

Educação e Aprendizagem:
Diálogos Multidisciplinares
28 a 31 de agosto de 2013

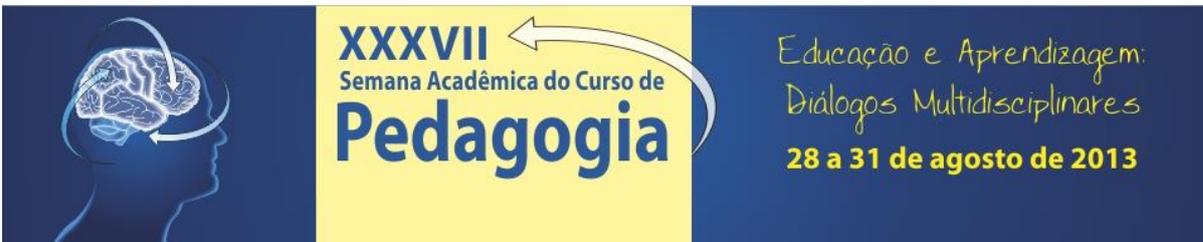
XXXVII
Semana Acadêmica do Curso de
Pedagogia



Anais da XXXVII Semana Acadêmica do Curso de Pedagogia

Educação e Aprendizagem: Diálogos
Multidisciplinares

28 a 31 de agosto de 2013



S471e Semana Acadêmica do Curso de Pedagogia (27. : 2013: Erechim, RS)
Educação e aprendizagem [recurso eletrônico] : Diálogos multidisciplinares / Semana Acadêmica do Curso de Pedagogia. – Erechim, RS: EdiFAPES, 2013.

Modo de acesso: <<http://www.uri.com.br/cursos/index.php?&cod=18>>
Educação e aprendizagem: Diálogos multidisciplinares (acesso em: 25 ago. 2013).

ISBN 978-85-7892-038-8

Evento realizado na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus de Erechim.

“Organização: Anelise Brod, Arnaldo Nogaro, Denise Aparecida Martins Sponchiado, Idanir Ecco.”

1.Educação 2. Aprendizagem 3. Diálogos multidisciplinares I. Título

CDU: 37

Catálogo na fonte: bibliotecária Sandra Milbrath CRB 10/1278

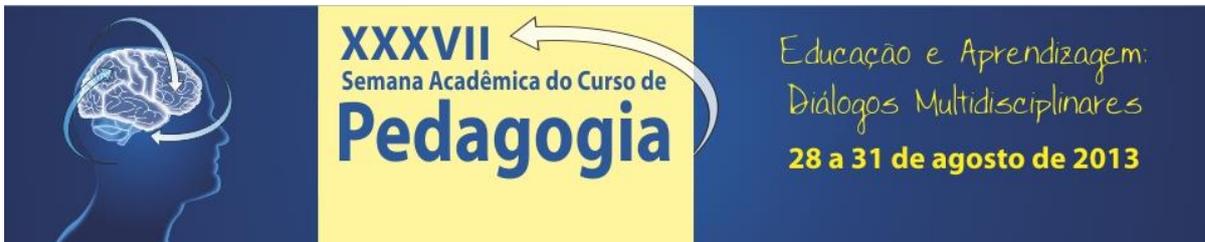


XXXVII
Semana Acadêmica do Curso de
Pedagogia

Educação e Aprendizagem:
Diálogos Multidisciplinares
28 a 31 de agosto de 2013

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	4
A CONTRIBUIÇÃO DOS JOGOS LÚDICOS PARA O DESENVOLVIMENTO E A APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS NO ENSINO FUNDAMENTAL I	5
A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR: UMA PESQUISA NA URI CAMPUS DE ERECHIM/RS.....	6
OS INTÉRPRETES DE LIBRAS NA REGIÃO DO ALTO URUGUAI GAÚCHO	8
NEUROCIÊNCIA, EDUCAÇÃO E APRENDIZAGEM.....	9
A EDUCAÇÃO EM PAULO FREIRE: HUMANIZAR O SER HUMANO	10
A INFLUÊNCIA DO OLHAR DO ADULTO NA APRENDIZAGEM DA CRIANÇA DA EDUCAÇÃO INFANTIL	19
BIODIVERSIDADE: PERCEPÇÕES DE UMA COMUNIDADE ESCOLAR ANTES E APÓS A IMPLEMENTAÇÃO DE UMA FORMAÇÃO EM COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO AMBIENTAL.....	35
CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO INICIAL DAS CRIANÇAS.....	46
EDUCAÇÃO INFANTIL: A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE DOCENTE COM IDENTIDADE MASCULINA	62
FAMÍLIA E ESCOLA: UMA RELAÇÃO DE RECIPROCIDADE.....	70



FEIRA DE MATEMÁTICA NA ESCOLA PÚBLICA: UMA ATIVIDADE REALIZADA NO PIBID	81
FORMAÇÃO CONTINUADA: A BUSCA POR PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE QUALIDADE	87
O PIBID NA MATEMÁTICA: OLIMPÍADAS DE MATEMÁTICA NA ESCOLA PÚBLICA	98
O PIBID/URI NA PERCEPÇÃO DOS BOLSISTAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA PIBID/URI.....	105



APRESENTAÇÃO

A Universidade Regional do Alto Uruguai e das Missões - Campus de Erechim, por meio do Curso de Pedagogia, promove a XXXVII Semana Acadêmica do Curso de Pedagogia que tem por objetivo analisar, debater, dialogar e refletir temas relevantes no contexto educacional, mediante ações interativas.

Para este ano o tema estabelecido consiste em “Educação e Aprendizagem: Diálogos Multidisciplinares”.

A história que contamos sobre a infância e o sucesso é aquela sobre a inteligência: o sucesso vem para aqueles que têm a maior pontuação em testes, desde a pré-escola até a admissão no vestibular.

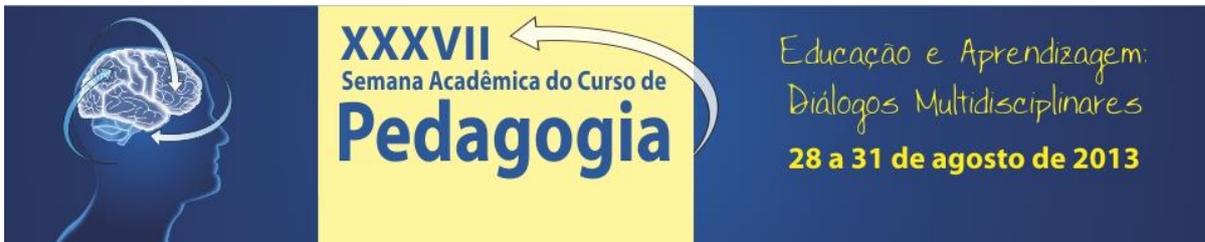
Nossa sociedade atualmente coloca grande ênfase na inteligência como único indicador de valor na educação. Mas é isto verdadeiro?

O trabalho da nova geração de pesquisadores e educadores, sobre as ligações entre o desenvolvimento neurológico infantil e o ambiente, aponta para o fato de que as qualidades que têm uma melhor chance de sucesso duradouro são “não-cognitivas”.

Para Luc Ferry, filósofo e ex-ministro da Educação da França “a educação se articula em três grandes momentos: o amor, a lei e as grandes obras.” Isto significa dizer que a nossa cognição possui trânsito melhor quando aliada à aptidão emocional. As emoções tornam-se imprescindíveis para o aprendizado e indispensáveis para a racionalidade. Nada inclui melhor o aluno do que a ação educativa do amor. O afeto é um potencial mediador de aprendizagem.

Nestes anais, registram-se, o que foi exposto no evento. Esta publicação envolveu acadêmicos, pesquisadores e professores, que organizaram, diagramaram e elaboraram os trabalhos aqui reunidos. Que a leitura possa ajudar a pensar numa escola que troca o saber feito pelo processo do fazer, isto aliado com afetividade na prática pedagógica.

Profa. Dra. Elisabete Maria Zanin
Diretora Acadêmica da URI - Erechim



A CONTRIBUIÇÃO DOS JOGOS LÚDICOS PARA O DESENVOLVIMENTO E A APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS NO ENSINO FUNDAMENTAL I

Dayane Agnolin¹
Priscila Bertuzzi Livinalli²
Miriam Londero³
Geisebel Alexandra Jung⁴
Rosângela Piasiski⁵
Mahara H. F. Santos⁶
Joseliane Zanin Pagliosa⁷

Eixo Temático: Outras temáticas relacionadas ao tema do evento
Modalidade de apresentação: Pôster

RESUMO: O trabalho “A contribuição dos jogos lúdicos para o desenvolvimento e aprendizado das crianças do ensino fundamental I” é resultado da reflexão das acadêmicas bolsistas do PIBID – Pedagogia – URI – Erechim, realizada a partir da revisão de literatura a respeito do assunto e das práticas nas Escolas as quais atuam, uma vez que as crianças atendidas no projeto apresentam dificuldades nas diferentes áreas do conhecimento. O objetivo é de verificar em que medida os jogos lúdicos podem auxiliar no desenvolvimento e aprendizagem das crianças nos anos iniciais do ensino fundamental tendo em vista que nesse nível de ensino se trabalha através de currículo integrado. A discussão baseia-se na percepção das alunas de que quando o trabalho proposto envolve atividades lúdicas, observa-se uma melhora significativa no interesse e na participação dos alunos. Diante disso, o presente trabalho procura discutir acerca de possibilidades de aproximação das crianças com o conhecimento através de estratégias diferenciadas e de fazeres pedagógicos que vão além dos tradicionalmente utilizados nas escolas com intuito de garantir a efetiva aprendizagem das crianças.

Palavras-chave: Jogos lúdicos, Práticas Pedagógicas; Aprendizagem.

¹ Acadêmica do Curso de Pedagogia da URI-Campus de Erechim, Bolsista PIBID/CAPES.

² Acadêmica do Curso de Pedagogia da URI-Campus de Erechim, Bolsista PIBID/CAPES-MEC.

³ Acadêmica do Curso de Pedagogia da URI-Campus de Erechim, Bolsista PIBID/CAPES-MEC.

⁴ Acadêmica do Curso de Pedagogia da URI-Campus de Erechim, Bolsista PIBID/CAPES-MEC.

⁵ Acadêmica do Curso de Pedagogia da URI-Campus de Erechim, Bolsista PIBID/CAPES-MEC.

⁶ Acadêmica do Curso de Pedagogia da URI-Campus de Erechim, Bolsista PIBID/CAPES-MEC.

⁷ Professora da URI/Campus de Erechim, Mestre em Educação.



A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR: UMA PESQUISA NA URI CAMPUS DE ERECHIM/RS

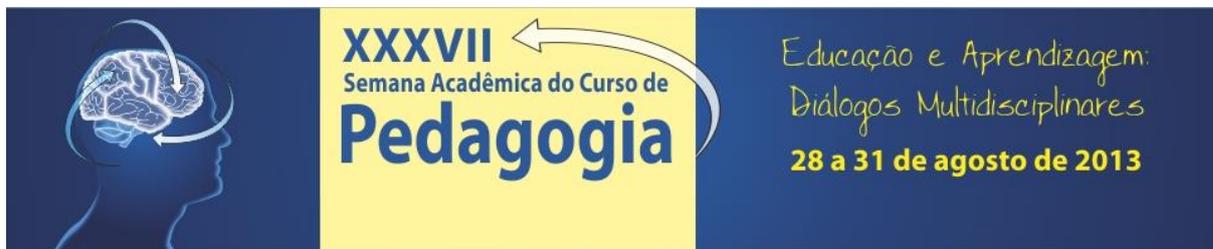
Daiane Lira¹
Denise Aparecida Martins Sponchiado²

Eixo Temático: Aprendizagem e Formação de Professores
Modalidade de apresentação: Pôster

RESUMO: A sociedade contemporânea vive um estágio novo, uma nova época, marcada pela transitoriedade, pela globalidade e pela imprevisibilidade dos eventos. Observa-se, nestes primeiros momentos do terceiro milênio, um processo de mudanças e transformações estruturais que configuram a vigência de um novo processo civilizatório. A pesquisa aqui apresentada teve como objetivo central propor subsídios incentivadores de reflexões, análises, debates e compreensões sobre questões pedagógicas que, integrando-se à formação científica e profissional do professor universitário, estimulem respostas criativas às demandas da educação superior na contemporaneidade, compreendendo-se que as competências e as habilidades pedagógicas são úteis tanto para a melhoria da qualificação quanto ao fazer didático-pedagógico. A pesquisa apresentou um enfoque metodológico qualitativo, permitindo uma compreensão eficiente do fenômeno estudado. O estudo foi realizado por meio da realização de entrevistas semiestruturadas com professores em exercício nos cursos de graduação da URI - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - Campus Erechim/RS. Foram envolvidos 42 professores ingressantes nos anos de 2010 e 2011. Os participantes da pesquisa apresentaram grande motivação com relação à conduta do saber, influenciados por alguns fatores, sendo eles: facilidade de explicar; interesse em conciliar atividades de ensino e pesquisa; identificação com a profissão a partir do momento em que iniciou na docência; e influência pelo convívio familiar. Segundo os dados da pesquisa, destacou-se que a formação do profissional docente é fundamental para que sua docência seja eficiente e qualificada. O educador tem a grande responsabilidade de qualificar-se, pesquisar e aprimorar conhecimentos para que possa transmiti-los a seus alunos com grande sabedoria, formando, com isso, excelentes profissionais para o mercado de trabalho. Portanto, ser professor de ensino superior significa trabalhar com uma gama de habilidades relacionadas às

¹ Mestranda em Educação –UPF/RS, Licenciada em Ciências Biológicas – URI-Erechim, acadêmica do Curso de Pedagogia URI Erechim. dai-26@hotmail.com

² Mestre em Educação – UNISINOS, Professora e coordenadora do curso de Pedagogia da URI-Campus de Erechim- smdenise@uri.com.br



relações interpessoais e competências distintas, dentre elas, liderança e comunicação acadêmicas, trabalhando com pró-atividade, comprometimento, abertura às novas ideias e ao diálogo, reformulando valores e relações sociais. Essas competências são fundamentais para o sucesso e o desempenho esperados na relação docente-discente.

Palavras - Chave: Ensino Superior. Docente. Universidade. Formação Pedagógica.



OS INTÉRPRETES DE LIBRAS NA REGIÃO DO ALTO URUGUAI GAÚCHO

Carine Toso¹
Denise Aparecida Martins Sponchiado²

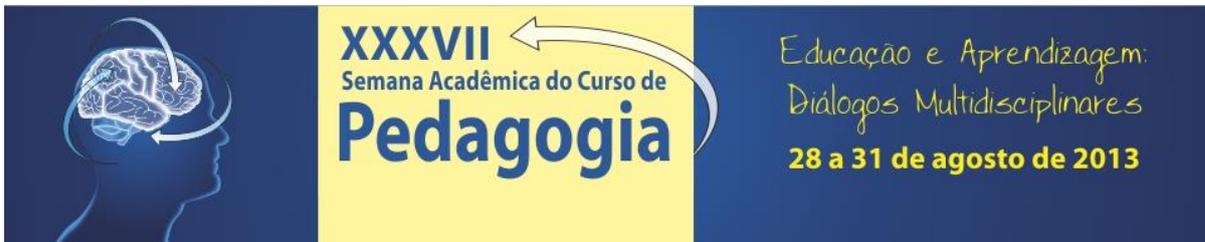
Eixo Temático: Inclusão
Modalidade de Apresentação: Pôster

RESUMO: Existe um grande percentual de surdos matriculados em instituições escolares no Estado do Rio Grande do Sul, incluindo a região do Alto Uruguai, e estas encontram-se em um momento de (re)configuração da Educação de surdos. O intérprete da língua de sinais em sala de aula tem grande responsabilidade no processo de aprendizagem dos alunos surdos, sendo o intermediário nas relações entre professor/aluno surdo, aluno ouvinte/aluno surdo. Considerando o direito de condições de igualdade de participação em espaço escolar e público surdos, investigou-se, por meio de pesquisa de campo entre outros atravessamentos, a situação dos intérpretes de Libras ou daqueles que atuam como intérpretes nas escolas públicas e particulares na Região do Alto Uruguai. O objetivo foi conhecer as condições linguísticas, de formação e de trabalho dos profissionais reconhecidos como intérpretes nas escolas, analisando o número de intérpretes com formação e reconhecidos pelo Ministério da Educação existente nesta região, produzindo dados capazes de subsidiar novas pesquisas e ações de intervenção linguístico pedagógicas na Região do Alto Uruguai que possuem alunos surdos incluídos. Para tanto, elaboraram-se questionários que foram respondidos e entregues para profissionais que atuam com surdos em determinadas escolas, juntamente com anotações em diário de bordo e filmagens dos mesmos atuando. Com base nos resultados, constatou-se que a partir das políticas de inclusão e com a oficialização da Libras, a inserção dos intérpretes em sala de aula vem aumentando, apesar de muitos locais ainda não estarem preparados para receberem surdos. O estudo apontou para a necessidade de maior reflexão no âmbito educacional, social e familiar, com o objetivo de transformar o espaço social em algo verdadeiramente democrático.

Palavras-chave: Surdo. Intérpretes. Língua Brasileira de Sinais. Educação.

¹ Acadêmica do curso de Pedagogia da Uri Campus de Erechim – carinetoso@hotmail.com

² Mestre em Educação – UNISINOS RS. Professora e coordenadora do curso de Pedagogia da URI campus de Erechim – smdenise@uri.com.br



NEUROCIÊNCIA, EDUCAÇÃO E APRENDIZAGEM

Profa. Dra. Helena Vellinho Corso¹

RESUMO: O conhecimento crescente das estruturas e funções cerebrais vem permitindo o incremento do estudo sobre as funções cognitivas, a partir da relação entre os processos psicológicos e as organizações cerebrais correspondentes. A relação entre atividade cerebral e processos cognitivos pode ser feita a partir de diferentes modelos psicológicos. Apresentarei tanto uma aproximação entre os achados da Neurociência e o sistema piagetiano, quanto os avanços que a Psicologia Cognitiva tem realizado, com ajuda da Neurociência, na área da compreensão leitora. A primeira abordagem trata da Neurociência e aprendizagem entendida num sentido amplo, enquanto a segunda faz essa relação levando em conta a aprendizagem específica da leitura. Iniciando pela definição de neurociência, busca-se em seguida fundamentos neurológicos para quatro conceitos centrais da teoria piagetiana: “assimilação” e “acomodação” (relacionados ao aspecto funcional do conhecimento), “esquema” (relacionado ao aspecto estrutural do conhecimento), “estádios do desenvolvimento” (que expressa o aspecto da gênese do conhecimento). Entrando na questão da leitura, abordo os fatores internos e externos do desenvolvimento da leitura proficiente, processo que se inicia pela habilidade de reconhecimento da palavra e culmina com a possibilidade de compreender textos. As funções neuropsicológicas envolvidas na habilidade de compreender textos são consideradas em seguida, com a apresentação de dados da pesquisa que comparou dois grupos - bons leitores (crianças com leitura de palavras e de texto adequadas) e maus compreendedores (leitura de palavra preservada e compreensão leitora deficitária) - em uma bateria de avaliação neuropsicolinguística, buscando verificar, entre oito funções neuropsicológicas, quais as que se relacionavam com o desempenho em compreensão. O corpo de conhecimento, já bastante expressivo, sobre estrutura e função de cérebro tem implicações importantes sobre a prática educacional. A última parte da palestra será dedicada a uma reflexão neste sentido, buscando-se tanto afirmações globais, quanto práticas específicas voltadas especialmente para a facilitação da leitura do aluno, seja qual for a série escolar considerada.

Palavras-chave: Neurociência. Cérebro. Educação.

¹ Doutora em Psicologia pelo PPG do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2012), e mestrado em Psicologia da Educação pelo PPG da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1991).



A EDUCAÇÃO EM PAULO FREIRE: HUMANIZAR O SER HUMANO

Idanir Ecco¹
Arnaldo Nogaro²

Eixo Temático: Aprendizagem e Formação de Professores
Modalidade de Apresentação: Pôster

*Na consciência de nossa inconclusão
está a raiz da educação.
(Paulo Freire).*

RESUMO: O texto emerge a partir da execução da do projeto de pesquisa, cujo título é *As Virtudes na Pedagogia Freireana como Suporte Teórico para a Educação Humanizadora*. Considera que o ato de educar, no seu verdadeiro significado, é humanizar, e que o trabalho do educador efetiva-se com e entre seres humanos. O ser humano tende à educação. Educar-se é um imperativo ontológico, pois pertence à sua própria natureza e concretiza a potencialidade e a possibilidade, que lhe é peculiar, do “vir-a-ser” humano, uma vez que nasce inacabado, não pronto. O escrito, resultado de pesquisa bibliográfica, confirma que o educar e seus processos, é condição para a hominização, pois ao nascer, não passa de um projeto. A educação, para Paulo Freire, deve ser trabalhada na perspectiva da humanização dos diferentes sujeitos. A riqueza da concepção freireana de educação está contida na afirmação de que os humanos educam-se em comunhão mediados por determinado objeto de conhecimento, isto é, a realidade vivida. Educamo-nos na relação, na interação, no convívio com outros seres humanos. E é nesse processo que aprendemos a ser gente, porque convivemos com gente. Educar para o educador em foco é “construir gente”, humanizar os humanos na luta em denunciar e superar os elementos desumanizadores.

Palavras-chave: Paulo Freire. Educação. Ser Humano

¹ Mestre em Educação pela Universidade de Passo Fundo. Professor do Departamento de Ciências Humanas da URI – Erechim/RS. Membro do Grupo de Pesquisa Ética e Educação. E-mail: idanir@uri.com.br

² Doutor em Educação pela UFRGS. Professor do Departamento de Ciências Humanas da URI – Erechim/RS e do Programa de Pós-Graduação em Educação da URI – Frederico Westphalen/RS. Membro do Grupo de Pesquisa Ética e Educação. E-mail: narnaldo@uri.com.br



O sentido da educação em Freire decorre da incompletude dos seres humanos. Em vista disso a modificação é imprescindível na busca de complementarem-se como pessoas, concretizando numa espécie de atualização constante, a sua vocação de Ser-Mais. No entanto, esta condição humana não exclui outra possibilidade, mesmo que paradoxal possa parecer ser, que consiste em Ser-Menos: “A humanização enquanto vocação tem, na desumanização sua distorção” (FREIRE, 1994, p. 184).

É notório nos escritos freireanos que não existe apenas uma educação, mas educações, isto é, “[...] formas diferentes de os seres humanos partirem do que são para o que querem ser”. (ROMÃO, 2008, p. 150). Portanto, a educação para Freire, segundo afirma Zitkoski (2006, 28), “[...] deve ser trabalhada intencionalmente para humanizar o mundo por meio de uma formação cultural e da práxis transformadora de todos os cidadãos sujeitos da sua história [...]”.

Em revista aos escritos do Patrono da Educação Brasileira constata-se que a educação é um ato de amor, de coragem que se fundamente e se nutre no diálogo, na discussão: “A educação é um ato de amor, por isso um ato de coragem. Não pode temer o debate” (FREIRE, 1983b, p. 104). Educar é uma relação interativa entre pessoas, isto é, sujeito-sujeito na perspectiva de “ler” e transformar realidades. Logo, uma relação sujeito-mundo.

A riqueza da concepção freireana de educação está contida na afirmação de que os humanos educam-se em comunhão mediados por determinado objeto de conhecimento, isto é, a realidade vivida: “Ninguém educa ninguém, como tão pouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1983a, p. 79).

Os princípios fundamentadores e orientadores da educação em Freire, permite a reciprocidade entre as pessoas e a elaboração e apropriação crítica da realidade por parte dos educandos, bem como, dos educadores. Indubitavelmente, a dialeticidade é o elemento diferenciador e definidor na concepção freireana de educação, pois a possibilidade revolucionária do conhecimento encaminha outra possibilidade: a de rescindir a acomodação, a dependência. E, em vista disso, Gayatto (1989, p. 12) explicita:



Em Paulo Freire, a abordagem da educação não é unilateral. Não há uma relação linear de poder, mas um processo dialético em que educador e educando estão imersos numa aventura de descoberta compartilhada. Por isso é [a educação] uma concepção revolucionária, comprometida com a libertação humana.

A dimensão política e a dimensão gnosiológica são características identificadoras da concepção e proposição didático-pedagógico-educacional de Freire (1983a, p. 80): “[...] enquanto a prática bancária [...] implica numa espécie de anestesia, inibindo o poder criador dos educandos, a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica num constante desvelamento da realidade”.

A “leitura do mundo”, o desvelamento da realidade traduz a dimensão política e a “leitura da palavra”, a leitura das elaborações humanas, dos conceitos... exprime a dimensão gnosiológica da educação.

Analisando a dupla dimensão da educação (que não se opõem, mas se entrelaçam) exposta no parágrafo anterior, afirma Romão (2008, p. 152), que:

A educação para Paulo Freire, é ainda práxis, isto é, uma profunda interação necessária entre prática e teoria, nesta ordem. E em decorrência da relação entre a dimensão política e a dimensão gnosiológica da relação pedagógica, a prática precede e se constitui como princípio fundante da teoria. Esta, por sua vez, dialeticamente, dá novo sentido à prática [...].

Existe uma interrelação entre educação e conhecimento, isto é, ambos conjugam-se, pois a prática educativa constitui-se numa situação de conhecimento: “[...] a educação, não importando o grau em que se dá, é sempre uma certa teoria do conhecimento que se põe em prática” (FREIRE, 1992, p. 95).

Educação, além de um processo gnosiológico, é, também, um ato político uma vez que a diretividade está vinculada à prática educativa, pois “[...] não há prática educativa que não se *diricione* para um certo objetivo, que não envolva um certo sonho, uma certa utopia” (FREIRE, 1994, p. 163, grifo do autor). A politicidade da educação torna-se evidente na permanente reflexão referente ao “o que fazer”, “para que fazer”, “quando” e “para quem fazer”. Em outros termos, compreender qual a finalidade daquilo que se faz. Neste ponto, assevera Freire (1992, p. 97, grifos do autor):



Mas a gente ainda tem que perguntar **em favor de que** conhecer e, portanto, **contra que** conhecer; **em favor de quem** conhecer e **contra quem** conhecer. Essas perguntas que a gente se faz enquanto educadores, ao lado do conhecimento que é sempre a educação, nos levam a confirmação de outra obviedade que é a da natureza política da educação. Quer dizer, a educação enquanto ato de conhecimento é também, por isso mesmo, um ato político.

A partir do exposto, aquiescemos que a educação é um ato político “[...] porque está a serviço de uns e não de outros. [...] [porque] compreende a existência de vários projetos em disputa na sociedade, bem como a opção que fazemos na defesa de um, e não de outro” (COSTA, 2008, p. 326 e 327).

Em tempo algum é demasiado insistir que a educação não é neutra.

Não há nem jamais houve prática educativa em espaço-tempo nenhum de tal maneira neutra, comprometida apenas ideias preponderantemente abstratas e intocáveis. Insistir nisso e convencer ou tentar convencer os incautos que essa é a verdade é uma prática política indiscutível com que se pretende amaciar a possível rebeldia dos injustiçados. Tão política quanto a outra, a que não se esconde, pelo contrário, proclama, sua politicidade (FREIRE, 1992, p. 78).

Evidentemente, da afirmação acima, decorre um princípio com caráter de obrigação imperiosa, qual seja: ter clareza se a educação almejada ou operacionalizada, está para a promoção dos sujeitos educandos, sua humanização ou para a exclusão dos mesmos, sua desumanização.

A defesa e a vivência de procedimentos interativos, no ato educativo, notória na teoria freireana, é reafirmada por Arroyo (2001a, p. 47):

Para Paulo Freire, educar sempre será uma relação de gente com gente, de adultos com crianças. [...] Para Paulo Freire, o caráter renovador da educação está no caráter intrinsecamente renovado de toda a relação humana, entre humanos. Formamo-nos no diálogo, na interação com outros humanos, não nos formamos na relação com o conhecimento. Este pode ser mediador dessa relação como pode também suplantar essa relação.

Educamo-nos, obviamente, na relação, na interação, no convívio com outros seres humanos. E é nesse processo que aprendemos a ser gente, porque convivemos com gente. Educar para Freire (1983a) é “construir gente”, humanizar os humanos na luta em denunciar e superar os elementos desumanizadores.



Indubitavelmente, pensar, refletir a respeito da educação, consiste em pensar, refletir o ser humano. E nesta premissa está inserida a concepção de educar que, em síntese, é, também, promover, nos sujeitos, a capacidade de interpretação dos diferentes contextos em que estão inseridos, bem como, qualificá-los e “instrumentalizá-los” para a ação, nesses contextos, objetivando superações, transformações.

Para “dar conta” de uma educação humanizadora, que conscientize, promova transformações e liberte, conforme Arroyo (2001a, p. 48):

Paulo Freire parte dos educandos. Não se firmou como educador pelas análises sociológicas ou antropológicas, políticas ou econômicas que nos legou, mas pela sua sensibilidade afinada, pedagógica para com os processos de poder ou não poder sermos humanos nessa realidade, por vezes tão desumana.

Especificamente em relação à prática pedagógica, Freire (1992, p. 59; 70-71) alerta a todos afirmando:

[...] não é possível ao (a) educador (a) desconhecer, subestimar ou negar os saberes de experiência feitos com que os educandos chegam à escola. [...] partir do saber que os educandos tenham não significa ficar girando entorno deste saber. [...] partir do “saber de experiência feito” para superá-lo não é ficar nele.

O ato de educar não está para o treinamento e nem a ele se reduz. O ato de educar está para a formação, para a promoção dos educandos, seu verdadeiro sentido e significado. Freire, em seus escritos, denuncia a astúcia das propostas neoliberais em que associam o treinamento à formação. Referindo-se, particularmente, à concepção de educação afirma:

É neste sentido, entre outros, que a pedagogia radical jamais pode fazer nenhuma concessão às artimanhas do “pragmatismo” **neoliberal** que reduz a prática educativa ao treinamento técnico-científico dos educandos. Ao treinamento e não à formação. A necessária formação técnica técnico-científica dos educandos por que se bate a pedagogia crítica não tem nada que ver com a estreiteza tecnicista e cientificista que caracteriza o mero treinamento. É por isso que o educador progressista, capaz e sério, não apenas deve ensinar muito bem sua disciplina, mas desafiar o educando a pensar criticamente a realidade social, política e histórica em que é uma presença (FREIRE, 2000a, p. 43 - 44, grifos do autor).



Nos escritos de Freire verifica-se que o referido educador, sempre foi muito insistente para com o foco pedagógico no contexto educacional, isto é, para com as posturas docentes e para com as relações humanas. Destaca Arroyo (2001, p. 49) que: “A postura [docente] mais importante será reconhecer, que cada educando é gente”. E por sua vez, as relações humanas devem ser pautadas pelo diálogo, pela sensibilidade e amorosidade. Portanto, as relações docentes e as relações humanas fundamentadas e efetivadas, considerando os princípios acima, concretizam a concepção de educação na perspectiva da humanização, compromisso ético e gnosiológico freireano.

Faz-se mister salientar que a concepção de educação em Freire está impregnada de esperança, esta concebida como uma necessidade ontológica. A esperança é o “[...] princípio essencial e propulsor para a realização de qualquer conquista, pois fornece as forças necessárias para que a luta seja enfrentada” (VASCONCELOS, 2006, p. 106).

O conceito de educação freireano está diretamente associado, interligado ao conceito de ser humano. E, incontestavelmente, a educação é uma prática antropológica, pois: “A educação é uma ação constitutiva de ser humano. Homens e mulheres se educam em suas relações com o mundo, em processo permanente” (OLIVEIRA, 2006, p. 26).

A teoria educacional freireana atesta que para pensar refletir a respeito da educação, concomitantemente, há que se pensar, refletir sobre o ser humano, pois nele reside o fundamento do processo educativo. Por conseguinte afirma Freire (1979, p. 27):

Não é possível fazer uma reflexão sobre o que é educação sem refletir sobre o próprio homem. [...] comecemos por pensar sobre nós mesmos e tratemos de encontrar, na natureza do homem, algo que possa constituir o núcleo fundamental onde se submete o processo de educação. Qual seria este núcleo palpável a partir de nossa própria experiência existencial?
Este núcleo seria o inacabamento ou a inconclusão do homem.

O ser humano para Freire (1983a) é um ser inacabado e, consciente disso, aspira “Ser Mais”. E por ser inconcluso, busca seu aprimoramento através da educação, pois “Educar é substancialmente formar” (FREIRE, 1996, p. 32). Portanto,



educar fundamentalmente consiste em possibilitar que os seres humanos, por serem inacabados, inconclusos, formem-se. E nisso consiste a radicalidade da concepção educacional freireana: a consciência da inconclusão humana.

Considerando o inacabamento como condição ontológica dos humanos, bem como a questão antropológica freireana, Sérgio Trombetta e Luis Carlos Trombetta (2008, p. 228), afirmam:

A concepção antropológica de Freire é marcada pela ideia de que o ser humano é um ser inacabado; não é uma realidade pronta, estática, fechada. Somos um ser por fazer-se; um ser no mundo e com os outros envolvidos num processo contínuo de desenvolvimento intelectual, moral, afetivo. Somos seres insatisfeitos com o que já conquistamos.

A concepção de homem na perspectiva do devir, que está num constante processo de constituir-se demanda uma educação que corresponda a essa expectativa, isto é, uma Pedagogia da Esperança. E por ser a educação uma prática construtora do humano, no homem e na mulher, educar para Freire é humanizar, assim como sintetizara, também, Hannah Arendt (apud ALENCAR, 2002, p. 99): “O ato educativo resume-se em humanizar o ser humano”.

A educação legitimada por Freire constitui-se num que-fazer social-político-antropológico-ético, afirmação, esta, certificada, também, por Gadotti (2001, p. 53):

Paulo Freire não encarou a educação apenas como uma técnica embasada numa teoria do conhecimento, mas como um que-fazer social, político e antropológico. Porque embasou a sua teoria e a sua prática numa antropologia é que ele construiu uma pedagogia profundamente ética. É preciso conscientizar, mas sem violentar a consciência do outro.

O pensamento educacional freireano não é uma “receita” a ser seguida ou refutada. E por ser um pensamento dialético atilado à realidade e sendo esta, marcada pela contradição, bem como imprevisível, porque dinâmica, não propaga respostas prontas aos problemas do cotidiano, especialmente do diurnal educacional. No entanto, fornece “pistas”, linhas de partidas, princípios orientadores para gestar e construir estratégias mobilizadoras e transformadoras, isto é, propõe condutas. Mais especificamente: “Educação para Paulo Freire é uma conduta. Um



conjunto de valores pedagógicos; um compromisso; uma postura” (ARROYO, 2001b, p. 56).

Paulo Freire propôs e implementou exitosamente uma educação “[...] que se estimulasse nos homens e nas mulheres a colaboração, a decisão, a participação e a responsabilidade social e política” (ANA M. A. FREIRE, 2006, p. 124).

A possibilidade viável da libertação, da desalienação, da desocultação e da compreensão/conscientização, em fim, do esclarecimento e comprometimento, está implícita no conceito freireano de educação, que consiste na reflexão sobre a realidade. Freire pensou, defendeu e operacionalizou uma educação respeitosa da compreensão do mundo dos educandos, que os desafiasse a pensar criticamente, isto é, a pensar certo.

A educação é um que-fazer humano, entre e com outros seres humanos pertencentes a um determinado contexto, a uma realidade concreta, histórica. Incontestavelmente, com veemência, afirmara Freire (1983, p. 43): “Não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio”. Nesse sentido, é de fundamental importância conhecer o “mundo”, o contexto em que os seres humanos estão inseridos para que seja possível gestar e viabilizar um processo exitoso de constituição de gentes, em comum com o outro e com sua historicidade.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, C. Educar é humanizar. In. GENTILI, P.; _____. **Educar na esperança em tempos de desencanto**. 2. ed. . Petrópolis, RJ: Vozes, 2001, p. 97-117.

ARROYO, M. Currículo e a pedagogia de Paulo Freire. In. RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Educação. **Caderno pedagógico 2: Semana Pedagógica Paulo Freire**. Porto Alegre: Corag, 2001, p. 42-54.

_____. Paulo Freire e o projeto popular para o Brasil. In. CALDART, R. S.; KOLLING, E. G. **Paulo Freire: um educador do povo**. 2. ed. Veranópolis, RS: PERES, 2001, p. 54-62.

COSTA, D. Política. In. STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (orgs.) **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008, p. 325-327.



FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000a.

_____. **Cartas a Cristina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____. Educação: o sonho possível. In. BRANDÃO, C. R. (org.) **O educador**: vida e morte. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1992, p. 89-101.

_____. **Pedagoga do oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983a.

_____. **Educação como prática da Liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983b.

_____. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Ana Maria Araújo. **Paulo Freire**: uma história de vida. Indaiatuba, SP: Villa da Letras, 2006.

GADOTTI, M. O legado de Paulo Freire. In. CALDART, R. S.; KOLLING, E. G. **PAULO FREIRE**: um educador do povo. 2. ed. Veranópolis, RS: PERES, 2001, p. 52-53.

GAYATTO, M. L. C. Abertura do seminário. In. ORTH, L. M. E. **O processo educativo segundo Paulo Freire e Pichon-Rivière**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1989, p. 11-13.

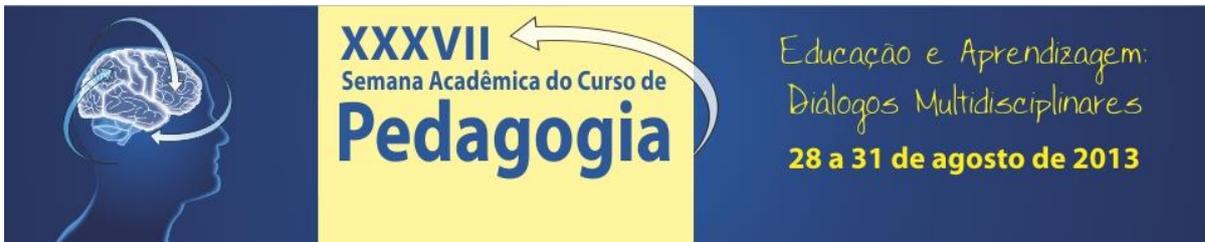
OLIVEIRA, M. D. Paulo Freire. In. ORTH, L. M. E. **O processo educativo segundo Paulo Freire e Pichon-Rivière**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1989, p. 27-29.

ROMÃO, J. E. Educação. In. STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (orgs.) **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008, p. 150-152.

TROMBETTA, S.; _____. L. C. Inacabamento. In. STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (orgs.) **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008, p. 228-229.

VASCONCELOS, M. L. M. C. **Conceitos de educação em Paulo Freire**: glossário. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

ZITKOSKI, J. J. **Paulo Freire e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.



A INFLUÊNCIA DO OLHAR DO ADULTO NA APRENDIZAGEM DA CRIANÇA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Letícia Camila Paolazzi¹
Joseliane Zanin Pagliosa²

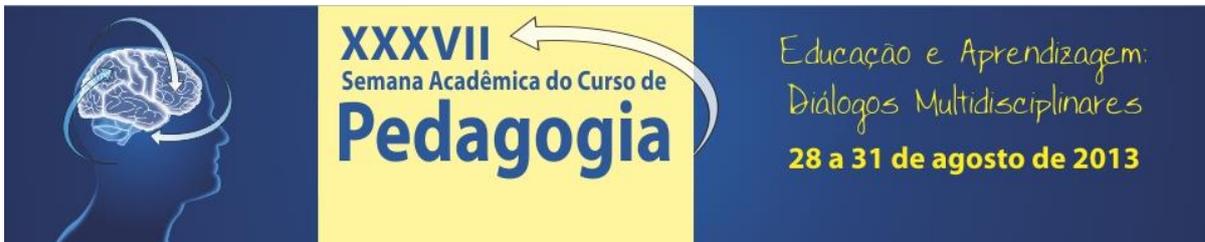
Eixo Temático: Currículo e Práticas Pedagógicas
Modalidade de Apresentação: Comunicação Oral

RESUMO: O presente artigo aborda um estudo relacionado à influência do olhar do adulto na aprendizagem da criança da Educação Infantil. Para tanto foi realizada uma pesquisa bibliográfica, através de estudo de obras e artigos de diferentes autores, buscamos conhecer as diferentes formas de relacionamentos presentes nos principais sistemas sociais ao qual a criança faz parte, sendo eles: a família e a escola. O objetivo central foi o de compreender como as atitudes dos adultos que convivem com as crianças refletem na formação e em especial na aprendizagem das mesmas. Também procuramos compreender como o trabalho psicopedagógico pode ser realizado para contribuir com a aprendizagem de tais crianças de modo que todos compreendam e respeitem seu desenvolvimento. Sendo os primeiros anos de vida, primordiais para a formação da personalidade, destaca-se o modo como o adulto se relaciona com as crianças, como essencial para o êxito de tal questão. Qualquer atitude, palavra, olhar e conceito expressados por pessoas que fazem parte da vida da criança, sejam eles: pais, irmãos, professores, serventes, diretores ou orientadores, repercutirão de forma positiva ou negativa na autoimagem da mesma, podendo resultar em bloqueios emocionais que refletirão em sua capacidade de aprender. É necessário que haja uma comunicação clara entre todos os envolvidos no desenvolvimento dos pequenos para evitar ou tratar possíveis dificuldades que os mesmos possam vir a apresentar. Para tanto, o trabalho psicopedagógico contribui para que os envolvidos no processo de ensino aprendizagem da criança reorganizem seus pensamento, conceitos e métodos para auxiliá-la em suas dificuldades, propiciando um desenvolvimento saudável e uma aprendizagem significativa.

Palavras-chave: Criança. Educação Infantil. Família. Escola. Trabalho psicopedagógico.

¹ Especialista em Psicopedagogia. URI- Campus Erechim. Professora da E.M.E.I. Bôrtolo Balvedi. sdn_lety@hotmail.com.

² Mestra em Educação. Professora da URI Campus de Erechim. joseliane@uri.com.br.



1 INTRODUÇÃO

No presente artigo expomos e analisamos as relações entre adultos e crianças no âmbito familiar e escolar, procurando desvendar a influência dessas atitudes nas aprendizagens das crianças da Educação Infantil, assim como as contribuições psicopedagógicas para tal processo.

A relação com os adultos é fundamental para o desenvolvimento social, psicológico, afetivo e cognitivo da criança. Segundo Duarte (1999 apud JARDIM, 2006) é na relação com os familiares, em especial pai e mãe, que a criança estabelece suas primeiras relações com o conhecimento e vai organizando um jeito próprio de aprender.

Além de seus familiares, a criança da Educação Infantil também se relaciona com outros adultos quando participa do ambiente escolar: professores, serventes, diretores, que de forma positiva ou negativa serão influências em suas vidas, seja com palavras, olhares ou qualquer outra atitude.

Torna-se necessário conhecer essas relações estabelecidas entre escola, família e crianças, para compreendermos de que forma elas ocorrem, visando uma aprendizagem saudável que respeite cada etapa de desenvolvimento dessas crianças.

O estudo, também, se justifica por sua relevância na área da Psicopedagogia, uma vez que o profissional desta área atua de maneira direta neste processo e tão pouco se conhece sobre seu trabalho no ambiente da Educação Infantil.

A primeira parte deste artigo apresenta um estudo a respeito das relações da família sobre a criança, para compreender de que forma ela exerce influência no comportamento, no desenvolvimento e na aprendizagem das mesmas.

Na segunda parte, apresentamos fatores descritos na literatura que demonstram as várias formas de atitudes dos adultos do meio escolar que beneficiam ou prejudicam a construção do conhecimento de seus alunos, buscando enfatizar a importância de considerar cada criança como ser único, respeitando o conhecimento já adquirido por ela.



E, finalizando, buscamos conhecer o trabalho psicopedagógico na instituição escolar de Educação Infantil, demonstrando as contribuições deste para a aprendizagem das crianças, reforçando a ideia de um trabalho em conjunto com pais e professores, que objetive um processo de ensino aprendizagem compatível com a etapa de desenvolvimento de cada aluno.

2 A FAMÍLIA E A CRIANÇA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Desde que nasce, todo ser humano está situado em um ambiente de pessoas que são as responsáveis pelo seu bem-estar. Estas tornam-se suas referências, uma vez que lhe proporcionam todas as informações necessárias para sua sobrevivência, além de apresentar-lhe o mundo a que agora o indivíduo pertence. Essas pessoas nomeadas de família têm grande influência na vida desse sujeito.

Como primeira mediadora entre o homem e a cultura, a família constitui a unidade dinâmica das relações de cunho afetivo, social e cognitivo que estão imersas nas condições materiais, históricas e culturais de um dado grupo social. Ela é a matriz da aprendizagem humana, com significados e práticas culturais próprias que geram modelos de relação interpessoal e de construção individual e coletiva. Os acontecimentos e as experiências familiares propiciam a formação de repertórios comportamentais, de ações e resoluções de problemas com significados universais (cuidados com a infância) e particulares (percepção da escola para uma determinada família). Essas vivências integram a experiência coletiva e individual que organiza, interfere e a torna uma unidade dinâmica, estruturando as formas de subjetivação e interação social (DESSEN; POLONIA, 2007, p. 22).

O grupo familiar é, também, o responsável pela transmissão e construção do conhecimento culturalmente organizado como: andar, falar, dividir, amar, se relacionar com outras pessoas, e é com ele que a criança tem as primeiras noções de regras e limites que determinarão seu relacionamento em outros espaços de convivência social. De acordo com isso Bordignon (2006, p. 37), explica que o “sucesso ou insucesso dos outros inumeráveis papéis que vamos exercer ao longo de nossa história (aluno, profissional, por exemplo), dependerão, em grande parte, do sucesso de nossas relações dentro do sistema familiar.” Uma vez que é



principalmente no convívio com os pais que acontecerá a formação da personalidade das crianças.

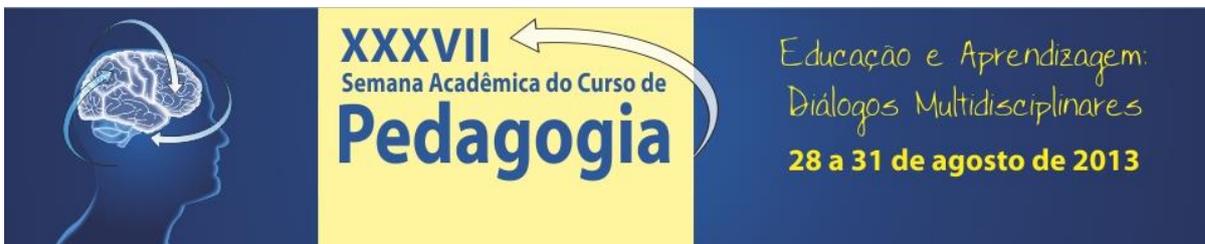
Mais do que responsáveis pela qualidade de vida, os pais são construtores do aparelho psíquico dos seus filhos. Nascendo numa condição de total incompletude, o ser humano depende totalmente dos adultos que estão a sua volta, especialmente de seus pais ou daqueles que fazem função paterna e materna. Embora trazendo uma carga genética que também interfere no seu destino, o fator genético será menos influente, quanto mais influente for a educação (BOSSA, 1988, p. 5).

Muitos pais acabam acreditando que, por não estarem presentes, o amor e a culpa devem ser traduzidos em sacrifícios, superproteção, liberdade ou bens materiais. O ato de substituir a atenção por bens materiais é um grande sinal de alerta, pois a criança percebe a culpa dos pais e acaba dominando-os, conseguindo assim, que façam tudo o que ela deseja. Tal atitude irá proporcionar à criança a certeza de que tudo na vida, amor, carinho, trabalho, pode ser conseguido em troca de algo material, e assim, nunca precisarão realizar nenhum esforço, se puderem pagar por algo. Outra implicância é que este ato nega-lhes a existência de sentimentos puros e verdadeiros, tão necessários ao ser humano.

Os primeiros anos de vida da criança são essenciais, já que são eles os responsáveis pela organização das bases para as competências e habilidades que irão se desenvolver ao longo da vida, como a construção da inteligência, a aquisição da aprendizagem, habilidades, valores e atitudes, tendo a família como um dos principais agentes responsáveis por um desenvolvimento sadio.

Após o nascimento, necessitamos de um útero psicológico para proteger a nossa suscetibilidade biopsicológica, até que sejam gestadas nossas outras partes em formação. Passarão seis anos, em média, até que nosso cérebro tenha completado suas bases gerais de funcionamento. Nesse período, de tempos em tempos amadurecem determinadas aptidões humanas, que poderão ser afetadas por experiências de abandono, descuido, interferências estressantes, falta de afeto e de respeito (REICHERT, 2009, p. 37).

Para que isso aconteça de forma positiva, é necessário que a criança receba estímulos sadios de seus pais, seja ensinada a portar-se de maneira adequada nas diversas situações, receba e tenha respeito pelos mesmos. Se a relação for



marcada por agressões, falta de diálogo ou negligências, a criança refletirá esses problemas, tendo dificuldade em se ajustar na sociedade.

Para a criança, os sentimentos, as palavras e os gestos que os pais manifestam em relação a ela são muito significativos. Mesmo não percebendo, esses são manifestados às crianças que os guardarão definitivamente em seu inconsciente e formarão a base do conceito que uma criança terá de si mesma. Como explica Antunes (2007, p. 133), “nessa idade se consolidam as bases da personalidade que definirão mais tarde, a maneira como aprende e a forma como maneja estados de auto e de baixa estima”. Um lar que respeite a criança e a ajude a crescer aprendendo com seus erros, auxiliará de forma positiva na formação da sua auto-imagem.

Palavras positivas ajudam as crianças a agir e pensar positivamente, a se sentirem capazes em um grande número de situações. Elas vão imaginar o sucesso e se ajudar a ter bons resultados. Nossas palavras encorajadoras vão continuar com elas pelo resto da vida (BIDDULPH, 2003, p.22).

Desta forma, se um adulto tratar uma criança com sentimentos ruins, esta também tratará as pessoas com o mesmo sentimento, e terá uma imagem negativa a seu respeito, porém quando a criança percebe que é amada, terá sentimentos positivos em relação à si mesma, tendo uma melhor autoestima.

Podemos pensar que o papel exercido pela família na formação da criança é importante, por esta encontrar-se em desenvolvimento, e ter a família como um referencial de comportamento e de vida, que a marcará para sempre, com tanta significância, quanto forem os relacionamentos estabelecidos dentro dela.

Torna-se necessária a conscientização por parte do grupo familiar, para que este possa oferecer às pessoas que fazem parte do mesmo, um ambiente que valorize atitudes positivas, buscando sempre o melhor para a criança, respeitando-a como ser humano com capacidades e habilidades que devem ser valorizadas, favorecendo que esta cresça sem traumas, com um comportamento que lhe propicie conviver nos mais diversos ambientes, tendo um desenvolvimento saudável.

Assim, são os pais que devem ter clareza de que muitas vezes as crianças apresentam certas atitudes, pois não aprenderam que este é um comportamento



indesejado. A ação dominadora é natural nesta idade, pelo fato de que as crianças estão se descobrindo como indivíduos com poderes novos, e querem testá-los. Porém, como afirma Jardim (2006, p. 49), “mesmo com todas as transformações pelas quais as famílias vem passando, ela continua sendo uma instituição fundamental e basilar para o desenvolvimento do ser humano”. Sendo ela a responsável pela transmissão de limites e valores que embasarão a conduta da criança no futuro, não podendo estender este importante papel a outras instituições como a escola por exemplo, fato que vem acontecendo ininterruptamente.

3 A INFLUÊNCIA DA ESCOLA NA APRENDIZAGEM DA CRIANÇA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Com todas as transformações ocorridas na sociedade, principalmente, a participação da mulher no mercado de trabalho, a educação das crianças vem sendo compartilhada, cada vez mais cedo, com a escola.

Devido a este fato, a instituição de educação infantil necessita abranger qualidades e características diferenciadas dos demais espaços educacionais, uma vez que trabalha com alunos em condições peculiares, por encontrarem-se na fase mais importante do desenvolvimento humano, na qual seu cérebro está sendo estruturado.

Se a ciência mostra que o período que vai da gestação até o sexto ano de vida é o mais importante na organização das bases para as competências e habilidades que serão desenvolvidas ao longo da existência humana, prova-se que a Educação Infantil efetivamente é tudo, mas é essencial que possamos refletir sobre como fazê-la bem e descobrir que esse bem fazer vai muito além de um “desejo” sincero e um “amor” pela criança. Para que a sentença ganhe corpo e forma, é essencial que o educador infantil seja “preparado” e “competente” (ANTUNES, 2007, p. 9).

Mas não é suficiente para uma escola de educação infantil, apenas professores que possuam conhecimento a respeito do desenvolvimento das crianças, comprometimento, dedicação e disposição para estar sempre revendo seus saberes. Não se pode deixar passar despercebidas todas as outras pessoas que também fazem parte da escola e por isso influenciarão o comportamento dos



alunos. Coordenadores, diretores, auxiliares, todos precisam ter compreensão a respeito das transformações que acontecem com as crianças.

É certo que desde que vem ao mundo o bebê interage de diferentes maneiras no ambiente físico e social que o cerca. Entretanto, seu ingresso em uma instituição de caráter educativo o fará experimentar, forçosamente e de forma sistemática, situações de interação distintas das que vive com sua família. Ao separar-se de sua mãe/pai para interagir com os outros adultos e compartilhar o mesmo espaço com outras crianças, vai conviver com ritmos nem sempre compatíveis com o seu e participar de um universo de objetos, ações e relações cujo significado lhe é desconhecido (MACHADO, 2000, p. 26).

Como afirma Pooli (2001, p. 101), “a escola, ao possibilitar a vivência individual de uma estrutura formalizada e repleta de regras estranhas à família, vai organizando experiências de convivência necessárias à formação social”. Quando essas regras não são impostas, mas sim colocadas de maneira que sua existência seja compreendida, as crianças aprendem o que podem ou não fazer, assim, o processo pedagógico torna-se mais organizado e os objetivos educacionais podem ser atingidos.

Para que tudo isso aconteça com sucesso, a escola precisa estar ciente de que é necessário não só conhecer o ritmo de cada criança, mas também o de sua família. A maneira como ocorrem as aprendizagens, as cobranças, as possíveis punições, o que a família espera da escola e também da própria criança, são maneiras de conhecer o funcionamento familiar. É esse olhar integral sobre a criança, a calma na hora de inseri-la no convívio com os demais colegas e adultos, que permitirá sua adaptação ao meio escolar.

Pensando nisso, devemos considerar a importância do olhar do adulto que convive com a criança, seja ele o professor ou qualquer funcionário da escola. Os gestos, as atitudes, as palavras ou os sentimentos sempre serão marcantes em suas vidas.

A responsabilidade e o conhecimento que os adultos devem ter quando se comprometem com a aprendizagem de uma criança é essencial, sendo necessário compreender que acima de todos os seus atos deve haver sempre o respeito ao ser que se encontra em desenvolvimento.



Sabendo que as pessoas têm diferentes saberes, interesses, necessidades, habilidades, competências, vivem em diferentes contextos socioemocionais e que essas diferenças produzem ao longo da vida, a singularidade de cada uma. Compreender que existem diferenças entre as pessoas é essencial ao papel do educador. Se a escola responde às necessidades do contexto em que os alunos estão inseridos e muda sua prática para atender à demanda social, ela continua cumprindo a sua função formadora e continua sendo escola (PAROLIN, 2005, p. 40).

Saber compreender as diferenças entre cada menino e menina, é tarefa de educadores comprometidos com a educação. Nos primeiros anos de vida de uma criança isto será essencial para que ela compreenda a importância do respeito entre as pessoas, além de ser um exemplo positivo para a formação de sua personalidade.

As crianças possuem diferentes modalidades de aprendizagem, que serão evidenciadas no ambiente escolar. Assim algumas terão maior habilidade de assimilação que outras ou um maior tempo de concentração, outras expressarão seus sentimentos de uma maneira mais intensa. O modo como o professor lidar com essas características será essencial para que as crianças não sejam identificadas por rótulos negativos.

Usar de expressões pejorativas para identificar uma criança, não tem efeito positivo. Quando um professor chama uma criança de “chorona”, “tagarela”, “egoísta” ou diz que “ela não sabe fazer nada direito”, por exemplo, além de constrangê-la, está fazendo uma afirmação muito grave e destrutiva para a mesma.

Esse tipo de conversa não faz a criança se sentir mal apenas no momento, também tem um efeito hipnótico. Essas frases agem inconscientemente, como sementes plantadas na mente, que vão crescer e formar a auto-imagem da criança, tornando-se afinal parte de sua personalidade (BIDDULPH, 2003, p. 6).

Segundo Sucesso (1999, p. 49) “dizer ‘não porque não quero’, negar a justificativa das respostas não tem efeito educativo”. Nessas ocasiões, o diálogo, torna-se indispensável para a resolução da situação, de modo que esclareça à criança as medidas que devem ser tomadas, pois impor a situação não oportunizará à mesma compreender os fatos e ela será apenas educada a realizar tudo aquilo



que os outros lhe impuserem, sem oportunidade de refletir sobre uma outra alternativa.

A maioria dos alunos tem tendência inconsciente a imitar os seus educadores, sejam os seus pais ou os seus professores. Só isto já justificaria o cuidado que se deveria tomar na escolha e na formação dos membros do corpo docente. Há, porém, mais ainda: os alunos são extremamente sensíveis ao estado emocional do seu professor. Deste depende criar um ambiente de confiança, de cordialidade e de compreensão das dificuldades e a aprendizagem de cada um, ambiente este que favorece o rendimento do ensino além de consolidar a personalidade dos próprios alunos (WEIL, 2004, p. 70).

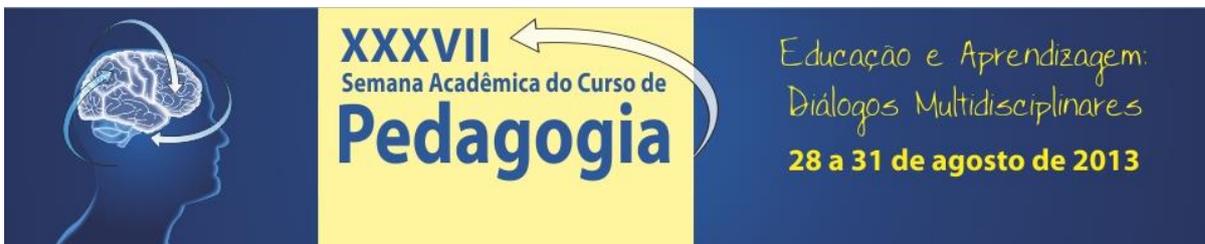
A citação acima nos remete a pensar que a aprendizagem significativa e o desenvolvimento saudável da criança, só acontecerão em ambientes com adultos preparados, que transmitam segurança e afetividade, cada um cumprindo seu papel na vida da mesma, para que sua influência seja a mais positiva possível. É o apoio cognitivo, emocional e social que a criança recebe dos adultos que permitem a ela desenvolver bases saudáveis para enfrentar as situações cotidianas.

4 CONTRIBUIÇÕES DO TRABALHO PSICOPEDAGÓGICO PARA A APRENDIZAGEM DA CRIANÇA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Cada indivíduo faz parte de uma realidade proveniente de diferentes sistemas que mantêm uma relação entre si (BASSEDAS, 1996). Como cada sistema possui histórias, regras e organizações próprias acabam influenciando de diferentes formas o indivíduo que a ele pertence.

A criança da Educação Infantil faz parte de pelo menos dois sistemas diferentes: a escola e a família. Estes possuem características que se aproximam, se pensarmos que ambos tem como objetivo preparar as crianças para o futuro; mas que também se diferem, quando analisadas sua organização e metodologias para tal objetivo.

Quando um desses sistemas entra em crise acaba por influenciar o outro e nestas situações a criança necessitará de uma intervenção externa. Nos casos em



que as dificuldades da criança afetarem a escola, mais especificamente a aprendizagem, o profissional responsável por desenvolver o trabalho junto a criança, a escola e a família será o psicopedagogo.

[...] o psicopedagogo não trabalha específica e unicamente com conteúdos escolares formais, mas, antes, com situações cognitivas, com o próprio processo de pensamento e de solução de problemas. Procura-se, antes de tudo, o resgate do prazer de aprender, não para a escola ou para a família, mas para a vida. Procura-se ver o sintoma como manifestação de um distúrbio mais profundo, e, atuando de forma assintomática, busca-se resgatar o sensório-motor, as diferentes formas de representação nas suas múltiplas inter-relações e toda a dinâmica familiar (CAMPOS, 2011, p. 211).

Para tanto, o psicopedagogo terá sempre como seu objetivo principal a aprendizagem do sujeito e seu trabalho baseado nela se dividirá em dois enfoques diferentes: a psicopedagogia terapêutica e a preventiva. Para Fagali (2003, p. 9) a psicopedagogia terapêutica “tem como objetivo reintegrar ao processo de construção de conhecimento uma criança ou jovem que apresentem problemas de aprendizagem”.

Este enfoque será realizado trabalhando com o aluno individualmente, ocorrendo normalmente em consultórios de psicopedagogia, já que busca trabalhar as dificuldades pessoais do sujeito em questão, buscando alternativas para ele redescobrir seu jeito de aprender, tratando seus problemas cognitivos.

Por sua vez o enfoque da psicopedagogia preventiva, segundo Fagali (2003, p. 9) “tem como meta refletir e desenvolver projetos psicopedagógicos educacionais, enriquecendo os procedimentos em sala de aula, as avaliações e planejamentos na educação sistemática e assistemática”.

Este enfoque tem característica institucional e é voltado ao trabalho em conjunto do psicopedagogo com o professor, o orientador e o pedagogo, objetivando “trabalhar as questões pertinentes às relações vinculares professor aluno e redefinir os procedimentos pedagógicos, integrando o afetivo e cognitivo, através da aprendizagem dos conceitos, nas diferentes áreas do conhecimento” (FAGALI, 2003, p.10).

É este enfoque que buscará, juntamente com todos os adultos presentes na escola, sejam eles professores, pais, diretores ou serventes, uma metodologia de ensino e também maneiras de se portar frente às crianças da Educação Infantil, que



busquem o bem-estar das mesmas, assim como o respeito às suas necessidades. “No diagnóstico psicopedagógico, a exploração da problemática do aluno não é responsabilidade única do psicopedagogo, apesar de ser ele o elemento essencial; o professor também participa, dando uma visão complementária fundamental” (BASSEDAS et al., 1996, p.25). Essa complementação é necessária por ser o professor o profissional que se encontra em contato direto e diário com o aluno na sala de aula.

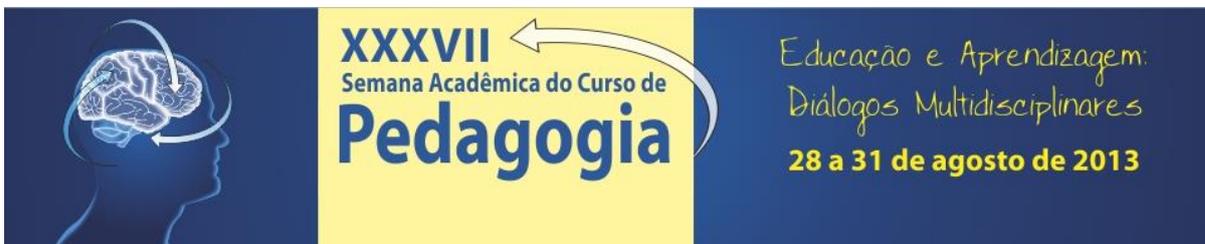
É indispensável no nosso ponto de vista, estabelecer um contexto de colaboração com os professores e a escola diante de qualquer objetivo estabelecido. Definimo-nos pois, como complementários dos professores para tentarmos resolver, discutir ou atingir determinadas situações, precisamos da sua informação e conhecimentos e acreditamos que, a partir do momento em que ele solicita a nossa ajuda devemos estabelecer uma colaboração eficiente (SELVINI, 1985 apud BASSEDAS et al., 1996, p.37).

O mesmo acontecerá em relação à família. Nesse caso o psicopedagogo estudará as diversas relações existentes dentro dela, para assim, tentar definir possíveis causas que afetam o modo como o estudante se relaciona com a aprendizagem.

Desta maneira o psicopedagogo trabalhará de forma a prevenir que o problema exista, isto é, observará e avaliará a criança e sua relação com a aprendizagem, identificando o problema e fazendo os devidos encaminhamentos. Não se pode esperar que as dificuldades aumentem de proporção para só então recorrer ao tratamento.

É de consenso que uma criança não aprende qualquer coisa, em qualquer lugar e com qualquer um, ou seja, que elegemos com quem aprendemos e, mesmo assim, aprendemos de forma diferente, apesar do mesmo disparador. Nessa afirmativa, está inserida a compreensão da aprendizagem como um movimento intimamente comprometido com o universo simbólico do aprendiz e com os seus conteúdos emocionais, e ainda, entrelados à realidade interna e externa de cada um (PAROLIN, 2005, p. 71).

Este é o foco central do trabalho do psicopedagogo: conhecer o aluno em sua individualidade, assim como sua modalidade de aprendizagem, para junto com a família e a escola definir, quais os melhores métodos e encaminhamentos para tal sujeito.



Neste ponto de vista, o aspecto mais importante em um atendimento psicopedagógico é o diagnóstico, um processo que busca entender causas, a partir de sintomas, identificados pela escola ou família, o que leva às intervenções necessárias a fim de produzir o equilíbrio do sujeito em análise ou da instituição.

Em relação à escola, o psicopedagogo deve observar a metodologia usada, o uso de sanções ou castigos e prêmios, e a coerência entre o ensino proposto e a etapa de desenvolvimento da criança. Outro nível de análise importante é o da ideologia subjacente às relações interpessoais e aos programas escolares, o autoritarismo e a violência existentes no sistema educacional, o próprio vínculo do professor com a aprendizagem e seu prazer de ensinar (CAMPOS, 2011, p. 213).

Essas são questões primordiais que definem a relação da criança com o aprender, e precisam ser verificadas, pois muitas vezes o problema de aprendizagem da criança não é encontrado nela, mas sim no método de ensino utilizado pela escola.

Nestes casos o psicopedagogo deve orientar os pais sobre o melhor método de ensino para seus filhos e formular com a escola possíveis mudanças que auxiliem para um processo de ensino aprendizagem compatível com a etapa de desenvolvimento das crianças que a mesma atende.

Deve-se atentar, na avaliação dos problemas de aprendizagem, para a sua dimensão social. Questões de status, de expectativas e de modelos de comportamento gerados na sociedade e inculcados nos pais norteiam, na escolha da escola, pela preferência por escolas de maior prestígio e pelo chamado “ensino forte” que coloca o aluno em boa situação de competitividade em relação ao vestibular e o mercado de trabalho. E toda a pressão da concorrência de uma sociedade consumista, prematuramente introduzida na vida infantil; ensinar mais cedo mais conteúdos, sem nenhum respeito pelo ritmo individual e pelas necessidades de cada etapa de desenvolvimento, submete a criança desde a fase pré-escolar a situações de *stress*, a uma desconfiança em relação à sua competência, acarreta frequentes distúrbios psicossomáticos e não contribui para formação de vínculo com a escola e com a aprendizagem (CAMPOS, 2011, p. 214).

Saber o que os pais esperam dos filhos e orientá-los a buscar sempre o mais compatível para o aluno, esclarecendo e respeitando a condição de cada um, sem menosprezar a autoridade da família é dever do psicopedagogo. Sabe-se que nessa fase as crianças são capazes sim de adquirir muitas aprendizagens, porém deve-se



atentar a relevância de tal conhecimento para o momento em que a criança se encontra, bem como a influência de determinadas cobranças para seu desenvolvimento.

Mais do que isto, ele atentarà à disposição e a maturidade da criança em aprender tudo o que os pais desejam, além da forma como ela lida com as expectativas de seus familiares, para que o ato de aprender seja uma experiência agradável e não uma tarefa forçosa para agradar os adultos com medo de perder o amor dos mesmos.

É pelo olhar e conceito do adulto que a criança construirá sua identidade, fator essencial para o sucesso da construção de sua aprendizagem. Desta forma, o trabalho psicopedagógico se voltará para todas as relações da criança que podem de alguma forma influenciar sua aprendizagem. Buscando sempre a preparação de indivíduos que possam manifestar plenamente suas condições de eternos aprendizes frente à realidade que está sempre em constante mudança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este trabalho observamos a importância de uma visão diferenciada no que se refere à forma como nos relacionamos com as crianças que fazem parte da Educação Infantil, fase tão importante para o desenvolvimento humano e essencial para suas aprendizagens, uma vez que, de acordo com Reichert (2009, p.33) “nascemos incrivelmente inacabados. O desenvolvimento inicial do cérebro humano demora vários anos para se completar e depende de bons vínculos para preservar as suas sinapses e estabilizar as redes neurais”. Assim sendo, é justamente neste período sensível de formação, que as crianças necessitam mais do que em qualquer outra fase do auxílio de adultos preparados, para oferecer-lhes boas condições de desenvolvimento.

A família e a escola representam nesta fase todo o suporte necessário que a criança precisa para definir sua autoimagem, fator determinante para seu sucesso escolar.



O conceito que a família tem sobre a criança, resultará na forma como a mesma se vê. Logo, se a família for presente, compreensível e respeitar a individualidade da criança, bem como suas dificuldades, incentivando-a a saná-las, como um ato natural e essencial para o amadurecimento de qualquer pessoa, esta compreenderá que é capaz de aprender sempre. Ao contrário, se frustrará com qualquer dificuldade encontrada, sentindo-se incompetente.

Da mesma forma, uma escola que não respeite a condição de cada aluno, desrespeitando sua individualidade, despreocupando-se com a repercussão de seus atos sobre eles, e acima de tudo não englobando a afetividade em seu cotidiano, de forma nenhuma contribuirá positivamente para uma aprendizagem significativa e a formação de bases saudáveis para o desenvolvimento de suas crianças.

Assim sendo, podemos ressaltar a contribuição da psicopedagogia ao processo de ensino aprendizagem das crianças desta fase, por se tratar de um trabalho que se baseia na aprendizagem do aluno, observando e reorganizando quando necessário, todas as relações existentes que possam prejudicar o processo, sejam elas encontradas no próprio aluno, na família ou na escola, primando sempre pela construção do conhecimento de cada criança.

Podemos então, compreender melhor que, desde muito cedo, a criança inicia o seu processo de aprendizagem pelos simples hábitos e exemplos de seu cotidiano. Torna-se necessário assim, que todos os adultos responsáveis pela construção do conhecimento das crianças, trabalhem juntos, cumprindo cada um com o seu papel e tenham consciência de que ela aprenderá a entender e participar do mundo a partir da influência destas pessoas, objetivando o sucesso em sua vida escolar e social.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **Educação infantil: prioridade imprescindível**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.



- BASSEDAS, Eulália. et al. **Intervenção Educativa e Diagnóstico Psicopedagógico**. Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- BIDDULPH, Steve. **O segredo das crianças felizes**. Tradução Ricardo Piva e Flávia Piva. São Paulo: Editora Fundamento Educacional, 2003.
- BORDIGNON, Dolores Maria. As conexões da não-aprendizagem com a família. In: FRANCESCHINI, Ingrid; PORTELLA, Fabiani (Org.). **Família e aprendizagem: uma relação necessária**. Rio de Janeiro: Wak, 2006.
- BOSSA, Nádia. A. Do nascimento ao início da Vida Escolar: o que fazer para os filhos darem certo?. **Revista Psicopedagogia**. v. 17, São Paulo, Salesianas, 1998.
- CAMPOS, Maria Célia Malta. Psicopedagogo: um generalista-especialista em problemas de aprendizagem. In: OLIVEIRA, Vera Barros de; BOSSA, Nádia A. (Orgs.). **Avaliação psicopedagógica da criança de zero a seis anos**. 19. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia**, Distrito Federal: Universidade de Brasília, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/paidéia>>
- FAGALI, Eloísa; VALE, Zélia. **Psicopedagogia Institucional Aplicada**. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.
- JARDIM, Ana Paula. **Relação entre família e escola: proposta de ação no processo ensino-aprendizagem**. 2006. 100f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNOESTE Presidente Prudente, São Paulo, 2006. Disponível em: <[ANAP JARDIM - tede.unoeste.br](http://ANAP.JARDIM-tede.unoeste.br)>
- MACHADO, Ana Lúcia de A. Educação Infantil e Sócio Interacionismo. In: OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de (Org.). **Educação Infantil: muitos olhares**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- PAROLIN, Isabel. **Professores formadores: a relação entre a família, a escola e a aprendizagem**. Curitiba: Positivo, 2005.
- POOLI, João Paulo. Quando “um outro” se torna “muitos outros”: Da família à escola, a complexidade da descoberta do mundo social. In: ROMAN, Dias; STEYER, Vivian Edite (Org.). **A criança de 0 a 6 anos e a Educação Infantil: um retrato multifacetado**. Canoas: ULBRA, 2001.
- REICHERT, Evânia Áster. **Infância, a idade sagrada; anos sensíveis em que nascem os vícios humanos**. 2. ed. Porto alegre: Vale do Ser, 2009.
- SUCESO, Edina de Paula Bom. **Afeto e limite: uma vida melhor para pais e filhos**. Rio de Janeiro: Dunya, 1999.



WEIL, Pierre. **A criança, o lar e a escola:** guia prático de relações humanas e psicologia para pais e professores. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.



BIODIVERSIDADE: PERCEPÇÕES DE UMA COMUNIDADE ESCOLAR ANTES E APÓS A IMPLEMENTAÇÃO DE UMA FORMAÇÃO EM COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Adriane Turski¹
Sônia B. B. Zakrzewski²

Eixo Temático: Currículo e Práticas Pedagógicas
Modalidade de Apresentação: Pôster

RESUMO: Esta pesquisa teve por objetivo acompanhar e avaliar um processo de Comunicação e Educação Ambiental (EA) voltado à conservação da Biodiversidade, desenvolvido pelo Coletivo Educador do Alto Uruguai Gaúcho, nas escolas de sua abrangência e avaliar as mudanças nas representações dos sujeitos envolvidos, após o processo de formação. Caracterizou-se por ser um estudo diagnóstico avaliativo cuja coleta dos dados foi realizada por meio de uma entrevista semi-estruturada e de evocações livres a alguns termos indutores. Participaram da pesquisa 123 sujeitos, professores e estudantes (educação básica e universitários). Os dados foram submetidos a um processo de análise conteúdo e análise de evocações, realizada com auxílio do software EVOC (2000). As ideias mais fortes vinculadas ao conceito de biodiversidade são as de diversidade de espécies (as várias espécies que habitam os diferentes ambientes do planeta), mas os sujeitos mostram-se capazes de reconhecer a diversidade no ambiente (variedade de habitats, de comunidades, de ecossistemas, da paisagem de uma região, de biomas) e diversidade genética (variabilidade genética entre espécies e populações), inclusive estabelecendo relações entre as três ideias, a fim de formar um conceito mais globalizado de biodiversidade. Os sujeitos entrevistados acabam tendo um contato maior com essa temática através dos espaços educativos formais (escola e universidade), seguidos dos meios de comunicação mais popularizados (internet e TV). Os sujeitos pesquisados construíram informações e conhecimentos sobre atos internacionais / políticas públicas nacionais / projetos / ações adotadas para a conservação da biodiversidade no Brasil e no cenário global, o que mostra que o projeto de educação e comunicação ambiental implementado pelo Coletivo Educador foi capaz de modificar, ampliar e gerar novos conhecimentos sobre o assunto.

Palavras-chave: Conservação da Biodiversidade. Percepções Sociais. Educomunicação Ambiental.

¹ Licencianda em Ciências Biológicas Licenciatura – URI – adriane.turski@hotmail.com

² Docente no Curso de Ciências Biológicas Licenciatura – URI – biologia@uri.com.br



1 INTRODUÇÃO

A biodiversidade que vemos hoje é fruto de bilhões de anos de evolução, moldada por processos naturais e, cada vez mais, pela influência do homem. Ele forma a teia da vida da qual somos parte integrante e sobre a qual estamos inteiramente dependentes. Esta diversidade é muitas vezes entendida em termos de variedade de plantas, animais e microorganismos. A biodiversidade inclui também as diferenças genéticas dentro de cada espécie - por exemplo, entre variedades de culturas e raças de gado. Cromossomos, genes e DNA, os blocos de construção da vida determinam a singularidade de cada indivíduo e cada espécie. Outro aspecto da biodiversidade é a variedade de ecossistemas, como as que ocorrem em desertos, florestas, pântanos, montanhas, lagos, rios e paisagens agrícolas. Em cada ecossistema os seres vivos, incluindo humanos, formam uma comunidade, interagindo uns com os outros e com o ar, água e solo em torno deles (BRASIL, 2000).

Esta pesquisa teve por objetivo diagnosticar as representações sociais da comunidade escolar (estudantes e professores) sobre biodiversidade, antes e após um processo de educação e comunicação ambiental, desencadeado pelo Coletivo Educador do Alto Uruguai Gaúcho nos municípios de sua abrangência. O estudo enfatizou o conceito de biodiversidade, a importância da biodiversidade, as relações entre biodiversidade e condições ambientais, os impactos gerados pela perda da biodiversidade e estratégias de conservação.

2 METODOLOGIA

O estudo desenvolvido caracterizou-se por ser uma pesquisa diagnóstico-avaliativa e de intervenção. Envolveu 123 participantes, representantes dos professores e estudantes das escolas situadas nos municípios pertencentes à AMAU (Associação dos municípios do Alto Uruguai), envolvidos com o Coletivo Educador do Alto Uruguai Gaúcho (Figura 1). A coleta dos dados foi realizada por meio da

aplicação de uma entrevista semi-estruturada, de evocações livres e construção de um mapa mental sobre a temática biodiversidade. Nas evocações livres cada sujeito da pesquisa foi desafiado a evocar nove palavras para cada uma das perguntas; após a evocação, os participantes numeraram as palavras de acordo com a ordem de importância, ou seja, da mais importante para a menos importante.

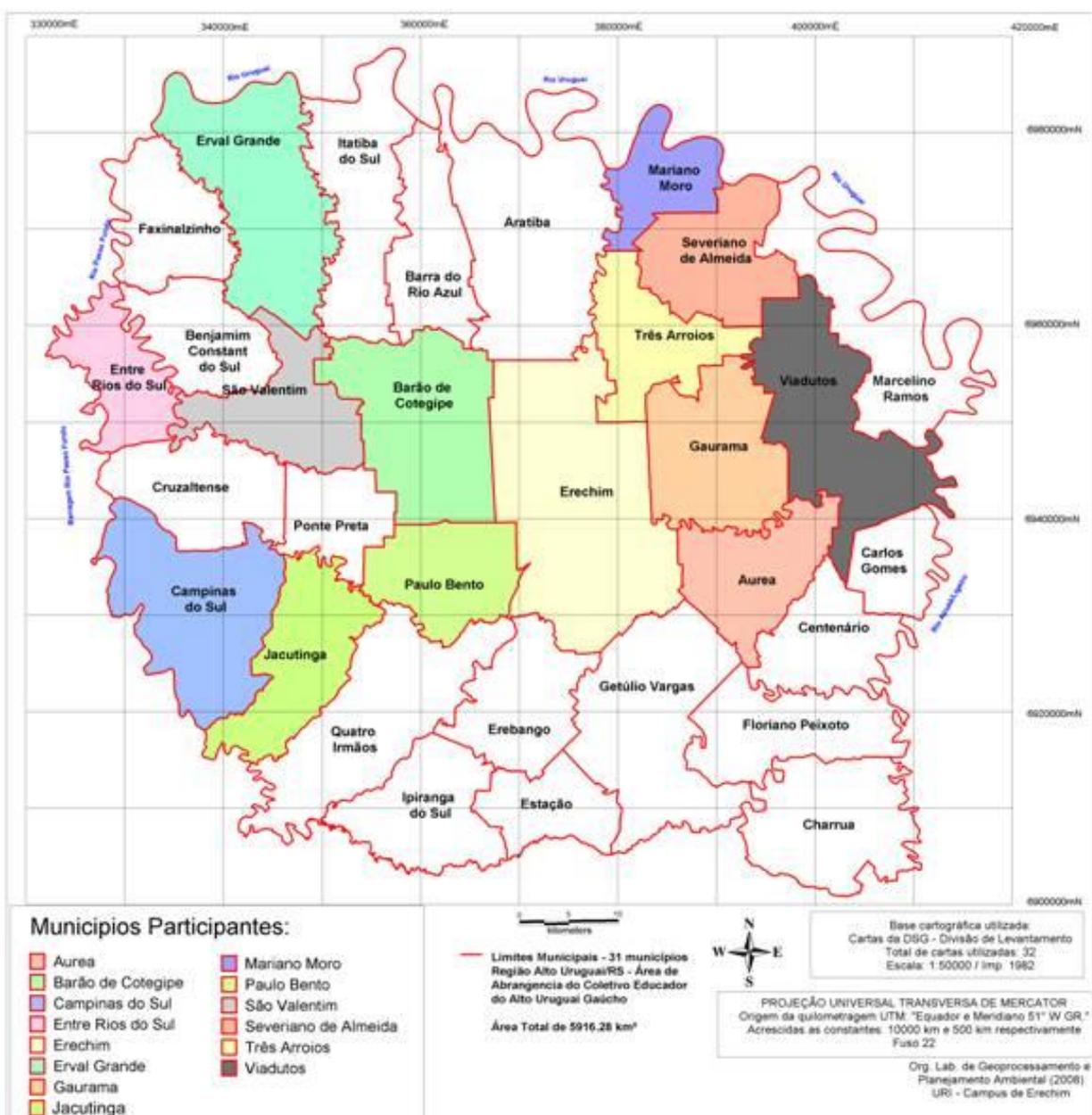


Figura 1 – Municípios abrangidos pelo Coletivo Educador do Alto Uruguai Gaúcho.



No primeiro ano foi desenvolvido o diagnóstico das representações de biodiversidade vigentes nas comunidades escolares, que subsidiou a organização e realização de um processo de educação e comunicação ambiental voltada à temática. Este processo aconteceu no 1º semestre/2012 e foi desenvolvido, junto às escolas, pelas lideranças e educadores participantes do Coletivo Educador. Para o processo de Educação Ambiental foram desenvolvidos, avaliados e aperfeiçoados materiais didáticos e audiovisuais sobre a temática. Após a implementação da formação foi realizado o diagnóstico das representações da comunidade escolar sobre biodiversidade, confrontando com o diagnóstico inicial realizado no primeiro ano do estudo.

Os dados das entrevistas semi-estruturadas (aplicadas no primeiro e segundo ano do estudo) foram submetidos a um processo de análise conteúdo e as evocações, analisadas com auxílio do software EVOC (2000).

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Sabemos que hoje não existe um conceito único para biodiversidade. Ao referirmo-nos à diversidade biológica (ou biodiversidade) estamos dizendo muito mais do que diversidade de espécies; há diversidade no interior de cada espécie, entre espécies e ainda entre as comunidades que se formam no meio ambiente.

O diagnóstico das ideias iniciais dos participantes indicou que a biodiversidade é compreendida como a diversidade de espécies, ou seja, as várias espécies que habitam os diferentes ambientes do planeta. São frágeis as ideias de diversidade no ambiente (variedade de habitats, de comunidades, de ecossistemas, da paisagem de uma região, de biomas) e diversidade genética (variabilidade genética entre espécies e populações).

Os sujeitos entrevistados tinham um contato maior com essa temática através dos meios de comunicação mais popularizados (rádio e TV) e com os espaços educativos formais (escola e universidade).

No que diz respeito a medidas para a conservação da biodiversidade o termo conscientização tem sido vulgarizado pela sociedade, como se fosse uma palavra de



fácil percepção e emprego. Conscientização é o ato de se tornar consciente, é muito mais do que simplesmente saber o que se passa ao redor. Nesse sentido, Paulo Freire (1980) admite que a conscientização, está no ato de responder aos desafios que se apresentam no contexto de vida, o homem se cria, se realiza como sujeito, porque esta resposta exige dele reflexão, crítica, invenção, eleição, decisão, organização, ação. Freire (1980) entende por conscientização, as coisas pelas quais se cria a pessoa e que fazem dela um ser não somente adaptado à realidade e aos outros, mas integrado.

Os estudantes não reconheciam a criação e a gestão de Unidades de Conservação (UC) como importante estratégia de proteção e conservação. As comunidades escolares ignoravam o fato de que as UCs asseguram a manutenção da diversidade biológica e dos recursos genéticos; protegem as espécies ameaçadas de extinção; preservam e restauram a diversidade de ecossistemas naturais e promovem a sustentabilidade do uso dos recursos naturais; podem estimular o desenvolvimento regional, protegendo as paisagens naturais, incentivando atividades de pesquisa científica e favorecendo condições para a educação, além de possibilitar a recreação em contato com a natureza (BRASIL, 2000).

Também possuíam conhecimentos e informações muito restritas sobre atos internacionais, políticas públicas nacionais, projetos e ações adotadas para a conservação da biodiversidade no Brasil e no cenário global. O estudo inicial apontou a necessidade de um investimento em processos de comunicação e de educação ambiental voltados a esta temática junto às comunidades escolares do Alto Uruguai Gaúcho.

Após a implementação do processo de Comunicação e Educação Ambiental pelo Coletivo Educador do Alto Uruguai Gaúcho, voltado à conservação da Biodiversidade, foi realizado o diagnóstico das representações da comunidade escolar sobre biodiversidade, confrontando os resultados com o diagnóstico inicial (1º ano da pesquisa).

Analisando as representações sociais de biodiversidade vigentes na comunidade escolar na área de abrangência do Coletivo Educador do Alto Uruguai Gaúcho, após a implementação de um processo de educação e comunicação ambiental pode-se concluir que as ideias mais fortes vinculadas ao conceito de

biodiversidade continuam sendo as de diversidade de espécies (as várias espécies que habitam os diferentes ambientes do planeta), mas os sujeitos já foram capazes de reconhecer a diversidade no ambiente (variedade de habitats, de comunidades, de ecossistemas, da paisagem de uma região, de biomas) e diversidade genética (variabilidade genética entre espécies e populações), inclusive estabelecendo relações entre as três ideias, a fim de formar um conceito mais globalizado de biodiversidade (Quadro 1).

NÍVEL DE DIVERSIDADE	Nº de ideias	Depoimentos
Diversidade genética	18	<p>“Biodiversidade são as diferentes formas de vida existentes em nosso planeta. Biodiversidade abriga os seres vivos como um todo, a rica e diversificada fauna e flora, os seres humanos e as relações que são estabelecidas entre homem e natureza. Simplificando, biodiversidade é a vida dos seres vivos em diferentes formas, cores, tamanhos, espécies, características” (SUJEITO 53, 2012).</p> <p>“Diversidade das formas de vida na natureza, ou seja, é a diversidade das espécies, genes, variedades, exemplos: gênero e família” (SUJEITO 60, 2012).</p>
Diversidade de espécies	118	<p>“É a diversidade de seres vivos, na minha opinião. Todas as formas vivas que podemos encontrar na Terra, desde microorganismos até os animais” (SUJEITO 45, 2012).</p> <p>“São todos os seres vivos: animais, vegetais, fungos, bactérias, vírus, etc. existentes no ar, solo e água, no planeta em que vivemos” (SUJEITO 49, 2012).</p>
Diversidade no ambiente (comunidades, ecossistemas e biomas)	43	<p>“Biodiversidade é a grande variedade de animais e plantas existentes no Planeta. Isto varia de região, estado e outros lugares, de lugar para lugar. Nosso planeta tem uma grande diversidade de vida, tanto na água, como no ar e na terra, existindo seres de todas as formas, alguns até invisíveis a olho nu. Cada ser com seu modo de viver, habitando diferentes ambientes” (SUJEITO 12, 2012).</p> <p>“Biodiversidade na minha opinião a natureza, o meio ambiente, o mato, o rio, a vertente, a terra, o mar, a praia” (SUJEITO 33, 2012).</p>

Quadro 2: Ideias de biodiversidade apresentadas pelos professores e estudantes das escolas que integram o Coletivo Educador do Alto Uruguai Gaúcho

Através da análise dos mapas mentais, observou-se que com relação à forma de representação (distribuição dos elementos), os sujeitos percebem a biodiversidade como um conjunto de elementos bióticos que estabelecem relações entre si e com os componentes abióticos do meio em que estão inserido, representando a biodiversidade como ecossistema e reconhecendo/entendendo o Planeta Terra como fonte de Biodiversidade, de vida, de riqueza de espécies (Figuras 2, 3 e 4).



Figura 2: Representação de biodiversidade como ecossistema
Fonte: SUJEITO 69, 2012.

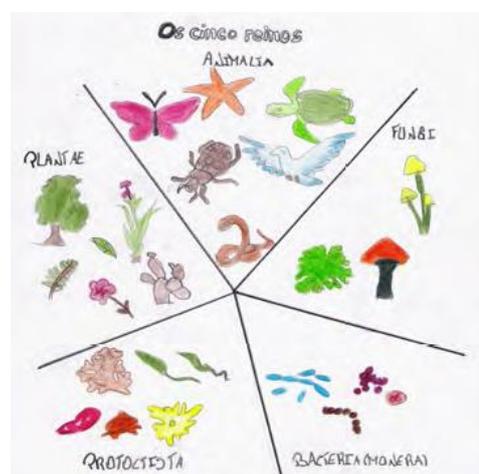
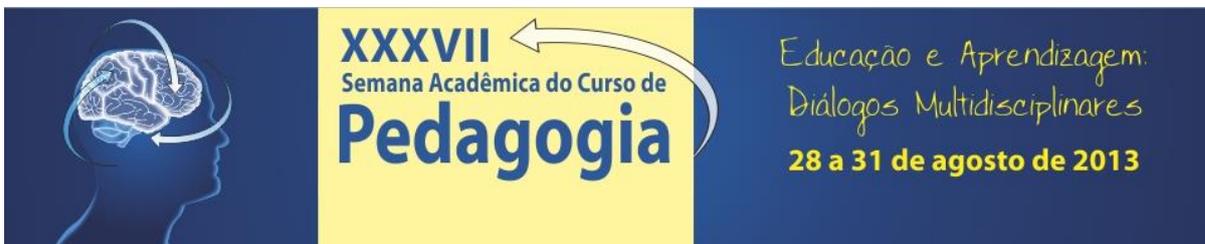


Figura 3: Representação dispersa dos elementos da biodiversidade
Fonte: SUJEITO 84, 2012.



Figura 4: O Planeta Terra como fonte de Biodiversidade, de vida, de riqueza de espécies
Fonte: SUJEITO 13, 2012



Os principais espaços que tratam da biodiversidade e que transmitem/produzem conhecimentos sobre a mesma continuam sendo as escolas e as universidades. A internet vem cada vez mais exercendo função educativa e de transmissão de informações, ganhando espaço frente a outros meios de comunicação. Aponta-se o ambiente de morada dos sujeitos como importante, pois é em casa que os sujeitos usufruem de várias fontes de informações disponíveis como televisão, rádios, revistas, jornais etc. e também trocam e discutem informações com as pessoas de seu convívio familiar. O conhecimento sobre um determinado assunto é requisito essencial para que uma pessoa possa tomar posição em relação ao mesmo e adotar condutas. Logo, para preservar a biodiversidade é necessário ter conhecimentos em relação à mesma.

Para os participantes a biodiversidade é responsável pela manutenção da qualidade da vida; pelo equilíbrio ecológico, do ciclo da vida; pela preservação e conservação das espécies. A manutenção dos serviços ambientais (purificação do ar e água, ciclagem dos nutrientes, manutenção climática, etc.) é destacada como sendo a principal importância da biodiversidade, pois estes garantem a sobrevivência humana. No diagnóstico desenvolvido no 2º ano do estudo, destacam que a biodiversidade fornece uma série de bens ambientais (alimentos, medicamentos, celulose, madeira, fibras, matéria prima para cosméticos, etc.), atribuindo à ela importâncias diversas.

Os sujeitos entrevistados também destacaram fatores que segundo eles, seriam os responsáveis pela perda da biodiversidade. As principais ameaças à biodiversidade são o desmatamento, a destruição e uso excessivo dos ambientes naturais, a exploração excessiva de recursos naturais e a poluição. A caça e a pesca predatórias; a introdução de espécies exóticas; a perda, fragmentação e destruição de habitats naturais; o tráfico de animais; as queimadas; o uso excessivo de agrotóxicos; a construção de barragens, entre outros, são também apresentados como fatores responsáveis pela perda da biodiversidade, porém, citados com menos importância. O uso inadequado e inconsciente dos elementos constituintes da biodiversidade também se constituem como motivos pelo qual estamos perdendo a nossa biodiversidade, segundo um número pequeno de participantes do estudo (Figura 5).

Ameaças à biodiversidade

		Rang < 2,5			Rang ≥ 2,5	
		1° QUADRANTE		2° QUADRANTE		
		Freq.	Rang	Freq.	Rang	
Freq ≥ 7	58	desmatamento	2,121	8	aquecimento_global	5,875
	7	destruicao_ambientais_naturais	1,000	38	caca_pesca_predatoria	3,447
	9	exploracao_excessiva_recursos_naturais	1,667	8	construcao_usinas_barragens	4,000
	26	poluicao	2,077	8	extincao_especies	2,500
	9	uso_excessivo_recurso_naturais	1,778	10	ganancia_ser_humano	2,900
				11	introducao_especies_exoticas	4,182
				7	lixo	3,143
				11	mudancas_climaticas	5,455
				21	perda_fragmentacao_destruicao_habitats	2,762
				26	poluicao_ar_aguas_solos	3,438
				30	queimadas	3,100
				14	trafico_animais	3,357
				18	uso_excessivo_agrotoxicos	3,375
		3° QUADRANTE		4° QUADRANTE		
Freq < 6	Freq.	Rang	Freq.	Rang	Rang	
	4	uso_inadequado	2,000	5	exploracao_excessiva_bio	3,800
	6	uso_inconsciente	1,000			

Rang médio: 2,5

Frequência mínima: 4,0

Figura 5: Quadro de quatro casas apresentando os dados dos professores e estudantes das escolas que integram o Coletivo Educador do Alto Uruguai Gaúcho com relação a temática ameaças à biodiversidade (2011-2012).

Quando perguntado aos sujeitos participantes da pesquisa, se é possível fazer um uso sustentável da biodiversidade, 78 dos sujeitos afirmaram que sim. Segundo os estudantes e professores os reflorestamentos possibilitam o uso sustentável dos recursos naturais; também a reciclagem é apresentada com grande frequência, como uma forma de garantir a sustentabilidade dos componentes da biodiversidade.

Segundo os participantes do estudo para a conservação da biodiversidade devem ser adotadas medidas que envolvem ações individuais e coletivas de preservação e conservação da natureza; gerenciamento adequado de recursos como a água, energia, resíduos sólidos, etc. Enfatizam que a sociedade deve construir valores individuais e coletivos em relação à importância da biodiversidade e à necessidade de preservá-la.

Foi possível diagnosticar que após o processo de formação os sujeitos pesquisados possuem informações e conhecimentos sobre atos internacionais, políticas públicas nacionais, projetos e ações adotadas para a conservação da biodiversidade no Brasil e no cenário global, o que mostra que o projeto de



educação e comunicação ambiental implementado pelo Coletivo Educador foi capaz de modificar, ampliar e gerar novos conhecimentos sobre o assunto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A biodiversidade é um termo usado para definir a variedade e a variabilidade de vida no planeta Terra, inclui a variedade genética dentro de populações e espécies, a variedade de funções ecológicas desempenhadas pelos organismos e ecossistemas, bem como as complexidades ecológicas nas quais elas ocorrem. Essa incrível riqueza natural é responsável por nos fornecer alimentos, água, ar limpo, medicamentos, entre outros elementos essenciais para a sobrevivência humana.

Analisando as representações sociais de biodiversidade vigentes na comunidade escolar na região de abrangência do Coletivo Educador do Alto Uruguai Gaúcho, após a implementação de um processo de educação e comunicação ambiental voltado à conservação da biodiversidade pode-se concluir que as ideias mais fortes vinculadas ao conceito de biodiversidade continuam sendo as de diversidade de espécies (as várias espécies que habitam os diferentes ambientes do planeta), mas os sujeitos já foram capazes de reconhecer a diversidade no ambiente (variedade de habitats, de comunidades, de ecossistemas, da paisagem de uma região, de biomas) e diversidade genética (variabilidade genética entre espécies e populações), inclusive estabelecendo relações entre as três ideias, a fim de formar um conceito mais globalizado de biodiversidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE. **Convenção sobre Diversidade Biológica**. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/estruturas/sbf_chm_rbbio/_arquivos/cdbport_72.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2012.



BRASIL. **Lei nº 9.985, de 18 de Julho de 2000.** Regulamenta o artigo 225, § 1º, incisos I, II, III e VII da Constituição Federal, institui o Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza e dá outras providências. Ministério do Meio Ambiente, Brasília. Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/port/sbf/dap/doc/snuc.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2012.

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



CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO INICIAL DAS CRIANÇAS

Saiane Forcelini Pertille¹
Joseliane Zanin Pagliosa²

Eixo temático: Alfabetização e Aprendizagem.
Modalidade de apresentação: Comunicação Oral.

RESUMO: O presente artigo apresenta as contribuições da educação infantil para o processo de alfabetização inicial das crianças. Investiga-se teoricamente em que medida as práticas pedagógicas nesta modalidade de ensino contribuem para a alfabetização inicial das crianças. Identifica-se as atuais concepções de educação infantil e alfabetização inicial, apontando alguns métodos utilizados. A alfabetização tem início ainda no ambiente familiar, sendo aprimorada com a entrada da criança nas instituições escolares. Por muito tempo as práticas realizadas com as crianças antes dos seis anos visavam a preparação para a primeira série. As concepções atuais diferenciam-se da visão tradicional. O ser humano, portanto, se encontra em permanente construção social e as concepções de aprendizagem, ensino, criança e infância também vem se modificando com o passar dos tempos. Destaca-se a importância de se preservar e respeitar essa etapa da vida. Realizar práticas baseadas na ludicidade e feitas de forma significativa, faz com que estas ocorram de forma natural e adequada. O objetivo é não antecipar a escolarização, mas criar várias possibilidades de aprendizagem, inserindo as crianças desde cedo no mundo letrado. O papel do adulto como mediador no processo de alfabetização e letramento é fundamental.

Palavras-chave: Aprendizagem. Criança. Educação Infantil. Alfabetização Inicial.

¹ Acadêmica do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Ciências Humanas – Especialização em Psicopedagogia – Uri - Campus de Erechim, E-mail: sa_pertille@hotmail.com.

² Professora do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Ciências Humanas – Especialização em Psicopedagogia – Uri Campus de Erechim, E-mail: joseliane@uri.com.br



1 INTRODUÇÃO

A pesquisa tem como objetivo investigar, teoricamente, em que medida as práticas pedagógicas na educação infantil podem contribuir para o processo de alfabetização inicial das crianças. Para tanto, serão abordados alguns conceitos de criança, ensino, aprendizagem e ludicidade.

Busca-se identificar as concepções de alfabetização ao longo dos tempos, apontando alguns métodos utilizados, destacando as atuais concepções de educação infantil e de alfabetização inicial e por fim busca-se refletir sobre as relações estabelecidas entre a primeira etapa da educação básica e a aquisição da língua escrita e da leitura.

Durante muito tempo a Pré-escola, como era conhecida a etapa do ensino que atendia crianças até os seis anos de idade, foi considerada como preparatória da primeira série do 1º grau. Com o passar dos anos surgem novas concepções de criança e de alfabetização totalmente diferentes da visão tradicional.

Desta forma, é importante elaborar um estudo sobre as práticas pedagógicas realizadas na educação infantil atualmente e em que medida estas podem contribuir para o processo de alfabetização inicial das crianças. As ideias que surgem nos fazem pensar sobre a importância da educação infantil e a sua contribuição para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

2 APRESENTANDO ALGUNS CONCEITOS

Antigamente aprender estava basicamente relacionado a transmitir valores e costumes Bruner (2011, p.41) afirma que: “O homem nasce em uma cultura, cuja principal função é a conservação e a transmissão de aprendizagens passadas que ele deve adquirir para se adaptar”. Sabe-se, portanto, que o ser humano nasce com a necessidade de aprender.



Muitos de nossos aprendizados são considerados natos, como falar e andar, pois dependem da nossa maturação. Porém, a maioria deles se dá no contato com o meio.

A função fundamental da aprendizagem humana é interiorizar ou incorporar a cultura, para assim fazermos parte dela. De acordo com Pozo, (2002, p.24) a aprendizagem é “a possibilidade de modificar ou modelar as pautas de comportamento diante das mudanças que se produzem no ambiente”.

O tema aprendizagem tem sido abordado com frequência na área educacional. A cada momento surgem novas informações que nos fazem compreender cada vez mais o funcionamento do cérebro, enriquecendo nossas concepções a cerca de como se aprende.

Na perspectiva sócio-interacionista, abordada por Vygotsky (1996) a relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem está estreitamente relacionada ao fato de o ser humano viver em meio social. Em seus estudos o autor destaca a importância da linguagem para o desenvolvimento do indivíduo.

A questão central de seus estudos é a aquisição de conhecimentos pela interação do sujeito com o meio. Os sujeitos não apenas respondem aos estímulos apresentados pelo meio, mas os alteram.

Para entendermos as suas ideias é fundamental interar-se de quatro pensamentos, entre os quais: interação, mediação, internalização e zdp (zona de desenvolvimento proximal), Vygotsky (1996), destaca que a zona de desenvolvimento proximal constitui a distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela capacidade de resolver problemas de forma independente, e o nível de desenvolvimento proximal, determinado pela capacidade de solucionar problemas com ajuda de um outro sujeito mais experiente.

Teberosky e Colomer (2003, p. 79), complementam que para o professor a distância entre esses dois níveis que constituem a zona de desenvolvimento proximal significam: “[...] não esperar até que a criança “esteja madura” ou preparada para começar o ensino, mas, ao contrário, quer dizer que o ensino pode fomentar o desenvolvimento”. Sabe-se que a aprendizagem inicial da língua escrita por parte da criança está ligada a mediação de um outro sujeito mais experiente.



Compreende-se, desta forma, que não é preciso esperar determinadas estruturas mentais se formarem para que a aprendizagem seja possível. Mas, que é por meio do ensino que se desencadeiam estruturas mentais necessárias para à aprendizagem.

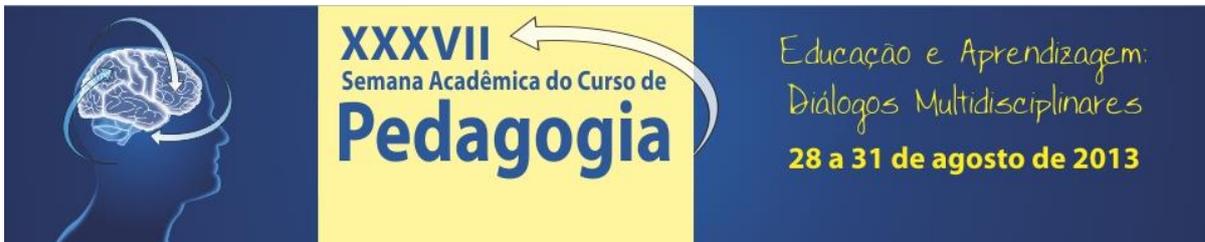
Já na perspectiva de Piaget (2008), preza-se o desenvolvimento das funções biológicas servindo de base para os avanços na aprendizagem, considera-se, portanto, uma teoria maturacionista. Destaca-se que alcançamos o conhecimento por meio de operações mentais.

Entre as operações mentais que a criança realiza encontra-se, a assimilação, a acomodação e a equilíbrio. Primeiramente, assimilação, significa interpretação, ou seja, interpretar o mundo ao seu redor, tornar seu alguns elementos do mundo. Portanto, isso implica, necessariamente em assimilar algumas informações e deixar outras de lado a cada relação existente entre o sujeito e o objeto.

De acordo com Piaget (2003, p. 360): “A assimilação e a acomodação são, portanto, os dois pólos de uma interação entre o organismo e o meio que é a condição para qualquer funcionamento biológico e intelectual”. Nesta interação com o meio as estruturas mentais são capazes de se modificarem para atender e se adequar às necessidades do objeto, ou seja, as estruturas mentais se moldam a situações mutantes.

Em suas direções iniciais, a assimilação e a acomodação são, evidentemente, opostas entre si, uma vez que a assimilação é conservadora e tende a submeter o meio ao organismo tal qual ele é, ao passo que a acomodação é fonte de mudanças e sujeita o organismo às coações sucessivas do meio. Mas se, em seu princípio, essas duas funções, são, assim, antagônicas, o papel da vida mental em geral e da inteligência em particular é, exatamente, coordená-las entre si (PIAGET, 2003, p. 359).

O sujeito, ao ter contato com um objeto desconhecido, entra em conflito com este. No processo de assimilação, o que é novo, às vezes, oferece certas resistências ao conhecimento e para conhecer esse objeto o sujeito precisa modificar suas estruturas mentais e acomodá-las. Esse processo chama-se equilíbrio.



Tendo em vista que a aprendizagem humana se dá na interação com o outro graças a linguagem e a intersubjetividade, a educação deve maximizar essa característica, evitando centralizar a obtenção do conhecimento em uma única figura, como o professor, observando-se as peculiaridades do saber a ser construído. (REGO, 2011, p.40).

Quando nos referimos ao como se aprende, torna-se ainda mais presente a ideia de que devemos respeitar a infância, tendo em vista o desenvolvimento global da criança. O importante é considerar que neste processo, a criança tem interesse e desejos próprios.

Sabe-se que a função do brincar é primordial, pois é o brincar que conduz a criança ludicamente, para suas descobertas cognitivas, afetivas, de relação interpessoal e de inserção social. Fundamenta-se essa ideia com os PCNS (Parâmetros Curriculares Nacionais) da Educação Infantil:

Para se desenvolver, portanto, as crianças precisam aprender com os outros, por meio dos vínculos que estabelece. Se as aprendizagens acontecem na interação com as outras pessoas, sejam eles adultos ou crianças, elas também dependem dos recursos de cada criança. Dentre os recursos que as crianças utilizam, destacam-se a imitação, o faz-de-conta, a oposição, a linguagem e a apropriação da imagem corporal (PCN, 1998, p. 21).

Assim, como temos diferentes conceitos referentes a aprendizagem, encontra-se também diversas concepções acerca do que é ser criança. Conhecer e compreender o jeito particular das crianças serem, estarem e atuarem no mundo é o grande desafio da educação.

A concepção de criança é uma noção historicamente construída e que vem mudando ao longo dos tempos. De acordo com os PCNS (Parâmetros Curriculares Nacionais) da Educação Infantil:

A criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca. A criança tem na família, biológica ou não, um ponto de referência fundamental, apesar da multiplicidade de interações sociais que estabelece com outras instituições sociais (PCN, 1998, p. 21).



O ser humano constitui um tempo de vida que se encontra em permanente construção social, assim também acontece com as crianças. Em cada momento histórico e ao longo dos tempos, vêm se modificando as concepções de infância. O movimento, a capacidade de criar, imaginar e a curiosidade são características marcantes nessa fase.

A infância é um dos estágios pelos quais as crianças passam em seu desenvolvimento. Vygotsky (1988, p. 59) demonstra isso por meio de uma descrição, em suas palavras:

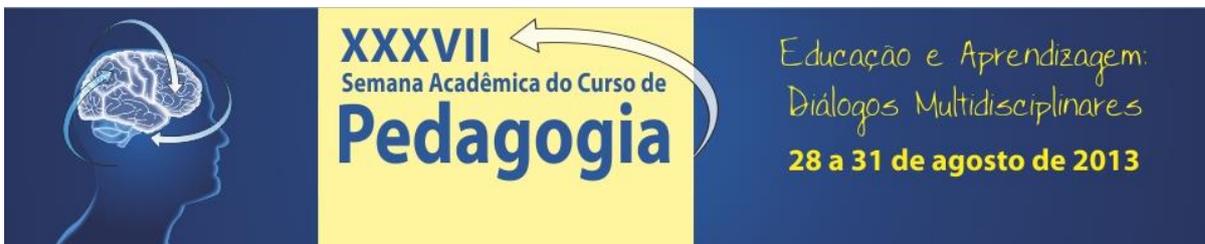
A infância pré-escolar é o período da vida em que o mundo da realidade humana que cerca a criança abre-se cada vez mais para ela. Em toda sua atividade e, sobretudo, em seus jogos, que ultrapassaram agora os estreitos limites da manipulação dos objetos que a cercam, a criança penetra um mundo mais amplo, assimilando-o de forma eficaz. Ela assimila o mundo objetivo como um mundo de objetos humanos reproduzindo ações humanas com eles. Ela guia um “carro”, aponta uma “pistola”, embora seja realmente impossível andar em seu carro ou atirar com sua arma [...].

Portanto, o brincar é a principal característica nessa etapa do desenvolvimento, por meio da brincadeira a criança desenvolve habilidades e aprimora o conhecimento. Segundo Elkind (2007, p. 17): “Brincar, amar e trabalhar são três forças inatas que propulsionam o pensamento e a ação do ser humano”.

3 A ALFABETIZAÇÃO AO LONGO DOS TEMPOS

Os conceitos de aprendizagem estão a cada momento se aprimorando, para que melhor possamos compreender o como se aprende. Assim, também ocorre com os conceitos de alfabetização, sendo este um processo que não se restringe somente ao aprendizado da leitura e da escrita.

Há alguns anos atrás era suficiente saber escrever o nome e fazer pequenas leituras, hoje temos uma complexidade que aumenta a cada dia. O uso da leitura e da escrita se tornaram muito mais variadas e frequentes.



Durante muito tempo, os métodos se desenvolveram de acordo como eram organizadas as sociedades. Portanto, cada método utilizado buscava atender as necessidades destas pessoas de acordo com cada época.

A teoria tradicional, se fez presente por muito tempo nas escolas, nesse contexto o professor era visto como transmissor do conhecimento e um dos principais recursos utilizados era a cartilha. De acordo com Ferreiro e Teberosky (1985), a aprendizagem da leitura e da escrita era concebida como uma questão mecânica.

As atividades realizadas baseavam-se na cópia e na memorização das famílias silábicas, resumia-se em decorar sílabas e escrever repetindo estas sílabas várias vezes. A escrita era abordada sem levar em conta seu aspecto comunicativo.

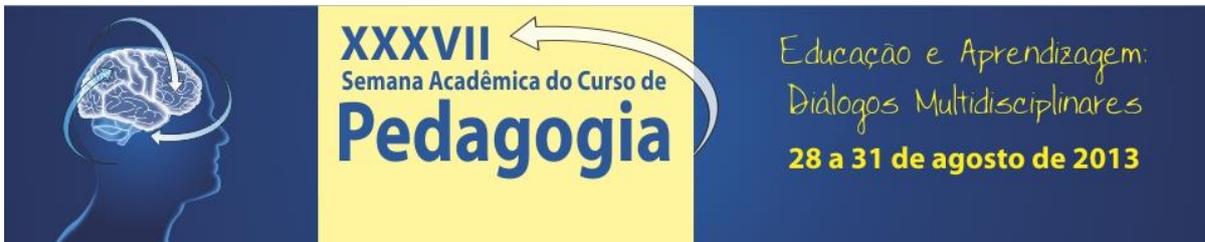
A alfabetização, nesse período, era considerada como um simples processo de codificação e decodificação. O aprendizado da leitura e da escrita estaria centrado na decifração e no domínio do código alfabético.

A ênfase exclusiva na cópia, durante as etapas iniciais da aprendizagem, excluindo tentativas de criar representações para séries de unidades linguísticas similares (listas) ou para mensagens sintaticamente elaboradas (textos), faz com que a escrita se apresente como um objeto alheio à própria capacidade de compreensão. Está ali para ser copiado, reproduzido, porém não compreendido nem recriado (FERREIRO, 1993, p. 19).

Na educação infantil as crianças ficavam durante muito tempo sendo treinadas com tarefas de cobrir letras, pontilhados, exercitando habilidades de coordenação motora. Este nível de ensino era visto como uma simples preparação para a alfabetização.

Ferreiro e Teberosky (1999) contribuíram com suas investigações acerca da aquisição da língua escrita, nos anos 90. A partir destes estudos desloca-se o eixo da discussão do “como se ensina” para o “como se aprende”.

O sujeito que aprende, passou a ser visto como um sujeito competente linguisticamente. Constatou-se que as crianças tinham ideias sobre a escrita, muito antes de frequentarem as escolas.



A perspectiva psicogenética: alterou profundamente a concepção do processo de construção da representação da língua escrita, pela criança, que deixa de ser considerada como dependente de estímulos externos para aprender o sistema de escrita – concepção presente nos métodos de alfabetização até então em uso, hoje designados “tradicionais” – e passa a sujeito ativo capaz de progressivamente (re)construir esse sistema de representação, interagindo com a língua escrita em seus usos e práticas sociais (SOARES, 2003, p. 11).

A partir dos estudos da psicogênese, Ferreiro e Teberosky (1999) abordaram uma nova visão da aprendizagem, tendo ela como um processo contínuo de construção e elaboração de hipóteses.

Uma concepção associacionista do processo de aquisição da escrita considera o método fator determinante da aprendizagem, já que seria por intermédio da exercitação de habilidades hierarquicamente ordenadas que a criança aprenderia a ler e a escrever; uma concepção psicogenética, ao contrário, considera ser o aprendiz o centro do processo, já que o vê como sujeito ativo que define seus próprios problemas e constrói, ele mesmo, hipóteses e estratégias para resolvê-los (SOARES, 2004, p. 89).

Os trabalhos vinculados a Psicogênese da escrita defendem a criação de um ambiente alfabetizador que estimule a criança. Assim, ela vivenciará experiências que possibilitarão a ela interagir de diversas formas com materiais escritos

A criança não aprende simplesmente porque vê e escuta, e sim porque elabora o que recebe e porque trabalha cognitivamente com o que o meio lhe oferece. Sendo assim, o conhecimento da leitura e da escrita pela criança se dá a partir do contato entre esta criança e os objetos escritos.

Nessa concepção, o educador precisa buscar a melhor maneira para ajudar os estudantes a construírem a aprendizagem criando situações nas quais a criança possa questionar suas hipóteses e progredir na escrita. O processo evolutivo de aprender a ler e escrever passa por níveis de conceitualização que revelam as hipóteses a que a criança chegou.

De acordo com Ferreiro e Teberosky (1999), o primeiro nível corresponde ao nível pré-silábico. Neste estágio a criança não estabelece vínculo entre a fala e a escrita, supõe que a escrita é outra forma de desenhar ou de representar coisas e usa desenhos, garatujas e rabiscos para escrever, acredita que a escrita representa



os objetos e não os seus nomes, usa letras do próprio nome ou letras e números na mesma palavra.

Um estágio intermediário pelo qual a criança passa acontece no momento em que ela começa a ter consciência de que existe alguma relação entre a pronúncia e a escrita, desvinculando a escrita das imagens e os números e ainda conserva as hipóteses da quantidade mínima e da variedade dos caracteres.

A hipótese silábica é o próximo nível pelo qual a criança passa. Nesse momento ela supõe que a escrita representa a fala, tenta fonetizar a escrita e dar valor sonoro às letras, percebe que deve escrever tantos sinais quantas forem às vezes que movimenta a boca, ou seja, cada sílaba oral corresponde a uma letra ou um sinal gráfico.

Na hipótese silábico-alfabética a criança supera a hipótese silábica e escreve parte da palavra aplicando a hipótese silábica e parte da palavra analisando os fonemas que compõem a emissão oral (sílaba). Após a criança chega a hipótese alfabética, ou seja, estágio em que já conhece o valor sonoro de todas as letras ou de quase todas, não havendo total domínio da ortografia.

4 ATUAIS CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO E DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Hoje estar alfabetizado significa poder transitar com eficiência numa trama de práticas sociais ligadas à escrita. De acordo com Soares (2009) as crianças tem acesso ao mundo letrado cada vez mais cedo, pois nos contextos grafocêntricos em que convivem vão se familiarizando com a escrita. A grande maioria tem acesso a este conhecimento muito antes de ingressar no ensino fundamental e até mesmo antes de chegar às instituições de educação infantil.

Destaca-se a importância do incentivo da família, pois desde cedo as crianças podem e devem ter contato com os livros, revistas e diversos materiais impressos. Cabe ressaltar que os professores não são os únicos incentivadores e que a interação precoce com os livros é a base de um desenvolvimento linguístico rico e articulado.



O contato das crianças com estes materiais gera o hábito da leitura e configura-se como garantia de sucesso para essa aprendizagem. A leitura de livros de histórias é um instrumento poderoso de ampliação do vocabulário, estimulando a audição e favorecendo a criação de imagens mentais, enriquecendo a habilidade simbólica que a criança vai construindo progressivamente.

No entanto, nem sempre foi assim. Acreditava-se que a criança só teria acesso a este novo mundo quando ingressasse na escola ou na primeira série do ensino fundamental, pois essa aprendizagem só se consolidava em determinada idade. No Brasil ocorreria aos sete anos, idade em que iniciavam a primeira série do ensino fundamental.

Hoje, os currículos da educação infantil e do ensino fundamental foram reformulados, tendo em vista a nova forma de conceber os atos de ler e escrever. De acordo com a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), art. 29:

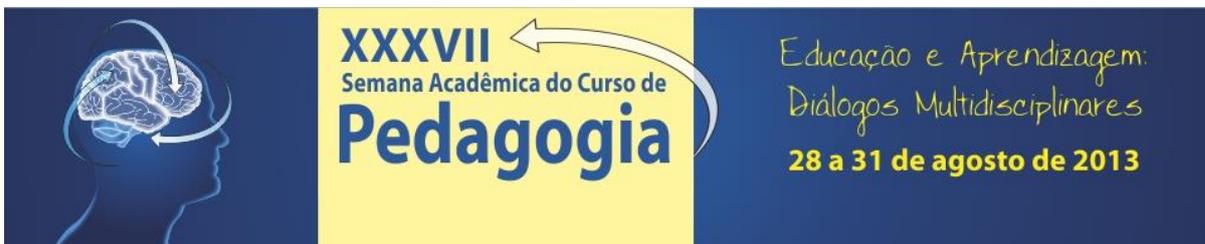
A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL- MEC, 1996).

A leitura e a escrita não são mais consideradas apenas como aprendizagens instrumentais e não são vistas como habilidades preparatórias para adquirir novos conhecimentos. Porém, são atividades culturais e intelectuais, nas quais a compreensão e produção de sentidos é o foco principal.

Na educação infantil, se fazem presentes atividades de introdução da criança ao sistema alfabético e suas convenções, conhecida como alfabetização e também práticas de uso social da leitura e da escrita denominada práticas de letramento:

A conjunção que liga os dois termos alfabetização, letramento é uma aditiva, não uma alternativa: alfabetização e letramento, não alfabetização ou letramento, reconhecendo-se assim, que uma e outro têm, ou devem ter, presença na educação infantil (SOARES, 2009, p. 7).

As atividades de alfabetização e letramento diferenciam-se quanto a forma com que são trabalhados nas escolas, porém, ambas devem desenvolver-se de forma integrada. Se trabalhada parcialmente a criança terá uma visão distorcida da escrita.



As práticas iniciais de alfabetização na educação infantil devem acontecer com o que é próprio da idade, respeitando a criança, o lúdico, tendo em vista não antecipar e acelerar a escolarização. Sabe-se também que a leitura e a escrita não são apenas matérias escolares, pois, elas existem fora da sala de aula, e as crianças não são aprendizes passivos.

É preciso reconhecer que o acesso inicial à língua escrita não se reduz ao aprender a ler e escrever no sentido de aprender a grafar palavras e decodificar palavras – não se reduz à alfabetização no sentido que é atribuído a essa palavra (SOARES, 2009, p. 7).

Aprender a escrever, assim como ler, é um exercício de coragem, pois exige tempo, treino e uma compreensão sensorial da linguagem. A curiosidade e o incentivo são fatores fundamentais para que a aprendizagem aconteça.

A curiosidade infantil pode ser a mola propulsora das aprendizagens escolares futuras. A curiosidade promove o estado de alerta, que é o primeiro nível do comportamento de atenção, e a partir dela é possível formar acervos de memória e desenvolver a imaginação infantil (LIMA, 2009, p. 9)

Falar em aprendizagem na educação infantil, significa falar em desenvolvimento, se este for adequado na infância, possibilitará muitas aprendizagens escolares posteriores. Nessa perspectiva a educação infantil tem um importante papel na construção da autonomia da criança.

5 RELAÇÕES ESTABELECIDAS ENTRE EDUCAÇÃO INFANTIL E ALFABETIZAÇÃO INICIAL

A entrada da criança na educação infantil representa um salto no que se refere ao desenvolvimento. Todo o seu sistema de relações é reorganizado, aprimoram-se os conhecimentos e as experiências. As relações íntimas ou familiares da criança perdem seu papel anterior, dando lugar às relações mais amplas (colegas, professores) mediadas pelas relações já estabelecidas. As crianças



apresentam grandes possibilidades de simbolizar e compreender o mundo, fazendo uso de múltiplas linguagens e estruturando o seu pensamento.

A alfabetização é um processo que se inicia oficialmente no primeiro ano do ensino fundamental, porém, como foi colocado anteriormente, suas bases são lançadas bem antes disso. A aprendizagem da leitura e da escrita está condicionada a vários fatores, que poderão contribuir para um bom desempenho ou não desta aprendizagem. É importante oferecer um ambiente rico em situações em que a criança possa pensar, refletir e testar suas hipóteses, para desta forma ler e construir a escrita.

Nas famílias onde ocorre o que denominamos práticas de leitura, os adultos contribuem para o desenvolvimento do conhecimento sobre a escrita e a linguagem escrita. A contribuição pode ser mais direta, através da leitura de histórias, ou mais incidental, através da interação com o abundante material impresso urbano ou doméstico, tão comum em nossa sociedade atual. (TEBEROSKY; COLOMER, 2003, p. 19).

A criança desde cedo está exposta às práticas sociais de leitura e de escrita, e a educação infantil, apesar de ser uma fase que predomina a oralidade, torna-se uma etapa fundamental para a alfabetização e o letramento.

Para Piaget (1988) a escola desempenha um importante papel no desenvolvimento da criança, visto que as trocas proporcionadas pelo ambiente escolar favorecem esse desenvolvimento. Portanto, deve-se, proporcionar momentos para que a criança possa interagir e trocar conhecimentos a partir de sua realidade, fazendo uso das suas linguagens.

Nesse contexto as crianças ampliam suas capacidades em relação à linguagem oral. A escola desde a educação infantil deve preocupar-se com o desenvolvimento dos conhecimentos relativos à aprendizagem da escrita alfabética.

Sabe-se que na educação infantil, os rabiscos, os desenhos, as brincadeiras e os jogos não são considerados atividades de alfabetização, quando na verdade, representam a fase inicial da aprendizagem da língua escrita. Vygotsky (1984) fala sobre a pré-história da linguagem escrita. Para ele, quando a criança atribui a desenhos e rabiscos a função de signos, ela está descobrindo sistemas de



representação, sendo precursores e facilitadores, da compreensão do sistema de representação que é a língua escrita.

Essa fase, considerada a pré-história da escrita explica o porque a criança pequena supõe estar escrevendo quando está desenhando ou quando está fazendo garatujas, algumas vezes, acaba tentando imitar a letra cursiva do adulto. Isso representa um grande avanço em seu processo de alfabetização.

Escrever é uma das funções culturais típicas do comportamento humano. Em primeiro lugar, pressupõe o uso funcional de certos objetos e expedientes como signos e símbolos. Em vez de armazenar diretamente alguma ideia em sua memória, uma pessoa escreve-a, registrando-a fazendo uma marca que quando observada, trará de volta à mente a ideia registrada. A acomodação direta à tarefa é substituída por uma técnica complexa que se realiza por mediação (VYGOTSKY, 1988, p. 99).

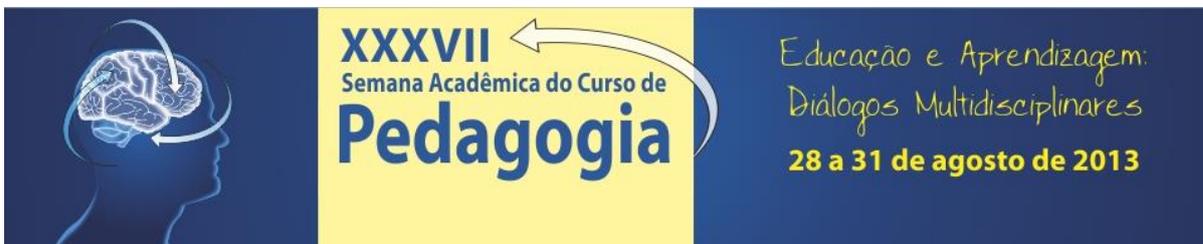
O espaço da sala de aula deve ser um espaço de formação de leitores. Um espaço, portanto, com muitas leituras. Leitura dos professores, das crianças, leituras de livros, de músicas, de poesias. É com todos esses materiais dispostos que estaremos aos poucos introduzindo as crianças no mundo letrado.

Mesmo sem saber ler a criança busca compreender o sentido do que está escrito, pois ela é capaz de observar imagens, elaborar hipóteses sobre o que está escrito a partir do que ela já conhece e aos poucos vai se familiarizando com as letras, as palavras, as frases e outras marcas que compõem os textos escritos.

Cabe ao professor “inventar” as práticas pedagógicas, o como ensinar e o que ensinar. Portanto, sugere-se que o professor incentive tanto o desenvolvimento da alfabetização e do letramento, quanto o das outras linguagens. Partindo dessas concepções proporcionar-se-á um desenvolvimento integral e saudável para as crianças.

A escola é o principal espaço para a busca do conhecimento, em que se tem presente a intervenção pedagógica do professor. No entanto, o sucesso desta aprendizagem depende também do ambiente familiar onde o sujeito está inserido. A família tem o importante papel de acompanhar a vida escolar de seus filhos, sendo primordial o diálogo entre família e escola.

Professores e psicopedagogos precisam buscar alternativas variadas e viáveis ao processo educacional. É fundamental que estes disponibilizem vários



instrumentos pedagógicos e, assim, construam um ambiente de alfabetização e letramento adequados ao desenvolvimento das capacidades e habilidades de cada criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que a educação infantil é a primeira etapa da educação básica, torna-se importante trabalhar com base no desenvolvimento afetivo, emocional, social e cognitivo das crianças, tendo em vista proporcionar condições adequadas para o seu desenvolvimento, promovendo o bem estar e valorizando a individualidade de cada um.

Quando se refere ao processo de alfabetização reafirma-se a necessidade de se realizar práticas envolvendo todos esses aspectos. A aprendizagem portanto, é um processo que depende da estimulação adequada, da interação com outros sujeitos e também da maturidade de cada indivíduo.

Na educação infantil, a criança está apta a realizar atividades de introdução ao processo de alfabetização e letramento. Assim sendo, destaca-se a importância do respeito a infância, sendo essa etapa uma das mais importantes na vida do ser humano, momento repleto de ludicidade e brincadeiras.

Conclui-se que trabalhar com práticas de leitura e escrita na educação infantil, contribui também para o processo de transição das crianças para o 1º ano do ensino fundamental. A proposta de ensino deve basear-se no acesso a este conhecimento de forma natural e espontânea, através do contato com as letras, jogos, brincadeiras, entre outros recursos.

O domínio da leitura e da escrita tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social. É por meio dela que o homem se comunica, tem acesso a informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo e produz conhecimento.

Nesse contexto, os pais, professores e psicopedagogos, especialmente os institucionais, ocupam um papel de destaque, caminhando juntos na construção do



conhecimento, tendo em vista um enfoque preventivo. O adulto, portanto, atua como mediador, facilitador e incentivador desse processo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e bases da Educação**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/lei9394.pdf>. > Acesso em: 01. Abr. 2013.

_____. Ministério da Educação. **Referencial Curricular para a Educação Infantil**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf> Acesso em: 15. Jan. 2012.

_____. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume2.pdf>> Acesso em: 15. Jan. 2012.

BRUNER, J. O ensino e suas formas. In: REGO, Teresa Cristina. **Cultura, Aprendizagem e Desenvolvimento**. Rio de Janeiro, Vozes, 2011.

ELKIND, D. O poder oculto do brincar. **Pátio**. Porto Alegre, v.5, nº 42, mai/jul 2007.

FERREIRO, E. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 1993.

_____; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

_____; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1985.

FRIEDMANN, A. O que é infância? **Pátio – Educação Infantil**. Porto Alegre, v. 2, nº 6, p. 10 – 13, dez 2004/mar 2005.

LIMA, E. As aprendizagens escolares na educação infantil. **Pátio**. Porto Alegre, nº 19, p.6 -9, mar/jun. 2009.

PIAGET, J. **A construção do real na criança**. São Paulo: Ática, 2003.

_____. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: LTC, 2008



POZO, J.I. **Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2002

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação.** Jan-Fev-Mar-Abr, Nº 25, 2004.

_____. Alfabetização e letramento na educação infantil. **Pátio.** Porto Alegre, v.7, nº 20, p.6 -9, jul / out 2009.

TEBEROSKY, A. e COLOMER, T. **Aprender a ler e a escrever:** uma proposta construtivista. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

_____. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 1988.

_____. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.



EDUCAÇÃO INFANTIL: A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE DOCENTE COM IDENTIDADE MASCULINA

Delmir Antonio Cadore¹
Arnaldo Nogaro²
Idanir Ecco³

Eixo Temático: Aprendizagem e Formação de professores
Tipo de apresentação: Comunicação Oral

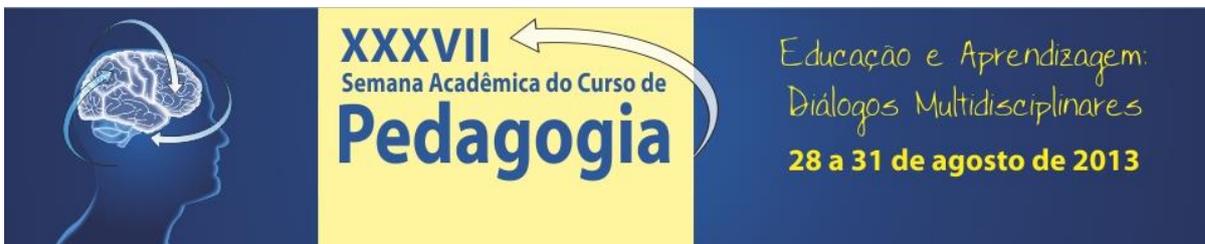
RESUMO: O texto aqui elaborado é oriundo da reflexão sobre a prática pedagógica em sala de aula de Educação Infantil em uma escola da rede municipal de um município da Região Alto Uruguai. Constitui-se também em um relato de vivências do professor-acadêmico do PARFOR-URI junto a crianças da faixa etária de três e quatro anos de idade. Soma-se à importância do relato das práticas, a cotização das experiências, o significado *sui generis* e a raridade de encontrarmos em atividade na Educação Infantil um professor de identidade masculina. Sem dúvida, trata-se de algo pouco comum nas escolas de primeira infância. A presença de homens no magistério está diluída em níveis mais avançados da escolaridade e quase ausente nas primeiras etapas da escolaridade das crianças. Portanto, reveste-se de sabor especial apresentar o trabalho desenvolvido pelo professor junto às crianças e demonstra como a presença masculina, nesta faixa etária, pode ser sinônimo de trabalho adequado e da escola como lugar de enorme aprendizado e grande respeito pelas questões de Gênero. O resumo aqui apresentado, inicialmente, problematiza a respeito da importância de refletir sobre a prática pedagógica, na sequência apresenta ações, atividade e metodologias desenvolvidas com as crianças no ambiente escolar, e nas considerações finais aponta elementos significativos decorrentes das percepções colhidas da prática.

Palavras-chave: Educação infantil. Prática pedagógica. Sala de aula.

¹ Acadêmico do Curso de Pedagogia PARFOR-URI, turma 2011. Professor da Rede Municipal de Ensino de Itatiba do Sul/RS. delcadore@hotmail.com

² Professor da URI –Erechim. Doutor em Educação – UFRGS. Coordenador Geral do PARFOR-URI. narnaldo@uri.com.br

³ Professor da URI- Erechim. Mestre em Educação – UPF. Professor dos cursos do PARFOR- URI. idanir@uri.com.br



1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A reflexão sobre a prática constitui-se em importante recurso para auxiliar na ressignificação dos processos pedagógicos, permite entender a maneira pela qual professores e estudantes constroem seus saberes, bem como contribui como elemento formativo do professor em exercício. A prática pedagógica do professor não é somente um campo de atuação necessário para a concretização da teoria, mas uma parte ativa da própria teoria, isto é, a teoria passa a ser nutrida, contemplada, interpretada e discutida com o que se produz na sala de aula. Para Rinaldi (2012), a capacidade de refletir e discutir as formas pelas quais as crianças, e todos os seres humanos, aprendem é uma grande possibilidade e uma necessidade que a escola até agora parece não ser capaz, ou não ter tido vontade de oferecer.

A explanação e sistematização do trabalho desenvolvido pelo professor-acadêmico (PARFOR) representa a oportunidade de reforçar o protagonismo do professor, a demonstração de como a identidade do docente é definida em contexto, na relação com pais, colegas e crianças. Trata-se de uma via de mão dupla na qual o professor desenvolve seu trabalho e como retorno ocorre sua formação pessoal e educacional.

2 AÇÕES, ATIVIDADES E METODOLOGIAS NO DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

A prática pedagógica com crianças de três e quatro anos, aqui relatada, tem sido desenvolvida por um professor do gênero masculino. A presença do masculino contribui para romper com o estereótipo maternal muito presente no meio social, segundo o qual a educação na primeira infância é de responsabilidade exclusiva de mulheres. Para Rinaldi (2012), isto constitui também um reconhecimento do direito da criança de ter ao seu lado, durante uma fase tão importante e num espaço tão

relevante, protagonistas com identidade diferente, como a masculina. “[...] de ter uma figura masculina ao seu lado na escola, onde passa longos períodos de tempo, e numa idade tão primordial para a construção de sua identidade” (RINALDI, 2012, p. 273).

O trabalho do professor baseia-se em projetos estruturados de acordo com a faixa etária da criança e de segundo com o que as teorias pedagógicas definem como adequado para as mesmas. Nos projetos ocorrem ações e atividades que serão explicitadas e descritas no seguimento do texto.

2.1 CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E DRAMATIZAÇÕES

São desenvolvidas com a realização de encenações de pequenas peças teatrais. Estas atividades são fundamentais para que a criança possa realizar vivências de diferentes papéis sociais, o que no entendimento de Dewey (1980) constitui-se como essencial, pois, a escola tem que se transformar em um meio real, de experiências reais e de vida real. Só aí a criança poderá, sem deslocções artificiais, criar seus propósitos, pô-los em execução, aprender por meio deles e integrar os resultados de sua aprendizagem em sua própria vida.



Fonte: Arquivo pessoal do professor.

2.2 PSICOMOTRICIDADE

São realizadas com a finalidade de desenvolver o equilíbrio, a coordenação motora e o raciocínio, uma vez que a criança precisa pensar para realizar as atividades propostas. Visa-se proporcionar exercícios físicos saudáveis e atrativos de forma individual e coletiva, para que a criança aprenda a conviver em grupo e a respeitar regras.

E o grande perigo que ameaça o trabalho escolar é a ausência de condições que tornem possível um espírito social penetrante [...] a própria escola deve ser uma vida comunitária, com tudo o que isso implica [...] Em vez de uma escola apartada da vida, como um lugar para aprender lições, temos um grupo social em miniatura, no qual o estudo e o crescimento são incidentes da experiência atual compartilhada. [...] a aprendizagem deveria ser contínua à que transcorre fora dela. [...] Essa alguma coisa em que o homem deve ser bom é a capacidade de viver como um membro social, de modo que o que ele recebe da convivência com os outros se equilibre com o que ele oferece (DEWEY, 2007, p. 127-129).



Fonte: Arquivo da escola.

2.3 MUSICALIZAÇÃO

Esta ação vivencia entoação de cantos e declamação de versos, ouvindo músicas para aprimorar a capacidade de escutar. O ato de escutar simboliza o reconhecimento do outro. Saber ouvir é uma demonstração de humildade e de que



estou aberto a ele. É uma atitude que requer a coragem de se entregar à convicção de que o nosso ser “[...] é uma pequena parte de um conhecimento mais amplo; escutar é uma metáfora para estar aberto aos outros, ter sensibilidade para ouvir e ser ouvido, em todos os sentidos” (RINALDI, 2012, p. 208). A atitude de escuta é aprimorada, educada. Configura-se como uma predisposição à mudança, a ser diferente, é uma premissa para qualquer relacionamento de aprendizado.

Bassedas, Huguet e Solé (2008) fazem referência a três capacidades básicas que são desenvolvidas quando o professor trabalha com crianças a linguagem musical e a expressão corporal: estruturação do tempo, educação do ouvido e simbolização. Ele precisa dar-se conta de que, além disso, as crianças, quando desenvolvem estas linguagens, estão também tendo acesso a bens culturais da sociedade que fazem parte (cantigas, teatros, poesias...), essenciais para sua socialização.

2.4 JOGOS LÚDICOS

Para trabalhar as habilidades de classificação, seriação, contagem, identificação de cores, formas geométricas, quantidade e montagem de quebra-cabeças são utilizados jogos lúdicos, com o objetivo de resgatar nas crianças o interesse de participar de brincadeiras sadias, despertando uma aprendizagem de qualidade, o bem-estar e o desenvolvimento físico, mental e social. Soma-se a este, outros objetivos como desenvolver a criatividade e a sociabilidade através do trabalho com objetos e brinquedos de cores, formas, tamanhos diferentes; que ela possa desenvolver a capacidade de organização pessoal e de objetos. Kulisz (2004) afirma que, ao brincar e jogar, a criança aprende e também descobre como conciliar seu jeito de ser com o mundo, como tratar com as demandas da vida, que são formas de buscar segurança e maturidade.



Fonte: Arquivo da escola.

Tem-se como meta que através das brincadeiras e jogos propostos, que as crianças consigam aprender regras de conveniência, de organização, valores e interesse, criando um clima de harmonia e aprendizagem. Para Nogaro e Nogaro (2012) quando a criança brinca define o tipo de brincadeira, objetos a utilizar, companheiros, papéis a desempenhar, enfim, é uma maneira de exercitar sua liberdade e autonomia, experimentando e internalizando o mundo. A brincadeira, o jogo, não é atividade em que a criança opera livremente de acordo com seu desejo e interesse, ele tem regras e objetivos, resultados a serem atingidos, implicando planejamento e organização mental na proporção da maior ou menor complexidade do mesmo e dos desafios que lhe são postos.



Fonte: Arquivo da escola



2.5 MODELAGEM DE MASSA, TRABALHOS MANUAIS E PINTURA

Os trabalhos de modelagem de massas, argila, colagem, desenho... têm o objetivo de fazer com que a criança crie e represente a realidade, familiarize-se com diferentes perspectivas, contornos, particularidades dos objetos. A apreensão e contato com os objetos concretos estimulam a sensibilidade, aprimoram a formação dos conceitos (descrição dos objetos) e ativam a imaginação (sentir as propriedades materiais e compará-las a outros objetos).

O uso das cores para pintar, colorir desenhos, vai definindo padrões de representação das diferentes faces da realidade e permitindo que a criança estabeleça comparações de sua criação com a realidade observada. Para que isso ocorra, precisa aprimorar a capacidade de observação, análise, comparação, estabelecer relações, habilidades que serão utilizadas em etapas posteriores, em outros níveis de escolaridade quando necessitará interpretar legendas, ler mapas, etc. O olhar que lançamos sobre esta linguagem demonstra o quão fértil é este período para que trabalhemos atividades que aperfeiçoem potencialidades e capacidades da criança, não só para consolidar conhecimentos prévios para outras etapas, mas como elemento importante de integração de sua forma de ver o mundo e dar-lhe sentido, necessidade humana para se sentir acolhido e ser feliz (NOGARO; NOGARO, 2012).

2.6 EXPLORAÇÃO DE AMBIENTE URBANO E RURAL

Passeios de vivências e exploração de ambientes urbanos e rurais para observação da natureza, espaços urbanos e rurais, dentre outros aspectos.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo o professor que realiza estas atividades a percepção a respeito das mesmas é que quando as crianças realizam-nas de forma natural, lúdica, com



prazer, sua culminância resulta em uma aprendizagem com sentido por fazer parte de seu entorno e de seu universo infantil.

O convívio com pais e crianças tem demonstrado como há respeito e aceitação, por parte dos mesmos, em relação à figura do professor com identidade masculina. O mesmo não encontra resistências maiores, por parte da comunidade escolar como um todo, que encaram como natural ter em sala de aula na Educação Infantil um professor homem.

REFERÊNCIAS

BASSEDAS, Eulália; HUGUET, Teresa; SOLÉ, Isabel. **Aprender e ensinar na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

DEWEY, John. **Vida e educação**. Rio de Janeiro: FNME, 1980.

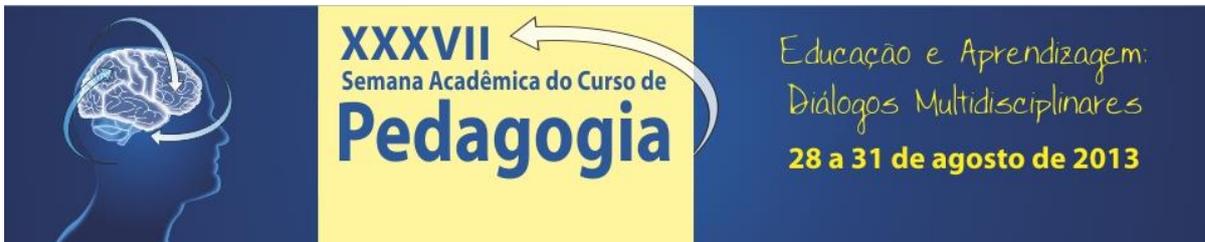
_____. **Democracia e Educação**: capítulos essenciais. São Paulo: Ática, 2007.

KULISZ, Beatriz. **Professoras em cena**: o que faz a diferença? Porto Alegre: Mediação, 2004.

MOYLES, Janet (Org.) **Fundamentos da Educação Infantil**: enfrentando o desafio. Porto Alegre: Artmed, 2010.

NOGARO, Arnaldo e NOGARO, Ivania. **Primeira infância**: espaço e tempo de educar na aurora da vida. Erechim/RS: Edifapes, 2012.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz e terra, 2012.



FAMÍLIA E ESCOLA: UMA RELAÇÃO DE RECIPROCIDADE

Janaina Bigaton Silvestrini¹

Idanir Ecco²

Arnaldo Nogaro³

Eixo Temático: Aprendizagem e Formação de Professores
Modalidade de Apresentação: Comunicação Oral

RESUMO: O processo de desenvolvimento educacional do ser humano começa na família e tem continuidade na escola. Ambas, as instituições, compartilham funções sociais, políticas e educacionais. O texto, resultado de pesquisa bibliográfica, tem como objetivo analisar descritivamente a importância da relação interativa entre Escola e Família. Estas são responsáveis pela aprendizagem e pela formação integral/humana do educando. São consideradas instituições fundamentais para desencadear processos evolutivos das pessoas atuando como propulsoras (ou inibidoras) do seu crescimento físico, intelectual, emocional e social.

Palavras chaves: Família. Escola. Interação.

1 INTRODUÇÃO

Entre as instituições, escola e família, existe ou deveria existir, uma relação de reciprocidade, considerando que ambas são responsáveis e atuam na formação de seres humanos. Sem exageros, pode-se afirmar que a escola, na atualidade, não subsiste sem a família e nem a família, sem a escola. Uma complementa a outra.

¹ Professora, Pedagoga e Pós-Graduada em Orientação, Supervisão Escolar e Educação Infantil. E-mail: pretabs@hotmail.com

² Mestre em Educação pela Universidade de Passo Fundo. Professor do Departamento de Ciências Humanas da URI – Erechim/RS. Membro do Grupo de Pesquisa Ética e Educação. E-mail: idanir@uri.com.br

³ Doutor em Educação pela UFRGS. Professor do Departamento de Ciências Humanas da URI – Erechim/RS e do Programa de Pós-Graduação em Educação da URI – Frederico Westphalen/RS. Membro do Grupo de Pesquisa Ética e Educação. E-mail: narnaldo@uri.com.br



Ambas exercem funções relevantes na formação dos indivíduos. Enquanto aliadas devem “caminhar” juntas, para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra efetiva e eficazmente.

Observa-se, no entanto, certo afastamento da família em relação à escola e, paradoxalmente, a família espera que a escola resolva tudo e a escola espera que a família tenha atitudes, comprometendo o equacionamento de situações problemas.

A criança vem de casa com educação e valores introjetados, pois é a família que ensina/vivencia (ou deveria ensinar) os princípios éticos e morais. Ao chegar à escola o processo educativo de berço continua, agregando novas vivências especificamente, as escolares.

O presente artigo, resultado de estudo bibliográfico, tem como objetivo principal analisar discursivamente e compreender a importância da relação família escola para com o desenvolvimento humano e sua aprendizagem, ambas com sua função e juntas trabalhando para se ter êxito no processo de desenvolvimento da criança e adolescentes.

2 PAPEL DA FAMÍLIA PARA COM O DESENVOLVIMENTO HUMANO

A família é a base de todo ser humano, pois é nesse espaço em que tem início o processo de desenvolvimento e de socialização dos diferentes sujeitos considerando a sociedade a que pertencem. É dentro de casa que se inicia a prática da cidadania familiar.

O aprendizado da criança começa na família, socialização primária. Nesta a criança aprende ou deveria aprender atitudes fundamentais como falar, limpar-se, vestir-se, obedecer aos adultos, ou seja, aprender funções básicas como alimentar-se, distinguir o que é bom de ruim, o que são regras. Já a escola é a socialização secundária, onde a criança adquire conhecimentos e competências de alcance mais específicas. A criança só terá boa socialização na escola se na família tiver uma base sólida (SAVATER, 2005).

A família é constituída por pessoas aparentadas ligadas por laços de sangue, unidos pela afetividade, que compartilham a mesma casa com pai, mãe e filhos. A



família é o núcleo central de todo ser, é a mentora do carinho, do afeto, dos valores éticos e sociais, do educar. Em tese, deveria estar prepara e formada para receber o indivíduo e garantir sua sobrevivência, auxiliando no desenvolvimento como pessoa, como cidadão. É considerada uma instituição responsável pela educação dos filhos e influenciar, organizar e orientar o comportamento dos mesmos.

A existência do ser humano é possibilitada por um núcleo básico, seja ele formado só por mãe, pai, ou ambos, ou por avós dentre outros. São essas pessoas que ensinam os primeiros “passos”, que dão conforto, carinho, atenção, amor, através delas se aprende o que é bom e o que é ruim. Não importa se é uma família de classe alta, media baixa, pois a maior riqueza são os valores, ensinamentos que são levados para a vida.

Segundo Savater (2005, p. 60),

A família proporciona um cardápio letivo com uma escolha mínima de pratos, mas com grande condimento afetivo nos que são oferecidos. Por isso o que se aprende na família tem uma força persuasiva, que, nos casos favoráveis, serve para o apuramento de princípios moralmente estimáveis que depois resistirão às tempestades da vida mas, nos desfavoráveis, faz arraigar preconceitos que mais tarde serão quase impossíveis de extirpar. E é claro, a maior parte das vezes princípios e preconceitos estão de tal modo mesclados que nem sequer para o interessado, muitos anos mais tarde, é fácil discernir uns dos outros.

A família é quem prepara, incentiva, estimula a criança para ser inserida no contexto escolar, é ela quem deposita expectativas nos filhos que lhes faz ver que o conhecimento é e faz parte da vida e é essencial para com o crescimento.

Içami Tiba (2002, p. 258) afirma que os

[...] pais são um porto seguro para os filhos até que eles se tornem independentes. Embora possam pensar que o lugar mais seguro para as crianças é junto deles, os filhos devem ser preparados para navegar mar adentro, enfrentando bom e mau tempo para atingir seus objetivos. A criança deve ser educada e preparada para ser seu próprio porto seguro. Assim, o mundo também será pequeno para ela, porque mais amplos serão seus horizontes...

É através dos cuidados, da dedicação, da proteção, da coerência dos limites, que possibilitará à criança ser aceita em seu contexto social. A família é a grande



estimuladora para o envolvimento responsável e comprometido, de seus membros, para com a sociedade.

3 PAPEL DA ESCOLA PARA COM O DESENVOLVIMENTO HUMANO E SUA APRENDIZAGEM

A escola sozinha não é responsável pela formação integral da criança, mas tem o papel complementar ao da família. É uma instituição social que ensina, se preocupa com a produção conhecimentos. A escola emerge como instituição fundamental para a constituição do indivíduo, da mesma forma que emerge para a evolução da sociedade e da própria humanidade.

A escola, pública ou privada, como instituição social possui objetivos e metas que lhe são próprios. Tem um papel importante na vida do ser humano, pois é através dela que aprendemos a nos socializar, a aprimorar relações com o mundo interno e externo; é onde aprendemos a ler e escreve. É pela escola que se começa a ter educação profissional. A criança começa a desenvolver suas habilidades e construir suas opiniões próprias.

Considerada em sua função social a Escola visa à inserção do cidadão na sociedade, através da interrelação pessoal e da capacitação para atuar no grupo em que convive, objetivando formar cidadãos críticos e bem informados. A escola, predominantemente, busca formar indivíduos capazes de interagir com a sociedade. É na Escola que se constrói parte da identidade de ser e pertencer ao mundo; nela adquirem-se modelos de aprendizagem, a aquisição de princípios éticos e morais que permeiam a sociedade; na Escola depositam-se expectativas, bem como dúvidas, inseguranças e perspectivas em relação ao futuro e às suas próprias potencialidades (BORSA, 2007).

A Instituição escolar é concebida por muitos como espaço educacional ou como refúgio para muitas famílias que delegam à educação de seus filhos a escola. A Escola deve atuar de forma abrangente, não só preocupar-se com o ensino, mas procurar avaliar todos os aspectos dos quais o ser humano é constituído: conhecimentos, ideias, habilidades, atitudes, interesses. Em uma de



suas entrevistas à revista *pátio* Friedmann (2009, p. 24) afirma que “[...] a escola precisa conhecer quem são suas crianças, seus interesses, suas realidades e necessidades”.

A escola é uma das instituições que ajudam a criança a conviver no meio em que vive. A mesma enfrenta muitos obstáculos, pois é muito difícil ensinar a criança que vem para a sala de aula com uma vivência educacional limitada. A escola como mediadora precisa desenvolver maneiras de trabalhar e complementar as lacunas identificadas.

Segundo Içami Tiba (2006, p. 123): “A escola é um espaço intermediário de educação entre a família e a sociedade, portanto, seus limites comportamentais e disciplina têm de ser mais severos que os familiares, porém mais suaves que os da sociedade”.

A escola, enquanto espaço do conhecimento é base do aprendizado; é através dela que a criança tem a possibilidade de ampliar sua visão de mundo. É dentro da escola que se reforça a aprendizagem sobre o respeito mútuo, a dedicação, a vontade de conhecer e querer ser mais.

Para Savater (2005, p.36) a

[...] verdadeira educação consiste não só em ensinar a pensar como também em aprender a pensar sobre o que se pensa, e esse momento de reflexão – o qual mais nitidamente marca nosso salto evolutivo com respeito a outras espécies – exige que se constate nossa pertença a uma comunidade de criaturas pensantes. Tudo pode ser privado e inefável – sensações, pulsões, desejos -, menos aquilo que nos faz partícipes de um universo simbólico e que chamamos de “humanidade”.

A escola é um espaço/ambiente fundamental para o indivíduo, pois nele os educando têm a possibilidade de aprender, desenvolver, ampliar conhecimentos diversificados.



4 A INTEGRAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA: QUALIFICAÇÃO DO PROCESSO ENSINO/APRENDIZAGEM

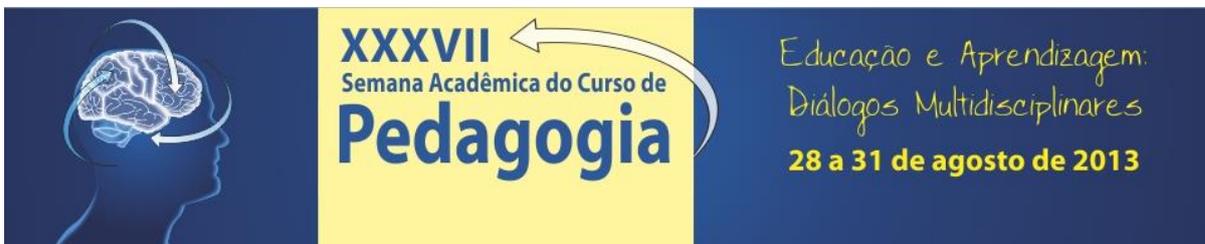
O desenvolvimento humano começa na família e tem continuidade na escola, ambas compartilham funções sociais, políticas e educacionais, portanto é de suma importância a integração.

Escola e família são responsáveis pela formação do indivíduo, são consideradas duas instituições fundamentais para desencadear e aprimorar os processos evolutivos das pessoas atuando como propulsoras (ou inibidoras) do seu crescimento físico, intelectual, emocional e social. Cada instituição tem seu papel em relação ao desenvolvimento humano e sua aprendizagem, mas ambas precisam trabalhar juntas para que o processo educacional tenha êxito.

Para Celso Antunes (2010, p.12):

Muitos pais, na vontade de acertar, acabam cometendo erros primários ao se tornar excessivamente tolerantes e, angustiados com falsos sentimentos de culpa, estimulam, como forma de compensação, a permissividade. Sensibilizados pelas ideias de “modernidade” perderam a identidade sobre seu efetivo papel passando a atribuir aos professores à responsabilidade de impor limites. Os professores, para não se tornarem “antipáticos” e retrógrados, deixam de lado sua autoridade e passam os problemas para os psicopedagogos que, alarmados clamam por psicólogos ou psiquiatras, que veem a origem do problema na família, fechando um perverso círculo vicioso. É cada vez mais difícil convencer pais e professores que educar é ensinar o “não” e que não pode haver uma formação sem restrições.

Tendo presente que objetiva-se no processo educacional o desenvolvimento humano dos educando e a qualificação da aprendizagem, é preciso estabelecer uma relação de cooperação entre família e escola, em que responsabilidades na educação sejam compartilhadas. Deste modo, cada um fazendo o seu papel, uma não sobrecarrega a outra. Mais do que uma descentralização das funções, essa integração ajuda pais e escola a “falarem a mesma linguagem”, situando o indivíduo num mundo organizado, em uma estrutura que compõe a sociedade da qual ele também faz parte. A relação família escola tem que ser fundamentada no respeito mútuo, na confiança e na aceitação das particularidades de cada um (BASSEDAS; HUGET; SOLÉ, 1999).



Como a família enfrenta dificuldades em cada fase do desenvolvimento da criança, a escola também enfrenta obstáculos diante de cada etapa da vida de seus alunos. Uma das questões mais complicadas que a escola enfrenta é o fracasso escolar e esse problema, que por vezes é atribuído a muitos fatores, também, é atribuído a problemas familiares.

Conforme ressaltam Bossa e Oliveira (1998, p. 170):

Da mesma forma que os indivíduos, que, no decorrer de sua existência, passam por um ciclo de diferentes fases, cada qual com características específicas, a Família e a Escola também passam por fases diversas em função da idade de seus membros, os cuidados que necessitam a estrutura que melhor os atende... Assim, se o bebê, a criança, o púbere, o adolescente tem diferentes características e necessidades, a família com crianças pequenas púberes e adolescentes, jovens e adultos também têm diferentes tarefas, expectativas e organizações para atender o relacionamento em cada uma dessas fases. A escola, da mesma forma, tem que cuidar desde o espaço físico ao professor contratado e às atividades programadas para cada etapa do desenvolvimento dos alunos no decorrer do ciclo vital.

Reafirmamos que a família é a base do ser humano, onde todo o processo de desenvolvimento começa. A escola é a continuação deste aprendizado voltado para competências e conhecimentos mais especializados. Contudo, é importante que ambas compreendam suas funções como educadoras, para que a criança tenha êxito em seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Quando família e escola compartilham funções, os educando têm um aprendizado sem grandes problemas e não tenta persuadir a família contra a escola.

Para Içami Tiba (2006, p.188): “A cada uma, família e escola, cabe cumprir a parte que lhe compete, mesmo que possa haver algumas áreas de confluência e superposições, pois para a escola, seus alunos são transeuntes curriculares; para os pais, seus filhos são para sempre”.

A participação da família na escola é um direito e para a escola uma necessidade desta participação. Para se ter um vínculo de confiança entre escola e família é importante a troca de informações e ideias entre ambas para que o educando possa integrar-se ao ambiente escolar. Hoje a criança é inserida na escola precocemente, com isso tem dificuldade em estabelecer limites claros entre



família escola, por isso é importante salientar que é tanto na família quanto na escola que ela aprende a se socializar.

Segundo Bassedas, Huguet e Solé (1999, p. 283):

Todos os dois compartilham muitas funções educativas que buscam a socialização em determinados valores, a promoção das capacidades cognitivas, motoras, de equilíbrio pessoal, de relação interpessoal e de inserção social, e compartilham, também o cuidado e o bem estar físico e psíquico, não perdendo de vista que ambos têm a responsabilidade de apoiar o que é feito no outro contexto e favorecer o desenvolvimento da criança.

Vivemos em um mundo que está em constante mudança e a educação por sua vez, também, sofre impactos. Muitas famílias não se sentem à vontade em dar limites às crianças por medo de traumatizar ou até mesmo por não querer repetir a educação repressora que tiveram. E a escola obriga-se a trabalhar com a criança que vem para a instituição com poucos limites e, esta, procura de várias formas mostrar para a criança atitudes que são certas e erradas. Todavia, sem o apoio da família, esse trabalho, fica muito difícil, pois muitos pais não admitem que seus filhos precisam de limites e muito menos impostos pela escola e outras já delegam esse compromisso para a escola e, de certa forma, afastando-se da escola.

4.1 MOTIVOS QUE AFASTAM A FAMÍLIA DA ESCOLA

A construção da parceria entre família escola implica em colocar-se no lugar um do outro. Pais esperam ações dos professores, dizem caber à escola tais tarefas, por outro lado professores depositam nos pais expectativas que eles não têm condições ou não sabem como cumprir. Muitas vezes se torna um jogo de empurra, onde a família espera que a escola assuma toda a responsabilidade em torno do desenvolvimento humano, e a escola espera que a família participe mais do processo de aprendizagem da criança.

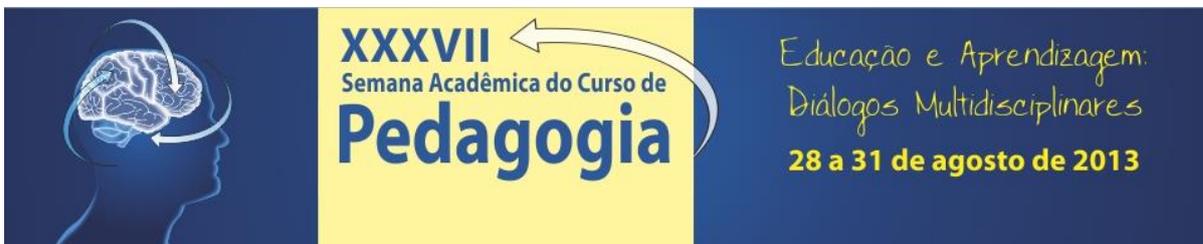
Há vários motivos que fazem que família e escola se afastem, perca o vínculo, a parceria entre ambas, muitas destas implicações são impostas pela família, pela escola ou pela sociedade.



Motivos que podem afastar a família da escola:

- a) Pais sem tempo, pois precisam trabalhar para sustentar a casa, e manter seus filhos na escola delegando toda a educação para a escola;
- b) Pais sem conhecimento e sem orientação para com as necessidades das crianças;
- c) Pais com pouca instrução, muitas vezes não alfabetizados e por isso não conseguem instruir seu filho nos estudos;
- d) Família desestruturada, ou seja, pais separados, brigas constantes, falta de diálogo em casa, falta de respeito entre si;
- e) Determinados, pais que por pagarem os encargos escolares, acreditam que não precisam fazer parte da vida dos filhos na instituição;
- f) A escola por sua vez se acomoda, no sentido de construir estratégias que envolvam a família e escola;
- g) Entrar em contato com a família só quando é para resolver problemas;
- h) Muitas vezes a escola delega à família obrigações que a escola deveria exercer como mandar tema de casa que exija um conhecimento maior;
- i) Exigir que os pais tornem-se “professores” em casa e professores se tornem “pais” nas escolas;
- j) Falta de diálogo entre pais e professores;
- k) Desmotivação por parte dos professores, pois se sentem desvalorizados e, conseqüentemente, perdem o amor pela profissão;
- l) Educadores acusando pais de problemas de indisciplina, acusando-os de enviarem seus filhos para serem educados e, algumas, para serem criadas.

Estes são apenas alguns dos motivos que levam a escola e família se afastarem; motivos do cotidiano, mas que poderiam ser amenizados se ambas trocassem ideias, informações, por meio do diálogo, da troca de vivências, aprendizagens e conhecimentos.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sintonia e reciprocidade entre família e escola é essencial para a integração do indivíduo com o ambiente em que está inserida. A troca de informação, ideias entre as duas instituições, escola e família, são a base para o desenvolvimento e aprimoramento da aprendizagem e da formação humana dos educandos.

O desenvolvimento integral da criança muito depende da interação escola-família, ou seja, pais e professores, pois são estes que possuem papéis fundamentais na construção do seu desenvolvimento.

Através deste estudo foi possível compreender a importância da família na vida do ser humano como base para o seu desenvolvimento; e que a escola é uma das grandes propulsoras do conhecimento que auxilia para conviver em sociedade. Compreendeu-se que o fracasso escolar não cabe somente à escola, mas a família também, pois a falta da participação da mesma na vida escolar de seus filhos, também, gera fracasso.

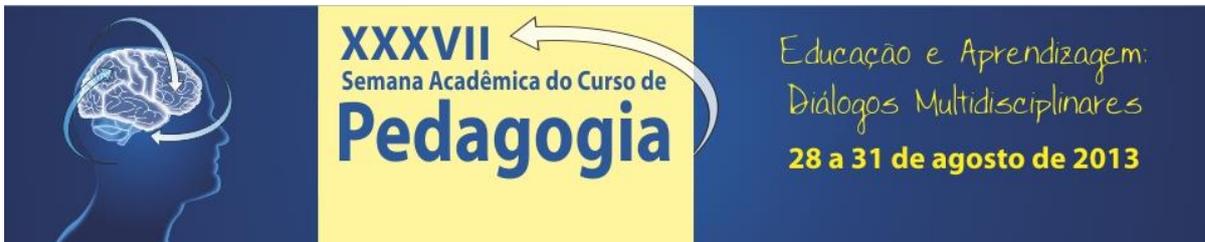
Foi possível também ter uma visão diferenciada em relação ao afastamento da família com a escola, pois há vários motivos que contribuem para isso, desde os mais simples até mesmo as razões mais complexas.

O tema família e escola é amplo, de grande expressão social e toda a comunidade escolar. Há muito que ser pesquisado, estudado, analisado. No entanto, este estudo comprova que, para a criança, as duas instituições, família e escola, são fundamentais e indispensáveis para com seu processo de formação. Educar é crer na perfectibilidade humana (SAVATER, 2005).

REFERÊNCIAS

ABUCHAIM, Beatriz de Oliveira. Encontros e desencontros entre família e escola. **Revista Pátio**: Educação infantil, v. 7, n. 19, março/junho 2009.

ANTUNES, Celso. **Trabalhando Valores e Atitudes nas Séries Iniciais**: para crianças de seis a dez anos de idade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.



BASSEDAS, Eulália; HUGUET, Teresa; SOLÉ, Isabel. **Aprender e ensinar na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

BASSEDAS, Eulália; HUGUET, Teresa. **Intervenção Educativa e Diagnóstico Psicopedagógico** – 3. ed. Porto Alegre: Artes Medicas, 1996.

BOSSA, Nádya Aparecida; OLIVEIRA, Vera Barros de. **Avaliação psicopedagogia do adolescente**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BORSA, Juliane Callegaro. **O Papel da Escola no Processo de socialização infantil**. Disponível em: <www.psicologia.com>. Acessado em: 12 jan. 2013.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Relações entre família e escola e suas implicações de gênero. **Centro de Educação – UFPB** – n. 110, p.143-155, julho/2000.

NOVA ESCOLA. Escola e Família: Os mitos dessa relação, v. 24, nº 225, set. 2009. Ed. Abril.

SAVATER, Fernando. **O Valor de Educar**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2005.

TIBA, Içami. **Quem ama, educa!** São Paulo: Gente, 2002.

_____. **Disciplina na Medida Certa**. Novos Paradigmas. São Paulo: Integrare, 2006.

_____. **Conversas com Içami Tiba**. São Paulo: Integrare, 2008.



FEIRA DE MATEMÁTICA NA ESCOLA PÚBLICA: UMA ATIVIDADE REALIZADA NO PIBID

Cezar Rodrigo da Silva¹
Fernanda Levandoski da Silva²
Patrícia Sandri³
Raquel Anger Bulling⁴
Simone Fátima Zanoelo⁵
Nilce Fátima Scheffer⁶

Eixo temático: Currículo e Práticas Pedagógicas
Modalidade de apresentação: Pôster

RESUMO: Este trabalho, apresenta uma atividade que foi desenvolvida pelo subprojeto PIBID de Matemática da URI Erechim junto a uma escola estadual pertencente a 15ª Coordenadoria Regional de Educação do estado do Rio Grande do Sul. A mesma envolveu a realização de uma Feira de Matemática com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, abrangendo assim 18 turmas. A Feira de Matemática teve por objetivos desafiar e motivar os alunos na exploração de conceitos matemáticos bem como, auxiliar na aprendizagem problematizando um tema de interesse de cada turma. O projeto teve início no mês de março de 2013 e foi desenvolvido em seis etapas. Primeiramente, as professoras orientadoras do Subprojeto PIBID Matemática da URI Erechim e os bolsistas reuniram-se para o planejamento da Feira de Matemática. Após o grupo apresentou o plano da feira para a direção e professoras da escola parceira. Na terceira etapa deste trabalho distribuiu-se os temas e conceitos a serem trabalhados em cada turma envolvida no trabalho e passou-se a desenvolver em sala de aula, pesquisas com orientação dos bolsistas do PIBID e do professor regente da escola sobre os temas delimitados para cada turma que produziu o material a ser apresentado na Feira. A seleção dos trabalhos a serem apresentados na Feira e a realização da

¹ Bolsista do PIBID URI, subprojeto de matemática da URI Erechim, Ensino Médio, acadêmico do Curso de Matemática, matriculado no 6º semestre, e-mail cezarrodrigodasilva@hotmail.com.

² Bolsista do PIBID URI, subprojeto de matemática da URI Erechim, Ensino Médio, acadêmica do Curso de Matemática, matriculada no 6º semestre, e-mail fernanda_edu@hotmail.com.

³ Bolsista do PIBID URI, subprojeto de matemática da URI Erechim, Ensino Médio, acadêmica do Curso de Matemática, matriculada no 6º semestre, e-mail patriciasandri11@hotmail.com.

⁴ Bolsista do PIBID URI, subprojeto de matemática da URI Erechim, Ensino Médio, acadêmica do Curso de Matemática, matriculada no 6º semestre, e-mail raquelangerbulling@hotmail.com.

⁵ Colaboradora do Programa PIBID URI, subprojeto de Matemática da URI Erechim. Professora do Curso de Matemática da URI Erechim, e-mail simonez@uricer.edu.br.

⁶ Colaboradora do Programa PIBID URI, subprojeto de Matemática da URI Erechim. Coordenadora do Curso de Matemática da URI Erechim, e-mail snilce@uricer.edu.br.



mesma ocorreram nas etapas seguintes culminando com a realização da feira. Com essa atividade foi possível observar que o evento proporcionou grande comprometimento dos alunos com a disciplina de Matemática o que enriqueceu o trabalho desenvolvido em sala aula. Os alunos pesquisaram e buscaram ideias para alcançar o objetivo proposto, bem como trabalharam em equipe e se ajudaram mutuamente para fazer da Feira de Matemática acontecer e alcançar grande sucesso. Sendo assim, a abordagem empírica e lúdica usada no desenvolvimento das atividades permitiu que os alunos passassem a ver a matemática como uma ciência mais acessível e compreensível.

Palavras-chave: Educação Matemática. PIBID. Feira de Matemática.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo visa descrever uma da atividade desenvolvida, Feira de Matemática no projeto PIBID junto a uma escola estadual pertencente a 15ª Coordenadoria Regional de Educação (15ª CRE) na cidade de Erechim, com alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

A Feira de Matemática teve por objetivos desafiar e motivar os alunos na exploração de conceitos matemáticos bem como, auxiliar na aprendizagem problematizando um tema de interesse de cada turma.

Segundo Soares e Bayer (2004, p.11) Feira de Matemática pode ser definida por “[...] exposição de trabalhos envolvendo Matemática, produzidos por alunos e orientados por professores, na qual o aluno produtor-expositor torna-se sujeito da aprendizagem, mostrando ao público sua pesquisa”. Essa, tem por propósito despertar nos alunos maior interesse pela Matemática, promover a integração das turmas em virtude das diferentes atividades, estabelecendo então, uma relação de coleguismo entre as mesmas, constituiu-se também em alternativa para aprender e revisar conteúdos matemáticos de forma lúdica.

Sendo considerado um processo educativo científico cultural que associa teoria e prática, torna-se “[...] um ambiente que venha propiciar momentos de construção de conhecimento, de descoberta, de troca de ideias, de produção de significados e de crítica [...]”. (SANTOS; BISOGNIN, 2007, p.102), isso vem a confirmar que a Feira de Matemática, assume um caráter científico e cultural.



Nesse sentido, Soares e Bayer (2004) destacam que, “[...] se para motivar é preciso dar um significado ao trabalho, então a Feira de Matemática pode ser um instrumento pelo qual os alunos tentam dar significado aos conteúdos e temas”. Seguindo o raciocínio, deste trabalho, procura-se aliar a motivação com a ação optando-se pela realização de trabalhos que provocam a curiosidade, a reflexão e a contextualização dos conteúdos trabalhados em sala de aula.

Na sequência deste artigo apresenta-se inicialmente a metodologia empregada e os resultados alcançados.

2 METODOLOGIA

O trabalho envolveu alunos do 6º ano do Ensino Fundamental (EF) a alunos do 3º ano do Ensino Médio (EM) da escola estadual parceira do programa PIBID subprojeto de Matemática da URI Erechim. A atividade abrangeu seis etapas, sendo elas:

- 1ª etapa: Reunião das professoras orientadoras do Projeto PIBID subprojeto de Matemática da URI Erechim e os bolsistas para um primeiro planejamento da Feira de Matemática.
- 2ª etapa: Apresentação da ideia da Feira, a direção e as professoras orientadoras do subprojeto na escola parceira.
- 3ª etapa: Elaboração do projeto para a Feira de Matemática, no qual os conteúdos e temas foram definidos por turma e bolsista, sendo eles: 6º ano - simetria; 7º ano - escalas; 7ª série - mosaicos; 8ª série - Matemática e Música; 1º ano do Ensino Médio - Jogos envolvendo Matemática; 2º ano do Ensino Médio - Brincadeiras infantis envolvendo Matemática para as séries iniciais; 3º ano do Ensino Médio - Ornamentos envolvendo Matemática e 3º ano do Ensino médio – Matemática no dia a dia.
- 4ª etapa: Construção de materiais a serem expostos na Feira.
- 5ª etapa: Seleção dos trabalhos a serem apresentados na Feira.
- 6ª etapa: Realização da I Feira de Matemática na escola parceira do programa PIBID subprojeto de Matemática da URI Erechim.



3 RESULTADOS

Ao lançarmos o desafio da Feira de Matemática observamos que houve uma aprovação geral por parte dos professores e alunos da escola e, que a ideia provocou uma grande curiosidade e motivação na busca de conceitos envolvendo a Matemática nos diferentes temas.

Seguindo o raciocínio geral, no qual a Matemática é uma disciplina muito difícil e trabalhada mais no quadro e giz, a Feira de Matemática provocou a curiosidade nos alunos em conhecer maneiras lúdicas para explorar essa disciplina, tão interessante e rica.

Na busca de promover a divulgação e a popularização dos conhecimentos matemáticos, socializando os resultados de pesquisa dessa área, a Feira se torna um desafio para todos os participantes, na qual demanda ampliar não só o conhecimento, mas o interesse dos alunos.

A Feira de Matemática trouxe aos alunos uma nova motivação para aprender Matemática, e buscar novas ideias, trabalhar com a Matemática do dia a dia, perceber a importância e reconhecer a disciplina em materiais concretos.

Na Matemática talvez o que esteja faltando sejam atividades que impulsionem a motivação e que tragam significado ao que os alunos aprendem, nas quais eles sejam responsável pelo conhecimento próprio, o que vai ao encontro da teoria construtivista, pela qual priorizamos a ação do sujeito, para que a partir desta o conhecimento possa ser criado. Desta forma, direciona-se uma Feira, na qual os alunos possam expor seus conhecimentos pesquisados, criados e modificados, para assim motivarem-se e transformarem a realidade.

A mostra foi composta por trabalhos envolvendo simetria, história dos números, desafios matemáticos; escalas; mosaicos: mosaicos de Escher, Cata Ventos; Matemática e Música; Matemática no dia a dia; Jogos envolvendo Matemática; Brincadeiras Infantis envolvendo Matemática para séries iniciais; ornamentos envolvendo Matemática, conforme mostram as figuras de 1 e 2.

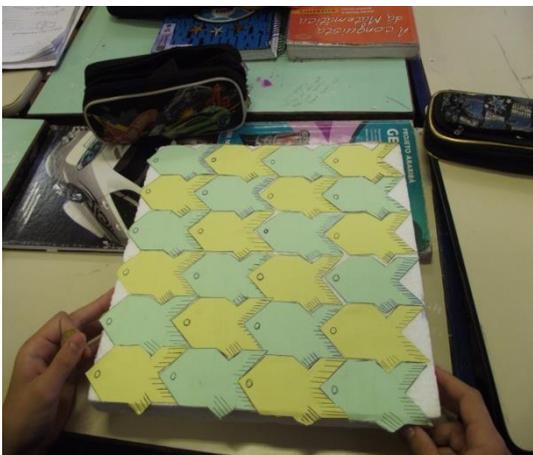


Figura 1: Mosaicos
Fonte: PIBID Matemática



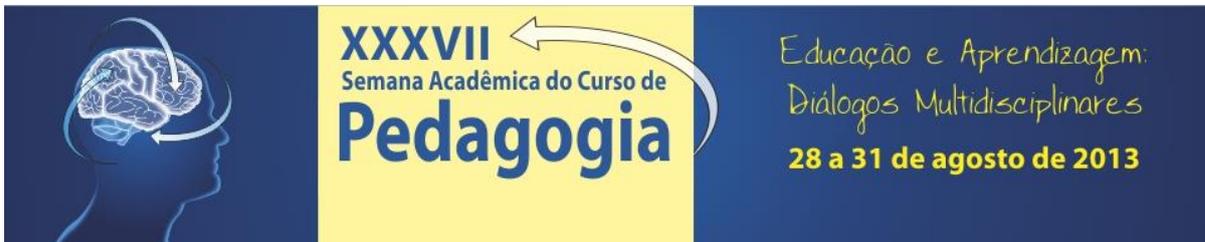
Figura 2: Cata ventos
Fonte: PIBID Matemática

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verificou-se que a ideia de preparar uma Feira de Matemática na escola foi muito bem aceita pelos professores e pelos alunos. Percebeu-se grande motivação na elaboração e construção do material a ser apresentado na mesma, os alunos trabalharam em equipe desenvolvendo as atividades a fim de alcançar o objetivo proposto da melhor forma possível.

Com uma abordagem empírica e lúdica da Matemática, as atividades desenvolvidas pelos alunos possibilitou colocar os mesmos em contato com a Matemática, tornando-a uma ciência mais acessível e compreensível.

A mostra apresentou temas abrangentes tais como: simetria; história dos números, desafios matemáticos; escalas; mosaicos: mosaicos de Escher, cata ventos; Matemática e música; Matemática no dia a dia; jogos envolvendo Matemática; brincadeiras infantis envolvendo Matemática para series iniciais; ornamentos envolvendo Matemática, de forma atraente e acessível. EU NÃO REPETIRIA ISSO



REFERÊNCIAS

SANTOS, L. M. M; BISOGNIN, V. Experiências de ensino por meio da Modelagem Matemática na educação fundamental. In: BARBOSA, J.C; CALDEIRA, A. D; ARAÚJO, J. L. **Modelagem Matemática na Educação Brasileira**: pesquisas e práticas educacionais. Recife: Biblioteca do Educador Matemático SBEM, 2007, p.99 a 114.

SOARES, R. C. S; BAYER, A. Feira de Matemática como Agente Motivador do Ensino e da Aprendizagem de Matemática. Encontro Nacional de Educação Matemática - VIII ENEM, 2004, Recife. **Anais do VIII - ENEM (CDROM)**. Recife: SBEM, 2004.



FORMAÇÃO CONTINUADA: A BUSCA POR PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE QUALIDADE

Daiane Lira¹
Denise Aparecida Martins Sponchiado²

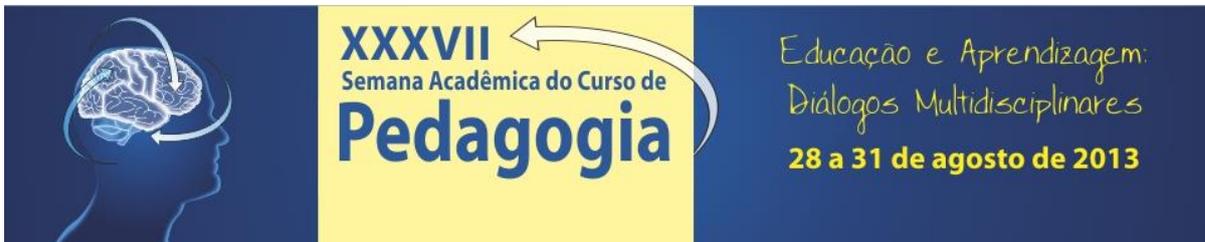
Eixo Temático: Aprendizagem e Formação de Professores
Modalidade de apresentação: Comunicação Oral

RESUMO: O presente artigo busca refletir sobre a importância de uma contínua formação perante os desafios do educador em relação a sua prática docente em busca de uma qualificação quanto ao seu fazer didático-pedagógico. O estudo baseou-se numa pesquisa de cunho bibliográfico, tendo como base alguns autores como Ferreira (2004), Laranjeira (1999), Nascimento (2003), Nunes (200), entre outros. A Sociedade do século XXI busca uma educação que visa formar para a autonomia devendo fomentar nos educandos a curiosidade e a criticidade. Nesse contexto compete ao educador incentivar esses aspectos em sala de aula e contribuir para a formação de um indivíduo responsável, independente e cidadão. O educador do século XXI tem um grande desafio a ser enfrentado que é estimular o jovem para a aprendizagem com metodologias inovadoras. As mudanças exigidas incidem uma formação em que os profissionais, aprendam a aprender e continuem aprendendo durante toda a vida profissional, sendo esta uma competência exigida não só para os alunos, mas para todos os profissionais. O professor precisa de uma formação que lhe possibilite analisar criticamente e construtivamente a nova realidade, bem como repensar suas funções e sua prática pedagógica para, então, ter um papel à altura de enfrentar os novos desafios. Modificar alguns aspectos de sua prática é algo que deve ser realizado constantemente, ou seja, habilidades e conhecimentos com o manuseio de novos recursos como é o caso das tecnologias que se fazem presentes durante a conduta do saber. Contudo, a formação continuada é necessária não somente para tentar minimizar as lacunas da formação inicial, mas por ser a escola um espaço (*locus*) privilegiado de formação e de socialização entre os professores, onde se atualizam e desenvolvem saberes e conhecimentos docentes, por meio da realização de trocas de experiências entre pares.

Palavras-chave: Educação. Desafios. Formação Continuada. Século XXI.

¹ Mestranda em Educação –UPF/RS, Licenciada em Ciências Biológicas – URI Erechim, acadêmica do Curso de Pedagogia URI Erechim. dai-26@hotmail.com

² Mestre em Educação – UNISINOS, Professora e coordenadora do curso de Pedagogia da URI Campus de Erechim- smdenise@uri.com.br



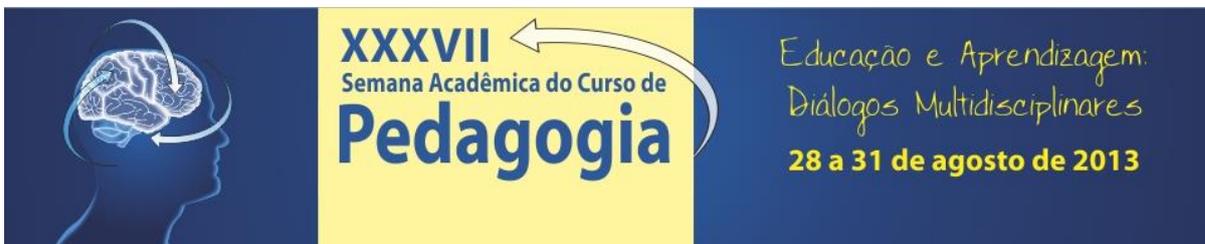
1 INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea vive um estágio novo, em um mundo globalizado de emergências de nova era, designada como a sociedade do conhecimento e da informação, exigindo dos profissionais, em todas as áreas uma formação continuada, visto que tal cenário envolve inúmeras transformações em todos os setores da vida humana. Do educador, espera-se também que tal cenário envolve inúmeras transformações em todos os setores da vida humana. Do educador, espera-se também que esteja segundo a Lei de Diretrizes e Bases (LDB 93.94/96) – em permanente formação para o seu aprimoramento profissional. Atende-se, assim, às novas demandas sociais e até do próprio mercado, que solicita uma sólida formação.

Nos anos 90, a educação e a formação docente adquiriram valor estratégico nas reformas educacionais promovidas pelo governo federal no Brasil. A reforma do ensino que se instaurou a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN/96 foi caracterizada pela disseminação de regulamentações, parâmetros, diretrizes e sistemas de avaliação referentes aos diversos níveis da educação do país. Tais determinações integraram os processos de redefinição e recrudescimento do papel do Estado que passou a atuar, desde a década de 1990, por meio de procedimentos de flexibilização e avaliação no âmbito das políticas educacionais.

As reformas educacionais exigem um novo professor¹, outras competências e outros conhecimentos são necessários e os educadores não foram literalmente preparados para isso. Trabalhar de forma interdisciplinar e contextualizada, por exemplo, não fez parte da educação básica nem da formação profissional dos professores. Ou seja, os professores em exercício não viveram essa experiência como alunos, e hoje sabe-se o quão importante são experiências significativas em situações de aprendizagem, que depois como professor, proporcionará a seus

¹ A proposta de Diretrizes para a Formação de Professores, que se encontra em discussão no Conselho Nacional de Educação, faz uma análise das questões históricas na formação inicial de professores, que devem ser enfrentadas para uma reforma na educação dos docentes.



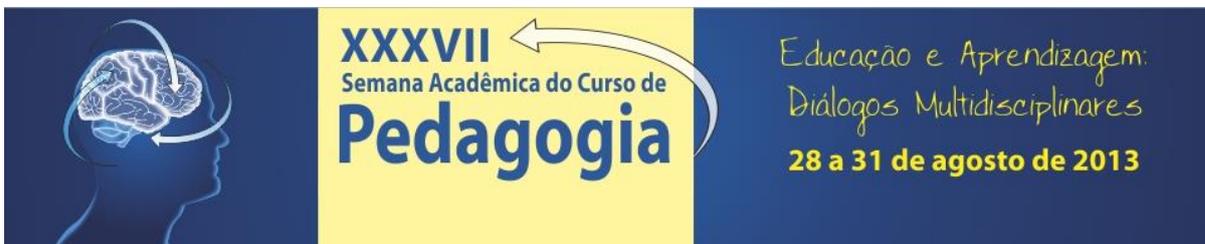
alunos. Ninguém promove o desenvolvimento daquilo que não teve oportunidade de aprender.

Em exercício profissional e a formação docente constrói-se uma ruptura justamente porque um é continuidade da outra. Tal ruptura não se dá nos saberes e conhecimentos, mas no estatuto do sujeito, que de estudante torna-se profissional, carregando para o novo tempo o tempo que passou.

A LDB em seu título VI aborda que os profissionais da educação não são os únicos responsáveis pela gestão de sala de aula, mas todos aqueles que apóiam o processo de ensino e aprendizagem como, os diretores, os supervisores, os coordenadores e os orientadores educacionais.

As mudanças exigidas incidem uma formação em que os profissionais, aprendam a aprender e continuem aprendendo durante toda a vida profissional é uma competência exigida não só para os alunos, mas para todos os profissionais, todas aquelas pessoas que estão inseridas no mundo do trabalho. A LDB, em consonância com essa demanda atual do mundo do trabalho, afirma que os sistemas de ensino deverão promover a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes “aperfeiçoamento profissional continuado” e “período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho”. Ou seja, a Lei 9394/96, além de incentivar os docentes a investir em sua formação continuada, assegura aos mesmos melhorias das condições de trabalho, bem como nas condições de vida desse profissional.

Frente aos desafios presentes no século XXI, o professor precisa de uma formação que lhe possibilite analisar criticamente e construtivamente a nova realidade, bem como repensar suas funções e sua prática pedagógica para, então, ter um papel à altura de enfrentar os novos desafios. Modificar alguns aspectos de sua prática é algo que deve ser realizado constantemente, ou seja, habilidades e conhecimentos com o manuseio de novos recursos como é o caso das tecnologias que se fazem presentes durante a condução do saber. Para responder e dar conta dessas mudanças exige-se uma contínua formação. Percebe-se, mais do que nunca, que os educadores buscam essa formação por necessidade e não por simples interesse.



O presente artigo tem por objetivo central discutir sobre a importância de uma contínua formação perante os desafios do educador em relação a sua prática docente em busca de uma qualificação quanto ao seu fazer didático-pedagógico.

Como a intencionalidade deste estudo, propõem-se subsídios incentivadores de reflexões, análises, debates e compreensões sobre questões pedagógicas, que, integrando-se à formação continuada possam estimular respostas criativas perante às demandas da educação em um mundo contemporâneo.

2 FORMAÇÃO CONTINUADA

A concepção “formação continuada” vem tomando corpo no meio educacional a partir das ideias de professores como sujeitos inacabados, em contínuo processo de mudança e transformação. Pensar em sua formação é também pôr em relevo sua história, seus afins e seus objetivos de cada época e aqueles que se pretende formar.

A formação continuada não é uma prática nova, ela existe desde longos tempos, orientando a preparação dos professores e sua prática. É algo vivenciado pelos homens como maneira de se reconstruírem, modificarem. É ato de formar-se. A palavra continuada, segundo Ferreira (2004), significa não ter interrupção; seguido, continuado. A mesma é dada como processo ininterrupto e permanente de desenvolvimento,

[...] não é, portanto, algo eventual, nem apenas um instrumento destinado a suprir deficiências de uma formação inicial mal feita ou de baixa qualidade, mas, ao contrário, deve ser sempre parte integrante do exercício profissional do professor (LARANJEIRA, 1999, p. 25).

A formação continuada refere-se a uma formação em exercício, posterior a uma formação inicial, promovida por programas dentro e fora das escolas, considerando diversas possibilidades, presenciais ou à distância (BRASIL, 1999).

Neste contexto, existem muitas práticas do que chamamos de formação continuada bem como o próprio termo leva a várias concepções sob o lema da



atualização e da renovação profissional. Nas últimas décadas do século XX e entrada do século XXI, tornou-se pré-requisito para o trabalho e sua permanência a prática de formação continuada. O mundo está cada vez mais uno, as mudanças são visíveis e fazem cobranças epistemológicas, sociais e tecnológicas. Portanto, a formação continuada foi estabelecida com aprofundamento e avanço nas formações profissionais.

Nascimento (2003, p. 70) compreende que formação continuada é algo que ocorre após uma formação inicial para melhorar as qualificações pessoais, sendo também:

Toda e qualquer atividade de formação do professor que está atuando nos estabelecimento de ensino, [...] incluindo-se aí os diversos cursos de especialização e extensão oferecidos pelas instituições de ensino superior e todas as atividades de formação propostas pelos diferentes sistemas de ensino.

A formação e a atuação dos professores adquirem um olhar especial. De acordo com Nunes (2000), o súbito interesse e solicitação de investimentos na formação docente evidenciam-se pela atribuição de novos papéis ao professor e pela exigência de uma nova escola:

No discurso oficial, a produção de uma nova escola e de um novo ensino, aparece com definidora do (novo) papel social que o professor terá que corresponder para participar, qualitativamente, da construção do mundo tecnológico. Chamado, portanto, a articular a educação com o sistema produtivo e o desenvolvimento nacional, o professor passa a ser considerado o “agente das reformas educativas”, assumindo o papel de mediador entre economia/desenvolvimento e educação. Papel nem sempre correspondido face às limitações históricas, institucionais e formativas que circunscrevem o trabalho docente (NUNES, 2000, p. 23).

A escola é um local privilegiado para a formação continuada, sendo ela, uma instituição social, que forma, além do cidadão, o profissional do futuro, é inegável que o fato de viver atualmente na sociedade da informação e do conhecimento, vem provocando mudanças rápidas nos valores e padrões sociais. O professor é responsável pela formação para a cidadania, portanto, precisa acompanhar essas mudanças, pois as mesmas, com certeza terão impacto sobre a sua prática. No entanto, são os saberes produzidos na escola que iluminam e dirigem as práticas



mais significativas do processo de formação social e intelectual a que se dedicam professores e alunos.

Segundo Demo (1993), o professor atual precisa ser autônomo, criativo, crítico e transformador, um profissional que se preocupe em buscar novos fazeres e novas práticas para o futuro. Para ele ainda, o

[...] que se espera do professor já não se resume ao formato expositivo das aulas, a fluência vernácula, à aparência externa. Precisa centralizar-se na competência estimuladora da pesquisa, incentivando com engenho e arte a gestão de sujeitos críticos e autocráticos, participantes e construtivos (DEMO, 1993, p.13).

Contudo, organizar e gerir o ensino depende de uma série de tomada de decisões conjunta de políticas educacionais, beneficiando com isso, o desenvolvimento e crescimento profissional e o aperfeiçoamento da prática educativa.

Alguns profissionais da educação que, por uma questão de formação histórica, não vêem necessidade em se atualizar, pois acreditam que sua prática docente é eficaz, porém este mesmo profissional coloca dificuldades na relação professor- aluno, alegando que os mesmos são indisciplinados e desinteressados.

O mundo vive a era da globalização, embora traga avanços do ponto de vista econômico e político. Os professores em sua função precisam preparar seus alunos para a cidadania e principalmente na utilização de recursos tecnológicos em prol do seu bem estar social, pessoal e profissional.

O papel do professor é de suma importância para a construção da sociedade que se deseja, uma sociedade mais justa, mais humana, mais solidária e menos excludente. Demo, (1996, p. 273), afirma que:

Para encarar as competências modernas, inovadoras e humanizadoras, o educador deve impreterivelmente saber reconstruir conhecimentos e colocá-lo a serviço da cidadania. Assim, professor será quem, sabendo reconstruir conhecimento com qualidade formal e política, orienta o aluno no mesmo caminho. A diferença entre professor e aluno, em termos didáticos, é apenas fase de desenvolvimento, já que ambos fazem estritamente a mesma coisa. Neste sentido, o professor não será mais profissional de ensino, mas da educação, pois o primeiro tende a ser instrução, treinamento, domesticação, enquanto a segunda busca a ambiência emancipatória.



Essas medidas, que devem ser tomadas pelo professor, buscam consigo a melhoria da qualidade da educação, porém para que isso se efetive é preciso que os profissionais vençam a inércia, e invistam em sua formação, pois isso os tornará além de profissionais mais qualificados, pessoas prontas para o pleno exercício de sua cidadania.

Professor bem preparado e atualizado, planeja aulas agradáveis aos seus alunos, o que com certeza contribui para a que se ofereça a educação de qualidade que a sociedade brasileira almeja a tanto tempo. Para finalizar, fica para reflexão, uma citação de Libâneo (s/d, p. 227), afirmando que:

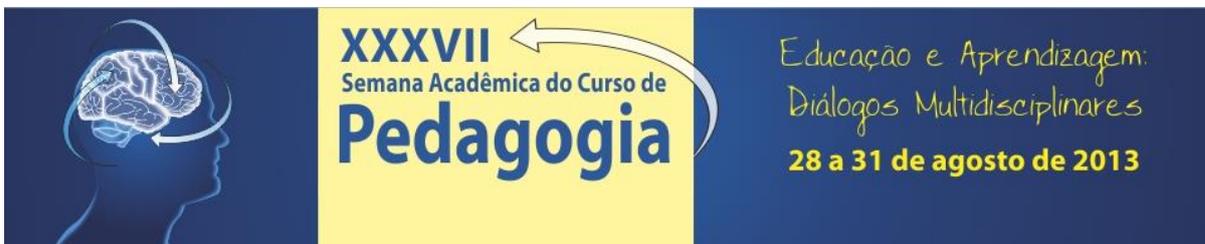
[...] a formação continuada pode possibilitar a reflexividade e a mudança nas práticas docentes, ajudando os professores a tomarem consciência das suas dificuldades, compreendendo-as e elaborando formas de enfrentá-las. De fato, não basta saber sobre as dificuldades da profissão, é preciso refletir sobre elas e buscar soluções, de preferência, mediante ações coletivas.

3 EM BUSCA DE UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

A educação por mais positiva que possa ser compreendida traz como princípio o condicionamento. Somos condicionados a aprender. Por outro lado, o conhecimento é visto com uma das formas de adquirir liberdade. Liberdade que nos torna conscientes, competentes e comprometedores para os desafios na construção de um país em desenvolvimento por meio da educação de qualidade.

Segundo Delors (2005, p. 25), “[...] mais do que nunca, devemos encontrar novos conceitos, para novas políticas que permitam aprender em qualquer idade.” Seguindo a linha de pensamento do autor, percebemos que os desafios são muitos, e por este motivo, a busca incessante pelo conhecimento nos impulsiona. Novas políticas e novos conceitos precisam ser adotados, para sim suprir as demandas que se enfrenta diante do novo século.

Um dos grandes desafios que a educação enfrenta hoje é o de conseguir ajudar as pessoas no processo de aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser, de acordo com os quatro pilares da educação estabelecidos no Relatório Delors, para a UNESCO. Uma tarefa tanto mais difícil quanto mais saberes, procedimentos



e valores é preciso ter para haver incorporação, de modo ativo e responsável, na sociedade atual. O conceito de qualidade da educação modifica-se, ao mesmo tempo em que se produzem novas transformações e exigências sociais.

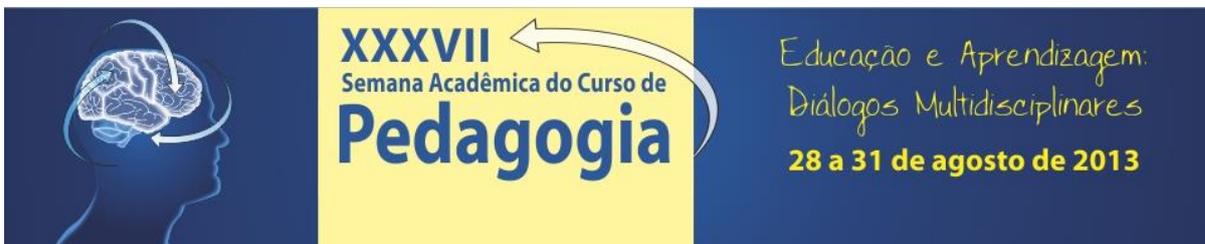
Ensinar melhor ou melhorar a qualidade do ensino é um dos principais objetivos da educação. Outro, tão importante como o anterior, é o de conseguir que essa qualidade de ensino chegue a todos os alunos, ou seja, que haja, maior equidade educacional.

Na busca constante de uma educação de qualidade afirma Gadotti (2000) quando diz que o conhecimento tem presença garantida em qualquer projeção que se faça do futuro. Por isso há um consenso de que o desenvolvimento de um país está condicionado à qualidade da sua educação. Pensar em qualidade na educação nos remete hoje ao sinônimo de excelência, a escola atual deve passar por mudanças profundas, pois os cenários que encontramos é bem diferente dos tempos atrás. Sendo este marcado pela tecnologia, ciência e informática, tendo grande influência e interferência na educação atual. A escola deve oferecer um espaço de criação para seus educandos, um ambiente onde a aprendizagem concretize-se para uma sociedade fortalecida e culta.

Sob essa ótica é importante ressaltar que a Sociedade do século XXI e em especial a Brasileira, busca uma educação que vise formar para a autonomia devendo fomentar nos educandos “a curiosidade e a criticidade”; considerando que um educador que busca despertar esses aspectos em seus educandos, não pode basear-se apenas na memorização mecânica (FREIRE, 2002).

A sociedade enfrenta hoje grandes desafios, os alunos são preparados para o mercado de trabalho e para a vida que desde seu princípio exige um nível de competência muito alto. Por esse motivo, o ensino pode muito bem contribuir com o aprendizado para a vida na medida em que propõem programas de ensino e de pesquisa, de formação inicial e de educação permanente orientados às necessidades de mercado de trabalho e da sociedade.

Ou seja, é necessário que a educação, e os sistemas de gestão do conhecimento que se desenvolvem em torno dela, aprendam a utilizar as novas tecnologias para transformar a educação, na mesma proporção em que estas tecnologias estão transformando o mundo que nos cerca. A transformação é de



forma e de conteúdo. Pois a educação não é uma área em si, mas um processo permanente de construção de pontes entre o mundo da escola e o universo que nos cerca, o que reforça que a visão de todos os envolvidos, tem de incluir e conviver com estas transformações (DOWBOR, 2001).

Segundo Delors (1998, p. 84), “[...] à educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permite navegar através dele”.

Nesta visão prospectiva, uma resposta puramente quantitativa à necessidade insaciável de educação, uma bagagem escolar cada vez mais pesada, já não é possível nem mesmo adequada. Não basta, de fato, que cada um acumule no começo da vida uma determinada quantidade de conhecimentos de que possa abastecer-se indefinidamente. É, antes, necessário estar à altura de aproveitar e explorar, do começo ao fim da vida, todas as ocasiões de atualizar, aprofundar e enriquecer estes primeiros conhecimentos, e de se adaptar a um mundo em mudança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Perante os desafios que os professores vêm enfrentando, a formação continuada adquire cada vez mais sentido, seja para os docentes que vêm nesta modalidade de formação a possibilidade de minimizar as dificuldades vivenciadas cotidianamente na profissão, seja pela administração dos sistemas de ensino que vislumbram na formação contínua a via para a implementação de reformas e/ou a obtenção de indicadores que expressam a qualidade de ensino determinada na legislação em vigência no país.

As discussões acerca da formação continuada de professores vêm sendo destaque nas investigações e publicações da área educacional. Um número considerável e crescente de autores (LIBÂNEO, 2004; NÓVOA, 1995, entre outros) associam a formação continuada ao processo de melhoria das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores em sua rotina de trabalho e em seu cotidiano escolar.



Neste contexto, a formação continuada deve sim favorecer ao professor subsídios para que o mesmo possa desenvolver sua auto-formação a partir da identificação do campo de trabalho (escola) como lócus de formação docente.

Contudo, a formação continuada é necessária não somente para tentar minimizar as lacunas da formação inicial, mas por ser a escola um espaço (*locus*) privilegiado de formação e de socialização entre os professores, onde se atualizam e desenvolvem saberes e conhecimentos docentes, por meio da realização de trocas de experiências entre pares.

A busca por uma educação de qualidade neste mundo contemporâneo desafia constantemente o educador, pois, tudo que é novo traz consigo inseguranças e incertezas, deixando de lado a comodismo para buscar novos conhecimentos para novos saberes a ser vivência e trabalhada. Para mudar nossa história e lograr conquistas, precisamos ousar em cortar as cordas que impedem o próprio crescimento, exercitar a cidadania plena, aprender a usar o poder da visão crítica, entender o contexto desse mundo, ser o ator da própria história, cultivar o sentimento de solidariedade, lutar por uma sociedade mais justa e solidária e, acima de tudo, acreditar sempre no poder transformador da educação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Ministério da Educação. LDBEN-Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei número 9.394.20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério de Educação e do Desporto. **Secretaria de Educação Fundamental.** Referenciais para a formação de professores. Brasília, DF: MEC/SEF, 1999.

DAWBOR, Ladislau. **Tecnologias do conhecimento: os desafios da educação,** 2001. Disponível em: <http://www.cpscetec.com.br/portais/arquivos/resenha_texto.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2013.



DELORS, Jacques (Coord.). **A educação para o século XXI: questões e perspectivas.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

_____. **Educação: um tesouro a descobrir.** São Paulo: Cortez, 1998.

DEMO, Pedro. Formação Permanente de Professores: educar pela pesquisa. In MENEZES, L.C (org) **Professores: Formação e Profissão.** Campinas, S.P:Autores Associados, 1996.

_____. **Desafios Modernos na Educação.** Petrópolis/RJ: Vozes, 1993.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio: o minidicionário da língua portuguesa.** 6. ed. Rev. Atualiz. Curitiba: Posigraf, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa.** 25. ed. São Paulo; Paz e Terra, 2002.

GADOTTI, Moacir. Perspectivas atuais da educação. **São Paulo em Perspectiva,** São Paulo, v.14, n. 2, 2000.

LARANJEIRA, Maria Inês et al. Referências para formação de professores. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; SILVA Jr, Celestino Alves da. (org.). **Formação do educador e avaliação educacional: formação inicial e contínua.** São Paulo: UNESP, 1999

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola.** 5.ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

NASCIMENTO, Maria das Graças. A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática. In: CANDAU, Vera. **Magistério: construção cotidiana.** 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

NÓVOA, António (org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NUNES, Cely do Socorro Costa. **Os sentidos da formação contínua de professores: o mundo do trabalho e a formação de professores no Brasil.** 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.



O PIBID NA MATEMÁTICA: OLIMPÍADAS DE MATEMÁTICA NA ESCOLA PÚBLICA

Daniela Jéssica Veroneze¹
Nelize Fracaro²
Simone Fátima Zanoelo³
Nilce Fátima Scheffer⁴

Eixo temático: **Currículo e Práticas Pedagógicas**
Modalidade de apresentação: **Pôster**

RESUMO: Este pôster visa descrever uma atividade desenvolvida na escola parceira do programa PIBID, subprojeto de Matemática da URI Erechim. A atividade teve por objetivo revisar conteúdos de Matemática com alunos das séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, bem como preparar e motivar os estudantes para as provas da OBMEP. Inicialmente os acadêmicos bolsistas do PIBID pesquisaram provas anteriores da OBMEP, para conhecer as mesmas e selecionar questões à serem aplicadas em sala de aula. Após revisaram com os alunos conteúdos de Matemática e propuseram as questões selecionadas, em cada uma das turmas que atuavam. A atividade proposta foi uma Olimpíada de Matemática, no ginásio de Esportes da escola, onde reuniu-se os alunos em quatro momentos distintos separando-os por séries/anos: no primeiro turno estudantes do 6º e 7º ano, no segundo turno estudantes da 7ª e 8ª série, no terceiro e no quarto turno estudantes do Ensino Médio separados pelo curso que frequentam, ou seja, um grupo era composto por alunos do Ensino Médio Regular e outro por alunos do Curso Normal. Verificou-se que a atividade promoveu a integração de estudantes de diferentes turmas e séries/anos; possibilitou a troca de conhecimento entre os estudantes durante a resolução das questões, fator que contribuiu ainda mais para a aprendizagem e motivou-os para participarem das Olimpíadas Brasileiras de

¹ Bolsista do PIBID URI, subprojeto de matemática da URI Erechim, Ensino Fundamental, acadêmica do Curso de Matemática, matriculada no 5º semestre, e-mail danielaveroneze@uricer.edu.br.

² Bolsista do PIBID URI, subprojeto de matemática da URI Erechim, Ensino Fundamental, acadêmica do Curso de Matemática, matriculada no 5º semestre, e-mail nelize@uricer.edu.br.

³ Colaboradora do Programa PIBID URI, subprojeto de Matemática da URI Erechim. Professora do Curso de Matemática da URI Erechim, e-mail simonez@uricer.edu.br.

⁴ Colaboradora do Programa PIBID URI, subprojeto de Matemática da URI Erechim. Coordenadora do Curso de Matemática da URI Erechim, e-mail snilce@uricer.edu.br.



Matemática das Escolas Públicas. Para os acadêmicos bolsistas envolvidos, realizar atividades como essa os prepara ainda mais para sua futura prática pedagógica.

Palavras-chave: PIBID. Matemática. OBMEP.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo visa apresentar uma prática desenvolvida pelo grupo do PIBID de Matemática da URI Erechim, com estudantes das séries finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio da escola onde atua desde 2011, que envolveu discussão e preparação para as provas das Olimpíadas Brasileiras de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP).

Essa prática envolveu, primeiramente, a resolução de questões de provas das olimpíadas de anos anteriores durante as aulas de matemática. Esses momentos em sala de aula foram importantes para revisar conteúdos de matemática e desenvolver o raciocínio lógico-matemático, que é fundamental para resolver a grande maioria das questões das provas da OBMEP.

Dias anteriores à OBMEP/2013, realizou-se uma gincana para cada nível (6º e 7ª anos, 7ª e 8ª séries, Ensino Médio, Ensino Médio/Curso Normal) que também contemplou questões de olimpíadas anteriores. No desenvolvimento deste artigo, essa atividade será melhor detalhada.

Este resumo expandido, contemplará a metodologia da prática desenvolvida na escola, resultados dessa prática são apresentados e, as considerações finais.

2 METODOLOGIA DA PRÁTICA DESENVOLVIDA NA ESCOLA

A escola pública envolvida na atividade fica situada no centro da cidade de Erechim, possui 1.340 alunos, distribuídos entre o Ensino Fundamental, Ensino Médio Regular e Curso Normal.

A gincana realizada na escola teve como fator primordial retomar e reforçar conceitos matemáticos. Durante as aulas de matemática, trabalhou-se com questões



semelhantes às da OBMEP e com questões de olimpíadas anteriores, tendo em vista aprimorar os conhecimentos interpretar e resolver problemas.

A aplicação das questões de olimpíadas passadas contribuiu para revisar e complementar conteúdos trabalhados em sala de aula, bem como, retomar conceitos de lógica matemática e sua contextualização, o que preparou e motivou ainda mais os estudantes para participar da OBMEP.

Essa atividade foi realizada nas seguintes etapas:

Etapa I: No início do ano letivo de 2013, em reunião com coordenadores e acadêmicos envolvidos no subprojeto de matemática do PIBID da URI Erechim, juntamente com os professores regentes da escola parceira, decidiu-se instituir uma gincana de matemática na escola, contemplando questões de olimpíadas anteriores.

Etapa II: Elaborou-se um projeto para a realização da gincana, contemplando os objetivos de: preparar os alunos para a OBMEP, tanto para a primeira quanto para a segunda fase; desenvolver o raciocínio lógico matemático; aprimorar e revisar conceitos Matemáticos; articular os conhecimentos aprendidos em sala de aula com o dia a dia; e integrar os alunos de turmas diferentes na resolução de problemas.

Etapa III: Realizou-se a atividade que aconteceu no ginásio de esportes da escola, em quatro turnos, abrangendo as séries finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

Os acadêmicos atuantes no PIBID, junto com as professoras regentes das turmas e as orientadoras da universidade, coordenaram a atividade que envolveu cronometrar o tempo das questões, pontuar, corrigir, entregar e recolher os envelopes com as questões, tomar decisões sobre problemas gerados e fiscalizar.

Para que o andamento da atividade transcorresse conforme o planejado, elaborou-se um regulamento que regeu a gincana. Os alunos trabalharam em grupos por nível compostos de três alunos de cada série.

As três equipes que mais pontuaram foram premiadas com medalhas, simbolizando, ouro, prata e bronze para o primeiro, segundo e terceiro lugar, respectivamente.



3 RESULTADOS

Durante os dias da realização das Olimpíadas de Matemática da Escola, foi possível notar o envolvimento dos alunos com a realização das questões, além de demonstrarem grande concentração nas resoluções. Percebeu-se ainda, o empenho dos alunos, ainda mais, quando motivados a competirem entre eles, com o intuito de receber premiações.

Para que fosse possível avaliar o evento, ao término de cada fase das olimpíadas, foram feitas entrevistas com representantes dos alunos participantes. A partir dessas entrevistas, pode-se perceber que os objetivos do evento foram alcançados, o que consta a seguir.

Os alunos, quando questionados sobre o que achavam das olimpíadas, responderam:

Aluno 1: Foi uma experiência interessante, além de testar nossos conhecimentos, nos ensinou a trabalharmos em grupo, e ainda, ajuda muito para relembrarmos e estudarmos para a Olimpíada Brasileira de Matemática.

Aluno 2: Gostei muito, a gente pode notar que temos capacidade de aprender matemática e ir bem nas provas das Olimpíadas de Matemática do Brasil.

Ainda, foram questionados sobre o que eles achavam das questões das olimpíadas, e estes responderam:

Aluno 3: Havia questões difíceis mas no grupo conseguíamos resolver, eram questões práticas, que falavam da matemática do dia a dia.

É possível comprovar, também, o envolvimento dos alunos, através das fotos tirada.

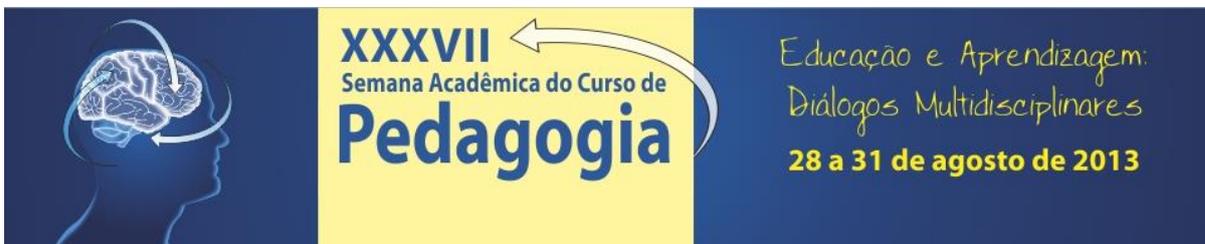


Figura 01: Olimpíadas de Matemática da Escola JB



Figura 02: Olimpíadas de Matemática da Escola JB

Contudo, essa atividade demonstrou ser de grande relevância para o ensino, de forma à complementar as aulas de matemática, e proporcionar aos estudantes, uma das partes práticas da Matemática.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como finalidade apresentar uma das inúmeras atividades que o PIBID de Matemática da URI Erechim realiza na Escola Estadual Normal José Bonifácio, que tem por objetivos principais retomar conceitos matemáticos, motivar os estudantes para as provas das Olimpíadas Brasileiras de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP) e despertar maior interesse por esta disciplina.

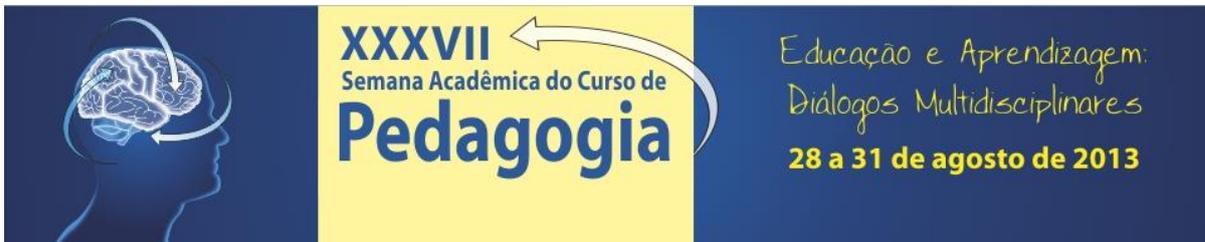
Para isso, trabalhou-se durante diversas aulas de matemática com questões de olimpíadas anteriores e, após, realizou-se uma gincana para cada nível (1^o - 6^o e 7^o anos do Ensino Fundamental; 2^o - 7^a e 8^a séries do Ensino Fundamental; 3^o - Ensino Médio Regular e Ensino Médio-Magistério) que contemplou questões de provas de olimpíadas de anos anteriores.

Em conjunto, os coordenadores, supervisores e bolsistas desse projeto, planejaram e ficaram atentos a todos os detalhes dessa atividade, o que foi considerado um fator decisivo para o sucesso da mesma.

No decorrer do desenvolvimento da atividade foi possível perceber o entusiasmo da grande maioria dos estudantes de todos os níveis para resolver as questões propostas. Além disso, quando questionados sobre a importância dessa atividade na vida escolar, disseram que estavam mais preparados e motivados para participar da OBMEP e que relembrou e revisaram conteúdos de matemática de uma forma diferente da tradicional e mais divertida. Verificou-se também, que a integração entre estudantes de diferentes séries e turmas proporcionou vivências a qual, aprenderam uns com os outros durante a resolução das questões.

É válido destacar que para os acadêmicos bolsistas do PIBID, futuros professores, desenvolver esta atividade possibilitou uma grande aprendizagem em relação ao planejamento, organização e desenvolvimento. Além disso, vivenciaram na prática a importância de realizar atividades diferentes da tradicional e de possibilitar a troca de conhecimento entre os estudantes.

O programa PIBID de Matemática da URI Erechim, desenvolve atividades na escola desde 2011, tendo por objetivo principal tornar a aprendizagem matemática mais dinâmica, lúdica e interativa, utilizando metodologias diferenciadas, materiais



concretos e recursos tecnológicos, proporcionando a construção de conhecimento para todos os envolvidos.

REFERÊNCIA

OLIMPÍADA BRASILEIRA DE MATEMÁTICA NAS ESCOLAS PÚBLICAS. OBMEP/Regulamento, 2013. Disponível em: <<http://www.obmep.org.br/regulamento.html>>. Acesso em: 10 de abril de 2013.



O PIBID/URI NA PERCEPÇÃO DOS BOLSISTAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA PIBID/URI

Adriane Turski¹
Sônia B. B. Zakrzewski²

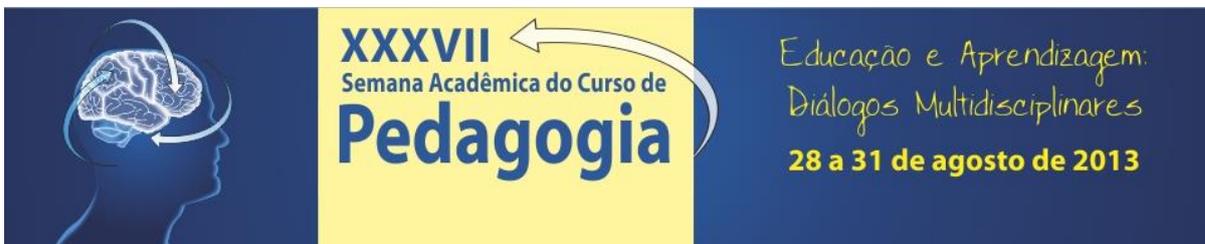
Eixo Temático: Aprendizagem e Formação de Professores
Modalidade de Apresentação: Pôster

RESUMO: A pesquisa tem como objetivo geral, avaliar os impactos do PIBID URI na formação de futuros professores, supervisores e nas escolas de abrangência do Projeto segundo a percepção dos bolsistas de Iniciação à Docência envolvidos no processo. O estudo caracterizou-se como uma pesquisa diagnóstica-avaliativa cuja coleta dos dados foi realizada por meio de um questionário composto por um conjunto de perguntas abertas e por evocações livres. Participaram da pesquisa 79 bolsistas de Iniciação à Docência PIBID. A análise de conteúdo das questões discursivas foi realizada a partir de Bardin (2009) e as evocações livres foram analisadas com o auxílio do software EVOC (2000). A partir da análise dos dados pode-se afirmar que o PIBID é um Programa de grande destaque no cenário educacional atual e que vem trazendo muitas contribuições para bolsistas e comunidade escolar envolvida. Um dos maiores resultados do Programa é relacionado à experiência na docência que proporciona à seus licenciando bolsistas. O PIBID através de suas atividades também promove um redimensionamento e dinamização da formação de professores; proporciona a articulação entre teoria-prática e condições de troca de experiências e reflexões sobre a prática docente. O Programa é uma das Políticas Educacionais atuais que vem contribuir para a excelência na formação de professores, sendo também um importante instrumento de melhoria do ensino e educação ofertados na Rede Básica de Educação.

Palavras-Chave: Formação de professores. Educação Básica. Formação Continuada. Prática Pedagógica.

¹ Licencianda em Ciências Biológicas Licenciatura – URI – adriane.turski@hotmail.com

² Docente no Curso de Ciências Biológicas Licenciatura – URI – biologia@uri.com.br



1 INTRODUÇÃO

A Universidade Regional Integrada (URI) enquanto Universidade Comunitária multicampi é corresponsável pelo desenvolvimento da vasta região onde se insere. Comprometida com a realidade, identifica necessidades, responde a demandas e cria situações de participar da/na vida regional. Tendo como missão, formar pessoal ético e competente, inserido na comunidade regional, capaz de construir o conhecimento, formar a cultura e o intercâmbio a fim de desenvolver a consciência coletiva na busca da valorização da solidariedade humana, a URI vem participando, desde agosto do ano de 2010, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), coordenado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Segundo o Decreto Nº 7.219, de 24 de junho de 2010, o PIBID 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 (BRASIL, 2010).

O PIBID/URI desenvolve ações educativas visando reforçar a formação didático-pedagógica dos bolsistas; incentivar estudos de conteúdos específicos; elaborar, aplicar e avaliar projetos de ensino-aprendizagem disciplinares e interdisciplinares; organizar e apresentar trabalhos em eventos educacionais e científicos comunicando os trabalhos realizados. O propósito do PIBID/URI é de auxiliar na formação de alunos qualificados para intervir como agentes transformadores nas escolas das redes públicas estadual e municipal.

Este trabalho teve como objetivo geral, avaliar os impactos do PIBID URI na formação de futuros professores, segundo a percepção dos alunos bolsistas PIBID diretamente envolvidos no processo.

2 METODOLOGIA

O estudo caracteriza-se como uma pesquisa do tipo diagnóstica–avaliativa. Nesse tipo de estudo, a avaliação não é somente a tradicional metodologia de



apontar culpados ou inocentes, mas fundamentalmente, é uma verificação dos processos desenvolvidos com seus resultados, na qual permite novas orientações das ações para superação dos limites visando a manutenção das potencialidades (SATO, 2002).

O estudo abrangeu as quatro unidades da URI participantes do Projeto PIBID – Erechim, Frederico Westphalen, Santo Ângelo e Santiago, nos subprojetos das áreas de Ciências Biológicas, Letras, Matemática e Pedagogia (Anos Iniciais e Ensino Médio). Participaram da pesquisa 79 licenciandos Bolsistas de Iniciação à Docência do Programa.

O instrumento desta pesquisa constituiu-se de um questionário e evocações livres, composto por um conjunto de perguntas abertas e numa ordem específica. Os sujeitos pesquisados foram desafiados a evocar cinco palavras/vocábulos/expressões (substantivos, adjetivos, verbos e expressões sinônimas) a partir de alguns termos indutores; após deveriam numerá-los em ordem de importância.

As evocações livres foram analisadas com o auxílio do software EVOC (VERGÉS, 2000), que calcula, para o conjunto do corpus, a frequência simples de cada palavra/expressão evocada, as ordens médias de evocação de cada palavra e a média das ordens médias de evocação (rang), possibilitando identificar os elementos centrais e periféricos através de quatro quadrantes formados por dois eixos perpendiculares, sendo o vertical representativo da frequência de evocações e o horizontal da ordem média de evocação.

A análise de conteúdo das questões discursivas foi realizada a partir da metodologia proposta por Bardin (2009). Através de um conjunto de instrumentos metodológicos que se aperfeiçoa constantemente e se aplica a discursos diversificados com objetivos bem definidos, serve para desvelar o que está oculto no texto, mediante decodificação da mensagem.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Desde a implementação na Universidade, o PIBID vem contribuindo para a formação diferenciada de futuros professores, buscando a excelência destes

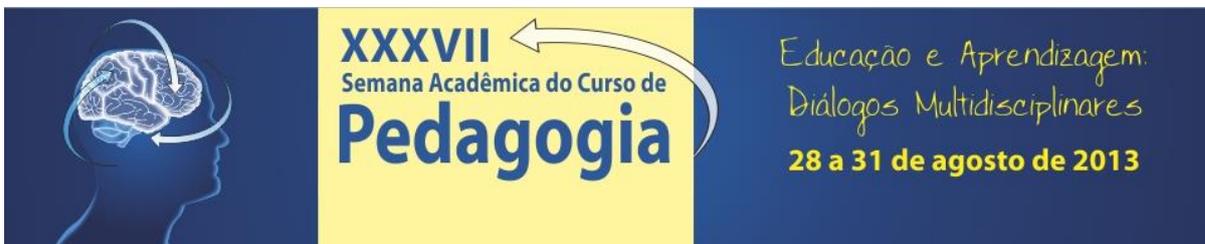


profissionais. Para os bolsistas as maiores contribuições estão relacionadas principalmente à experiência, conhecimento adquirido à prática na docência e aprendizagens; conhecimento da realidade escolar; responsabilidade, currículo diferenciado e certeza da escolha profissional; e desinibição, qualificação profissional e formação diferenciada. Os licenciandos bolsistas afirmam que o Programa também trouxe contribuições importantes para as escolas-campo, principalmente em relação à inovações e atualizações pedagógicas.

Os acadêmicos das licenciaturas ao procurarem bolsas PIBID buscam os mesmos objetivos previstos para o Programa, que são: a) qualificação para atuar de forma dinâmica, contextualizada, interdisciplinar e pró-ativa no ensino no contexto da educação pública no Brasil; b) elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial; c) motivação para o exercício profissional futuro por meio da vivência da experiência teórico-prática nas escolas campo, participando de experiências inovadoras e interdisciplinares que objetivam a superação de problemas no processo de ensino aprendizagem; d) integrar saberes científicos da formação inicial com os saberes da experiência de professores em exercício; e) conscientizar-se da responsabilidade como educador; divulgar e publicar resultados do trabalho em eventos científicos e integradores (CONFORTIN; BOEIRA, 2012).

Para os bolsistas participantes desse estudo, a inserção no PIBID pode auxiliar no desenvolvimento de um conjunto de competências e habilidades essenciais ao exercício da docência. Entre os elementos que foram os mais prontamente evocados e citados com frequência mais elevada pelos sujeitos estão experiência na docência e leitura. Também são competências que foram citadas com uma frequência o conhecimento, convivência, criatividade, interação com os alunos, oralidade, pesquisa, responsabilidade, trabalho em grupo, interpretação, relação entre teoria e prática, segurança no exercício da docência, conhecimento da realidade escolar, desinibição, escrita, utilização de novas metodologias, organização, planejamento e prática.

Na percepção dos licenciandos bolsistas do PIBID, seus colegas de Curso conhecem e entendem a importância do Programa para a formação dos futuros professores. Destacam que para seus colegas o PIBID pode contribuir para: a) adquirir experiências de docência durante a graduação, contribuindo para o



desenvolvimento de uma postura profissional e para a melhor capacitação ao mercado de trabalho; b) conhecer a realidade escolar e os desafios da profissão; c) inserir-se no cotidiano escolar, proporcionando maior contato e convívio com a comunidade escolar; d) relacionar a teoria aprendida na universidade com prática docente; e) adquirir novos conhecimentos e estender a aprendizagem para fora da sala de aula; f) crescer profissionalmente e também pessoalmente; g) trocar saberes e experiências com outros bolsistas ou professores; h) aperfeiçoar o currículo profissional, apresentando diferencial na carreira; i) desenvolver competências e habilidades; j) assumir um compromisso com a educação, contribuindo assim para a melhoria da qualidade do ensino e; k) valorizar a profissão do professor, servindo como uma motivação para outros estudantes ingressarem nas licenciaturas.

Um número expressivo de bolsistas (33), citaram que não observam dificuldades na implementação e desenvolvimento do Programa. Para estes, o desempenho de cada um está sendo satisfatório a fim de desenvolver as atividades do Programa e atingir metas e objetivos.

Mas alguns bolsistas relataram as principais dificuldades que apresentam para a implementação do PIBID. Foram citadas 66 dificuldades, dentre as quais destacam deslocamento (11 citações), baixa remuneração (7 citações), tempo disponível para as atividades do Programa (6 citações), apresentam também algumas dificuldades na escrita de trabalhos (6 citações) e timidez (5 citações).

Nas escolas também para grande maioria dos bolsistas, não existem dificuldades para a implementação do PIBID, pois essa ideia foi citada 38 vezes. Porém, bolsistas que dizem existir dificuldades, citam como as mais significativas, a falta de participação dos alunos e professores das escolas-campo nas atividades desenvolvidas através do Programa e a infraestrutura disponível nas escolas. Também é frequente a falta de materiais didáticos, falta de conhecimento do Programa e de interesse dos alunos pelo mesmo e a resistências dos professores às novas metodologias.

Quando perguntado aos alunos bolsistas quais são as dificuldades para a implementação do PIBID associadas às professoras orientadoras e professoras supervisoras as ideias mais frequentes e importantes estão relacionadas aos horários das mesmas e a incompatibilidade com o horário de trabalho das bolsistas.



Ressaltam que a falta de tempo para reunir-se com os bolsistas, realizar leituras, discutir e planejar atividades acaba interferindo inclusive no desenvolvimento do projeto que muitas vezes deixa de ter o acompanhamento destes professores. Pimenta e Lima (2010) ressaltam que professores orientadores e supervisores precisam estar acompanhando de perto o desenrolar das atividades para que assim ocorra partilha de saberes, capacidade de complementação, avaliação, aconselhamento, implementação de hipóteses de solução para os problemas que coletivamente são enfrentados pelos bolsistas (PIMENTA; LIMA, 2010).

Para os alunos bolsistas a ideia de não existirem dificuldades na implementação do PIBID existe tanto em relação à professora orientadora quanto à supervisora, pois foram 64 e 57 citações respectivamente. Também são apresentadas dificuldades decorrentes da falta de tempo, incompatibilidade de horários e acúmulo de atividades e funções.

Em relação às principais dificuldades na universidade para a implementação do PIBID segundo os alunos bolsistas, foram 136 citações, dentre as quais 57 diferentes dificuldades. Destas, entre as ideias mais frequentes e significativas prevaleceu a de que não existem dificuldades, com 52 citações dos bolsistas e a falta de conhecimento acerca do Programa (5 citações).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os inúmeros resultados citados pelos bolsistas comprovam o bom andamento do Programa e confirmam a experiência positiva que vem sendo desenvolvida com o intuito prático de melhorar a educação básica e promover a adesão de um maior número de acadêmicos nos cursos de licenciaturas. Constitui-se uma importante estratégia também para a formação mais qualificada dos profissionais da educação, que em muitos momentos deixa a desejar no quadro atual da educação.



REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BRASIL. Decreto N° 7.219, de 24 de junho 2010. **Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID**. Brasília, DF, 24 jun. 2010.

CONFORTIN, H.; BOEIRA, C. S. S. (Org.). **O PIBID na URI**. Frederico Westphalen: Ed. URI, 2012.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. 4º Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SATO, M. **Sentidos Pantaneiros: Movimentos do Projeto Mimoso**. Cuiabá: KCM, 2002.

VERGÉS, P. **Ensemble de Programmes permettant l'analyse des evocations**. Aix en Provance: version 2, abril, 2000.