **Insucesso Acadêmico na Universidade:** abordagens psicopedagógicas. Erechim, RS: EdiFAPES, 2002.
- DSM-IV-TR™. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais.** 4 ed. Porto Alegre: ArtMed, 2002.
- FERNANDEZ, Alicia. **O Saber em jogo:** a Psicopedagogia propiciando autorias de pensamento. Porto Alegre: ArtMed, 2001.
- FILOMENO, K. **Mitos familiares e escolha profissional: uma visão sistêmica.** São Paulo: Vetor, 1997.
- FUENTES, Daniel. **Neuropsicologia:** teoria e prática. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- GRAMSCI, Antonio. **Intelectuais e a Organização da Cultura.** São Paulo: Civilização Brasileira, 1989.
- IZQUIERDO, Iván. **A arte de esquecer: cérebro, memória e esquecimento.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Vieira e Lent, 2004.
- LASSANCE, Maria Célia (Org.). **Técnicas para o trabalho de orientação profissional em grupo.** Porto Alegre: UFRGS, 1999.
- LIMA, Roberto Pierobom; OLIVEIRA, José Menna. **O Exame do Estado Mental.** Pelotas, RS: UFPel, 2000.
- MARTINS, Luiz Carlos. **Aprendizagem Acelerada.** Rio de Janeiro: Suma Econômica, 1999.
- POLITO, Reinaldo. **Como falar corretamente e sem inibições.** 111. ed. São Paulo: Saraiva, 2008.
- SANTOS, Antonio Raimundo dos. **Metodologia Científica:** a construção do conhecimento. Rio de Janeiro: DP&A, 2007.
- VILLAMARÍN, Alberto J. G.; **O Estudo Eficaz:** uma metodologia revolucionária para você alcançar o ponto ótimo de rendimento no estudo e no trabalho. Porto Alegre: Age, 2000.

EIXO TEMÁTICO:

Educação e

Interdisciplinaridade

A INTERDISCIPLINARIDADE NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Clenio Viane Mazzonetto¹

Silvia Regina Canan²

Resumo: O modelo antigo de Educação de forma compartimentada e isolado não satisfaz mais na contemporaneidade. Na atualidade, alguns pesquisadores em ensino têm usado a interdisciplinaridade como fator fundamental na relação ensino-aprendizagem. Estabelecer conexões entre discursos disciplinares pode dar ao aluno a oportunidade de aumentar seu ângulo de visão. A presença da interdisciplinaridade na Educação nos remete à civilização Grega, em que a mesma era caracterizada como um entendimento do todo. Sua fragmentação ocorre por interferência da interpretação da cultura Latina, pelas ciências naturais e durante o período da modernidade pelo viés da especialização. Para alguns autores a necessidade mercadológica impulsionou a interdisciplinaridade, para outros a fragmentação ao extremo cria um profundo grau de dificuldade para se chegar ao conhecimento. A interdisciplinaridade contempla um conhecimento integrador e as disciplinas são consideradas um meio e não o fim do aprendizado.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Educação. Conhecimento integrador.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente trabalho tem como tentativa fazer algumas considerações históricas da interdisciplinaridade na educação, analisar os pressupostos da interdisciplinaridade e algumas de suas implicações na prática docente. Seja, qual for a discussão que se pretenda abordar com relação a problemática da mesma, sugere que se faça uma reflexão sobre o significado de disciplina e sua relação com a construção do conhecimento, que a caracteriza como objeto de ensino-aprendizagem.

O mundo globalizado tem se apresentado com os mais variados desafios para o ser humano, é desta forma que a educação manifesta a necessidade de romper com modelos tradicionais, estruturado na forma Cartesiana. É importante destacar, tendo em vista tais reflexões, as considerações sobre a Educação para o século XXI, incorporadas na UNESCO. Em 1988, as Edições Unesco no Brasil editaram Educação: Um tesouro a Descobrir, relatório da comissão internacional sobre a Educação para o Século XXI. Os quatro pilares da educação contemporânea, citada pela UNESCO são: aprender a ser, aprender a fazer, aprender a viver juntos, e aprender a conhecer. Esses eixos são pilares para construção permanente na construção e formação do educando como pessoa e como cidadão.

¹Mestrando em Educação URI – Câmpus de Frederico Westphalen – cleniomazonetto@yahoo.com.br¹

² Orientadora do projeto, professora do Departamento de Ciências Humanas e do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação da URI - Câmpus de Frederico Westphalen – silvia@uri.edu.br

A interdisciplinaridade e o mundo competitivo

A sociedade em que estamos vivendo vem se demonstrando cada vez mais competitiva, complexa, multifacetada, o que se reflete nas relações sociais, e no contexto socioeconômico e político. Devido à necessidade de repensarmos estas relações, vários teóricos apontam novas dinâmicas, novos paradigmas, para essa realidade que se apresenta.

Estamos vivendo em uma sociedade marcada pela competitividade, em que surge a necessidade de cada vez mais buscarmos o mercado de trabalho com antecedência, e que também se espera dos profissionais uma maior formação e em um menor espaço de tempo, contribuindo para a fragmentação das ciências, encontrando na sua subdivisão a especialização como fator predominante na formação profissional. Desta forma, a hiper especialização ganhou espaço frente ao saber amplo e múltiplo.

Neste contexto, a sociedade economicamente ativa se compartimenta em espaços cada vez menores. Essa foi a filosofia que perdurou por muito tempo na sociedade, em que o todo cedia lugar às partes. Diante da necessidade de uma educação de cunho crítico, com necessidades de saberes amplos e múltiplos, constrói-se um novo paradigma que tem como proposta libertar-se das amarras das limitações e das restrições. Dentre esses estudos, ganha relevância os pressupostos da interdisciplinaridade.

Falar em interdisciplinaridade na civilização em que vivemos não se trata de uma tarefa das mais fáceis, pois fomos forjados em nossas mentes de um mundo, em que os fatos, os fenômenos, nos são apresentados de forma fragmentada, o que nos dificulta a compreensão do todo.

Se fizermos uma retomada à civilização Grega, século VI a.c., a forma de sociedade, de conhecimento era vista em forma de unidade, não havia separação entre filosofia, ciência, arte ou religião, a investigação do conhecimento era dado em sua totalidade. Essa é uma das essências da interdisciplinaridade, compreender o mundo em sua totalidade. Sobre isso Maria Elisa de M. P. Ferreira escreve:

Por isso ser interdisciplinar é saber que o universo é um todo, que dele fazemos parte como fazem parte do oceano as suas ondas. Num momento a própria substância oceânica se encrespa, se agita, toma forma e se dilui sem jamais ter-se do seu todo separado ou ter deixado de ser o que sempre foi. (FERREIRA, 2001, p. 20).

Podemos perceber que a visão interdisciplinar tem como característica o conhecimento que engloba o todo.

A física como ciência da natureza, da forma como é vista hoje, passou por várias alterações intencionais desde a visão dos Gregos que significava originalmente céu e terra e os seres que nela habitam, até ser traduzida hoje como ciência da natureza.

Physis significava a vida, o “eu” e o “mundo”, a alegria de existir: era ao mesmo tempo o que chamamos hoje de “seres vivos” e “seres inanimados”. Não se restringia ao que hoje denominamos de “matéria”. Isso ocorreu principalmente na imigração para a cultura Latina, onde a palavra physis, perde sua força evocativa, perdendo sua força, sua visão de universo, e passa-se a fragmentar perante a humanidade ocidental. Essa fragmentação fica clara com a criação da metafísica, uma aérea do conhecimento que necessita investigar além da matéria, pois a investigação não poderia ficar restrita a um dado domínio da natureza.

Através desta reflexão tenho como intenção demonstrar que a terminologia Physis que englobava o “eu” e o “mundo”, no decorrer da história, passou a se fragmentar, fazendo com que o ser humano perdesse o entendimento do todo.

De acordo com Ferreira, esse processo não é tão inocente assim.

É a visão de mundo fragmentado, é o esfarelamento da existência, é a perda da unidade universal. Surge, dessa forma, a ciência como tal, multiplicada em reinos. Surgem a filosofia, a arte e a religião. Cada qual seguindo seu caminho, desencontradas, antagônicas muitas vezes, retalhando o mundo e a integridade humana. (FERREIRA, 2005, p.21).

Esta situação não poderia perdurar para sempre. Claro, obviamente que as ciências, implantaram uma forma de pensar que as excluía de seus fundamentos Gregos, que não pregava o conhecimento esfacelado. Essa visão de fragmentação passou longe de ser unânime, existe uma legião dos que hoje pesquisam e defendem a questão da interdisciplinaridade.

Novamente o prefixo inter serve de resgate, pois entre as várias conotações, podemos lhe atribuir significado de troca, de reciprocidade. Sendo assim a interdisciplinaridade pode ser entendida como um ato de troca de reciprocidade entre as áreas do conhecimento.

Ainda na tentativa de definir a interdisciplinaridade, vamos recorrer a Assumpção:

O termo interdisciplinaridade se compõe de um prefixo - inter e de um sufixo dado – que, ao se justaporem ao substantivo, disciplina nos leva a seguinte possibilidade interpretativa, onde: inter, prefixo latino, que significa posição ou ação intermediária, reciprocidade, interação. Por sua vez dado (ou idade), sufixo latino, guarda a propriedade de substantivar alguns adjetivos atribuindo-lhes o sentido de ação ou resultado da ação, qualidade, estado ou, ainda, modo de ser. Já a palavra disciplina, núcleo do termo, significa a Epistemé, podendo ser caracterizada como ordem, que convém ao funcionamento, de uma organização ou regime de ordem imposta ou livremente consentida.’(ASSUMPÇÃO, 2001, p.23).

Em mais uma tentativa em definir interdisciplinaridade, que para isso tem que se pensar na formatação da grade curricular. Quem sabe podemos definir interdisciplinaridade como uma atitude de coragem, de ousadia na construção do conhecimento. Uma definição clássica vem da década de 1970 pelo Centro de pesquisa e Inovação do Ensino – órgão da OCDB (documento do CERI/HE/SP/ 7009), onde interdisciplinaridade é definida como interação entre duas ou mais disciplinas.

Fazenda (2009) nos leva a pensar em uma interdisciplinaridade, muito bem construída, como se fosse um conhecimento científico, em uma interação de artefatos, sua mobilidade conceitual e comunicação de saberes:

Essa proposição conduziria à busca da cientificidade disciplinar e com ela o surgimento de novas motivações epistemológicas de novas fronteiras existenciais. Por isso entendemos o seguinte: cada disciplina precisa ser analisada não apenas no lugar que ocupa ou ocuparia na grade, mas nos saberes que contempla, nos conceitos enunciados e no movimento que esses saberes engendram, próprios de seu lócus de cientificidade. (Fazenda, Artigo interdisciplinaridade e transdisciplinaridade).

A interdisciplinaridade e o conhecimento Integralizador

A questão da interdisciplinaridade justifica-se profundamente devido aos conhecimentos estarem sendo construídos cada vez mais de forma fragmentada, com características da modernidade, de paradigma especialista, as disciplinas se subdividindo cada vez mais e esse explicando cada vez menos. A matemática vem se subdividindo em geometria trigonometria, aritmética. Nossa língua portuguesa se subdividindo em literatura, gramática, ortografia. Assim também está ocorrendo com as demais disciplinas do ensino básico, desta forma se tornando cada vez mais desconectadas com o cotidiano do aluno.

O conhecimento na contemporaneidade tem se especializado ao extremo, desconectando-se do mundo real, dificultando a compreensão do conhecimento. Penso que seria oportuno questionar se conhecimento fragmentado é conhecimento? Sem possuir um conhecimento de forma integrada como podemos mudar a realidade?

No caminho oposto a esta especialização exacerbada está a interdisciplinaridade, propondo um conhecimento integralizado, conectado com vários campos em que seja possível uma ação com um maior grau de competência.

O formalismo jurídico de uma teoria abstrata, desligado de toda referência à vida real, pode conduzir aos piores absurdos, traindo, assim, a essência mesma da função jurídica. De modo semelhante, o formalismo rigoroso desta ou daquela teoria científica pode desenvolver, sob aparências enganadoras da perfeita exatidão, o desconhecimento das

implicações próximas e longínquas da existência humana (GUSDORF, Georges in JAPIASSU, Hilton. 1976 p. 17)

Assim cativado pelo detalhe, o especialista perde o sentido do conjunto, não sabendo mais situar-se em relação a ele. (JAPIASSU, 1976, p. 94).

A ideia de interdisciplinaridade ganha força nos anos 1960 especialmente na Europa. Este tema como proposta pedagógica é desencadeado pelo pensador Georges Gusdorf, em que suas ideias acabam influenciando dois grandes pesquisadores nessa área no Brasil que são Hilton Japiassu e Ivani Fazenda. Japiassu se deteve na questão epistemológica, já Ivani Fazenda realizou e realiza sua produção voltada para a questão pedagógica da interdisciplinaridade.

Entre as principais características está em não se limitar as metodologias de uma ciência apenas na busca de um conhecimento unitário e não partindo de fragmentos para se chegar ao todo.

Devido ao surgimento de um maior número de disciplinas, é necessário que haja um elo entre elas, pois na maioria das vezes se mostram dependentes umas das outras, tendo, em muitos casos, os mesmos objetos de estudos, a variável se encontra em sua análise. Essa necessidade fica claro nas palavras de Japiassu.

Nas “ciências naturais”, podemos descobrir um tronco comum, de tal forma que temos condições de passar da matemática à mecânica, depois à física e à química, à biologia e à psicologia fisiológica, segundo uma série de generalidade crescente (esquema comtiano). Não se verifica semelhante ordem nas ciências humanas. A questão da hierarquia entre elas fica aberta. (JAPIASSU, 1976, p. 84)

Para ele, a interdisciplinaridade se torna mister entre outros fatores devido ao mundo globalizado e multidimensional. Dentro de uma visão mercadológica se fazem necessários profissionais polivalentes.

Segundo Japiassu (Hilton, pg. 104-105. 1976), a pesquisa também se faz necessário que seja interdisciplinar, já que para ele, é fato que qualquer metodologia independente da disciplina a qual pertença tem limitações claras quanto a sua capacidade de interpretação. Por isso o confronto com outras disciplinas torna a pesquisa mais rica tendo em vista que esse confronto resolve questões que somente a mesma não resolveria.

Para a construção do conhecimento, o importante é como isso acontece na prática. Penso que essa forma educativa fragmentada é um dos fatores pelo desinteresse dos alunos da educação básica hoje, pois dificulta a conexão com a realidade.

As práticas interdisciplinares têm como característica buscar um conhecimento integrador, a ligação entre elas e com a realidade do aluno sendo possível um conhecimento

mais pragmático e atrativo ao educando, pois da forma como está estruturado nem sempre a essência é captada.

Para que a interdisciplinaridade ocorra, é necessário que as disciplinas sejam um meio para construção do conhecimento e não um fim. Para que isso ocorra é necessário que ocorra a mudança de “status” das disciplinas que são tomados os especialistas. É necessário que a disciplina “perca” seu caráter “dogmático”, causando uma diminuição do aluno frente a ela na construção do conhecimento.

No livro *Lições de Feitiçaria*, de Rubens Alves, o autor cita o fato dos Gregos saberem que a verdade mora na escuridão, ou seja, os que podem vê-la são os cegos. (ALVES, p. 49 2003). Parece-me que nosso modelo didático se encaixa nesse recorte, em que os especialistas veem nelas conhecimento, porém conhecimento com pouca ligação com a pragmaticidade, e desconsideração com os conhecimentos do senso comum. O que pode ser racional para a sociedade é a utilização, o aprofundamento dos conhecimentos, do senso comum com a produção acadêmica. Não temos o direito de desprezar a sabedoria dos idosos ou o conhecimento indígena, além de outros.

Porém, para que a interdisciplinaridade seja mais capaz é necessário que os educandos aprofundem ao máximo o conhecimento de sua disciplina para um melhor reconhecimento dos pontos positivos e negativos, para que ocorra uma maior integração com as demais disciplinas, para isso é necessário uma revisão pedagógica.

Segundo Joe Garcia, essa dicotomia ocorre devido às formas de pensar diferente entre os teóricos e os professores: “os teóricos estão apegados a uma visão das disciplinas como universo enquanto para os professores assumem a metáfora de avenidas a serem percorridas e ainda podem e devem ser interligadas” (GARCIA, Joe, p. 7 2001).

Penso que os professores deveriam ser os protagonistas da interdisciplinaridade como agentes orgânicos, pois são estes que vivenciam junto aos alunos, os fracassos e os sucessos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve por objetivo demonstrar a importância da interdisciplinaridade na construção do conhecimento. O predomínio do pensamento científico durante a modernidade, momento marcado pela fragmentação do conhecimento, levou a humanidade por caminhos que ocasionaram em grandes destruições, seja da natureza, ou do próprio homem através de

longas e destrutíveis guerras. Faz-se necessário que o ser humano, construa um conhecimento vislumbrando a praticidade e com a possibilidade de infinitas interligações.

THE INTERDISCIPLINARY IN EDUCATION'S HISTORY

Abstract: The Education's old model of compartmentalized and isolated form doesn't satisfy anymore today. Nowadays some researchers in education have used the interdisciplinary, as a fundamental factor relative to teaching and learning. To establish connections among disciplinary speeches can give to the student the opportunity to increase its viewing angle. The presence of interdisciplinary in education reminds us of the Greek civilization, in which this one was characterized as an understanding of a whole. Its fragmentation occurs by interference of Latin American's interpretation, by natural science and during the period of modernity the bias of specialization. To some authors, the marketing necessity boosted the interdisciplinary; to other the extreme fragmentation create a difficulty's deep degree to achieve the knowledge. The interdisciplinary contemplates integrator knowledge and the disciplines are considered a means and not an end of learning.

Key Words: Interdisciplinary, Education, Integrator knowledge, Learning, Specialization

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Ruben. **Lições da Feitiçaria, meditação sobre a poesia**. São Paulo Loyola, 2003.

ASSUNPÇÃO. Leilah, L.(1993). **A invenção das ONGS – do serviço invisível á profissão sem nome**. Tese de Doutorado. Programa de pós-graduação em Antropologia Social do Museu Nacional de da UFRJ. Rio de Janeiro.

FAZENDA. Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade na Formação de Professores**. Revista Brasileira de Docência, Ensino e pesquisa em administração. ISSN 1984 -5294 Vol. 1, Nº. 1, p. 24 -32, maio 2009.

FERREIRA, Maria Elisa de M.P. **Ciência e Interdisciplinaridade**. In FAZENDA, ivani (org). **Práticas interdisciplinares na Escola**. 10 ed. São Paulo. Cortez, 2005.

GARCIA, Joe. **Repensando a formação do professor interdisciplinar**. In, [www, anped.org.br/25joe/gracia08.rft](http://www.anped.org.br/25joe/gracia08.rft).2001.

GSDORF. G. **Des Sciences de L'homme sont des sciences humaines**. Estrasburgo, Editora da Universidade de Estrasburgo, 1967.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e Patologia do saber**. Rio de Janeiro. 1976.

EDUCAR PELO CUIDAR É HUMANIZAR: POR UMA EDUCAÇÃO COMPROMETIDA COM O CUIDADO

Ilíria François Wahlbrinck¹
Luci Mary Duso Pacheco²

RESUMO: Há como falar em educação sem que haja empenho por sua fundamentação se o objetivo é a formação e o desenvolvimento humano com a consequente libertação do jugo que o fenômeno do descuido alimenta? Compreender a educação como formação humana é engajar-se por sua efetivação na radicalidade: implica em educar pelo cuidar e para o Cuidado. Isso é contribuir na formação de seres humanos que se compreendam e assumam como tal em seu desenvolvimento no exercício de cidadania. Para tal, a educação deve contemplar as áreas social, política e cultural do indivíduo, gestores que sejam cuidadores, professores que sejam educadores e alunos que sejam pensantes. Precisamente nisso, a educação pelo cuidar conduz ao Cuidado e, por ela, faz-se o/a cuidador/a. Uma educação marcada pelo Cuidado implica no esclarecimento de conceitos, na assunção da radicalidade e na condução do processo com vistas à transformação. Educar pelo cuidar é formar educadores que também o assumam em sua prática tornando-se eles também cuidadores. Promovendo a transformação do fenômeno de descuido em Cuidado, do assujeitado, alienado ou subjugado em sujeito crítico, consciente, partícipe, cidadão, a educação pelo cuidar conduz ao Cuidado. O processo será, então, humanizador promovendo o que essencialmente caracteriza o ser humano: o Cuidado.

Palavras-chave: Educação – Humanização – Cuidado – Cidadania -

Partimos do entendimento de que não há como falar em educação sem que haja empenho por sua fundamentação especialmente se considerarmos que “ao longo da história, a educação redefine seu perfil reprodutor/inovador da sociabilidade humana” (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2004: 9). Particularmente nos entendemos comprometidos com uma educação com vistas à transformação. Enquanto o ensino confere instrumentalização, a educação é responsável pela formação do indivíduo com vistas à cidadania. Para isso, há que se ter empenho por uma educação devidamente comprometida com a formação humana, com o desenvolvimento humano pautado pelo Cuidado³ para que haja, efetivamente, a libertação do jugo que o fenômeno do descuido alimenta. Compreender a educação como formação humana é engajar-se por sua efetivação na radicalidade (é precisamente a ausência de radicalidade que conduz à confusão e extremismos deixando brechas para que ela não seja transformadora, mas reprodutora de um sistema que aliena e subjugua consciências); implica em educar pelo cuidar e para o Cuidado. Isso requer empenho

¹ Pesquisadora da Capes no PPGEDU - URI – FW.

² Mestre doutora orientadora da mestranda

³ Usamos a maiúscula para diferenciar o termo do cuidado rotineiro com que é empregado. Não nos referimos a um cuidado banal e destituído de sentido, mas àquele compreendido como princípio ontológico, fundante e sustentador do humano em seu modo de ser-no-mundo e que originalmente, encontra seu rizoma no termo Cura (*Sorge*), expressando constante empenho na busca por saúde, dignidade de vida e decência no conviver. Sugere-se leitura de FRANÇOIS W, Ilíria. **Ética do cuidado: significação do ser-no-mundo**. In: SUDBRACK, Edite Maria (org) **Diversidade na Educação** [recurso eletrônico] (Série Pesquisa em Ciências Humanas ; v. 4). Frederico Westphalen : Ed. URI, 2011 p. 85-93 e FRANÇOIS W, Ilíria. **Cuidado: significação do dasein na existência humana**. In: CASSOL, Claudinei V, ZUCHI, Claudir M e COCCO, Ricardo (org). **Estudos Filosóficos: Interfaces da Filosofia no mundo contemporâneo**. Frederico Westphalen: URI, 2011

para que, na prática, ela deixe de ser vista como produto (passível de consumo) e passe a ser percebida como processo político (que se constrói em conjunto e no desenvolvimento consciencial) que conduza, necessariamente, à humanização do ser e à decência no com-viver⁴. Nesse sentido, há que se defender a educação sempre como processo, radical e dialético, como práxis libertadora. Uma práxis conducente do/ao digno com-viver e, por isso mesmo, impensável sem a radicalidade que a fundamenta como formadora e não mera instrumentalizadora ou mesmo adestradora (e, como tal, castradora da liberdade e da humanidade do ser).

A educação, em sua autenticidade, é processo que conduz à transformação. Pensarmos a educação desse modo é assumirmos a responsabilidade por ser e fazer a diferença onde, como e quando estivermos desempenhando a função de educadores/as que, afinal, perpassa todas as áreas do com-viver: não importa onde, estamos sempre a aprender e a ensinar, mas, essencialmente, compete-nos educar. Fazer a diferença, promover transformação implica, em nossa compreensão, antes de mais tudo, aceitar e assumir a diferença no respeito ao diferente. Assim, entende-se necessário e indispensável o diálogo entre os diferentes saberes presentes na escola e no processo educacional. Há que se, então, proporcionar espaços de discussão e diálogo que não se esgotem em si, mas se transcendam rumo à formação dos sujeitos de tais saberes para qualificar o processo educacional com vistas à transformação.

Deixar de ver a educação como aquisição ou repasse de informações parece-nos ser pontual: entendê-la como processo de formação e desenvolvimento do ser humano em sua transformação para ser cidadão, assumir sua cidadania. Tal percepção abarca um profundo sentido que carece de compreensão: o ser humano, dotado de racionalidade, realiza-se plenamente como humano, somente na vida em comunidade. É pelas/nas relações que tece e ajuda a construir que se torna partícipe de um processo que não é só seu, mas do qual é/faz parte (em sua autenticidade, não lhe basta *estar* junto a, é preciso *ser* junto a). Pela participação, experiência a possibilidade de complementar e, no com-viver, exerce a capacidade do respeito e do diálogo. É dessa forma que se constrói partícipe, construtor de uma história sua e de seu povo, na compreensão de que somente em conjunto podem ser transformados e promover transformação. Nesse processo, precisa ser consciente de sua responsabilidade e, justamente por isso, a educação precisa ser entendida como formação e transformação, verdadeira educação pelo cuidar e para o Cuidado.

⁴ Termo assim posto para destacar que conviver não é apenas viver junto, mas viver com.

Essencialmente humanizadora, a educação é possível apenas como formação humana. O ser humanizado, torna-se cidadão (não há como ser humano/a a margem da convivência e da participação. É a humanidade que se constrói pela/na participação, na tecitura conjunta dos que em conjunto são). Sendo humano/a, faz-se o/a partícipe. Sendo partícipe, faz-se o/a cidadão/ã (e vice-versa). Sendo cidadão/ã-humano/a, faz-se o/a cuidador/a. Sendo cuidador/a, é curador/a, humanizador/a e, portanto, educador/a.

Educar Pelo Cuidar É Humanizar

Falar em formação humana ou *humanização* remete ao educar pelo cuidar e para o Cuidado. Afirmar que a educação visa à formação humana, o desenvolvimento humano, implica em, nessa tarefa, refletir sobre o que seja humano e o que se compreende por desenvolvimento considerando que “todo desenvolvimento verdadeiramente humano deve compreender o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e da consciência de pertencer à espécie humana” (MORIN, 2002: 17). Só é possível haver humanidade a partir da consciência da incompletude e sua necessária complementaridade, com vistas e empenho pela efetivação desta. Isso remete à reflexão sobre a vida em comunidade, uma vez que só pode haver relacionalidade na vivência em/da comunidade, pois “a sociedade vive para o indivíduo, o qual vive para a sociedade; a sociedade e o indivíduo vivem para a espécie, que vive para o indivíduo e para a sociedade” (Idem: 54). Quando o indivíduo cresce consciente de que não é possível seu ser e seu viver sem que seja um com-viver, sem que seja em comunidade, sem que seja na interdependência do outro, cresce na consciência de ser cidadão, o que é aperfeiçoado na educação.

Isso significa capacitar a traçar relações, abrimo-nos e permanecermos abertos à complexidade (teia de diferenças), procurando compreendê-la no todo e nas partes e empenhar-se pela hermenêutica da radicalidade, o que requer esclarecimento de conceitos com vistas a sua aplicabilidade rumo à dignidade de vida e decência no com-viver. Em outros termos, desenvolvermos a cidadania na/pela participação, cujas características poderíamos pontuar como sendo a capacidade de saber e de poder conduzir-se segundo um princípio ético que dignifique a vida e o com-viver (poderíamos definir isso como autonomia, lembrando que sem autonomia não há democracia), a igualdade na condição humana de ser e de com-viver e a interdependência (o que nos remete à reflexão sobre a intersubjetividade, a complementaridade, conceitos que não abordaremos por ora). Na educação pelo cuidar e para o Cuidado aprende-se e ensina-se um saber conducente a uma vida digna e um decente com-

viver. Aprende-se e ensina-se, portanto, um *pensar certo*, que “demanda profundidade e não superficialidade na compreensão e na interpretação dos fatos [...] não há como pensar certo à margem de princípios éticos [...] todo pensar certo é radicalmente coerente. [...] Pensar certo é fazer certo.” (FREIRE, 2006: 34). Tal “pensar certo” pode ser traduzido como um pensar que “conduz à existência historial, isto é, a *humanitas* do *homo humanus*, para o âmbito onde nasce o que é salutar” (HEIDEGGER, 2005: 77). É um pensar comprometido com dignidade de vida, com decência no com-viver, um pensar comprometido com a transformação⁵.

Compreender e exercer o processo educacional como educação pelo cuidar e para o Cuidado é contribuir na formação e no desenvolvimento de seres humanos que se compreendam e assumam como tal em seu exercício de cidadania: ser e permanecer em constante abertura, capaz de estabelecer relacionalidade, assumir responsabilidade por suas escolhas e contribuir no processo de libertação de si e de seus semelhantes. Isso é cura, pelo Cuidado. É caminhar rumo ao bom-senso, entendido como “prática que diz como proceder. Não é uma moralina! É sim uma ética, um estilo de proceder...” (BUZZI, 1992: 199), um *ethos* - modo de ser e de com-viver - como realização do seu constitutivo essencial. Um proceder que se chama sabedoria e que a educação como formação pelo cuidar e para o Cuidado ajuda a edificar. Sabedoria: esclarecimento, compreensão, consciência que significa o ser-no-mundo como Cuidado uma vez que, “paradoxalmente, o homem, não obstante o imenso acréscimo de saber, compreende cada vez menos a si mesmo e ao seu mundo” (BELLINO, 1997: 58) e, justamente por isso, carente de compreensão do sentido de sua existência, desumanizado, não mais consegue significar tal existência.

Educar pelo cuidar e para o Cuidado é educar para a descoberta de somente poder ser à medida que se é *em, junto-a, com, para e pelo* outro e de afirmar-se como humanidade a partir do Cuidado, na responsabilidade, tornando real a visão global de educação em que “vida e educação se entrelaçam, se fundem, se confundem” (PAVIANI, 2001: 22), tornando-se, dessa forma, motor de transformação. A fim de ser possibilidade de transformação é preciso busca por: a) compreender-se (o que remete ao socrático “Conhece-te a ti mesmo”⁶ que, por sua vez, remete/exige a necessidade de pensar, de refletir); b) compreender o/a

⁵ É interessante refletir que nos eixos elencados no relatório Dellors como novidade no conceito de educação (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver junto) cabe um questionamento. Em nosso entendimento, na ordem da colocação das 4 aprendizagens necessárias o “aprender a conhecer” e o “aprender a ser” tem inegável prioridade sobre as outras. Há, ainda, uma diferença radical entre “aprender a viver junto” e aprender a *com-viver*. Pode-se simplesmente aprender a viver junto sem jamais aprender a com-viver sendo que enquanto este nos humaniza, o outro pode nos automatizar. Mas isso é tema para outro momento, outras reflexões.

⁶ Sócrates teria se inspirado na inscrição da entrada do templo de Delfos para construir sua filosofia e, em sua prática pedagógica, utilizava o método maiêutico a fim de instigar ao pensar, ao refletir.

outro/a (o que remete à necessidade de dialogar, de relacionar-se, no respeito às diferenças), com quem é possível ser e c) compreender o sentido de ser (é preciso reconhecimento⁷, aqui entendido como identificação, tomada de consciência do princípio constituinte e seu conseqüente assumir para “tornar-se o que se é”⁸, mas também relacionalidade, interdependência, complementaridade.

Considerando-se que o papel da educação é a humanização ela é, “por sua origem, essência e finalidade, uma ação comunitária” (Idem: 60). A significação deste colocado não se restringe ao desenvolvimento da autonomia individual, mas no desenvolvimento da vida em comunidade (comum-unidade): “Nunca se educa só o indivíduo, pois o homem é um ser social. A educação sempre é uma forma de prestação de serviço coletivo” (Idem: 64). Dessa forma, o autêntico processo educacional deve estar voltado ao desenvolvimento da interdependência, da ética, da valorização da diversidade cultural e do respeito às diferenças com vistas à complementaridade. Deve estar voltado, também, ao fortalecimento da personalidade individual e busca de uma identidade coletiva, grupal, comunitária, responsável, solidária enfim, marcado, essencialmente, pelo sentimento de copertença, de relacionalidade e participação, que nos faz ir em busca da possibilidade de vida digna e decente para todos/as.

Para alcançarmos estes objetivos, a educação deve contemplar as áreas social, política e cultural do indivíduo, gestores que sejam cuidadores, professores que sejam educadores (uma vez que, ao sê-lo, são agentes transformadores) e alunos que sejam pensantes uma vez que

quando os conhecimentos e os processos de aprendizagem não atingem as questões concretas da vida, todo o ensino acaba vazio, destituído de importância e significado. [...] Se a escola não for um prolongamento da comunidade, um pensar e um transformar esta mesma comunidade, serão mínimas as condições de realização do processo educacional, da educação voltada conscientemente para a libertação do homem. (Idem: 65)

Por isso dizemos que é a partir da compreensão do sentido que sua significação se torna imperativo. Aquele que compreende o sentido de ser há de sentir-se impelido a

⁷ A origem latina da palavra conhecimento, *cognoscere*, remete à experiência de gerar, germinar em conjunto. Na língua alemã conhecer é *kennen* e reconhecer é *erkennen*. “Conhecer é um processo gerador de nascimentos. [...] ... reconhecer é admitir-se remetido em todo conhecimento para o processo de sua germinação e nascimento. É por isso que todo conhecimento é ontologicamente genético.” (HEIDEGGER, op. cit., p. 595). Para ser-no-mundo, não basta, no entanto, um reconhecimento identitário, torna-se imperativo o reconhecimento do outro, na dialética da alteridade (sobre isso, ver VAZ, 1992, p. 55).

⁸ Dito do poeta grego Píndaro (e retomado por Nietzsche (1844-1900)), lembrando-nos que não basta nascer humano, é preciso, também, chegar a sê-lo. Sugere-se a leitura de SAVATER. Fernando. **O valor de educar**. São Paulo: Planeta Brasil, 2005.

significar tal sentido compreendido como resposta e como realização. Por isso a educação pelo cuidar conduz ao Cuidado e, por ela, faz-se o/a cuidador/a.

O esclarecimento de conceitos pode ser a brecha a partir da qual se conduz os envolvidos no processo educacional de um aparente passivismo ou assujeitamento à participação. Uma educação marcada pelo Cuidado implica no esclarecimento de conceitos, na assunção da radicalidade (que poderíamos aqui definir como conscientização) e na condução do processo com vistas à transformação. Não basta ao cuidador sua própria conscientização. Esta o move a assumir o Cuidado com vistas à sua perpetuação. Educar pelo cuidar é formar educadores que também o assumam em sua prática tornando-se eles também cuidadores. Ao sê-lo, estarão promovendo a transformação do fenômeno de descuido em Cuidado, do alienado ou subjugado - assujeitado - em sujeito crítico, consciente, partícipe, cidadão. A educação pelo cuidar conduz, assim, ao Cuidado.

O Cuidar Conduz Ao Cuidado

Diante da impessoalidade, do comodismo e da inércia que o fenômeno do descuido alimenta, também na área da educação, diante da anestesia do não pensar, do descompromisso e da negligência, da omissão e da indiferença, do preconceito e da intolerância, há uma premência: urge que cada um/a seja educador/a a fim de “denunciar o feio e anunciar o novo, o bonito” como diz Paulo Freire; urge que cada educador seja cuidador, curador, significador. Isso implica, primeiramente, em educar o educador, pois “as circunstâncias são transformadas precisamente pelos homens e o próprio educador precisa ser educado” (MARX, apud PAVIANI, 2001: 23). Há premência por cuidadores, curadores. Diante do reducionismo e conteudismo, há uma premência histórica de traçar uma hermenêutica da complexidade comprometida com a unidade na diversidade e com o respeito ao diferente sem que se tente a tudo e a todos uniformizar. Diante do unilateralismo de propostas impostas por sistemas há premência por participação na construção de propostas educativas que contemplem o Cuidado para além do aspecto meramente mercantil que certos mecanismos insistem em debater. Há premência por aprender e ensinar um saber e um fazer que dignifiquem a vida e o com-viver. Há premência por educar para o Cuidado pelo cuidar.

É porque o futuro se faz no presente que precisamos assumir o Cuidado como ethos de nossa existência. Quando reconhecemos e acolhemos a nossa inteireza, quando compreendemos que o amor, a humildade, a afetividade, a esperança, a alegria, a fé, a confiança, a graça são requisitos para construir saber e conhecimento que possibilitem um

futuro a partir do presente vivenciado como responsabilidade, como Cuidado que nos tornamos cuidadores/as. É uma missão que transcende o aqui e agora, um semear constante, pela convicção e na confiança de que “tudo vale a pena, quando a alma não é pequena”⁹. Ainda que haja um sistema e políticas que empurrem ao isolamento, que recusem propostas de libertação (ou as etigmatizem, seja de forma violenta ou sutil) ou que conduzam ao hibridismo, compete ao educador ser agente transformador, compete cuidar para conduzir ao Cuidado. É nas brechas entrincheirada que a utopia resiste e, não raras vezes, é de lá que lança sua luz.

Assim, nossa reflexão não quer ser resposta, mas reflexão que instigue ao diálogo para que a educação seja a partir do cuidar para o Cuidado e que, dessa forma, a educação possa nela estar fundamentada e devidamente relacionada, de forma radical e coerente. Acreditamos que somente assim é possível humanizar e desenvolver o humano na humanidade pela transformação do fenômeno do descuido. Nesta reflexão ousamos poetizar, arriscando cuidar do caminho em que estamos a cuidar:

*Enquanto o fenômeno do descuido parece avançar a largos passos
Em ruas e nas ruelas, ao frenesi dos caminhos,
desfilando nas passarelas, a percorrer as ladeiras e nas calçadas dormir.
No silêncio das florestas, entre picadas nos descaminhos,
habita solitário, porém jamais sozinho, o filho de Cura, Cuidado.
Fazem-lhe companhia as mestiçagens advindas de um tempo ainda não seu.
E nas noites de lua cheia, nas clareiras, entre espinhos,
em torno do fogo se avizinham a fim de contar estrelas no céu.
É seu brilho que os encanta, povoando-os de esperança.
Crescendo à margem de um tempo, tão distantes de um lugar conhecido,
são elas que os inspiram a nunca, jamais, desistir.
Faz tempo, Cuidado já nem se lembra, que nessas noites se sonha em conjunto.
O Sonho, em conjunto acalentado, traz alento e instiga a persistir na caminhada.*

*Enquanto sonharem juntos, mesmo nas noites frias, permanece a esperança.
Há dias, todos bem sabem, em que violentas torrentes inundam a mata, seu lar.
O vento fustiga os guardiões e ouvem-se uivos e gritos.
As mestiçagens compreendem: são vozes e apelos em tom esquisito.
Adentram a densidade cerrada numa busca que nem sempre se entende.
Só Cuidado, reflexivo, decifra o mistério que transcende tempo e espaço, vez e voz.
Só ele pra interpretar sussuros e sons guturrais que transforma em mananciais.
Todos ali crêem e sabem que Cuidado jaz à sombra, sempre pronto a aparecer.
Não pode ser ele imposto. Precisa ser compreendido pra que seja assumido.
À compreensão do sentido surge faceiro, ligeiro, encharcando de vida o com-viver.
Perpassa o ser em sua totalidade atingindo, por fim (?) a infinitude.*

⁹ Frase de Fernando Pessoa que se transformou em pequena melodia que os monges franciscanos cantam, em nossa terra natal, noroeste do RS, ao saírem em suas campanhas de evangelização, significando, pela sua ação, sua compreensão do sentido de ser.

Transcende o aqui e o agora, pois só ele pode fazê-lo.

*Nessas horas, todos sabem, bem no seio da densa floresta,
como se fosse encanto ou magia, eis que surge uma imensa clareira.
É dali, como que em ondas, que brota em sua inteireza, um movimento incessante.
Como coração a pulsar, contagia pela força sem conquista.
Busca conscientizar, aposta no cativar.
Então juntam-se as mestiçagens, todas que no exílio com-vivem,
desde o tempo da recusa, quando não mais se permitia o sonhar.
E braços dados, ombros colados, entoam diferentes ritmos em uma só harmonia.
Assim, irrompe em cadeias um ser até o infinito para poder transcender.
E se ouve, para muito além das fronteiras, o ensaio de uma melodia
Soprada pelo vento ou pela brisa sussurada, ouve-se nova canção
É Cuidado a desdobrar-se, das entranhas a humanizar.
Incansável, insuperável vem compor sua apologia.*

EDUCATING THROUGH CARE IS TO HUMANIZE: FOR A EDUCATION COMMITTED TO CARE

SUMMARY: Is there a way to talk about education and educational management without having or committing for its grounding, if the aim is human development and liberation of the shackles that the phenomenon of carelessness feeds? Comprehending education as human development is engaging for its effectiveness in radicality: involves educating through caring and for Care. This is contributing on the development of human beings who understand and assume as such in their exercise of citizenship. To this end, education must contemplate social, political and cultural development of individual, managers who are caregivers, teachers who are educators and thinking students. Therefore, education through caring, leads to Care, and through it, arises the caregiver. A management characterized by Care implies clarification of concepts, by assuming the radicality and by conducting the process in order to transformation. Educate through care is to form educators who also assume Care in their practice, becoming them also caregivers. Promoting transformation of the carelessness phenomenon in Care, of the not subject, alienated or subjugated in critical subject, conscious, participant, citizen, education through caring leads to Care. Then, the process will be humanizing, promoting what essentially characterizes the human being: Care.

KEYWORDS: Education - Humanization - Care – Citizenship

Referências bibliográficas:

BELLINO, Francesco. **Fundamentos de Bioética**. São Paulo: EDUSC, 1997.

BUZZI, Arcângelo. **Introdução ao Pensar**. 21ed. Petrópolis: Vozes. 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 33ed. São Paulo: Paz e Terra. 2006.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo**. 3ed. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2008.

_____. **Carta sobre o humanismo**. São Paulo: Centauro, 2005.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação**. 6ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PAVIANI, Jaime. **Problemas de Filosofia da Educação**. 4ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SHIROMA, Eneida Oto, MORAES, Maria Célia Marcondes e EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 3ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SILVA, Sidney. DEMOCRACIA, **Estado e Educação: uma contraposição entre tendências**. In: RBPAE, v.26, n.1, p.31-54, jan./abr. 2010

MODELOS MATEMÁTICOS UTILIZADOS NA PREDIÇÃO DO TEMPO DE VIDA DE BATERIAS UTILIZADAS EM DISPOSITIVOS PORTÁTEIS

Janine da Rosa Albarello¹

Kelly Pereira Duarte²

Daniel Curvello de Mendonça Müller³

Resumo: Nos dias atuais, faz-se muito importante o estudo e os avanços com a predição do tempo de vida de uma bateria, já que esta é quem “alimenta”, mantém em funcionamento, telefones celulares, *tablets*, *notebooks*, *i-phone*, *i-pad*, dentre outros dispositivos móveis que se fazem tão necessários à sociedade. Este trabalho foi, então, realizado com o intuito de saber-se mais sobre os modelos matemáticos utilizados na predição do tempo de vida de uma bateria, encontrados na literatura. Para tal feito foi realizada uma revisão/investigação bibliográfica, dando maior ênfase a trabalhos de dissertação, defendidas no curso de Mestrado em Modelagem Matemática da UNIJUÍ. Como resultados, são apresentados alguns modelos matemáticos de baterias, com uma breve descrição e uma discussão sobre o que tem sido feito nos trabalhos de dissertação realizados até então. E, por fim, são sugeridas algumas possibilidades para realização de trabalhos futuros.

Palavras-Chave: Dispositivos móveis; Baterias; Modelos Matemáticos.

Introdução

O uso das tecnologias móveis está cada vez mais presente no cotidiano, em indústrias, na educação, na saúde, na segurança e até mesmo no lazer. Dentre alguns destes dispositivos encontram-se os telefones celulares, os *tablets*, os *notebooks*, os *smartphones*, os *i-phone*, e os *i-pad*, entre outros. Observa-se que o funcionamento desses aparelhos está relacionado diretamente com o tempo de vida de sua bateria, podendo este ser menor ou maior para um mesmo dispositivo, dependendo do modo como é utilizado. Neste contexto, surge então a necessidade de realizar a predição do tempo de vida da bateria, ou seja, saber por quanto tempo a mesma poderá manter em funcionamento os dispositivos em questão.

Na literatura técnica, é verificado que a predição do tempo de vida pode ser realizada através de experimentos físicos, o que, em algumas situações, torna-se inviável devido ao custo, implementação e gerenciamento. Outra forma de realizar a predição é através do uso de modelos matemáticos, os quais capturam as características reais das baterias e podem ser utilizados para prever o comportamento da mesma, sob diversas condições de carga e descarga.

O objetivo deste trabalho é abordar sobre o estado da arte de modelos matemáticos que predizem o tempo de vida de baterias. Nos trabalhos correlatos [9, 10, 11] observou-se

¹ Acadêmica do Mestrado em Modelagem Matemática, bolsista Unijuí, janine_albarello@hotmail.com

² Acadêmica do Mestrado em Modelagem Matemática, bolsista Unijuí, kelly_duarte@yahoo.com.br

³ Docente do Mestrado em Modelagem Matemática, doutor em Medicina Veterinária, cmdaniel@terra.com.br

que há diferentes classes de modelos, entre eles os mais usados são: os Modelos Eletroquímicos, os Modelos Elétricos, os Modelos Estocásticos e os Modelos Analíticos.

O restante deste trabalho está organizado como segue: Inicialmente é abordada a metodologia, e num segundo momento é apresentado o estado da arte da modelagem matemática em baterias, após são apresentadas as conclusões e por fim, possibilidades de trabalhos futuros.

Metodologia

Neste trabalho, é apresentado um estudo de cunho investigativo, baseado em diferentes modelos matemáticos encontrados na literatura técnica, que permitem prever o tempo de vida de baterias utilizadas em dispositivos móveis. A partir da leitura e compreensão destes modelos, os mesmos são discutidos a seguir.

Resultados e discussão

Na literatura técnica, encontram-se diversos modelos matemáticos de baterias, que capturam características reais de operação e podem ser utilizados para prever o comportamento destas baterias sob diversas condições de carga e descarga. Denominam-se menos acurados, os modelos que são mais simples, pois, não consideram os aspectos físicos das operações de descarga na bateria, ou seja, efeitos não-lineares, tais como, efeito de recuperação⁴ e efeito da taxa de capacidade⁵. Têm-se modelos matemáticos mais precisos, que consideram tais efeitos, cada um possui características e especificidades, as quais serão descritas a seguir.

Modelos Eletroquímicos

Estes modelos são considerados mais precisos, pois, baseiam-se nos processos químicos que ocorrem na bateria. Porém, devido ao grande número de parâmetros da bateria, são considerados complexos e de difícil implementação. Segundo [1], Doyle, Fuller e Newman, desenvolveram um modelo eletroquímico, para baterias de lítio e lítio-íon, composto por seis Equações Diferenciais Parciais (EDPs) não-lineares. Atualmente, um programa que utiliza este modelo para simular o tempo de vida de baterias é denominado *Fortran Dualfoil*, o qual possui alto nível de exatidão, sendo assim, muito utilizado na

⁴ Define-se como efeito de recuperação, o momento em que a descarga na bateria é reduzida significativamente, ocorrendo a relaxação do sistema, assim, a capacidade efetiva da bateria é aumentada.

⁵ Este efeito depende da capacidade atual da bateria e da intensidade da corrente de descarga do sistema, pois, para diferentes perfis de descarga têm-se diferentes tempos de vida.

verificação da precisão de outros modelos quaisquer, ao invés de utilizar resultados experimentais [1,2].

Modelos Elétricos

Também são conhecidos por modelos de circuitos elétricos, podem incluir cargas variáveis no tempo, considerando os efeitos térmicos da bateria e a taxa de capacidade. As simulações destes modelos, realizadas em simuladores de circuitos, são de fácil entendimento. A essência dos modelos elétricos para os diferentes tipos de baterias é a mesma, apresentando: um capacitor que representa a capacidade da bateria; uma taxa de descarga normalizadora que determina a perda de capacidade em altas correntes de descarga; um circuito para o consumo (descarga) da bateria; uma tabela de pesquisa da tensão versus estado da carga; um resistor representando a resistência da bateria. Os modelos elétricos são menos acurados quando comparados aos modelos eletroquímicos, apresentando uma taxa de erro significativamente maior [10].

Um Modelo Elétrico conhecido na literatura é denominado *Battery*, e está presente na ferramenta computacional *MatLab*. Este modelo é conhecido pela praticidade no processo de extração de parâmetros, obtidos a partir de uma única curva real de descarga da bateria em conjunto com os dados de seu *datasheet*⁶, caso já exista neste, uma curva real de descarga, não é necessária a realização de testes experimentais, proporcionando uma otimização do tempo [11].

Modelos Estocásticos

Este tipo de modelo descreve a descarga da bateria de uma forma mais abstrata que os modelos elétricos e os modelos eletroquímicos. O efeito da taxa de capacidade e o efeito de recuperação são descritos como processos estocásticos. Os modelos de Chiasserini e Rao e o modelo KiBaM Modificado, são exemplos de modelos estocásticos [1,3]..

Modelos Analíticos

Os modelos analíticos descrevem a bateria em um nível mais elevado de abstração. Utilizam um número menor de equações, são flexíveis e podem ser configurados para baterias específicas. Um dos modelos analíticos mais simples é o Modelo Linear [2, 4, 5], este considera a bateria como um recipiente linear de corrente, sendo descrito pela equação,

⁶ O *datasheet* apresenta, resumidamente, todos os dados e características técnicas da bateria.

$$C = C' - It_d$$

onde: C representa a capacidade restante da bateria, C' representa a capacidade no início da operação, I é a corrente de descarga aplicada e t_d representa o tempo de duração da corrente.

Outro modelo analítico é a Lei de Peukert, que consegue capturar o efeito da taxa de capacidade, mas não considera o efeito de recuperação [1,5,6,7]. Para o cálculo do tempo de vida de baterias, usando carga constante, na Lei de Peukert é utilizada a equação,

$$L = \frac{a}{I^b}$$

onde: I é a corrente de descarga, a e b são parâmetros que precisam ser estimados, a partir de dados experimentais, e L é o tempo de vida aproximado da bateria. A extensão da Lei de Peukert [7], considerando cargas variáveis, é dada por:

$$L = \frac{a}{\left[\frac{\sum_{k=1}^n I_k (t_k - t_{k-1})}{L} \right]^b}$$

onde: L representa o tempo de vida da bateria, a e b são parâmetros específicos para cada tipo de bateria, e precisam ser estimados a partir de dados experimentais, através de uma técnica de estimação de parâmetros, em [9, 10] é utilizada a técnica dos mínimos quadrados, I_k é a corrente de descarga utilizada durante um período, t_k é o tempo inicial da corrente de descarga e t_{k-1} é o tempo final corrente utilizada. Nota-se que estes dois modelos, não levam em consideração os principais efeitos não-lineares que ocorrem durante uma descarga de uma bateria.

Outro modelo analítico referenciado na literatura é o Modelo Analítico de Difusão de Rakhmatov-Vrudhula, descrito pelas EDPs a seguir:

$$-J(x, t) = D \frac{\partial C}{\partial x}(x, t)$$

$$\frac{\partial C}{\partial x}(x, t) = D \frac{\partial^2 C}{\partial x^2}(x, t)$$

onde: $J(x, t)$ é o fluxo das espécies eletroativas em função do tempo t e de uma distância x do eletrodo, D é a constante de difusão e $C(x, t)$ a concentração espécies eletroativas no tempo t . Tem como condição inicial:

$$C(x, 0) = C$$

e as seguintes condições de contorno:

$$D \frac{\partial C}{\partial x}(x, t)|_{x=0} = \frac{i(t)}{vFA}$$

$$D \frac{\partial C}{\partial x}(x, t)|_{x=w} = 0$$

onde: A é a área da superfície do eletrodo, F é a constante de Faraday e v é o número de elétrons envolvidos na reação eletroquímica na superfície do eletrodo.

Aplicando Transformada de Laplace e Transformada de Laplace inversa chega-se à equação, a seguir, que é solução geral deste modelo:

$$\alpha = \int_0^L \frac{i(\tau)}{\sqrt{L-\tau}} d\tau + 2 \sum_{n=1}^{\infty} \int_0^L \frac{i(\tau)}{\sqrt{L-\tau}} e^{\frac{-B^2 n^2}{(L-\tau)}} d\tau$$

que relaciona o tempo de vida L da bateria, a corrente de descarga $i(\tau)$, com os parâmetros a serem estimados α e β .

A partir dos trabalhos referenciados observou-se que em [9] é apresentada uma análise comparativa de três modelos analíticos: o Modelo Linear, a Lei de Peukert e o modelo de Rakhmatov-Vrudhula. A partir da análise dos resultados das simulações verificou-se que o modelo Linear apresentou resultados não satisfatórios, chegando, em alguns casos, a apresentar um erro médio próximo a 30% em relação aos dados experimentais. Já os modelos de Rakhmatov-Vrudhula e Lei de Peukert apresentaram resultados médios de erro muito próximos. No entanto, o Modelo de Rakhmatov-Vrudhula é acurado a partir de perfis de descargas constituídos por correntes altas, enquanto que a Lei de Peukert mostrou-se acurada a partir de perfis de descargas formados por correntes baixas. Em [10], foi apresentada uma análise comparativa entre os três modelos matemáticos, também estudados por [9]. Foi observado que usando cargas constantes o modelo de Rakhmatov-Vrudhula obteve o menor erro médio de 5,71% na predição do tempo de vida da bateria. Já o modelo que apresentou os piores resultados, entre os modelos simulados, foi o Modelo Linear que apresentou um erro médio de 17,42%. Alterando para cargas variáveis, o Modelo de Rakhmatov-Vrudhula manteve-se com o melhor desempenho apresentando um erro médio de 6,53% contra 7,93% da Lei de Peukert e 30,76% do Modelo Linear. Em [11] é apresentada a avaliação de um modelo elétrico, presente na ferramenta computacional *MatLab/Simulink*, denominado *Battery*. A avaliação do modelo *Battery* foi realizada a partir da comparação de seus resultados simulados, com dados experimentais obtidos a partir de uma plataforma de testes (i.e., testbed), e com os resultados simulados de um modelo elétrico de alta acurácia encontrado na literatura, denominado Modelo para Predizer *Runtime* e Características V-I (i.e., tensão e corrente) de uma bateria. O modelo *Battery* apresentou resultados satisfatórios para todos os casos simulados com erro médio em torno de 1%.

Conclusões

Neste trabalho investigou-se o estado da arte de Modelos Matemáticos que predizem o tempo de vida de baterias. Através deste trabalho verificou-se que os Modelos Matemáticos mais utilizados para esta predição são os Modelos Analíticos e dentre estes o mais acurado é o modelo de Rakhmatov-Vrudhula, apresentando o menor erro médio. Como possibilidade de trabalhos futuros e continuação da pesquisa podem ser elencados os seguintes temas: uso de novas técnicas de estimação de parâmetros; estudo de modelos utilizando a teoria de Identificação de Sistemas; realização da análise estatística dos resultados obtidos; estudo e avaliação de modelos estocásticos; estudo e avaliação dos modelos analíticos para outros tipos de baterias; comparação de modelos analíticos com modelos elétricos; entre outros.

MATHEMATICAL MODELS USED IN PREDICTION OF TIME LIFE BATTERY USED IN PORTABLE DEVICES

Abstract: Nowadays, it is very important to study and progress with the prediction of the lifetime of a battery, as this is who "feeds", keeps running, phones, tablets, laptops, i-phone, i pad, among other mobile devices that are so necessary to society. This work was then carried out in order to know is more about the mathematical models used to predict the lifetime of a battery in the literature. For such a feat is a review / research literature, placing greater emphasis on essay assignments, defended the master's course in Mathematical Modeling of UNIJUÍ. As results, we present some mathematical models of batteries, with a brief description and a discussion of what has been done in dissertation works conducted so far. And finally, some possibilities are suggested for future work.

Keywords: mobile devices; batteries; mathematical models.

Referências Bibliográficas

- [1] M. Jongerden and B. Haverkort, "Battery modeling," *Thecnical Report in Faculty Electrical Engineering, Mathematics and Computer Science*, 2008.
- [2] S. D. K. Lahiri, A. Raghunathan and D. Panigrahi, "Battery-driven system design: A new frontier in low power design," *Chemical Engineering Science*.
- [3] S. D. R. R. A. R. D. Panigrahi, C. Chiasserini and K. Lahiri, "Battery life estimation of mobile embedded systems," *NEC USA Inc., and the California Micro Program*.
- [4] P. Sausen, "Gerenciamento integrado de energia e controle de topologia em redes de sensores sem fio," Master's Thesis, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, Paraíba, Brasil, julho 2008.
- [5] M. Jongerden and B. Haverkort, "Which battery model to use?" 2008.
- [6] D. Rakhmatov and S. Vrudhula, "An analytical high-level battery model for use in energy management of portable electronic systems," *National Science Foundation's*

State/Industry/University Cooperative Research Centers' (NSFS/IUCRC) Center for Low Power Electronics (CLPE), pp. 1–6, 2001.

[7] T. L. Martin, “Balancing batteries, power, and performance: System issues in cpu speed-setting for mobile computing,” Master’s Thesis, Carnegie Mellon University, 1999.

[8] J. Manwell and J. McGowan, “Lead acid battery storage model for hybrid energy systems,” *Solar Energy*, vol. 50, pp. 399–405, 1993.

[9] K. Schneider, “Modelos analíticos na predição do tempo de vida de baterias utilizadas em dispositivos móveis”, Master’s thesis, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Brasil, março 2011.

[10] A. V. Oliveira, “Análise comparativa de metodologias de estimação de parâmetros aplicada a Modelos Analíticos utilizados na predição do tempo de vida de uma bateria”, Master’s thesis, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Brasil, abril 2012.

[11] C. M. D. Porciuncula, “Aplicação de Modelos Elétricos de Bateria na predição do tempo de vida de dispositivos móveis”, Master’s thesis, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Brasil, abril 2012.

PÔSTERES

EIXO TEMÁTICO:

**Políticas Públicas e
Gestão da Educação**

A FORMAÇÃO CONTINUADA E A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS DOCENTES À LUZ DO CICLO DE POLÍTICAS

Camila de Fátima Soares dos Santos¹

Edite Maria Sudbrack²

Essa pesquisa tem por objetivo explicitar como se materializa a relação entre os processos de formação continuada e a prática pedagógica do professor, analisando as contribuições de tal formação para a qualidade educativa. Visa a contribuir para as futuras decisões no planejamento da educação, como também, com o Grupo de Pesquisa em Educação - GPE e sua linha de pesquisa, Políticas Públicas e Gestão da Educação. Tais análises têm por base o Ciclo de Políticas de Ball e Bowe (2001), o qual compreende três contextos, o contexto da influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Ademais faz referência, ainda, às políticas educacionais, as quais se dirigem a resolver questões referentes à educação. Diante das medidas de reforma educacional, sobressai-se a reforma nos “modelos” de formação docente. Nesse sentido, este estudo busca relacionar a formação inicial e a formação continuada oferecida aos docentes, tendo em vista, que a formação continuada é compreendida como possibilidade de revitalizar e refletir a prática desenvolvida. Portanto, investigar e examinar a política de formação continuada de docentes é de extrema relevância pelo momento ímpar em que as licenciaturas estão passando, tanto nas Universidades como na figura do professor na sociedade. A proposta inscreve-se numa abordagem qualitativa e descritiva, valendo-se de análise documental e entrevistas, como instrumentos para a coleta dos dados. O universo compreende a Rede Municipal de Ensino Fundamental da região, envolvendo onze municípios. A partir da análise das políticas educacionais, dos textos legais referentes à temática e dos questionários aplicados com os sujeitos da pesquisa é possível identificar as influências que as mesmas exercem sobre o profissional docente e sua prática. O campo educacional é um espaço em que ocorrem contínuas mudanças e, também, é um espaço que deve estar sempre em alerta para as mudanças e inovações da sociedade atual, pois, sua função é proporcionar a construção do conhecimento inovador e adequado às exigências profissionais. A formação destes profissionais deve ser pensada, analisada, tendo em vista a qualidade do ensino a ser ofertado pelo município. Portanto, o processo de planejamento, construção e implementação de uma Política de Formação Docente nos municípios abrangidos pela pesquisa, devem atentar para uma formação articulada e embasada na relação entre teoria e prática, com o intuito de buscar sempre novos conhecimentos, aprimorar os saberes docentes, novas metodologias, refletir sobre a prática, tendo em vista a sociedade atual, as novas tecnologias, as exigências ao trabalho do professor e a qualidade da educação. Os professores, como sujeitos participativos desse processo, têm espaço aberto para sugestões que contribuem para a sua formação, sugerindo temas a serem abordados, trazendo presente a realidade e o contexto em que vivem. Certamente, as mudanças não serão imediatas, mas, se forem feitas paralelamente à prática educativa e compreendidas como essenciais para melhoria da educação, haverá melhores resultados.

Palavras-chave: Política educacional. Formação docente. Prática pedagógica.

¹ Pós-Graduanda em Docência no Ensino Superior – URI - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen. camilas@uri.edu.br

² Doutora em Educação - UFRGS. Professora na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen. sudbrack@uri.edu.br

INCENTIVO À CARREIRA DOCENTE: O ESTADO PROTAGONISTA OU REGULADOR?

Tais Regina Freo¹
Edite Maria Sudbrack²

Este trabalho intitulado como: “Incentivo à Carreira Docente: o Estado protagonista ou regulador?”, tem como o propósito de verificar as relações entre os Programas de Apoio à Docência e busca pelas licenciaturas. O caminho metodológico usado foi a abordagem qualitativa e descritiva do tema exposto, coletando informações pelo procedimento de levantamento de dados através de questionários, que foram aplicados com os sujeitos. A pesquisa foi realizada com todas as licenciaturas que participam do projeto PIBID da URI – Câmpus de Frederico Westphalen no ano 2013, sendo elas: Pedagogia, Letras, Ciências Biológicas, Filosofia e Matemática. O estudo tem caráter exploratório, no entendimento de sua relevância para a compreensão da temática. Durante esta primeira etapa da investigação, utilizamos a análise de textos teóricos que contêm programas de incentivo à docência, relacionando-os com estudos teóricos no campo da profissionalização. Assim, pretendemos contribuir para o entendimento das discontinuidades de algumas medidas educacionais, procurando evidenciar a influência que os programas de apoio à carreira docente têm no ingresso e na permanência em um curso de licenciatura, bem como para a construção da formação do professor. Nesta ótica, nos focamos nos saberes profissionais dos professores, ao que vale dizer, os saberes mobilizados e colocados em prática; referimo-nos a saberes em sentido amplo, os quais retratam as competências, habilidades, atitudes, talento, saber-fazer. Nesta perspectiva, é crucial obter o entendimento de que os saberes que orientam o ensino não estão circunscritos apenas a um conhecimento específico, mas, abrem-se numa gama variada de questões, objetos, posturas relacionadas ao ofício. Neste sentido, a implementação de Programas de Incentivo à Docência, tais como PIBID, PIBIC-EM, PARFOR, FIES, entre outros, ganham ênfase e significado. Visualizamos, com isso, que a abrangência de tais políticas educacionais, refletidas pelos programas, remete-nos ao espaço onde se manifesta a gestão da educação. Sobre este aspecto a pesquisa teve como foco, o programa PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), uma ação conjunta do Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Superior - SESu, da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE. O programa enfatiza a valorização do magistério e a melhoria da qualidade da educação básica brasileira. O contato com a Escola campo contribui na organização das atividades, pois é neste meio que os envolvidos, aprendem e são inseridos no processo de ensino e aprendizagem, interagindo com a realidade, tanto com o grupo, quanto com supervisores, orientadores e alunos.

Palavras- chave: PIBID; Formação docente; Qualidade e Educação.

¹ Acadêmica de Pedagogia – URI - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen.

² Doutora em Educação - UFRGS. Professora na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen. sudbrack@uri.edu.br

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES NO BRASIL

Diani Carol Dos Reis¹

Edite Maria Sudbrack²

Esta pesquisa objetiva analisar os processos de formação docente, realizando um trabalho bibliográfico de apreciação de teorias e estudos na área da formação inicial docente. É na formação inicial, que o professor formador irá construir as bases fundamentais para a construção de um profissional comprometido e responsável pela educação transformadora; por isso, são tão importantes os primeiros anos de formação. O Curso Normal traduz demandas, aponta necessidades emergentes na construção dos saberes/fazeres da docência. Esta interação entre Universidade formadora e Escola de Ensino Médio também formadora, dá a oportunidade para avanços na formação de professores. Na formação de professores o Brasil assume cada vez mais contornos imprescindíveis. Em vários momentos da história educacional, aparecem conceituações acerca da formação do professor. A formação inicial de professores para desempenhar função na escola básica tem sido uma esfera envolta por contradições, harmonias e dissonâncias, avanços e retrocessos ao longo da história educacional na Brasil. Com a implantação da lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional -,intensificaram-se os debates sobre as políticas de formação de professores, reforçando-se a importância de discutir e analisar as perspectivas de mudanças nos currículos desses cursos. O Ministério da Educação, ao implementar a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, deverá assegurar sua coerência com os processos de avaliação da educação básica e superior, os programas de livros didático, os programas de desenvolvimento da educação, além dos currículos da educação básica e as diretrizes curriculares nacionais dos cursos de licenciatura e de pedagogia.

Palavras-chave: Formação Inicial; Política Educacional; Formação Docente.

¹ Bolsista PIBIC-EM – URI - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen.

² Doutora em Educação - UFRGS. Professora na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen. sudbrack@uri.edu.br

EIXO TEMÁTICO:
Formação de Professores e
Práticas Educativas

A CIDADANIA PARA ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

Martha Izabel Dalla Nora- PIBIC-EM
Camila Cadoná- PIBIC-EM
Claudinara Anezi de Souza IC-EDF
Prof. Dra. Maria Teresa Cauduro- URI-FW

Esse estudo foi realizado por alunas de iniciação científica do PIBIC- EM e por aluna de IC do curso de educação Física, vinculadas a linha de pesquisa formação de professores e práticas educativas. Buscamos verificar se os adolescentes do Ensino Médio de uma escola de Seberi/ RS tem o conhecimento do que é cidadania e se suas práticas do dia a dia, principalmente nos jogos, refletem essa postura. Na literatura encontramos como conceito de Gentili e Alencar onde afirmam que “a cidadania deve ser pensada como um conjunto de valores e práticas cujo exercício não somente se fundamenta no reconhecimento formal dos direitos e deveres que a constituem na vida cotidiana dos indivíduos”. (Gentili e Alencar, 2001, p. 87). Objetivo: Verificar se as práticas dos jogos e atividades desenvolvidas pelos adolescentes nos momentos de lazer, estão promovendo a conscientização para uma melhor cidadania. Metodologia: Utilizou-se o método qualitativo, descritivo. A pesquisa esta sendo desenvolvida em uma escola do Ensino Médio de Seberi-RS onde foi aplicado questionários aos adolescentes. O questionário foi com perguntas fechadas 09 e abertas 07. Aplicaram-se 46 questionários para o segundo e terceiro ano do Ensino Médio. Para esse estudo utilizou-se a questão sobre cidadania (aberta). Análise dos dados: Os resultados parciais no primeiro semestre de 2013 foi que grande parte dos adolescentes que responderam ao questionário tem o conhecimento parcial do que é cidadania. Considerações Finais: Nessa etapa da pesquisa os adolescentes tem um entendimento do que é cidadania, respondendo que são direitos (a saúde, educação, lazer) e deveres (respeitar o próximo, participar da sociedade) que o cidadão possui perante a sociedade.

Palavras - chave: Cidadania; Educação Física; Lazer; Iniciação Científica, Ensino Médio

A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: CONTRASSENSOS NAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Jéssica de Marco¹
Silvia Regina Canan²

RESUMO: O projeto de pesquisa intitulado “A docência universitária: contrassensos nas políticas de formação de professores”, com bolsa PIBIC/CNPQ, está inserido na linha de pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação, do GPE e objetiva estudar a docência universitária, a partir dos contrassensos apresentados pelas políticas de formação de professores. Para tanto propõe compreender a docência como uma prática complexa que para ser exercitada deve ser refletida e problematizada, desencadeando novas possibilidades de construção, elaboração e reelaboração do conhecimento. A pesquisa configura-se como uma pesquisa quali/quantitativa e está sendo desenvolvida com os 26 cursos de graduação da URI – Câmpus de Frederico Westphalen. Dada a amplitude da mesma, o instrumento de coleta de dados utilizado foi um questionário composto de questões abertas e fechadas, aplicado a aproximadamente 170 docentes, sendo que 110 destes responderam ao questionário, que será analisado à luz dos objetivos da pesquisa. Dentre os propósitos estão, também, compreender como tem sido a constituição docente dos professores que atuam na universidade; aprofundar o estudo dos conceitos de docência universitária, pedagogia universitária e docência no ensino superior; desenvolver um estudo sobre as políticas de formação docente e suas proposições, tendo em vista contribuir com a qualificação da Universidade trazendo novos elementos ao debate das políticas de formação docente. Uma vez que a pesquisa ainda está em andamento, não existem conclusões mais definitivas. No entanto, a construção do Estado da Arte permitiu verificar o crescente interesse mundial por esse campo de estudos o que pode revelar um importante indicativo de que existem lacunas que precisam ser preenchidas e, nesse íterim, um dos aspectos a serem discutidos diz respeito à qualificação das políticas públicas e sua efetivação. Nesse entendimento, podemos provisoriamente apontar que existe um vácuo nas políticas públicas, uma vez que elas não abordam a obrigatoriedade de formação para a docência dos professores que atuam no Ensino Superior. Espaços como a LDB/96, ao tratarem da questão, encaminham a responsabilidade aos programas *stricto sensu*, ou às IES que através de políticas internas devem promover essa formação. Nesse contexto, nos deparamos, não raras vezes, no Ensino Superior, com professores que possuem excelência de conhecimento em suas áreas de formação específica e um certo “despreparo”, do ponto de vista pedagógico-didático para a docência. Desse modo, tem identidade fortemente marcada como pesquisador, em detrimento de sua identidade como professor, a qual alia conhecimentos específicos e conhecimento das práticas pedagógicas e didáticas. Se olharmos a docência como um espaço complexo, entenderemos que a formação pedagógico-didática do docente universitário é, indiscutivelmente, importante e necessária na realidade que exige, cada vez mais, uma formação integral para atender à acadêmicos com conhecimentos e interesses diversos. O grande questionamento ainda parece ser a ausência de políticas específicas para a formação docente para o Ensino Superior que permita aos professores construir um processo de formação docente mais qualificado.

Palavras-chave: Políticas de formação de professores; Docência universitária; Contrassensos nas políticas de formação docente.

¹ Acadêmica do curso de Pedagogia da URI – Câmpus de Frederico Westphalen e bolsista de Iniciação Científica PIBIC/CNPQ.

² Orientadora do projeto, professora do Departamento de Ciências Humanas e do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação da URI - Câmpus de Frederico Westphalen.

A INDISCIPLINA EM SALA DE AULA: A REFLEXÃO DO PIBID ACERCA DA PROBLEMÁTICA

Márcia da Silva¹
Luci Mary Duso Pacheco²

O tema abordado tem como objetivo, aprimorar os conhecimentos dos futuros professores por meio das atividades desenvolvidas no Programa PIBID Pedagogia Ensino Médio de Frederico Westphalen. O estudo contempla a temática indisciplina na sala de aula e tornou-se possível por meio das atividades de observação e intervenção realizadas nas disciplinas pedagógicas do Curso Normal da Escola Campo. A indisciplina é um das maiores dificuldades enfrentadas pelos educadores para desenvolverem o trabalho pedagógico. De acordo com Parrat-Dayana (2008, p. 21), “os conflitos em sala de aula caracterizam-se pelo descumprimento de ordens e pela falta de limites como, por exemplo: falar durante as aulas o tempo todo, não levar material necessário, ficar em pé, interromper o professor, gritar, andar pela sala, jogar papeizinhos nos colegas e no professor, dentre outras atitudes que impedem os docentes de ministrar aulas com mais qualidade”. Estudos evidenciam que o tema indisciplina pode ser definido como um dos maiores obstáculos que as escolas enfrentam na sociedade contemporânea, o que provoca grande angústia nos professores que não sabem mais como lidar com a situação. Com isso percebe-se a necessidade de um maior engajamento por parte da escola na busca por alternativas de intervenções para o enfrentamento de conflitos na sala de aula. Pode-se afirmar que, no atual contexto, a maioria das escolas enfrenta estes problemas, e que eles vêm se desenvolvendo há anos, sofrendo alterações através das mudanças históricas e socioculturais. Diante disso, entende-se que a aprendizagem resulta dos processos de ensino e é essencial que prevaleça a disciplina, o diálogo coerente, o respeito às regras e a participação de todos neste processo e ainda, vale destacar, que os conhecimentos construídos foram de suma importância, tanto para as normalistas, como para as bolsistas do PIBID/ URI podendo ser levados para a prática em estágio.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Docente; Indisciplina; Intervenção Pedagógica.

1 Acadêmica do Curso de Pedagogia. Bolsista do PIBID – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen.

2 Doutora em Educação. Coordenadora de Área e Orientadora do PIBID/Pedagogia – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen.

COMPETÊNCIA DOCENTE

Maria Cristina Gubiani Aita ¹

Tais Levulis ²

O Projeto PIBIC/Ensino Médio “Formação Profissional acadêmica: espaço- tempo Interdisciplinar na construção do professor” tem como objetivo oportunizar ao estudante do Ensino Médio, do Curso Normal, a construção de bases teóricas relativas à formação inicial docente, desenvolvendo no discente o espírito pesquisador. O tema em pauta busca identificar quais são as competências consideradas necessárias para o desenvolvimento da profissionalidade docente, bem como estudar a proposta curricular centrada na noção de competência compreendendo seu significado. A metodologia envolve um trabalho bibliográfico. Destaca-se o caráter qualitativo, considerando que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito docente. A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases, nº 9394/96, representa um marco que impulsionou as discussões rumo à revisão dos projetos pedagógicos das licenciaturas, uma vez que serviu como mote para a institucionalização de políticas que já vinham sendo gestadas e implementadas pelo Ministério da Educação e Cultura. No entanto, foram as medidas regulamentadas pelo Conselho Nacional de Educação, através de Pareceres e Resoluções, que deram o tom das reformas no campo da educação e para o caso desse estudo, na formação de professores. Segundo Kuenzer (1999), não existe um modelo único de formação de professores, pois os modelos de formação têm como propósito responder às demandas que estão sendo colocadas pelo contexto, que fazem emergir perfis diferenciados de docentes de modo que sejam atendidas às exigências do sistema social e produtivo com base na concepção dominante. A prática pedagógica dos professores vem sendo focalizada nos estudos sobre formação docente (NÓVOA, 1995; IMBERNÓN, 2006) como um elemento essencial para repensar e reconfigurar a formação inicial e continuada. “O professor não deve refletir unicamente sobre sua prática, mas sua reflexão atravessa as paredes da instituição para analisar todo tipo de interesses subjacentes à educação, a realidade social, com objetivo conceito de obter a emancipação das pessoas.” (IMBERNÓN, 2006, p. 39). Para o desenvolvimento da profissionalidade docente algumas competências são consideradas necessárias. Segundo Perrenoud (1999), as competências manifestadas por determinadas ações, não são, em si, conhecimentos; elas utilizam, empregam e mobilizam conhecimentos; competência diz respeito a uma prática social. Para Ramos, (2000), a competência diz respeito ao saber formalizado, ao saber ser, portanto não se restringe a prática profissional. Nenhuma autoridade docente se exerce ausente desta competência. O professor que não leve a sério sua formação, que não estude que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe. Para Freire (1997,102-103), a segurança com que a autoridade docente se move implica outra, a que se funda na sua competência profissional. Nenhuma autoridade docente se exerce ausente desta competência. O professor que não leva a sério sua formação, que não estuda que não se esforça para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe.

Palavras chave: Formação. Competência. Docente

¹ Professora orientadora

² Aluna bolsista PIBIC-EM, Edital 12/2012 – Formação profissional acadêmica: Espaço-tempo interdisciplinar na construção do professor

CONTEXTUALIZAÇÃO DO CONTEÚDO DE FRAÇÕES POR MEIO DE SITUAÇÕES COTIDIANAS

Aline Danelli¹
Dionatan Breskovit de Matos²
Eduardo Post³
Elisandra Juliane Hauschild⁴
Jéssica Freitas Avrella⁵
Carmo Henrique Kamphorst⁶
Eliane Miotto Kamphorst⁴

Resumo: Grande parcela dos alunos do ensino básico visualiza a Matemática como uma disciplina descontextualizada, complicada e sem aplicabilidades no cotidiano. Tais concepções acarretam em prejuízos no processo de ensino e aprendizagem de Matemática e, na maioria das vezes, são frutos de metodologias inadequadas empregadas pelos professores. Através das aulas de reforço oferecidas pelos bolsistas do subprojeto de Matemática do PIBID da URI – Câmpus de Frederico Westphalen, constatou-se que uma das maiores dificuldades dos discentes do ensino básico, na disciplina de Matemática, diz respeito à compreensão e a resolução de problemas envolvendo frações. Diante desse contexto, os licenciandos/ bolsistas optaram pelo planejamento e execução de uma oficina intitulada “Situações Cotidianas Envolvendo Frações”, que objetivou favorecer a compreensão de conceitos relacionados ao conteúdo frações, a partir da demonstração de sua aplicabilidade no cotidiano, as atividades foram desenvolvidas com 25 alunos de 6º e 7º anos da Escola de Educação Básica campo. A execução da oficina consistiu na realização de diversas ações. Dentre elas, a apresentação em slides de situações em que as frações são utilizadas em nosso dia a dia, como: a divisão de uma barra de chocolate, pizza ou bolo em partes iguais, a quantidade de ingredientes utilizada em receitas, notas musicais formadas por frações que produzem sons diferentes, o nível do medidor de combustível de um carro, entre outras. Em outro momento realizou-se a demonstração da equivalência e de operações com frações com o auxílio dos círculos fracionários e a representação de frações com o auxílio de materiais diversificados (xadrez, moedas, caixas de ovos, receitas, entre outros), durante esse processo, os estudantes eram constantemente questionados e desafiados a realizar algumas atividades usando os materiais propostos. Além disso, buscou-se associar o estudo das frações com a música, empregando um monocórdio, instrumento de uma única corda estendida entre dois cavaletes fixos sobre uma base de apoio, confeccionado pelos próprios licenciandos-bolsistas. E, para a finalização da oficina, os alunos criaram e apresentaram paródias abordando o tema frações. No decorrer da oficina verificou-se que os alunos demonstraram empenho e interesse na execução das atividades propostas e surpreenderam-se com as inúmeras aplicações deste conteúdo. Graças à diversidade de aplicações do conteúdo, a oficina ocorreu de maneira atrativa e oportunizou aos educandos uma visão mais ampla do conceito, representação e equivalência de frações. Logo, evidencia-se a relevância do trabalho com frações aliado a situações cotidianas, visto que estes aspectos podem contribuir significativamente na aprendizagem e no desempenho dos discentes.

Palavras-chave: PIBID; Frações; Situações Cotidianas.

¹ Acadêmica do 6º semestre do Curso de Matemática da URI - Frederico Westphalen – bolsista PIBID, alinedanelli@gmail.com

² Acadêmico do 6º semestre do Curso de Matemática, da URI - Frederico Westphalen – bolsista PIBID, dionatanm3t4l@hotmail.com

³ Acadêmico do 6º semestre do Curso de Matemática, da URI - Frederico Westphalen – bolsista PIBID, edupost32@hotmail.com

⁴ Acadêmica do 2º semestre do Curso de Matemática da URI - Frederico Westphalen – bolsista PIBID, elisandra.hauschild@yahoo.com

⁵ Acadêmica do 6º semestre do Curso de Matemática da URI - Frederico Westphalen – bolsista PIBID, jfreitas@uri.edu.br

⁶ Professor Orientador do PIBID - Subprojeto de Matemática, da URI – Frederico Westphalen, carmo@uri.edu.br

⁴ Professora Orientadora do PIBID - Subprojeto de Matemática, da URI – Frederico Westphalen, anne@uri.edu.br

**DIALETOLOGIA E TEXTOS JORNALISTICOS: A UNIDADE E A
DIVERSIDADE NA MIDIA IMPRESSA DAS REGIOES DO MEDIO E ALTO
URUGUAI,DAS MISSEOS E METROPOLITANA**

Letícia Rodrigues Da Silva

O projeto "Dialetoлогия e textos jornalísticos: a unidade e a diversidade na mídia impressa das regiões do Médio e Alto Uruguai, das Missões e Metropolitana” tem como pretensão identificar a variação linguística que aparece em gêneros textuais do tipo argumentativo (artigos de opinião, editoriais e crônicas) a fim de reafirmar o papel da mídia impressa frente aos gêneros e a variedade linguística. Para viabilizar essa pesquisa, objetivou-se identificar diferenças diatópicas, diastráticas e/ou diafásicas em textos argumentativos (artigos de opinião, editoriais e crônicas) nos jornais impressos para evidenciar a presença desses elementos em cada um dos gêneros elencados. Para a realização de tais objetivos, realizaram-se pesquisa bibliográfica e documentais, através de método dedutivo. Durante a primeira etapa do projeto, buscou-se constituir o aparato teórico, percorrendo acerca da dialetologia. Aprendeu-se, no final desse semestre, que as variações linguísticas são vistas e compreendidas de modo diferente, cada uma delas tem diferenças em seu uso. A língua está sempre em constante mutação, novas formas de falar, e sotaques que variam conforme a região do falante que é reconhecida em qualquer espaço geográfico. Percebemos, pelo estudo teórico, que a variação é motivada por fatores linguísticos (próprios do sistema) e por fatores extralinguísticos (fora do sistema – sexo, idade, etnia...). Percebeu-se, ainda, que existem variedades internas da língua, como diferenças sintáticas, morfológicas, fonéticas, lexicais, semânticas e também pragmáticas. Portanto, a língua é única, mas tem variações diferentes. Conhecer bem o estudo da dialetologia é de grande importância, porque é ela que controla as variáveis, ela que se preocupa com a variação linguística, e tem um papel fundamental no estudo da língua e das suas variações.

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Lucimara Nunes Hauch¹
Rosane de Fatima Ferrari²

Este projeto de pesquisa tem como temática o estudo das **dificuldades de aprendizagem**, objetivando pesquisar as abordagens teóricas concernentes às dificuldades de aprendizagem, enfocando a identificação, o reconhecimento e a intervenção frente aos alunos com estas problemáticas. Além disso, pesquisar quais são os problemas de aprendizagem encontrados no espaço escolar e de que forma os professores percebem e trabalham os mesmos. As dificuldades de aprendizagem podem ser referidas como desordem de aprendizagem ou transtornos de aprendizagem, que é um tipo de desordem pelo qual o indivíduo apresenta dificuldades em aprender efetivamente. A desordem afeta a capacidade do cérebro em receber e processar informações. A dificuldade de aprendizagem é um transtorno permanente que afeta a maneira pela qual os indivíduos com inteligência normal ou acima da média selecionam ou retêm informações. (DUNN; DUNN, 1997). O aluno com dificuldade de aprendizagem pode exigir um atendimento variado, inclusive aulas particulares, aconselhando o acadêmico especial, desenvolvimento de habilidades básicas, assistência para organizar e desenvolver habilidades de estudo adequadas ou entendimento psicopedagogo. Alguns alunos com dificuldades de aprendizagem não exigem o uso extensivo de pessoal e técnico, fundos extras e ajuda profissional, mas podem precisar de motivação apropriada para o programa e subsídios para auxiliá-los. A identificação das dificuldades de aprendizagem deve ser feita o mais breve possível, contribuindo para este fato a observação, cuidando o comportamento das crianças. Os profissionais da educação bem como os pais devem estar atentos a um conjunto de sinais que a criança exibe continuamente e frequentemente, isso auxilia no seu diagnóstico precoce procurando solucionar os problemas gerados pela dificuldade de aprendizagem da criança.

¹ Aluna bolsista PIBIC –EM, Edital 12/2012 Formação profissional acadêmica: espaço –tempo interdisciplinar na construção do professor.

² Professora orientadora .

DIRETRIZES PARA O ENSINO NORMAL

Alessandra Tiburski Fink¹
Cassinéli Aparecida Reis Borba²

O Projeto PIBIC/EM “Formação Profissional Acadêmica: Espaço-Tempo Interdisciplinar na Construção do Professor”, objetiva oportunizar ao estudante do Ensino Médio, do Curso Normal, a construção de bases teóricas relativas à formação inicial docente, desenvolvendo no discente o espírito pesquisador, tão necessário para o ser professor. Assim, o Plano de Trabalho Diretrizes Para o Ensino Normal busca através do presente estudo, inserir-se no universo da pesquisa bibliográfica, que permita conhecer as questões e discussões que embasam os pressupostos das diretrizes curriculares para o Ensino Médio, bem como as diretrizes propostas para o Ensino Normal. A formação de professores no Brasil assume contornos cada vez mais imprescindíveis, seja na formação oferecida em Cursos de Licenciatura, seja na formação ofertada em Cursos de Ensino Médio-Normal. Partindo da perspectiva que o aluno vem para a escola com conhecimentos e que está inserido num meio tecnológico, de rápidas mudanças, de muitos estímulos e avanços, cabe ao professor estar preparado para trabalhar com este aluno. Assim, vê-se a necessidade de repensar a formação desse profissional desde a sua formação inicial em nível médio normal. Embora o Curso Normal tenha sido palco de discussões quanto à sua validade e extinção, como nos aponta Scheibe (2010), acredita-se que o Curso Normal é importante como formação inicial do professor, desde que este depois ingresse em cursos superiores de licenciatura. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- nº 9394/96 intensifica os debates sobre a formação de professores, reforçando a importância de analisar, mediante discussões e pesquisas as perspectivas de mudanças nos currículos dos Cursos de Ensino Médio-Normal. O debate atual sobre a formação do professor acontece num cenário político e econômico que vem ao encontro de um professor pesquisador e prático-reflexivo. O professor “prático-reflexivo”, na concepção de Neto, (2002) e Tardif. (2007) é aquele que consegue superar a rotinização de suas práticas e refletir sobre as suas ações cotidianas antes, durante e depois de executá-las, uma vez que as noções de saberes docentes, por sua vez problematizam a prática buscando a superação da dicotomia acadêmica de teoria e prática. Nóvoa (1993) defende uma formação docente que esteja voltada para a reflexividade das ações do professor, na qual os seus saberes experienciais, curriculares e disciplinares sejam planejados e contextualizados. A Resolução nº 2 de 19/04/ 1999 do Conselho Nacional de Educação, afirma que o Curso Normal, em função de sua natureza profissional, requer ambiente profissional próprio com organização adequada à identidade da sua proposta pedagógica. A proposta pedagógica de cada escola deve assegurar a constituição de valores, conhecimentos e competências gerais, específicos e necessários ao exercício da atividade docente. Portanto, não se discute neste estudo a possível extinção do Curso Normal, mas a defesa de uma reflexão a cerca das suas diretrizes e propostas curriculares, que busquem uma reformulação desse curso, contemplando realmente as necessidades e especificidades da formação do professor que irá atuar na educação infantil e anos iniciais e a continuação dessa formação em nível superior.

Palavras-chaves: Formação do Professor, Professor Pesquisador e Reflexivo, Diretrizes do Curso Normal.

¹ Professora do Curso de Pedagogia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Campus de Frederico Westphalen, RS, Mestre em Educação pela UPF – Passo Fundo.

² Bolsista do PIBIC/EM-CNPQ-URI- Câmpus de Frederico Westphalen/ RS, cassi_19-97@hotmail.com

ÉTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE

Cassiano LibrelottoTrezzi¹

Rosane de Fátima Ferrari²

A ética na formação Docente é um tema de muita importância para a educação e para a universidade, através de estudos e pesquisas que podem melhorar a prática pedagógica. Esta pesquisa é oriunda do projeto: **Formação profissional acadêmica: Espaço-tempo interdisciplinar na construção do professor**, tendo como subprojeto a **Ética na formação docente**, que objetiva pesquisar o que se entende por ética e de que forma a mesma é trabalhada e vivenciada por professores e alunos no espaço escolar, bem como refletir de que forma/maneira os valores subjacentes à formação de professores interferem no processo de ensino aprendizagem. A metodologia empregada neste estudo é a pesquisa bibliográfica, realizada através da consulta de diversas fontes de dados, a qual auxiliará a busca de informações específicas da temática. A ética é a reflexão crítica sobre a moralidade. Ela não tem um caráter normativo, pois, ao fazer uma reflexão ética, pergunta-se sobre a consistência e a coerência dos valores que norteiam as ações, busca-se esclarecer e questionar os princípios que orientam essas ações, para que elas tenham significado autêntico nas relações. Para ser um bom profissional tem que ser ético; e ser ético é viver para os outros, é ter uma visão mais ampla do mundo e não apenas ter o olhar voltado para o próprio umbigo. Ser ético é dar beleza e dignidade ao projeto humano, ajudar o humano a reencontrar a confiança perdida. Mostrar que dentro de cada ser existe algo mais que não pode ser subornado e corrompido. É urgente que as escolas trabalhem a nobreza que habita cada ser humano e não eduque apenas para o mercado. Ao lado da família, as instituições de ensino veiculam valores e desempenham um papel na formação moral e no desenvolvimento de atitudes. Neste sentido, a ética na formação docente se faz muito importante para preparar professores com postura ética, pois a didática baseia-se em ética e em uma ascética para docentes, que implica tornar o docente aprendiz de determinadas tecnologias de si, fundamentais para produzir o cuidado e a educação com o outro.

¹ Aluno bolsista PIBIC-EM, Edital 12/2012 – Formação profissional acadêmica: Espaço-tempo interdisciplinar na construção do professor

² Professora orientadora

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS EDUCATIVAS

Janete Campos

O projeto “O livro didático no Ensino Médio: ênfase para os gêneros textuais ou para a gramática?” tem como pretensão analisar livros didáticos de Língua Portuguesa, do ensino médio, mandados pelo Governo Federal para serem adotados em escolas estaduais. Para viabilizar esta pesquisa, objetivou-se verificar a presença de conhecimentos gramaticais explorados nesses manuais, descrevendo os enfoques conceituais de tais conhecimentos. Objetivou-se, ainda, investigar a maneira que a gramática é desenvolvida nesses manuais, apresentando os paradigmas de correntes linguísticas. Para a realização de tais objetivos, realizaram-se pesquisa bibliográfica e documental. Durante a primeira etapa do projeto, buscou-se ativar reflexões sobre a língua materna, contemplando as relações entre uso da linguagem e atividades de análise linguística e de explicitação da gramática, por se entender que a escola é lugar de excelência para desenvolver situações de interação em que os interlocutores podem desenvolver sua competência linguística e comunicativa. Para que isso acontecesse, estudaram as correntes linguísticas, como o estruturalismo, o gerativismo, a sociolinguística, o funcionalismo, a linguística cognitiva e a linguística textual. As concepções gramaticais que foram descritas, nessa etapa, são: a gramática de uso, a gramática reflexiva, a gramática teórica e a gramática normativa. Percebeu-se, durante esse estudo, que identificar nos gêneros textuais conteúdo, composição, estilo, nível linguístico e propósitos é importante para que o aluno se torne sujeito de seu processo de aprender e consiga exercer seu papel de cidadão. Quanto ao tratamento dado para as correntes linguísticas e para as abordagens gramaticais, descobrimos que a competência comunicativa do aluno só será efetivada quando esse for o objetivo primeiro do ensino de língua materna. Também que o ensino só será produtivo a partir do momento em que a aquisição de novas habilidades linguísticas for uma constante. Ainda que a língua é uma forma de interação que acontece quando se propõe análise de diferentes textos, que possuem marcas, pistas para a construção do sentido em uma interação comunicativa. Aprendeu-se, no final deste semestre, que, para que o domínio da linguagem se consistir em uma forma de reflexão, é importante que o ensino da gramática esteja embasado na gramática de uso e em uma gramática reflexiva. Para se conseguir atingir o entendimento da língua e de seu funcionamento, é preciso também buscar auxílio na gramática teórica e na normativa para que se consiga de fato a interação entre o texto e seu propósito comunicativo. Após a investigação teórica, analisamos os livros didáticos do ensino fundamental e podemos perceber as diferentes concepções gramaticais presentes nos mesmos, bem como as várias formas de empregá-la nos manuais. Analisamos também as diferenças dos estudos gramaticais e as formas de conceituar os conteúdos. Ao término dessa análise, evidenciamos que cada coleção tem sua maneira de trabalhar gramática, seguindo suas concepções e iniciando o estudo com conteúdos diferentes. Os exemplos citados utilizam-se de frases, outros de textos e outros ainda com palavras isoladas. Como conclusão desse estudo, percebemos que as diferenças são muitas, mas todas as coleções diferenciam o estudo do texto, do estudo da gramática e do estudo da produção do texto. Isso dificulta, para o aluno, o conhecimento de uma língua integrada, que texto, gramática e produção somam-se no desenvolvimento de competências sociocomunicativas, objetivo primeiro que deveríamos ter no Ensino Fundamental. Evidenciamos, também, que a eficiência na condução do processo ensino-aprendizagem está bastante condicionada à qualidade da formação do professor, uma vez que ele não conta com subsídios teóricos suficientes nos manuais a ele destinados. Enfim, a possibilidade de estabelecer um efeito de sentido para o texto como um todo deveria ser a maior meta de todo professor de língua materna.

Palavras-chave: gêneros textuais, gramática, Ensino, conhecimentos, linguísticas.

FORMAÇÃO DOCENTE E O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA - PIBID.

Cristina Enderli¹
Jaqueline Vargas Coelho²
Daiane Eberhart³
Luci Mary Duso Pacheco⁴

O presente estudo busca apresentar pontos relevantes para a formação docente, destacando a importância das práticas vivenciadas através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, subprojeto Pedagogia Ensino Médio, desenvolvido na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI Campus de Frederico Westphalen, no Curso de Pedagogia. As ações realizadas através do programa vem demonstrar que, a prática docente é de suma importância para o desenvolvimento tanto do educador quanto do educando, para isso, vale ressaltar que a relação teoria prática na formação do professor resulta em qualidade da ação pedagógica, que, conseqüentemente possibilita transformar a realidade.

Palavras-Chave: formação, projeto, educação, saberes, professores.

¹ Bolsista PIBID. Acadêmica do Curso de Pedagogia – URI - Câmpus de Frederico Westphalen - krika_fw@yahoo.com.br

² Bolsista PIBID. Acadêmica do Curso de Pedagogia – URI - Câmpus de Frederico Westphalen – jacke_linevargas@hotmail.com

³ Acadêmica do Curso de Pedagogia – URI - Câmpus de Frederico Westphalen – daia-princesa@hotmail.com

⁴ Doutora em Educação. Coordenadora de área do Sub projeto Pedagogia Ensino Médio – professora do departamento de Ciências Humanas da URI - Câmpus de Frederico Westphalen – luci@uri.edu.br

FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA A EDUCAÇÃO NO CAMPO: SABERES NECESSÁRIOS A PRÁTICA DOCENTE

**Mateus Jose da Costa
Luci Mary Duso Pacheco**

O presente estudo centrado na “Formação do Professor Para a Educação no Campo: Saberes Necessários a Prática Docente” tem como objetivo conhecer os princípios teóricos e legais da educação do campo, bem como, aprofundar o conhecimento sobre a formação do professor para esse espaço educativo. A educação do campo é uma proposta educacional que visa formar a população do campo a partir de suas próprias necessidades e interesses, tendo os mesmos como atores do processo. É preciso questionar o que se quer com essa proposta, que escola deve ser pensada para a mesma, que objetivos guiarão o percurso da formação, quais os métodos que serão utilizados, de que saberes essa formação é constituída e, ainda, quais conhecimentos sociais são importantes nesse espaço. “Esta visão do campo como um espaço que tem suas particularidades e que é ao mesmo tempo um campo de possibilidades da relação dos seres humanos com a produção das condições de sua existência social, confere à Educação do Campo o papel de fomentar reflexões sobre um novo projeto de desenvolvimento e o papel do campo neste projeto. Também o papel de fortalecer a identidade e a autonomia das populações do campo e ajudar o povo brasileiro a compreender que não há uma hierarquia, mas uma complementaridade: cidade não vive sem campo que não vive sem cidade”. (ARROYO, 2004, p.15). A Educação do campo precisa ser específica e diferenciada, pensada a partir da realidade e dos anseios de cada espaço, na tentativa de construir uma educação popular de acordo com as necessidades dos camponeses e suas memórias coletivas. Para isso, a educação básica do campo deve ser construída por meio de novos conteúdos e metodologias pedagógicas que valorizem e atendam à população do campo. Daí a importância da participação dos mesmos nessa construção

Palavras-chave: educação do campo; formação do professor; saberes educacionais.

FORMAÇÃO INICIAL E OS SABERES DOCENTES

Ketlin Ramos Nunes¹
Juliane Cláudia Piovesan²

O projeto PIBIC/EM - Cnpq, “*Formação Profissional Acadêmica: Espaço-Tempo Interdisciplinar na construção do professor*”, objetiva oportunizar ao estudante de Ensino Médio, do Curso Normal, a construção de bases teóricas relativas à formação inicial docente, desenvolvendo no discente o espírito pesquisador, tão necessário para o ser professor. As instituições de ensino devem formar professores, sendo necessário haver uma articulação da formação e do conhecimento, da Universidade e da Educação Básica. Assim, a formação do professor investigador e reflexivo, incorpora a postura investigativa em seu trabalho cotidiano em sua prática pedagógica, assumindo uma postura à sua própria ação docente. Destaca-se que o meio acadêmico torna-se um espaço fértil, pois agrega uma série de saberes e diálogos construindo conhecimentos essenciais para a formação docente. O plano de trabalho do referido, “*Formação inicial e os saberes docentes*” busca relacionar conceitos sobre formação inicial de docentes, de acordo com teóricos e estudiosos contemporâneo. Objetiva realizar pesquisas acerca da profissão professor, fundamentando a construção de um saber teórico; proporcionando ao discente de Ensino Médio a iniciação à pesquisa científica, construindo saberes para o futuro profissional, bem como identificando os saberes necessários e fundamentais para construção da identidade do profissional professor. Nesse horizonte, ensinar é uma atividade altamente determinada para quem ensina, pois, leva a definição das competências profissionais do professor, refletindo acerca da relação docente/ensino/saberes e analisando a importância para a formação inicial. A pesquisa é de cunho bibliográfico e descritivo, enfatizando a necessidade de uma formação inicial alicerçada nos saberes docentes, guiados por estudiosos, como Freire, Tardif, Nóvoa, Pimenta e Cunha. Pode-se enfatizar que é da formação inicial, que o professor formador irá trazer as bases fundamentais para a construção de um profissional comprometido e responsável pela educação transformadora. Portanto, é preciso valorizar paradigmas que formem docentes reflexivos e responsáveis com o próprio desenvolvimento e o desenvolvimento social do meio onde estão inseridos, sabendo atuar nos diferentes problemas enfrentados pela educação e pela sociedade e adquirindo um instinto investigativo capaz de ajudá-lo na prática docente. Portanto, pensar a formação inicial do professor é desvelar um caminho que ora se desenha frente aos rumos que o sujeito docente poderá transitar em sua formação. Nesse sentido, conclui-se que os saberes docentes são muito importantes na formação profissional, pois permitem efetuar melhor articulação entre teoria e prática, fornecendo novas formas de trabalho no cotidiano escolar, qualificando a prática profissional.

Palavras-chave: Formação Inicial. Saberes. Docência.

¹ Bolsista PIBIC/EM - Cnpq – URI – Campus de Frederico Westphalen/RS - ketlinramosnunes@hotmail.com

² Mestre em Educação, Professora do Departamento de Ciências Humanas da URI - Câmpus de Frederico Westphalen – juliane@uri.edu.br

CONCEPÇÃO HISTÓRICA SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE

Silvia Regina Canan¹
Valéria Vedana²

O projeto “Formação Profissional Acadêmica: Espaço-tempo Interdisciplinar na Construção do Professor”, objetiva oportunizar ao estudante do Ensino Médio, Curso Normal, a construção de bases teóricas relativas à formação profissional acadêmica, desenvolvendo no discente o espírito pesquisador, tão necessário para o ser professor. O plano de trabalho “Concepções históricas sobre a formação docente”, estuda as concepções históricas de formação inicial de docentes, a fim de compreender os processos que este avanço ensejou nos projetos de formação. Conhecer as experiências docentes com a finalidade de compreender como as diferentes concepções históricas se fizeram presentes nos processos formativos. É de suma importância refletir na formação de um professor competente, pois o mesmo terá de aprender conteúdos específicos e práticos. Ele deve não somente saber a teoria, mas também a prática, de como passar sua aula para o aluno, fazendo com que ele entenda. Por isso os dois devem andar juntos, a teoria e a prática. O bom professor não é aquele que dá tudo pronto para o aluno, mas é aquele que encaminha o aluno para a busca de novos conhecimentos, ampliando seus saberes para ser capaz de desenvolver habilidades e tornar-se independente naquilo que faz. Ele deve aprender a gostar dos alunos, e transformar a sua aula em espaço agradável, motivador e prazeroso. Nesse sentido, faz-se necessária a cooperação, a solidariedade e os valores éticos. Para ser um bom professor ele deve, não somente gostar de ensinar, mas também de aprender. Deve sempre manter-se atualizado, informado e buscando sempre novos conhecimentos. Por isso o professor deve estar bem preparado para atuar em diferentes áreas escolares e planejar uma boa aula. Para isso, ele deve ter uma formação, que é fundamental em sua caminhada como educador.

Palavras-chave: Professor, Processos Formativos, Teoria e Prática

¹ Professora Dr^a do PPG em Educação da URI – silvia@uri.edu.br

² Aluna do Ensino Médio, bolsista de Iniciação Científica. - val.vedana@hotmail.com

HABILIDADES E COMPETÊNCIAS: NA VISÃO DE INGRESSANTES E CONCLUINTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Tharles Gabriele Cauduro¹
Dra. Maria Teresa Cauduro²

O presente estudo apresenta uma parte da análise e resultados do TCC de Educação Física. Participaram dessa investigação 41 alunos ingressantes e 16 concluintes. Teve como objetivo, identificar e analisar o conhecimento geral e específico dos acadêmicos ingressantes e concluintes do curso de Educação Física, na questão de conhecimento agregado. Foi retirada uma das subcategorias emergentes do estudo intitulada Habilidades e Competências do professor de educação física – licenciatura. Esses conceitos são desenvolvidos e impostos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) que deverão ser incorporados pelos acadêmicos cognitivamente e em suas práticas docentes. Para tanto, buscou-se no âmbito qualitativo, descritivo e interpretativo o método para construir essa investigação. As etapas da pesquisa foram construídas através da triangulação dos dados, que dividem a mesma em três fases: a de seleção de unidades de significados, a segunda para extração das categorias e subcategorias e a terceira para a triangulação propriamente dita. A análise dos dados foi realizada através da triangulação por fontes (entrevistas, observações, documentos e diário) a metodológica, a teórica e a de expert garantindo a credibilidade e fidedignidade dos dados. Foi selecionada uma subcategoria - Habilidades e Competências de uma categoria maior - Formação de Professores e Conhecimentos. O resultado dessa subcategoria, portanto foi: Aos acadêmicos ingressantes, 41 (quarenta e um) ficou evidenciado no estudo que seus conhecimentos frente à questão de Habilidades e Competências do professor são limitados, ficaram no conhecimento popular de senso comum. Dos 16 (dezesseis), apenas 5 (cinco) dos acadêmicos concluintes não identificaram todas as Habilidades que constavam nas Diretrizes e PPC do curso. 9 (nove) identificaram algumas. Somente 2 (dois) acadêmicos concluintes conseguiram expressar seus conhecimentos de uma forma mais aproximada das Habilidades elencadas para a função do professor docente. Para as Competências, 5 cinco acadêmicos concluintes souberam identificar a definição da mesma para o profissional docente. 3 (três) deles não conseguiram definir. Os demais, 8 (oito) identificaram algumas competências que constam nas Diretrizes Curriculares. Concluo que os resultados não foram os esperados, pois, os acadêmicos concluintes deveriam ter agregado os conhecimentos. A pesquisa na íntegra será publicada posteriormente, pois, apresenta resultados interessantes, da qual se recomenda a leitura, com intuito de proporcionar reflexões sobre a formação docente. Fica evidente que estes acadêmicos devem refletir sobre sua formação profissional. Finalizo com a pergunta, o que está faltando no decorrer do curso para tornar mais significativas essas Habilidades e Competências para os acadêmicos?

Palavras Chave: Educação Física, Competência e Habilidades, Formação de professores, Conhecimento Agregado.

¹ Tharles Gabriele Cauduro. Acadêmico do curso de Educação Física. Bolsista da Uri- Câmpus Frederico Westphalen.

² Profª Drª do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões-URI/Câmpus de Frederico Westphalen. Membro do Grupo de Estudos Qualitativos de Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte CNPq/UFRGS. Membro da Comissão de Especialista do INEP/MEC Brasil. Professora do Curso de Educação Física e Pedagogia da URI/FW-RS, Brasil.

LEITURAS PEDAGÓGICAS: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE ATRAVÉS DO PIBID/URI – FREDERICO WESTPHALEN

Alessandra Maschio¹
Katiucia Daniela Poletto Magahim²
Luci Mary Duso Pacheco³

O artigo aqui descrito cujo título é “Leituras pedagógicas: contribuição na formação inicial docente através do PIBID” – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, vigente no Curso de Pedagogia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI/Câmpus de Frederico Westphalen. O objetivo deste trabalho é abordar as leituras pedagógicas bem como a contribuição das mesmas para a formação docente dos alunos do Curso Normal da escola-campo, considerando especificamente as aquisições e construção do conhecimento mediante a prática pedagógica. Os trabalhos desenvolvidos na instituição, a articulação entre teoria e prática é fundamental no campo educacional. Visto que os estudos teóricos contribuem para a formação docente refletindo, assim, na metodologia aplicada pelo profissional docente bem como nos planejamentos para as leituras pedagógicas. Os estudos referentes às leituras pedagógicas visam a contribuir na construção do conhecimento a partir da ação e reflexão. Os resultados obtidos através das oficinas vêm proporcionar o crescimento na formação de futuros educadores, através do desenvolvimento cognitivo, oportunizando aos acadêmicos, o enriquecimento na sua formação docente. Neste sentido, o presente trabalho foi desenvolvido através de ações conjuntas que proporcionam uma formação mais qualitativa, e também a integração entre escola pública e ensino acadêmico, sendo assim, dando um apoio e incentivo às licenciaturas e à valorização do Magistério.

Palavras-chave: Formação docente, leituras pedagógicas, teoria/prática.

¹ Acadêmica do Curso de Pedagogia. Bolsista PIBID. URI - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen. – alessandra-maschio@hotmail.com

² Acadêmica do Curso de Pedagogia. Bolsista PIBID. URI - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen. – katifw@hotmail.com

³ Doutora em educação. Coordenadora de Área e Orientadora do Subprojeto do PIBID – Pedagogia Ensino Médio. URI - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen. luci@uri.edu.br

OFICINA ENVOLVENDO O NÚMERO ÁUREO: UMA EXPERIÊNCIA PIBIDIANA

Aline Danelli¹
Dionatan Breskovit de Matos²
Eduardo Post³
Elisandra Juliane Hauschild⁴
Jéssica Freitas Avrella⁵
Carmo Henrique Kamphorst⁶
Eliane Miotto Kamphorst⁷

O número áureo desperta a curiosidade e o fascínio de estudiosos e matemáticos desde a antiguidade. Ao que tudo indica, a divisão áurea já era conhecida pelos pitagóricos, em 500 a.C.. Os gregos atribuíam-lhe propriedades mágicas e usavam-no na construção de seus edifícios, como o Parthenon. Devido a sua concepção estética, muitas vezes, também aparece relacionado à arte, como se observa nas obras de Leonardo da Vinci e outros pintores renascentistas, assim como, também pode ser observado em elementos da natureza e em estudos da biologia, como na concha marinha Nautilus e no problema dos coelhos de Fibonacci, por exemplo. Logo, pensando em tornar o ensino da Matemática mais atrativo e significativo aos discentes, licenciandos/bolsistas do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) subprojeto de Matemática da URI – Câmpus de Frederico Westphalen, desenvolveram uma oficina intitulada “O Número Áureo e seus Mistérios”. Procurou-se, deste modo, instigar os discentes ao estudo do número áureo, a partir da análise de aspectos ligados à história e empregabilidade do mesmo. A oficina foi desenvolvida com alunos do 6º ao 9º ano da escola de Educação Básica, mediante o emprego de diversos recursos, dentre eles: o vídeo “Donald no País da Matemática”, pesquisas em sites de busca, a demonstração do valor do número áureo, e uma atividade intitulada de “bonito ou feio”. Mediante o vídeo e as pesquisas em sites procurou-se constatar a presença do número áureo em várias situações do cotidiano. Posteriormente, demonstrou-se o valor do número áureo a partir do cálculo do inverso da razão existente entre os lados de retângulos áureos, sendo este um número irracional aproximadamente igual a 0,618. Por fim, ainda foram realizadas as medições da altura do umbigo e da altura de cada aluno, a fim de verificar se as medidas do seu corpo apresentam ou não proporcionalidade. Para tanto, deveriam indicar as medidas em um aplicativo desenvolvido em linguagem C, o qual calcula a razão entre as duas medidas e compara o resultado com o número áureo, a fim de informar se a pessoa é matematicamente “bonita” ou “feia”. Durante a realização da oficina, os alunos demonstraram empenho e interesse na execução das atividades propostas e surpreenderam-se com as inúmeras aplicações envolvendo o número áureo na natureza, na arte, na música, na arquitetura e no corpo humano. Tais atividades certamente contribuíram para o desenvolvimento de um olhar mais curioso sobre a matemática por parte dos alunos. O desenvolvimento da oficina também foi importante para os bolsistas do PIBID, pois gerou diálogos, reflexões e interpretações, enriquecendo assim a bagagem de conhecimento e percepções acerca do processo de ensino e aprendizagem de Matemática.

Palavras-chave: PIBID. Número Áureo. Razão Áurea.

¹ Acadêmica do Curso de Matemática da URI/FW, bolsista PIBID, alinedanelli@gmail.com

² Acadêmico do Curso de Matemática da URI/FW, bolsista PIBID, dionatanm3t4l@hotmail.com

³ Acadêmico do Curso de Matemática da URI/FW, bolsista PIBID, edupost32@hotmail.com

⁴ Acadêmica do Curso de Matemática da URI/FW, bolsista PIBID, elisandrahamauschild@yahoo.com

⁵ Acadêmica do Curso de Matemática da URI/FW, bolsista PIBID, jfreitas@uri.edu.br

⁶ Doutor em Engenharia Mecânica, Professor Orientador do PIBID, URI/FW, carmo@uri.edu.br

⁷ Mestre em Modelagem Matemática, Professora Orientadora do PIBID, URI/FW, anne@uri.edu.br

Espaços e experiências sentidas: reflexão topofílica do ambiente escolar

Alexandra Franchini Raffaelli¹
Ubiridiana Patricia Dal`Soto²

Os espaços nos fazem refletir sobre todo o processo de ensino aprendizagem. Este trabalho busca significar os espaços a fim de observar as inúmeras possibilidades que há no ambiente pedagógico. O objetivo é fazer uma análise topofílica dos espaços escolares, refletindo as marcas de experiências vivenciadas. A problematização nos faz dialogar com diferentes autores como Bachelard (2008) e Lopes; Clareto (2007) que norteiam nossa discussão acerca das possibilidades de enriquecimento de aprendizagem que os espaços podem proporcionar aos alunos que buscam através das experiências com o meio a sua própria identidade. Sendo assim, um breve recorte bibliográfico nos reafirma a importância dos espaços no ambiente escolar demonstrando que a organização espacial auxilia o aluno a explorar seus conhecimentos bem como facilita a aprendizagem dos mesmos, dando sentido e significação entre o ser aprendente e o ambiente no qual ele encontra-se inserido.

Palavras-chaves: espaços, topofília, ambiente escolar.

¹ Mestra em Educação e professora do curso de Pedagogia da FAI- Faculdades, Itapiranga/SC. E-mail: aleraffaelli@yahoo.com.br

² Mestra em Ciências Ambientais professora da FAI- Faculdades, Itapiranga/SC E-mail: ubiridiana@yahoo.com.br

OS JOGOS NO RECREIO E A ÉTICA

Tharles Gabriele Cauduro¹

Fernanda Cocco²

Prof. Dra. Maria Teresa Cauduro³

O estudo pretende verificar com que atividades os alunos se ocupam no recreio escolar, as condições e o estilo de vida, em que as crianças estão inseridas. Mais ainda, verificar se estas práticas estão promovendo a conscientização para o lazer motivado pela ética. Portanto, ética é definida como conjunto de valores que orientam o comportamento do homem em relação aos outros homens na sociedade em que vive, garantindo, o bem-estar social, ou seja, Ética é a forma que o homem deve se comportar no seu meio social. MOTTA (1984) Nas escolas, as relações do dia a dia deveriam traduzir respeito ao próximo, através de atitudes que levassem à amizade, harmonia, integração das pessoas. Sobre o brincar e os espaços Volpato (2002) colabora dizendo [...] certamente nos remetem a pensar sobre o tempo que as crianças estão tendo para brincar, e os espaços reservados a elas, diante de tantas mudanças que ocorreram no contexto de nossa sociedade contemporânea [...], demarcar nossa preocupação com os espaços e tempos que dispõe as crianças para o brincar é nossa obrigação.(p.80). O objetivo foi analisar os tipos de jogos realizados pelas crianças nos momentos livres (recreio escolar) está permeado pela ética. Utilizou-se para esta investigação o método qualitativo descritivo interpretativo com estudo de caso. O contexto onde foi realizada a pesquisa situou-se em uma escola do município de Taquaruçu do Sul. Foram realizadas observações e notas de campo com relação ao desempenho de jogos e atividades das crianças com idade de 7 a 9 anos. O recreio visitado foi no turno da tarde, por um período de três meses. Análise de dados: Algumas brincadeiras recreativas observadas durante o recreio escolar, foi o tradicional “pega-pega” e a brincadeira de “polícia e ladrão”. As atividades são desenvolvidas no pátio da escola, onde não apresentam distinções de sexo (masculino e feminino). Algumas meninas preferem passar o recreio montando coreografias e dançando. Brincadeiras de outras épocas (culturais) como a adoleta, amarelinha, bolinhas de gude e pular corda, também são brincadeiras apresentadas pelas crianças. As rodas de conversas também fazem parte do recreio escolar, onde há também troca de lanches. Observei, que a atitude ética dos alunos no recreio não é satisfatório. Não respeitam os colegas, xingam e expressam palavrões. Alguns jogos propiciam esses desentendimentos por serem de caráter competitivo. Seria importante, que os professores trabalhassem nas suas práticas pedagógicas mais jogos cooperativos, fortalecendo assim, a questão de valores, visto que, a sociedade não o faz, pois é muito individualista e competitiva.

Palavras chave: Recreio Escolar, Educação Física, Ética. Formação de Professor

¹ Tharles Gabriele Cauduro. Acadêmico do curso de Educação Física. Bolsista da Uri - Campus Frederico Westphalen.

² Fernanda Cocco. Acadêmica do curso de Educação Física. Bolsista da Uri - Campus Frederico Westphalen.

³ Profª Drª do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões-URI/Campus de Frederico Westphalen. Membro do Grupo de Estudos Qualitativos de Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte CNPq/UFRGS. Membro da Comissão de Especialista do INEP/MEC Brasil. Professora do Curso de Educação Física e Pedagogia da URI/FW-RS, Brasil.

PEDAGOGIA DA INFÂNCIA, EDUCADOR INFANTIL E TECNOLOGIA: UM PROCESSO EDUCATIVO EM CONSTRUÇÃO

Alessandra Tiburski Fink¹
Edinéia dos Reis²

O projeto PIBIC/EM “Educação e Tecnologia: Reflexões Teóricas e Metodológicas no Processo de Ensinar e Aprender” objetiva refletir sobre a relação Educação e tecnologia, no intuito de fornecer subsídios teóricos e metodológicos para estudantes do Curso Normal, proporcionando a inserção do indivíduo numa sociedade tecnológica e da informação. Assim o Plano de Trabalho Pedagogia da Infância, Educador Infantil e Tecnologia: Um Processo Educativo em Construção busca estudar as questões que envolvem a Pedagogia da Infância e o papel do educador na articulação do cuidar e do educar, e ainda, como os recursos tecnológicos podem contribuir para a formação e qualificação do educador infantil para que sua prática pedagógica seja voltada à pesquisa, ao conhecimento e a reflexão. A partir dos estudos e discussões na área da educação infantil é possível perceber que a infância está assumindo um novo papel. A criança hoje é palco de preocupações e discussões, tem um espaço que é seu, tem um direito instituído na Constituição/88 e reafirmado na LDB/96, e que precisa ser oferecido com qualidade e comprometimento (FINK 2005, p. 132) apontando assim para a necessidade de refletir sobre as questões que permeiam o universo infantil, as políticas públicas, a prática pedagógica realizada com as crianças pequenas, o espaço que lhes é oferecido e de uma pedagogia voltada para elas. Assim, a formação do educador infantil precisa preocupar-se com a superação da dicotomia educação / assistência, levando em conta o duplo objetivo da educação infantil de cuidar e educar, bem como numa pedagogia da infância que contemple o desenvolvimento e a aprendizagem da criança numa totalidade. O presente estudo mostra que a conquista de uma Pedagogia da Infância é um desafio perante os conhecimentos e saberes necessários para uma prática pedagógica pautada no cuidar e educar, no brincar e nas particularidades e especificidades da faixa etária da educação infantil. Desta forma, o educador infantil precisa buscar e pesquisar conhecimentos teóricos e práticos que possam embasar a sua prática pedagógica, possibilitando a ele, oferecer uma aprendizagem significativa para as crianças levando em conta os aspectos cognitivo, linguístico, afetivo, físico e psicossocial do desenvolvimento destas. A partir desta perspectiva acredita-se que o educador infantil, precisa estar atento às contribuições que a tecnologia vem trazendo para o setor educacional, e usufruir de todos os seus recursos como fonte de informação e pesquisa dos conhecimentos e questões que envolvem o universo infantil no que diz respeito à pedagogia da infância, o cuidar e o educar, o papel e perfil do educador infantil.

Palavras-chaves: Pedagogia da Infância, Tecnologias, Formação do Professor

¹ Professora do Curso de Pedagogia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Câmpus de Frederico Westphalen, RS, Mestre em Educação pela UPF – Passo Fundo.

² Bolsista do PIBIC/EM-CNPQ-URI- Câmpus de Frederico Westphalen/ RS
edineiadossreis_2013@hotmail.com

PRÁTICA SUPERVISIONADA DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO

Carlise Olschowsky Pereira

Maria Teresa Cauduro

As finalidades específicas do Ensino Médio conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96 são: consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, prosseguimento dos estudos, preparo para o trabalho e cidadania, desenvolvimento de habilidades como continuar a aprender e capacidade de se adaptar com flexibilidade às novas condições de ocupação e aperfeiçoamento, o aprimoramento do educando como pessoa humana (formação ética, desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico) e a compreensão dos fundamentos científicos-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando teoria e prática (PCN Ensino Médio, 1999). A prática de ensino de Educação Física tem como objetivo contribuir na formação didático-pedagógica do acadêmico para que possa desempenhar, de forma consciente e espontânea, as funções de professor de Educação Física no Ensino Médio. A amostra foi feita com 20 acadêmicos do Curso de Educação Física da URI – FW (Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões Câmpus de Frederico Westphalen), que ministraram aulas de educação física nas escolas de Educação Básica – Ensino Médio - em Frederico Westphalen, Erval Seco, Pinhal, Taquaruçu do Sul, Vista Alegre, Boa Vista das Missões, Seberi e Palmeira das Missões. Nestes contextos, os acadêmicos ministraram aulas para mais de duas turmas, pois as aulas acontecem somente uma vez por semana e em algumas com períodos de 45 minutos apenas, e os acadêmicos devem totalizar 40 horas aula. A carga horária da escola deve estar explicitada no Projeto Político Pedagógico da Escola sendo sua obrigatoriedade em todos os níveis de escolarização. Outro ponto a ser evidenciado é que as aulas de Educação Física são, em algumas escolas, em turno inverso, tendo muita evasão dos alunos nas aulas. A Educação Física no Ensino Médio é compreendida como uma prática pedagógica que trata da Cultura Corporal de Movimento com o intuito de “formar cidadãos que irão usufruir, partilhar, produzir, reproduzir e transformar as manifestações que caracterizam essa área, como o Jogo, o Esporte, a Dança, a Ginástica e a Luta.” (DARIDO e RANGEL, 2008). Isso foi oportunizado pelos acadêmicos em algumas escolas, mas em outras apenas o esporte foi trabalhado, pois o acadêmico “ficou preso” ao conteúdo proposto pelo professor titular das escolas. Nos cursos de formação para o ensino médio a seleção, organização e tratamento dos conteúdos deve se dar de forma diferenciada dos cursos de bacharelado. Nas licenciaturas os conteúdos específicos da área são eixos articuladores do currículo, que devem fazer parte do saber pedagógico necessário ao exercício profissional e estarem referidos às faixas etárias e as etapas correspondentes da educação básica. Essa é a principal meta que os acadêmicos da prática supervisionada devem vivenciar.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado. Educação Física. Formação de professor.

A QUALIDADE DE VIDA PARA ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

Camila Cadoná- PIBIC-EM

Martha Izabel Dalla Nora- PIBIC-EM

Claudinara Anezi de Souza IC-Educação Física

Prof. Dra. Maria Teresa Cauduro- URI-FW

O estudo proposto quis focar no bem estar, nas condições em que vivem os adolescentes e se eles utilizam o esporte e atividades físicas, lúdicas, recreativas, em seus momentos de lazer como possibilidade de qualidade de vida. Para Nahas (2006), Qualidade de vida é a percepção de bem estar que reflete um conjunto de parâmetros individuais, socioculturais e ambientais que caracterizam as condições em que vive o ser humano. O objetivo previa verificar se as práticas dos jogos e atividades desenvolvidas pelos adolescentes nos momentos de lazer, estavam promovendo a conscientização para uma melhor qualidade de vida, bem como o conhecimento e conceito que eles têm sobre esta qualidade de vida. A pergunta norteadora do estudo foi: É possível afirmar que os adolescentes possuem uma boa qualidade de vida e um conhecimento da prática do lazer no ambiente em que eles vivem? Como metodologia, utilizamos o método qualitativo e o quantitativo. A pesquisa esta sendo desenvolvida em uma escola do Ensino Médio de Seberi - RS. Foram aplicados 46 questionários aos adolescentes com perguntas fechadas (09) e abertas (07) aos alunos do segundo e terceiro ano do Ensino Médio. Para esse estudo utilizaram-se as questões sobre a qualidade de vida e lazer (abertas). Na análise dos dados obtivemos que os estudantes sabem o que é qualidade de vida, mas, no entanto, não utilizam em seus momentos de lazer. As atividades que eles realizam, não proporcionam um bem estar e nenhuma melhora em suas qualidades de vida (segundo eles). Esperamos que através desses resultados, os adolescentes possam se conscientizar melhor de suas atitudes e estimular mudanças de comportamento que os ajudem a viverem mais felizes, com equilíbrio e qualidade de vida como apontam os autores pesquisados.

Palavras - chave: Qualidade de vida; Educação Física; Lazer

RECREIO ESCOLAR: em uma escola de Frederico Westphalen

Fernanda Cocco¹

Tharles Gabriele Cauduro²

Prof. Dra. Maria Teresa Cauduro³

O estudo pretende verificar com que atividades os alunos se ocupam no recreio escolar, as condições e o estilo de vida, em que as crianças estão inseridas. Mais ainda, verificar se estas práticas estão promovendo a conscientização para o lazer motivado pela ética. Nas escolas, as relações do dia a dia deveriam traduzir respeito ao próximo, através de atitudes que levassem à amizade, harmonia, integração das pessoas. Sobre o brincar e os espaços Volpato (2002) colabora dizendo [...] certamente nos remetem a pensar sobre o tempo que as crianças estão tendo para brincar, e os espaços reservados a elas, diante de tantas mudanças que ocorreram no contexto de nossa sociedade contemporânea [...], demarcar nossa preocupação com os espaços e tempos que dispõem as crianças para o brincar é nossa obrigação.(p.80). Objetivo: Analisar os tipos de jogos realizados pelas crianças nos momentos livres (recreio escolar), e se estes estão promovendo a conscientização para o lazer motivado pela ética e inclusão social. Metodologia: Utilizar-se-á para esta investigação o método qualitativo descritivo interpretativo com estudo de caso. O contexto onde foi realizada a pesquisa situou-se em uma escola do município de Frederico Westphalen-RS. Foram realizadas observações e notas de campo com relação ao desempenho de jogos e atividades das crianças com idade de 7 a 9 anos. O recreio visitado foi no turno da tarde das 15h às 15:30hs, por um período de três meses. Análise de dados: Algumas brincadeiras recreativas observadas durante o recreio escolar foram, o chute a gol, onde as crianças usam a quadra poliesportiva; o pega-pega, o pega-cola. As meninas brincavam com dança enquanto meninos de lutas. Foram presenciados também jogos de cartas que são trazidas de casa por um participante. Brincadeiras de outras épocas (culturais) como a adoleta. As rodas de conversas também fazem parte do recreio escolar, onde há também troca de lanches. Considerações finais: Podemos concluir que o recreio escolar é considerado um tempo e espaço de relacionamentos sociais, que facilita a brincadeira e jogos recreativos, além da promoção do caráter social. Algumas brincadeiras geram a integração das crianças e a amizade foi verificada nas trocas de lanches. A maioria das vezes as crianças foram incluídas nas brincadeiras de uma ou outra maneira. Somente no futebol é que os meninos melhores eram escolhidos. Pode-se dizer que as crianças usam o lazer e que o recreio é um espaço fundamental para que ocorra a interação dos alunos da escola.

Palavras chave: Recreio escolar, Educação Física, lazer, Formação de professor.

¹ Fernanda Cocco. Acadêmica do curso de Educação Física. Bolsista da Uri - Câmpus Frederico Westphalen

² Tharles Gabriele Cauduro. Acadêmico do curso de Educação Física. Bolsista da Uri - Câmpus Frederico Westphalen.

³ Profª Drª do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões-URI/Câmpus de Frederico Westphalen. Membro do Grupo de Estudos Qualitativos de Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte CNPq/UFRGS. Membro da Comissão de Especialista do INEP/MEC Brasil. Professora do Curso de Educação Física e Pedagogia da URI/FW-RS, Brasil.

EIXO TEMÁTICO:
**Educação e
Diversidade**

Política e cidadania

Ângela Srocynski da Costa¹
Claudir Miguel Zuchi²

A filosofia é o estudo dos problemas fundamentais relacionados à existência, ao conhecimento, à verdade, aos valores morais e éticos, à mente e à linguagem. O Projeto de Pesquisa “Política e cidadania” tem como objetivos despertar a importância da participação na política; entender a posição de um cidadão na política e apresentar os significados de política e cidadania. A pesquisa é bibliográfica, desenvolvida em forma de atividades de investigação e teorização, elaboração de relatórios semanais e mensais, leituras de livros e outros textos, fichamentos e produções textuais. Os resultados são socializados na universidade, em encontros científicos, eventos e seminários. A palavra política pode ter o conceito extremamente abrangente, pois trata de interesses comuns, consiste no conjunto das relações de poder vividas na sociedade, mas na sociedade atual temos uma noção no mínimo precipitada sobre o assunto, por isso é extremamente importante o interesse pelo estudo da mesma. Cidadania é o conjunto de direitos e deveres ao qual um indivíduo está sujeito em relação à sociedade em que vive, o conceito de cidadania é ligado aos direitos políticos, é o que nos permite intervir na direção dos negócios públicos do Estado. Além disso, a cidadania é também uma identidade, é uma expressão da nossa presença em uma comunidade política. O caminho para discutir e propor uma nova direção à sociedade depende do empenho de cada um de nós, de nossa participação na organização de movimentos sociais que defendam com afinco os direitos da comunidade. O desemprego, a miséria, o analfabetismo, as formas de violência que afetam a vida de grande parte da população brasileira impedem o exercício efetivo da cidadania. Muitos pensam que a responsabilidade pelo bairro, pela cidade ou pelo país, não cabe a nós, e que não podemos fazer nada, mas a união pode alcançar tudo, pois política não é apenas assunto de políticos, e sim de cidadãos. A sociedade atual vê a política de uma forma errônea, por isso devemos ter o interesse pelo estudo da política e afirmar-nos como cidadãos.

Palavras-Chave: Política. Cidadania. Direitos.

¹ Bolsista PIBIC/EM.

² Orientador do projeto.

ÉTICA E SOCIEDADE

Claudiane Paula Szydloski¹
Claudir Miguel Zuchi²

O presente trabalho tem por objetivo proporcionar o estudo de pressupostos éticos e morais a fim de perceber a sua importância na sociedade atual. A Filosofia dá fundamentos teóricos, possibilitando a educação para o “pensar” abrindo assim horizontes para pensar com autonomia crítico-reflexiva, que propicia a criatividade ao invés da dependência a mecanismos memoricistas. Fundamentar o significado atual de ética, destacar a necessidade e a importância dos princípios éticos na sociedade e discutir a indispensabilidade dos valores éticos nas relações humanas é que se pretende com essa pesquisa. A metodologia será bibliográfica, com atividades de pesquisa e produções textuais, elaboração de relatórios semanais, mensais e semestrais e a socialização da pesquisa na Universidade. Entende-se que a ética existe em todas as sociedades humanas, ela é necessária para que haja regras e aconteça uma boa convivência entre os indivíduos de uma comunidade. A ação humana modifica a realidade agindo como formadora, aproximando os humanos e enriquecendo o universo dos valores. A Filosofia como educação para o pensar colabora para a formação humana e é potencializadora de cidadania, autonomia e construção ética do ser humano. A ética investiga, analisa e explica a moral de cada sociedade. A moral constitui-se uma característica essencial do homem em sociedade, um valor imprescindível que perpassa toda a história da humanidade. Buscar a educação do pensar como compreensão do sentido existencial dos valores verdadeiros é problematizar os desafios da contemporaneidade e colocá-los no rol da reflexão filosófica. Os valores morais variam no tempo e no espaço de acordo com as mudanças das necessidades sociais e estão presentes em diversas esferas da vida humana.

Palavras-chave: Ética, Sociedade, Moral.

¹ Bolsista PIBIC/EM

² Orientador

Experiência de Estágio no Conselho Tutelar: Uma Prática vinculada à educação.¹

Jaqueline Paula Vieira²
Marisa do Nascimento Pigatto³

Esse trabalho tem o intuito de apresentar uma das experiências de Estágio-Ênfase A IIII- desenvolvido no Conselho Tutelar de Frederico Westphalen. Os objetivos estabelecidos ao longo do Estágio se baseiam na escuta terapêutica, acolhimento psicológico para os usuários e trabalhadores do local e a realização de visitas escolares e domiciliares. E ainda encaminhamento, quando necessário, para redes adequadas. Salienta-se que o trabalho está direcionado para o fortalecimento das relações interpessoais entre os trabalhadores e dos usuários do sistema, bem como de seus familiares. Neste primeiro semestre de 2013 foi recebida uma grande demanda de crianças/adolescentes encaminhadas pelas escolas com as mais diversas queixas, entre elas, hiperatividade, agitação, dificuldades de aprendizagem. Por meio das escutas dos sujeitos, entendeu-se que muitos precisavam de organização do meio familiar para que os mesmos se sentissem apoiados, acolhidos e fortalecidos. Sendo assim, trabalharam-se questões relacionadas à autoestima e os papéis de cada membro do sistema familiar. Também trabalhamos a Psicoeducação, ou seja, pensar junto com os usuários do conselho sobre a sua problemática. Ressalta-se que os atendimentos são específicos para cada caso e os resultados obtidos foram: auxílio nas problemáticas, diminuindo ansiedades; fortalecimento com melhoras em suas vivências diárias; conscientização de sua cidadania; melhora na qualidade de vida através dos benefícios fornecidos pela rede e contatos com professores dos alunos atendidos que destacaram melhoras no rendimento dos mesmos.

Palavras-Chave: Conselho Tutelar, Crianças, Adolescentes, Dificuldades de Aprendizagem e Educação.

¹ O trabalho trata de uma experiência do Estágio Ênfase A III no Conselho Tutelar de Frederico Westphalen/RS.

² Estagiária e Acadêmica do curso de Psicologia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões-Câmpus de Frederico Westphalen/RS.

³ Professora e Supervisora do Estágio profissionalizante AI e A III do Curso de Psicologia URI-FW

NÚCLEOS DE INCLUSÃO SOCIAL

Emanuele Moura Barretta¹

Roberto Torres Junior²

A investigação que se anuncia “Núcleos de Inclusão Social” é uma iniciativa da CUFA - Central Única das Favelas, uma organização não-governamental, de Frederico Westphalen/RS, com objetivo de implantar e implementar núcleos esportivos, socioeducativos e de lazer em espaços escolares, associativos e institucionais, visando promover a inclusão social através de atividades que contemplem espaço à diversidade e ao desenvolvimento biopsicossocial dos participantes. A iniciativa acontece semanalmente nos núcleos sociais através de oficinas de futebol, artes marciais (Taekwondo), dança e recreação, além de atendimento psicopedagógico, psicológico, identificação e acompanhamento dos participantes em situação de vulnerabilidade por assistentes sociais. O estudo em questão caracteriza-se por uma pesquisa a campo, qualitativa, bibliográfica e descritiva, adotando técnicas de coleta de dados, observação participativa e sistemática durante as oficinas nos sete núcleos de inclusão social realizadas em cinco escolas públicas de Frederico Westphalen/RS em duas associações comunitárias, visando uma integração social entre os atores envolvidos na busca pela mudança cultural no meio em que vivem, uma vez que, existe uma lacuna que deverá ser preenchida com tal proposta. A iniciativa é pioneira na região norte do Rio Grande do Sul e teve início em junho deste ano. Assim, proposta como esta contribui para uma educação inclusiva e de respeito à diversidade.

Palavras-chave: Inclusão social. Educação. Diversidade.

¹Aluna do Curso de Pós-Graduação Stricto-Sensu - Mestrado em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI - Câmpus de Frederico Westphalen, bolsista Capes, Psicopedagoga, Especialista em Educação Especial e Inclusiva - emanuele@abpprs.com.br

² Coordenador da CUFA – Central Única das Favelas, de Frederico Westphalen/RS - robertotorresjunior@yahoo.com.br

O USO DAS TIC'S COMO FERRAMENTAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DE ÁREA DE FIGURAS PLANAS EM LIBRAS

Maria Aparecida Brum Trindade

Objetiva-se a partir da presente reflexão trazer ao discurso a inclusão de alunos surdos na rede regular de ensino. Os surdos, a partir de legislação própria, têm assegurado o direito de comunicar-se e expressar-se em língua de sinais. No entanto, os educadores que trabalham com a inclusão não dispõem de formação inicial ou continuada adequada para interagir com esses alunos, o que acaba prejudicando-os na apreensão de informações e na aprendizagem dos conteúdos curriculares. Nesse sentido, as tecnologias de informação e comunicação, as TIC's se apresentam como um auxílio potencializador nesse processo. Por exemplo, em uma aula de matemática a função da linguagem não se resume à vinculação de informações acerca dos conteúdos, mas também às funções tática e emotiva para que o estudante se sinta parte do processo e participante da aprendizagem. Outro implicador na aprendizagem matemática se refere ao desconhecimento da escrita simbólica dessa, ou seja, os símbolos matemáticos têm grande possibilidades para se aproximarem da realidade dos educandos, mas, no entanto, por desconhecimento ou má formação dos educadores isso não ocorre, o que colabora com a não aprendizagem dos alunos. Segundo Zuchi (2004), muitas vezes, não se estabelece uma comunicação na aula de matemática entre professores e alunos, em virtude da ampla utilização da simbologia matemática, o que aponta à necessidade dos conteúdos vincularem-se a vida dos estudantes. Nessa perspectiva, a geometria permite trabalhar as habilidades visuais e espaciais dos surdos a partir de contextos práticos e visuais, aproximando-se assim da capacidade visual especial desses. A presente proposta aborda o ensino de área de figuras planas em Libras, a partir do auxílio do intérprete/tradutor de Libras, apontando esse como determinante para o sucesso acadêmico dos alunos, pois a partir dos conhecimentos técnicos esse orienta a forma mais acertada para que o aluno surdo possa se apropriar dos conteúdos. Além desse utilizar corretamente os sinais em seus devidos contextos, evitando erros gramaticais e conceituais. O presente estudo além do referencial teórico apresentará vídeo explicativo em Libras o qual será veiculado à web para que alunos surdos, professores e demais interessados possam utilizá-lo no ensino aprendizagem. Aponta-se esse estudo como uma significativa experiência para o ensino da matemática para alunos surdos e à qual pode auxiliar e motivar outros pesquisadores na continuação desse estudo.

Palavras-chave: Educomunicação, Inclusão, Surdos, Literatura, Infantil

UNIVERSIDADE X ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Viviane Andréia S.S. dos Santos¹

Eliane Maria Balcevicz Grotto²

O compromisso assumido pelas Universidades com ensino, pesquisa e extensão configura um eixo estruturante e articulador das ações de formação profissional e de produção de conhecimento realizadas nas diferentes áreas. Por esse viés, o estudo tem por objetivo levantar formas de interação entre Instituições de Ensino Superior e Escolas de Educação Básica, visando subsidiar a realização de atividades formativas. Caracteriza-se como estudo bibliográfico (artigos, revistas, livros). Segundo alguns autores, há três eixos que podem colaborar com o processo de interação entre universidade/escola. Em um primeiro momento podemos citar o estágio, que insere o acadêmico na escola para que ele possa desenvolver através de um processo de observação e reflexão suas estratégias para uma futura prática docente, tornando-se inevitável uma relação entre escola e universidade. Também, a pesquisa se apresenta como importante meio de interação Universidade e Escola de Educação Básica, bem como, contribui para o aprofundamento e estudos da realidade educacional. Já a extensão na Universidade realiza um movimento dialético e transformador ao articular ações internas, no âmbito de uma Unidade e entre Unidades, em perspectiva crítica e sensível às características dos contextos socioculturais e políticos das diferentes comunidades - internas e externas - nas quais a ação docente se realiza. Portanto, é imprescindível a promoção de espaços de compartilhamento entre a universidade e a escola, uma vez que, a partir das mediações e interações, os professores poderão construir um ambiente de profissionalização para discutir seus enfrentamentos diários, suas ideias, inquietações e suas dúvidas, constituindo uma dinâmica potencializadora para o exercício reflexivo, o protagonismo e a autonomia pedagógica. Assim, a criação de uma cultura de colaboração entre a universidade/escola constitui-se como uma das premissas para que a reflexão compartilhada acerca das práticas educativas experienciadas e vivenciadas nos contextos escolares. Acredita-se, pois, que o trabalho conjunto promovido pela cultura de colaboração pode ser o ponto chave para a configuração das propostas de formação continuada de professores.

Palavras- Chaves: Escola. Interação. Universidade.

¹ Bolsista PIBIC/EM – CNPq. vivi.andreia@outlook.com

² Mestre em Educação. Professora do Departamento de Ciências Humanas/ URI – FW. grotto@uri.edu.br

EIXO TEMÁTICO:

**Educação e
Tecnologias**

A AULA E AS NOVAS TECNOLOGIAS NA CONTEMPORANEIDADE

Letícia Cristina Scherer
Elisabete Cerutti

A presente pesquisa é originária do projeto PIBIC/EM- CNPQ, tendo como temática : A aula e as novas tecnologias na contemporaneidade, que objetiva compreender as metodologias adotadas pelo professor para aulas interativas, a fim de entender quais ferramentas podem ser utilizadas com base nas Tecnologias da Informação e da Comunicação. Em sua especificidade investigar as ferramentas presentes para a construção didática da aula, entender quais atividades didáticas que podem auxiliar para aulas interativas diante dos alunos que atualmente convivem na sociedade do conhecimento e construir um referencial teórico basilar no que tange às questões relacionadas às tecnologias e à educação. Em seu referencial teórico, o projeto está embasado em Lüdke (1986), MORAN (1997), SABATINI (2011), RIPPER (1996) e ROCHA (2011), autores que destacam as mudanças ocorridas nos últimos anos, e principalmente no que se refere à tecnologia que vem modificando os espaços de comunicação e interação entre professor e aluno. Tais mudanças fazem com que a escola também entre em um estado de adaptação, as quais fazem a escola juntamente com os professores pensar em uma forma de utilizar a tecnologia para enriquecer ambientes de aprendizagem, assim aumentando a interação em sala de aula. Por isso torna-se relevante a formação continuada do professor para trabalhar nesses novos ambientes escolares. A metodologia está pontuada na pesquisa qualitativa e bibliográfica, através de leituras da temática, busca de materiais teóricos em diferentes meios, construção de referencial teórico específico, encontro semanal para a orientação, participação semanal em grupos de estudos, construção de relatório mensal e participação em Seminários. As leituras das temáticas proporcionam um maior entendimento em relação a evolução da tecnologia na educação e a construção de um relatório específico. Como conclusão preliminar é indispensável ressaltar a importância que o professor ou o mediador do conhecimento e das informações que as novas tecnologias carregam, a relevância de um bom entendimento das mesmas, pois são a ponte entre o aluno e o conhecimento que o mesmo pode ou não adquirir. O preparo desses profissionais é de muita importância pois as tecnologias por si só não vão salvar o mundo, é a escola e os professores que precisam se adequar a nova era da informação e comunicação.

Palavras-chave: Tecnologia, Aula, Professor

ANÁLISE DE JOGOS EDUCACIONAIS ONLINE: CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Rudinei Lazarotti¹

Rosane de Fátima Ferrari²

Esta pesquisa é originária do Projeto PIBIC-EM, Edital 12/2012, intitulado Educação e Tecnologia: reflexões teóricas e metodológicas no processo de ensinar e aprender, que tem como objetivo refletir sobre a relação Educação e Tecnologia, no intuito de fornecer subsídios teóricos para estudantes do Curso Normal, proporcionando a inserção do indivíduo numa sociedade tecnológica da informação e realizar a análise de jogos educacionais. Deste projeto surgiram 12 subprojetos, tendo cada um deles os seus objetivos específicos. Neste momento apresenta-se o subprojeto Análise de jogos educacionais online: contribuições para o processo de ensino-aprendizagem, que tem como objetivo realizar a análise de jogos educacionais, a fim de identificar suas características, finalidade, linguagem, ferramentas, tempo de acesso, instruções, grau de dificuldade/ facilidade e formas de utilização em sala de aula. Além disso, permitir também o reconhecimento e entendimento dos jogos, identificação dos contextos para os quais os jogos foram criados e de que forma podem ser utilizados na prática educativa. A metodologia empregada nesta pesquisa é o estudo bibliográfico de teorias da área da educação e tecnologias, bem como a realização de análises de sites de jogos educacionais online. Nesse sentido, entende-se por jogos educacionais computadorizados, todas aquelas aplicações que puderem ser utilizadas com algum objetivo educacional ou estiveram pedagogicamente embasadas em teóricos da área da educação, tendo em vista que: “A aplicação inteligente do computador na educação é aquela que sugere mudanças na abordagem pedagógica, encaminhando os sujeitos para atividades mais criativas, críticas e de construção conjunta.” (FARIAS, 2013). O professor deve estar preparado para interagir com uma geração mais atualizada com os meios tecnológicos, percebendo a aprendizagem como um processo de construção de conhecimentos, em que o aluno tem participação ativa nesta trajetória. Uma nova proposta pedagógica deveria ser implantada em que os professores devem (re) pensar o que eles estavam aplicando para seus alunos, e redefinir suas aulas, para que possam trabalhar suas práticas de uma forma inovadora, em que tanto o aluno, quanto o docente aprendam junto, fazendo assim uma troca de conhecimentos. O educador deve orientar e mediar as situações em que o aluno se encontra, fazendo com que o mesmo colabore para que ocorra uma interação entre aluno e tecnologia, sendo ele um mediador dessa interação, sempre desafiado pelo uso da tecnologia. Nesse processo o professor tem um papel muito importante que é ajudar o aluno a escolher a forma correta de utilizar a tecnologia a seu favor, criando assim problemas que o educando vai tentando resolver de uma forma nova com o auxílio da tecnologia. O docente deve ter um bom planejamento, pois terá que preparar uma aula com a ajuda de recursos tecnológicos, além do fato de ter que escolher as ferramentas certas, que se encaixem na sua proposta pedagógica. Neste sentido, a análise de jogos educacionais online tem como finalidade a avaliação de jogos, visando contribuir com os professores e futuros professores, através dos critérios de escolha dos mesmos, bem como no planejamento e utilização destes recursos relacionados aos objetivos de ensino.

Palavras-chave: Jogo , Educação , Tecnologia , Aprendizagem, Professor

¹ Bolsista PIBIC-EM, Edital 12/2012 – Educação e Tecnologia: reflexões teóricas e metodológicas no processo de ensinar e aprender

² Orientadora PIBIC-EM

A TRAJETÓRIA DA TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO E AS POLÍTICAS PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR COM O USO DAS TECNOLOGIAS

Natana Fussinger¹
Eliane Maria Balcevicz Grotto²

Os avanços na área da tecnologia educacional vêm cada vez mais se (re)configurando no cenário mundial e exigindo grandes transformações e reflexões nas práticas educacionais, principalmente, no que se refere à formação de professores. Nesse sentido, o presente estudo tem como objetivo refletir sobre a relação educação e tecnologia, no intuito de fornecer subsídios teóricos para estudantes do Curso Normal, proporcionando a inserção do indivíduo numa sociedade tecnológica e da informação. A metodologia que orienta este estudo inscreve-se numa abordagem qualitativa de cunho bibliográfico. Considerando que a pesquisa encontra-se em andamento, serão feitas algumas considerações com base no estudo realizado até o momento. A formação profissional para o uso das tecnologias vem sendo abordada em cursos de licenciatura no formato de disciplinas e em cursos de formação continuada. As pesquisas nessa área têm ganhado cada vez mais espaço, e com a evolução das tecnologias, se faz necessário que o docente procure estar em permanente formação, para que possa aproveitar os recursos informáticos. O profissional da educação hoje deve ser uma pessoa com visão aberta, dinâmica e um profundo questionador do seu fazer e da realidade à sua volta, com competências e habilidades para dinamizar o processo de aprender e de ensinar, também, com o auxílio da tecnologia. Analisando as atuais diretrizes das políticas públicas de inclusão digital, é possível observar a preocupação de que as tecnologias de informação e comunicação sejam apropriadas pedagogicamente pelos educadores, transcendendo ao uso meramente operacional, com uma concepção filosófica de uso baseada na criticidade. Novos desafios, portanto, se colocam para a administração do ensino, em todos os níveis gerenciais e de planejamento, seja para professor em sua disciplina, seja para o gestor público, ao qual cabe a criação das condições necessárias ao bom andamento dos trabalhos. A formação docente deve possibilitar a reflexão crítica sobre o uso dos recursos informáticos, que estarão cada vez mais disponíveis no ambiente de sala de aula.

Palavras-Chaves: Formação. Políticas. Tecnologia.

¹ Bolsista PIBIC/EM – CNPq. nanafussinger@hotmail.com

² Mestre em Educação. Professora do Departamento de Ciências Humanas/ URI – FW. grotto@uri.edu.br

A TECNOLOGIA E SUA INFLUÊNCIA NAS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DOS ANOS INICIAIS

Luana Fussinger¹
Juliane Cláudia Piovesan²

O presente resumo aborda os estudos do projeto PIBIC/EM - Cnpq, “*Educação e tecnologia: reflexões teóricas no processo de ensinar e aprender*” e tem como objetivo refletir sobre a relação Educação e tecnologia, no intuito de fornecer subsídios teóricos para estudantes do Curso Normal, a fim de proporcionar a inserção do indivíduo numa sociedade tecnológica e da informação. Destaca-se que a pesquisa é de cunho bibliográfico e qualitativo, e que o plano de trabalho “*A tecnologia e sua influência nas crianças da Educação Infantil e dos Anos Iniciais*” objetiva identificar através das pesquisas, o papel da tecnologia no cenário da educação, como ferramenta que auxilia no processo cognitivo. Também proporcionar ao discente de Ensino Médio a iniciação à pesquisa científica, construindo saberes relativos à educação e tecnologia para o futuro profissional, refletindo como os recursos tecnológicos podem contribuir para o processo de ensinar e aprender das crianças na Educação Infantil e nos Anos Iniciais. Nesse aspecto, o avanço das tecnologias permitiu que elas se tornassem mais presentes na vida do ser humano e inclusive no cotidiano das crianças, que cada vez mais cedo já estão entrando neste mundo repleto de informações propiciadas por essas inovações. Tais acontecimentos produzem efeitos sociais que chamam a atenção das instituições de ensino e exigem dos educadores uma reformulação de sua prática, a fim de que esteja condizente com a realidade tecnológica atual. Este novo caminho em direção à aprendizagem, propiciado pelo incessante número de informações presentes no cotidiano das crianças, torna necessária uma reflexão sobre o papel do professor, sua metodologia e sua formação. Essa temática deve levar em consideração a abrangência nessa área atual e evolutiva, buscando implementar as tecnologias nas práticas pedagógicas. Por essa razão, as novas metodologias de ensino, voltadas à linguagem virtual atendem as demandas dos avanços tecnológicos e conduzem para uma maior democratização do conhecimento. Surge então a necessidade das instituições de formação munir-se de materiais e novos métodos de ensino que favoreçam aos professores conhecimentos relacionados às tecnologias atuais. Por meio das ferramentas tecnológicas muitas informações podem ser transformadas em conhecimento, mas para que isso se concretize o professor deve ser um profissional de visão aberta, dinâmica, um profundo questionador do seu fazer e da realidade a sua volta, e sobretudo, ser um pesquisador das novas tecnologias e das suas potencialidades educacionais.

Palavras-chave: Educação. Tecnologia. Ensinar e aprender.

¹ Bolsista PIBIC/EM - Cnpq – URI – Câmpus de Frederico Westphalen/RS – luana_fussinger@hotmail.com

² Mestre em Educação, Professora do Departamento de Ciências Humanas da URI - Câmpus de Frederico Westphalen – juliane@uri.edu.br

EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA: POLÍTICAS PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Fabiana Vicente¹
Eliane Maria Balcevicz Grotto²

A sociedade passa por transformações de cunho econômico, político e cultural. As relações sociais que séculos atrás ocorriam em dinamismo mais lento, hoje, acontecem, a partir de fluxos intensos. Nesse sentido, a temática abordada tem como objetivo refletir sobre a relação Educação e tecnologia sob o olhar das políticas públicas, no intuito de fornecer subsídios teóricos para estudantes do Curso Normal. A metodologia que orienta este estudo inscreve-se numa abordagem qualitativa de cunho bibliográfico. Considerando que a pesquisa encontra-se em andamento, serão feitas algumas considerações com base nos estudos realizados até o momento. Na análise de algumas das políticas públicas para inserção das tecnologias na educação, que foram elaboradas entre anos de 1990 e 2007, pode-se destacar as duas de maior expressão naquele período: o Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO) e o Programa Nacional de Informática Educativa (PRONINFE). Este último, ao ser estruturado no início da década 90, trabalhava com três vertentes: ensino fundamental, ensino técnico e ensino superior. Os dois programas citados ao serem elaborados tinham como viés a preparação do aluno para uma sociedade em desenvolvimento, a partir da lógica, do trabalho, do capital e do mercado. Importante observar, também, que esse discurso, ainda prevalece nos programas educacionais atuais. Assim, os docentes, ao fazerem uso de ações governamentais, diretrizes, políticas públicas e parâmetros educativos, necessitam posicionar-se criticamente. Mais recente, em 2007, o governo Federal iniciou o Projeto Um Computador por Aluno (UCA), cujo objetivo é “ser um projeto Educacional utilizando tecnologia, inclusão digital e adensamento da cadeia produtiva comercial no Brasil” (MEC, 2011). Esse projeto pretende massificar a utilização das TIC no espaço escolar, a partir da distribuição de laptops educacionais aos alunos da rede pública brasileira de ensino. Para além dessas iniciativas governamentais, os professores precisam compreender como e por que integrar o computador à sua prática pedagógica e, dessa forma, superar barreiras e criar condições para atingir os objetivos pedagógicos a que se propõem.

Palavras-chaves: Educação. Formação. Tecnologia.

¹ Bolsista PIBIC/EM – CNPq. Faby_vicente1997@hotmail.com

² Mestre em Educação. Professora do Departamento de Ciências Humanas/ URI – FW. grotto@uri.edu.br

EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA: POSSIBILIDADES DE ENFRENTAMENTO DA EXCLUSÃO SOCIAL.

Karine de Freitas Quevedo¹

Luci Mary Duso Pacheco²

A grande revolução tecnológica está cada vez mais sendo inserida nas escolas como nas comunidades. A grande questão é como lidar com a inclusão digital existente no país, que conta com altos índices de pobreza e analfabetismo, em que o desenvolvimento das tecnologias se dá cada vez rapidamente. Objetiva-se com esse estudo conhecer as possibilidades de utilização das tecnologias no processo educacional, e compreender o processo de inclusão digital no contexto educacional. A sociedade está buscando amenizar essa questão por meio de várias ações que vêm sendo chamadas por inclusão social e digital. Moreira (2006, p. 3) apresenta uma visão no sentido de que “a inclusão social nada mais é do que proporcionar às populações excluídas as oportunidades necessárias para se viver com qualidade através de acesso a bens materiais, educacionais e culturais”. O autor salienta que a inclusão social e digital é proporcionar às pessoas excluídas oportunidades, na qual elas possam ter mais conhecimentos com essas tecnologias que estão evoluindo rapidamente. Essa inclusão é a democratização do acesso a tecnologias da informação do conhecimento que permitem a introdução de todos que participam da sociedade para conhecimentos sobre informática, a fim de suprir a carência de quem passou pela escola e não teve oportunidades de alfabetizar-se digitalmente.

Palavras-chaves: educação; tecnologias; inclusão digital; exclusão social

¹ Aluna do Curso Normal do Instituto Estadual de Educação 22 de Maio – Palmitinho. Bolsista PIBIC-EM CNPq – URI – Campus de Frederico Westphalen

² Doutora em Educação. Professora do Departamento de Ciências Humanas da URI – Campus de Frederico Westphalen. Orientadora PIBIC-EM CNPq

Filosofia, Ciência e Tecnologia

Alessandra Azeredo Ferrari¹
Claudionei Vicente Cassol²

A pesquisa envolveu o estudo da Ciência, da Tecnologia e da Filosofia, conforme prevê o projeto. Foi feito um estudo dos temas e como eles se apresentam na sociedade. No mundo de hoje a Tecnologia vem se apresentando como o principal fator de projeto de desenvolvimento, junto com a Ciência. As duas são vistas como um bem social, um meio para conquista de valores, tornando-se assim, também, um meio de competitividade estratégica, contribuindo para o desenvolvimento social e econômico. A Ciência e a Tecnologia surgiram para melhorar a vida do homem, para trazer mais conforto, para que o homem vivesse melhor, porém estão sofrendo algumas críticas, pois as duas não estão sendo usadas de uma maneira tão correta, mas isso é culpa do ser humano que não sabe usufruir daquilo que foi conquistado graças a algumas pessoas com anos e anos de estudo. Um exemplo que se pode citar é a relação homem-natureza, que está bem afastada. O ser humano evoluiu, mas mesmo assim usa de todos os meios existentes para destruir o lugar aonde vive, por ganância. Não pensa que precisa preservar o lugar onde vive, para garantir a sua sobrevivência. A destruição acabou ocasionando uma série de problemas, dentre eles, o aquecimento global e a destruição da camada de ozônio. Ainda temos tempo de mudar nosso modo de pensar e tentar pelo menos diminuir a destruição. Mas não podemos ver só os pontos negativos da Ciência e da Tecnologia, pois graças a elas temos hoje remédios e cura para algumas doenças. Temos também, celulares, televisão, internet, tudo isso faz nossa vida muito melhor, apesar de alterar um pouco o nosso estilo de vida. Depois do invento dessas maravilhas, estamos um pouco presos a elas, até porque é tudo muito fácil, muito rápido, não precisamos nem sair de casa para nos comunicar, se quisermos ficar em casa podemos pedir comida, pelo celular ou pelo computador, não exercitamos mais o hábito de escrever. Até mesmo a comunicação entre as pessoas está se distanciando, as pessoas vivem mais fechadas. A Filosofia entra como uma reflexão crítica sobre as questões que envolvem o ser humano e a sociedade, diferenciando-se das pesquisas científicas por não recorrer a procedimentos empíricos em suas investigações.

Palavras-chave: Ciência. Tecnologia. Filosofia.

¹ Bolsista PIBIC/EM

² Orientador

FILOSOFIA, CUIDADO E QUALIDADE DE VIDA: BIOÉTICA E AS RELAÇÕES DE PRODUÇÃO PRIMÁRIA

Karoline Burin
Claudionei Vicente Cassol

A filosofia nos estabelece questionamentos, que nos fazem pensar em nossas atitudes e relações com as origens e todas as questões fundamentais que fazem parte de nosso cotidiano. Criamos pesquisas e diálogos capazes de ampliar de maneiras diferentes nosso modo de assumir responsabilidades, de formar novos horizontes e principalmente criar soluções éticas para cada nova atitude, melhorando nosso compromisso com a sociedade e com tudo o que nos cerca. O projeto “Filosofia, Cuidado e Qualidade de Vida: bioética e relações de produção primárias” tem como objetivos desenvolver a pesquisa científica e tecnológica a partir da produção primária e sua preocupação com a qualidade de vida; despertar o gosto pelos textos filosóficos, pesquisa e reflexão filosófica como experiências do filosofar tendo em vista a humanização, e possibilitar, a partir da experiência do filosofar a realidade regional, atitudes crítico-científicas, possibilitando o enfrentamento das situações. A metodologia usada será leituras, fichamentos, organização do pensamento a partir da elaboração de relatórios semanais, mensais e produções textuais. A reflexão se pauta em pesquisas que favoreçam a discussão do cuidado e qualidade de vida a partir da produção e problematização da produção primária, integrando a bioética como elemento organizado dentro das pesquisas. A Bioética engloba as relações de um todo com o meio ambiente, com os sistemas sustentáveis, estuda o comportamento humano diante de um modelo de vida moderno, onde priorizamos o cuidado, dever, obrigações, responsabilidades, respeito e valores com o nosso planeta. Percebemos através de alguns princípios como estamos interligados através de uma teia, de um ciclo de fatores que acabam envolvendo tudo e todos. Estas questões nos comprometem a criar, produzir e melhorar sem destruir. A ação humana modifica a realidade exterior, precisamos rever nossos conceitos, e a partir destes criar maneiras de nos reeducarmos, possibilitando um sentido mais amplo da existência, viabilizando novas perspectivas e melhorias.

Ideologia e Alienação: uma reflexão sobre a sociedade de consumo

Raquel Botezini Quoos¹

Ricardo Cocco²

A pesquisa busca compreender a relação entre consumismo, alienação e liberdade a partir da necessidade de se recuperar o sentido do humano na atualidade. Por que as pessoas estão se tornando cada vez mais consumistas? Somos livres para consumir, ou o que consumimos nos consome? Temos liberdade em relação ao que consumimos? Qual é o limite sustentável para o consumo? A pesquisa será desenvolvida através de leituras, resumos, fichamentos e relatórios semanais e mensais. Os resultados são socializados na Universidade através de seminários, apresentações de pôsteres e diálogos. Precisamos compreender os diversos aspectos do consumo, seja ele alienado, ou não-alienado, bem como o lugar que este ocupa na economia capitalista e na vida dos jovens, a fim de entender a relação entre consumo e alienação e as possibilidades de superação desta cultura que leva o jovem à perda da dimensão da liberdade, da contestação e da crítica. A postura alienada não sabe escolher por si própria o que comprar. É aquela que vai atrás dos outros. Estamos vivendo tempos de liberdade, mas ainda não sabemos claramente o que fazemos ou quais os critérios que precisamos adotar para melhor decidir. Segundo filósofo Marx, além de não se perceberem como sujeitos e agentes, os homens se submetem às condições sociais, políticas, culturais, como se elas tivessem vida própria. É necessário que os jovens encontrem espaços onde possam desenvolver suas potencialidades reflexivas que nortearão suas ações a partir de caminhos éticos, viáveis e sustentáveis, tanto a nível pessoal como coletivo. A esta necessidade vem responder o presente projeto como espaço de reflexão para os jovens. Os jovens, a partir de projetos de incentivo à pesquisa, como este, podem pensar por si mesmos e no diálogo com seus colegas e orientadores firmarem opiniões mais seguras e centradas, partindo de argumentos mais concisos e filosóficos.

Palavras-chave: Ideologia. Alienação. Consumo.

¹ Bolsista PIBIC/EM

² Professor da URI – Frederico Westphalen, orientador do projeto.

INDÚSTRIA CULTURAL E COMUNICAÇÃO DE MASSA: O PODER DOS MEIOS DE COMUNICAÇÃO

Ricardo Ceolin¹

Ricardo Cocco²

A filosofia marca seu papel na história desde suas origens gregas, asiáticas e latinas, podendo contribuir de forma significativa na formação para a autonomia crítico-reflexiva, que propicia a criatividade, ao invés da dependência a mecanismos memoricistas. Assim, não se dispensa a necessidade de aprofundar o conhecimento filosófico dos pensadores clássicos, de modo contextualizado, fundamentando a práxis cotidiana de estudantes das escolas básicas e, conseqüentemente, das suas famílias e comunidade. O presente estudo que tem como tema “Indústria cultural e comunicação de massa: o poder dos meios de comunicação”, objetiva compreender o papel dos meios de comunicação social no mundo contemporâneo e sua relação com a cultura. A pesquisa é bibliográfica, desenvolve-se através de leituras, relatórios e apresentação em seminários. A filosofia é rica em conhecimentos, dentro desses conhecimentos estão os meios de comunicação social e cultura. Comunicação social é o estudo das causas, funcionamentos e conseqüências da relação entre sociedade e os meios de comunicação de massa (rádio, revista, televisão, teatro, cinema, propaganda, internet...). Engloba os processos de informar, persuadir, entreter as pessoas. Encontra-se presente em praticamente todos os meios do mundo contemporâneo. Evoluindo aceleradamente, registra e divulga a história e influencia a rotina diária, as relações pessoais e de trabalho. A comunicação social tem como objetivo incentivar o público, os telespectadores a expressarem suas opiniões, porém muitas pessoas têm problemas com isso, talvez por timidez ou por falta de oportunidade, acabam aceitando tudo sem questionar, sem procurar saber sobre o assunto, sobre seus pontos positivos e negativos, deixando-se levar pelas opiniões dos outros, ou até mesmo, deixando-se enganar por pura propaganda. Enfim a comunicação social nos ajuda a entender e a ver a importância da nossa opinião. Assim veremos os dois lados da mídia, a mídia que nos faz expressar nossa opinião e não nos engana com puro Marketing, e a mídia que tenta nos fazer de bobos, fazendo a nossa cabeça para o que ela, no caso a mídia, acha que é certo. Não podemos separar a comunicação de massa da indústria cultural, já que elas são dependentes uma da outra, pelo fato de existirem diversos meios de comunicação que são capazes de atingir através de uma mensagem um grande número de indivíduos. Essa indústria é consequência de uma sociedade industrializada, muitas vezes alienada, que aceita ideias e mensagens sem um pré-julgamento, entrando diretamente na “veia” dos indivíduos não existindo nenhuma barreira, tornando assim uma sociedade de consumo e global, sem restrições. A escola de Frankfurt, no início do século XX, cunhou o conceito de “Indústria Cultural” para definir a conversão da cultura em mercadoria. O conceito não se refere aos veículos de comunicação, mas ao uso das tecnologias por parte da classe dominante. A produção cultural e intelectual passa a ser guiada pela possibilidade de consumo mercadológico.

Palavras-chave: Indústria cultural. Comunicação de massa. Meios de comunicação.

¹ Bolsista PIBIC/EM

² Professor da URI - Câmpus de Frederico Westphalen e orientador do projeto.

MÚSICA E TECNOLOGIA: REFLEXÕES E PERSPECTIVAS NO PROCESSO DE APRENDER E ENSINAR

Letícia Zanella¹

Juliane Cláudia Piovesan²

O projeto PIBIC/EM - Cnpq, “Educação e tecnologia: reflexões teóricas no processo de ensinar e aprender”, tem como objetivo desenvolver no aluno do Curso Normal reflexões sobre a importância do uso da tecnologia na educação como fonte de informações fundamentais para a construção do conhecimento no processo de ensino-aprendizagem. O plano de trabalho “Música e tecnologia: reflexões e perspectivas no processo de aprender e ensinar” pretende, através das leituras, identificar o papel da tecnologia na educação, proporcionando ao discente do Ensino Médio o acesso à pesquisa científica, intensificando saberes para seu futuro profissional, bem como refletir acerca da música, educação e tecnologia, oferecendo subsídios teóricos e metodológicos para o processo de ensinar e aprender. Neste aspecto, define-se a música como a arte de combinar sons e a tecnologia como facilitadora do acesso a diferentes tipos e gêneros musicais. Ao realizar este estudo bibliográfico surge a necessidade de edificar as bases teóricas da relação indissolúvel entre música/tecnologia/educação para que melhor se entenda essa correlação. A tecnologia está presente em cada ato de vida do ser humano, e as crianças estão cada vez mais cedo inseridas no mundo tecnológico. O professor, para trabalhar com a música na era tecnológica precisa ser inovador, dinâmico e criativo, pois estará utilizando uma nova forma de mediar a construção do conhecimento em seus alunos. Também destaca-se que, através do ensino musical o professor estará empreendendo uma forma lúdica, prazerosa, descontraída, alegre e animada de provocar a curiosidade e a busca de novos saberes. Porém, a educação tecnológica musical possui alguns desafios como a progressividade da educação musical e a formação dos professores. A educação musical é bastante presente na Educação Infantil, mas com o decorrer dos anos de escolaridade, de acordo com pesquisas, ela vai se tornando menos importante e atuante nas escolas. Outro desafio é a formação do professor que é deficitária, quando se fala em tecnologias e música em sala de aula. Assim, as possibilidades oferecidas pelas tecnologias da informação e comunicação permitem criar e difundir música de forma dinâmica e auxiliando no processo interdisciplinar de desenvolvimento do indivíduo, atribuindo sentido e significado ao aprender e ao ensinar, necessitando de estudos e práticas coerentes nos processos educacionais.

Palavras-chave: Educação. Tecnologia. Música.

¹ Bolsista PIBIC/EM - Cnpq – URI – Campus de Frederico Westphalen/RS - letciazanella@yahoo.com.br

² Mestre em Educação, Professora do Departamento de Ciências Humanas da URI - Câmpus de Frederico Westphalen – juliane@uri.edu.br

O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Maira Margarida Ellwanger¹

Elisabete Cerutti²

A presente pesquisa é originária do projeto PIBIC/EM- CNPQ, tendo como tema “o lúdico na Educação Infantil. Objetiva compreender os aspectos teóricos sobre a ludicidade na Educação Infantil e sua relação como linguagem na infância, a fim de que tais conhecimentos sejam aplicados na prática pedagógica com esse segmento de ensino. Como metodologia, o estudo prevê um estudo qualitativo e bibliográfico. Em seu referencial estão presentes as leituras de Redin (1998) e Bacelar (2009), as quais enfocam a ludicidade que pode ser entendida como uma experiência interna do sujeito, uma experiência na qual a criança se entrega por inteiro, por vontade própria, pois sente prazer em fazer. Para ser lúdico, a criança não deve estar sendo induzida por um adulto, ela deve estar fazendo porque sente vontade. A ludicidade dá-se através de jogos e brincadeiras e é dessa forma que diversas vezes a criança aprende mais facilmente. Nem todos os jogos e brincadeiras são lúdicos a todo o momento, pois nem todas as crianças reagem da mesma maneira diante de uma mesma atividade. O professor deve se preocupar se a atividade está sendo lúdica para todos os alunos ou apenas para parte delas, pois nem sempre um jogo ou brincadeira é lúdico e, na maioria dos casos, a brincadeira é lúdica, pois a criança está se divertindo, porém, em alguns casos a criança se sentirá pressionada por não saber ou não entender. Como conclusão preliminar, entendemos que o professor necessita ter conhecimento sobre as questões lúdicas, já que esta é a linguagem que a criança entende e interpreta o mundo e que as atividades lúdicas serão mais prazerosas se forem respeitadas as emoções, os sentimentos e as necessidades das crianças no momento em que estão jogando.

Palavras-chave: lúdico, Educação Infantil, professor

¹ Bolsista PIBIC – Ensino Médio, Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI – Câmpus de Frederico Westphalen.

² Docente do Departamento de Ciências Humanas da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI – Câmpus de Frederico Westphalen e orientadora da pesquisa.

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NO USO DAS TECNOLOGIAS

Raquel Johann Prezniska¹
Eliane Maria Balcevicz Grotto²

Em todos os setores da sociedade, observam-se mudanças em função do uso das novas tecnologias. A educação também tem experimentado mudanças na sua forma de organização e produção, fazendo surgir novas formas de ensino-aprendizagem pela inserção de novas tecnologias nas escolas. Nesse sentido, o presente estudo tem como objetivo refletir sobre a relação educação e tecnologia, no intuito de fornecer subsídios teóricos para estudantes do Curso Normal, proporcionando a inserção do indivíduo numa sociedade tecnológica e da informação. A metodologia que orienta este estudo inscreve-se numa abordagem qualitativa de cunho bibliográfico. Considerando que a pesquisa encontra-se em andamento, serão feitas algumas considerações com base no estudo realizado até o momento. No que concerne à questão da fundamentação das políticas e propostas pedagógicas da informática da educação no Brasil, desde o início, as políticas a serem implantadas tiveram por base pesquisas pautadas em experiências de outros países. A criação de Centros de Informática na Educação (CIED) tem sido uma das estratégias de levar os computadores às escolas públicas brasileiras. Os CIED foram implantados em vários estados brasileiros, onde grupos interdisciplinares de educadores, técnicos e especialistas trabalharam com programas computacionais de uso, aplicação de informática educativa, Oliveira (1997). Para implementação desses núcleos, foi realizada uma parceria entre o MEC e as Secretarias Estaduais de Educação (SEDUC). Dessa forma, o MEC proporciona a instalação de ambientes tecnológicos e formação dos professores que atuam nos NTE e as SEDUC se responsabilizam pela estruturação, manutenção do espaço físico, dos equipamentos e disponibilização dos recursos humanos necessários. O grande desafio para os programas de formação, é capacitar o professor para que vá além do codificar e decodificar símbolos, com novas habilidades, novas formas de engajamento e comprometimento, novos processos para compreender o mundo e nele atuar, novas formas de gestão e meios mais flexíveis de trabalho e de novas aprendizagens.

Palavras-chaves: Educação. Políticas. Tecnologia.

¹ Bolsista PIBIC/EM – CNPq. carroeiraprezniska@hotmail.com

² Mestre em Educação. Professora do Departamento de Ciências Humanas/ URI – FW. grotto@uri.edu.br

RECURSOS TECNOLÓGICOS NA PRÁTICA DOCENTE

Marieli Philippsen¹
Rosane de Fátima Ferrari²

Este projeto tem como temática Recursos Tecnológicos na Prática Docente, tendo como objetivo pesquisar o que são tecnologias dependentes e independentes, bem como as estratégias de utilização em sala de aula, a fim de verificar as possibilidades de uso destas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem. Para tanto busca-se estudar teóricos que abordem as tecnologias no âmbito educacional, a fim de compreender e contextualizá-las como ferramentas de ensino. Visa-se ainda, identificar o papel da tecnologia no cenário da educação, como ferramenta que auxilia no processo cognitivo. Ao buscar novos meios, ou novas tecnologias para aderir aos métodos de ensino, o educador deve pensar e estudar se tais recursos atendem ao propósito de melhoria do processo de ensino-aprendizagem, conforme ressalta Freitas e Lima (2013): “não basta a utilização, é necessário saber usar de forma pedagogicamente correta a tecnologia escolhida para alcançar o sucesso no ensino-aprendizagem”. O uso das tecnologias em sala de aula depende de uma proposta pedagógica adequada ao conteúdo a ser ministrado. Cabe ao professor ter como princípio não apenas informar ou passar o conteúdo pronto aos alunos, deve construir o conhecimento juntamente com eles, formando uma relação mais próxima entre ensinante e aprendente. Assim também nos diz Freire (apud FREITAS e LIMA, 2013): “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou sua construção”. Os professores necessitam estar preparados para interagir com uma geração mais atualizada e informada, tendo em vista que as mudanças provocadas pelo desenvolvimento das tecnologias, alteram de forma profunda o modo como o aluno aprende, não recebendo apenas a informação, mas processando-a de forma crítica e significativa. Cabe ao professor, olhar para sua metodologia e avaliá-la de forma crítica, para melhorar sempre que necessário, buscando através da formação permanente a reflexão crítica sobre a sua prática. Aderir às novas tecnologias, não é apenas como um desafio ao professor, é também uma oportunidade para este repensar sua maneira de educar, mudando ou alternando os meios que utiliza para tornar a aula mais interativas. Através da utilização das novas tecnologias em sala, o professor fazendo uso eficiente desse meio, poderá conseguir passar para o aluno a vontade de saber, desse modo o aluno se tornará construtor do seu próprio conhecimento, desenvolvendo seu senso crítico e criativo.

Palavras-chave: tecnologia, professor, educação, prática docente

¹ Aluna bolsista PIBIC-EM, Edital 12/2012 Educação e Tecnologias: reflexões teóricas e metodológicas no processo de ensinar e aprender

² Professora orientadora do projeto PIBIC-EM

REDES SOCIAIS: RECURSOS TECNOLÓGICOS PARA O PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM.

Ana Claudia de Quadros Fontoura¹
Luci Mary Duso Pacheco²

Nos últimos anos o avanço da tecnologia tem crescido em grande escala na nossa sociedade, e também tem colaborado para os novos métodos educacionais. Objetiva-se com esse estudo conceituar redes sociais e estudar as finalidades de seu uso, e também conhecer as possibilidades educativas das redes sociais. De acordo com pesquisas sobre o tema, salienta-se que as redes sociais tem um grande favorecimento ao campo educacional, no método de ensino de cada professor orientando seu aluno de acordo com os conhecimentos adquiridos. Portanto é importante ter em mente que as redes sociais criam um vínculo escolar de ótima escala social que permite não apenas ao aluno, mas também ao professor, uma relação mais favorável e um método de ensino mais flexível e complexo. Como também o uso das novas tecnologias digitais além de ficarem atualizados nessa nova era digital também buscarem novas fontes de conhecimentos que serão constituídas no decorrer de sua aprendizagem. E essa é uma das formas de tornar essa aprendizagem mais significativa. As redes sociais, ao serem incluídas na escola, têm um grande poder na construção do sujeito e aqueles que o rodeiam. Dessa forma pode-se observar que um ensino de qualidade hoje exige não apenas conteúdos práticos, mas sim a busca por novos saberes. Muitos são encontrados dentre as mais diversas ferramentas que as redes sociais oferecem. Está cada vez mais frequente encontrarmos as redes sociais em ambientes escolares de aprendizagem. Conforme diz Mendonça (2010, p.3) os saberes que dominamos como uma rede de conhecimento que são tecidas cotidianamente “permite que tanto o professor quanto o aluno tenha novas concepções de tempo e espaço, situações de autonomia, aprendizagem e troca de informações nunca antes presentes na sua realidade”. Assim, o contexto escolar, como fonte de aprendizagem e agregam as tecnologias como fontes de novos saberes.

Palavras Chaves: Redes sociais, tecnologia, processo de ensino aprendizagem

¹ Aluna do Curso Normal do Instituto Estadual de Educação 22 de Maio – Palmitinho. Bolsista PIBIC-EM CNPq – URI – Câmpus de Frederico Westphalen

² Doutora em Educação. Professora do Departamento de Ciências Humanas da URI – Câmpus de Frederico Westphalen. Orientadora PIBIC-EM CNPq

TECNOLOGIA E COMUNICAÇÃO: APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS PARA PROFESSOR E ALUNO

Casiane Vargas de Queiroz¹

Elisabete Cerutti²

A presente pesquisa é originária do projeto PIBIC/EM- CNPQ, tendo como temática “Tecnologia e comunicação: aprendizagens significativas para professor e aluno”, que objetiva estudar a contribuição da Pedagogia da Comunicação para a formação do professor, tendo em vista a presença das tecnologias e das ferramentas de comunicação no cotidiano. Em seu referencial teórico, o projeto está embasado em Lüdke (1986), Moran (1997), Sabatini (2011), Ripper (1996) e Rocha (2011), autores que destacam as mudanças ocorridas nos últimos anos, e principalmente, no que se refere à tecnologia que vem modificando os espaços de comunicação e interação entre professor e aluno. A presença das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) contribui positivamente, pois como a escola está recebendo alunos pós-internet, os professores foram desafiados a compreender essas novas linguagens para atender seus alunos. A metodologia está pontuada na pesquisa qualitativa e bibliográfica, através de leituras da temática, busca de materiais teóricos em diferentes meios, construção de referencial teórico, encontro semanal para a orientação, participação semanal em grupos de estudos, construção de relatório mensal e participação em Seminários. As leituras das temáticas proporcionam um maior entendimento em relação à evolução da tecnologia na educação e a construção do relatório. Como conclusão preliminar é relevante salientar que cabe ao professor buscar novas formas de aprendizagem, efetivando uma nova Pedagogia capaz de aliar as TICs à educação, aproveitando esse meio em suas aulas, o que oportuniza aprendizagem tanto para o professor como para o aluno.

Palavras-chave: TICs, professor, aulas

¹ Bolsista PIBIC – Ensino Médio, Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI – Câmpus de Frederico Westphalen.

² Docente do Departamento de Ciências Humanas da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI – Câmpus de Frederico Westphalen e orientadora da pesquisa.

EIXO TEMÁTICO:

Educação e

Interdisciplinaridade

AS INFLUÊNCIAS NA ESCOLHA DO CURSO DE GRADUAÇÃO

Gilson Henrique Panosso¹

Elisabete Cerutti²

Fábio André Frigeri³

Anelise Flach⁴

O presente estudo é originário do projeto Recreação – URI-FW, tendo como tema “as influências na escolha do curso de graduação”. Objetiva compreender os aspectos que influenciam na escolha acadêmica dos jovens estudantes concluintes do Ensino Médio da região do Médio Alto Uruguai, a fim de que se possa melhor compreender e atender as expectativas dos mesmos. Como metodologia, prevê um estudo qualiquantitativo e bibliográfico. Como referências foram utilizados os dados coletados através de uma enquête realizada com os alunos do Ensino Médio e um questionário anônimo com os acadêmicos ingressantes do primeiro semestre dos cursos de graduação URI- Câmpus de Frederico Westphalen-RS. Também estão presentes as leituras como a de Yanaze (2011), as quais enfocam que o comportamento bastante frequente entre consumidores, no caso do estudo alunos de Ensino Médio, ajam por influências de grupos sociais sejam esses grupos aos quais eles pertençam ou admiram no momento de escolher o curso superior. De acordo com os dados coletados na enquête intitulada “Preferência dos jovens estudantes dos cursos da URI/FW: alunos do primeiro ano 2011”. Essa questão fica evidenciada quando 22% dos alunos já decidem seu futuro acadêmico desde pequenos, outro grupo de 20,8% tem influências diretas de seus pais e familiares e, ainda, 18,8% disseram ser influenciados por pessoas que já eram acadêmicos dos cursos. Em sua metodologia, o Projeto Recreação vivencia atividades diferenciadas, através de dinâmicas que os auxiliam na hora de escolherem o Curso Superior. Apresenta, também, as possibilidades e facilidades de estudar na URI, tais como: orientações sobre bolsas e financiamentos e os diferenciais ao educando ingressante, através de novas oportunidades no mercado de trabalho e agências de empregos credenciadas na Universidade. Outro ponto identificado na escolha do curso superior é a questão da empregabilidade. Dessa forma, a Universidade, ao identificar que tipo de cliente (aluno) o mercado de trabalho está demandando, poderia traçar o perfil profissiográfico, traduzindo para o conteúdo curricular, a fim de tornar o profissional formado compatível com as exigências requeridas pelo mercado (Tachizawa e Andrade, 2006). Como conclusão preliminar, entendemos que as pessoas não decidem pelo curso de graduação levando em conta uma única influência e, sim, um conjunto destas, as quais a URI deva entender e corresponder com as expectativas dos alunos prospects.

Palavras-chave: Recreação, profissão, URI.

¹ Graduado em Administração, Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI – Câmpus de Frederico Westphalen.

² Docente do Departamento de Ciências Humanas da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI – Câmpus de Frederico Westphalen.

³ Graduado em Educação Física – Licenciatura, Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI – Câmpus de Frederico Westphalen.

⁴ Especialista em Saúde Coletiva da Família, Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI – Câmpus de Frederico Westphalen.