

XXXVIII SEMANA ACADÊMICA DO CURSO DE PEDAGOGIA

Educação e Cidadania: Perspectivas Atuais



De 03 a 07 de novembro de 2014



URI

ERECHIM



XXXVIII SEMANA ACADÊMICA DO CURSO DE PEDAGOGIA

Educação e Cidadania: Perspectivas Atuais

De 03 a 07 de novembro de 2014

ANAIS

XXXVIII Semana Acadêmica da Pedagogia

Educação e Cidadania

03 a 07 de novembro de 2014



XXXVIII SEMANA ACADÊMICA DO CURSO DE PEDAGOGIA

Educação e Cidadania: Perspectivas Atuais

De 03 a 07 de novembro de 2014

S471e XXXVIII Semana Acadêmica da Pedagogia (38. : 2014 : Erechim, RS)
Educação e cidadania [recurso eletrônico] : perspectivas atuais / XXXVIII
Semana Acadêmica da Pedagogia. – 2014.

ISBN 978-85-7892-073-9

Modo de acesso: <http://www.uricer.edu.br/cursos/index.php?&cod=18>
Educação e cidadania: perspectivas atuais. (acesso em: 05 novembro 2014).

Evento realizado na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das
Missões - Câmpus de Erechim.

Com a coordenação de Arnaldo Nogaro, Carlos Antônio da Silva,
Denise Aparecida Martins Sponchiado, Franciele Fátima Marques, Idanir Ecco,

1. Educação - cidadania 2. Cidadania – sala de aula 3. Formação profissional
I. Título II. XXXVIII Semana Acadêmica da Pedagogia

C.D.U. : 37.013(063)

Catálogo na fonte: bibliotecária Sandra Milbrath CRB 1012/78



edifapes

Livraria e Editora
Av. 7 de Setembro, 1621
99.700-000 – Erechim-RS
www.uricer.edu.br



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	5
COMUNICAÇÕES ORAIS	7
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA BUSCA DE NOVAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO ESCOLAR.....	8
A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	13
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA BUSCA DE NOVAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO ESCOLAR.....	24
A FORMAÇÃO OFERECIDA PELOS CURSOS DO PARFOR-URI E A VIDA PESSOAL E PROFISSIONAL DOS PROFESSORES-ALUNOS.....	29
A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO ENSINO REGULAR NA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL LUIZ BADALOTTI	45
A INFLUÊNCIA DO CONTEXTO SOCIAL NA ALFABETIZAÇÃO DE ESTUDANTES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	61
A INFORMÁTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM RELATO NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE ERECHIM.....	74
AS AÇÕES PREVENTIVAS E OS PROCEDIMENTOS DE CUIDADO RELACIONADOS À SAÚDE DESENVOLVIDOS POR PROFESSORES QUE ATUAM COM CRIANÇAS DE 0 A 5 ANOS E 11 MESES QUE FREQUENTAM A EDUCAÇÃO INFANTIL.....	85
AS INTERFERÊNCIAS DA METODOLOGIA DO PROFESSOR PARA O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DOS ESTUDANTES	105
AS MÍDIAS SOCIAIS E A EROTIZAÇÃO INFANTIL.....	115



CINEMA: UM COADJUVANTE NO ENSINO ESCOLAR	128
CONCEPÇÕES EPISTEMOLÓGICAS E ANTROPOLÓGICAS DE PROFESSORES QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO INFANTIL E PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL – UM ESTUDO NA REGIÃO DO ALTO URUGUAI GAÚCHO	137
CURRÍCULO: ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES	156
EM BUSCA DE UMA EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA	166
O ENSINO DE GRAMÁTICA: UMA REFLEXÃO	187
O PIBID COMO FERRAMENTA PARA A MELHORIA DA QUALIDADE DO ENSINO	194
O QUE PENSAM OS ACADÊMICOS DE PEDAGOGIA COM RELAÇÃO ÀS TECNOLOGIAS	205
PESQUISA EM EDUCAÇÃO: UM CAMINHO A PERCORRER	215
PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO	222
PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID): DESAFIOS E POSSIBILIDADES	232
SOFTWARES EDUCACIONAIS NOS ANOS INICIAIS: CONSTRUINDO PALAVRAS-CRUZADAS COM O BROFFICE CALC	243
TECNOLOGIAS NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO	263
PÔSTERES	273
A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO HISTÓRICO NO BRASIL E NO MUNDO	274
ALFABETIZAÇÃO: O ESPAÇO DA SALA DE AULA COMO UM ESPAÇO DE INTERLOCUÇÃO	283
ALFABETIZAÇÃO DE IDOSOS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA	290
OS JOGOS COMO FORMA DE TRABALHAR A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	298
UMA RECONTEXTUALIZAÇÃO DA PEDAGOGIA DA AUTONOMIA NO CONTEXTO ATUAL	313
VIRTUDES DOCENTES PARA A EDUCAÇÃO HUMANIZADORA	331



APRESENTAÇÃO

Pelo fato de a escola ser parte do processo de humanização, tanto de educadores quanto de educandos, um tempo-espaco onde gerações se cruzam e trocam saberes e vivências, os responsáveis pelos processos de ensino-aprendizagem precisam entendê-la e assumi-la como um lugar aprendente de cidadania e humanização em todos os aspectos, dimensões e momentos.

Um dos grandes desafios a permear as relações educativas hoje, é o professor assumir-se como um eterno aprendiz. Este aprendizado refere-se não só a cursos de formação, leituras e estudos, mas refere-se também ao aprender com os alunos, ouvir o que eles têm a dizer para contribuir com o processo de formação tanto seu, quanto do professor, enriquecendo assim o seu “ser gente”, exercitando também a sua cidadania.

É importante ressaltar que na universidade do século XXI há um novo papel a ser desempenhado por professores e alunos no processo de ensino-aprendizagem. Ele compreende, aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Isto significa que o conhecimento tenderá a criar indivíduos autônomos, que saibam conviver em liberdade.

Ensinar, portanto, se converterá na arte de desenhar situações que suscitem o interesse e comprometam a atividade mental dos alunos. Desta forma teremos universidades capazes de transformar o mundo e, isto só será possível pela presença da pesquisa em todos os momentos e espaços universitários.



XXXVIII SEMANA ACADÊMICA DO CURSO DE PEDAGOGIA

Educação e Cidadania: Perspectivas Atuais

De 03 a 07 de novembro de 2014

Sendo assim, os trabalhos aqui apresentados têm por objetivo socializar a produção do conhecimento acadêmico e, desta forma, integrar a comunidade e a universidade na leitura e reflexão dos temas propostos.

Profa. Elisabete Maria Zanin
Diretora Acadêmica da URI Erechim



XXXVIII SEMANA ACADÊMICA DO CURSO DE PEDAGOGIA

Educação e Cidadania: Perspectivas Atuais

De 03 a 07 de novembro de 2014

COMUNICAÇÕES ORAIS



A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA BUSCA DE NOVAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO ESCOLAR

Franciele F. Marques¹
Rochele Pertuzzatti²
Patricia Picolli²
Denise A. M. Sponchiado³
Frenciele Strada²

Eixo Temático: Educação e cidadania
Forma de apresentação: Pôster

RESUMO: O trabalho intitulado “A formação de professores na busca de novas práticas pedagógicas no contexto escolar” 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 na Escola em que as mesmas atuam. O objetivo de tal trabalho consiste em discutir a introdução de novos métodos para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, dentro das áreas do conhecimento, o que perpassa pela qualidade da formação dos professores. Muitas vezes, as novas práticas educativas não são reconhecidas como efetivas e promotoras do aprendizado, sendo portanto, deixadas apenas no papel ou no aprendizado adquirido em estudos no meio acadêmico que se findam na entrada do professor à escola. Na escola em que atuamos como bolsistas CAPES/PIBID, percebemos que as crianças apresentam muitas dificuldades de aprendizagem nas diferentes áreas do conhecimento, desde a linguagem até o raciocínio lógico-matemático e, portanto, visualizamos ainda a necessidade de inserção de novas práticas que as mobilizem para a construção do conhecimento. Quando o trabalho proposto envolve atividades diferentes e diversificadas, podemos observar uma melhora significativa no interesse, na curiosidade e na participação dos estudantes. Desta forma, acreditamos serem os jogos educativos e as brincadeiras feitas a partir do conteúdo estudado em sala de aula, grandes aliadas para o processo de ensino-

¹ Mestre em Educação, Professora da URI Erechim, acadêmica do PPGEDU/UPF Doutorado

² Acadêmicas do Curso de Pedagogia URI Erechim, bolsistas do Pibid/Capes/URI

³ Mestre em Educação, professora da URI Erechim



aprendizagem no contexto da sala de aula, fazendo com que os estudantes se sintam motivados a participar, a buscar, a interagir, a criar, a trabalhar em grupo e a imaginar.

Palavras-chave: Metodologias. Práticas Pedagógicas. Processo de ensino-aprendizagem. Formação de professores.

A formação de professores no Brasil tem se configurado como um campo bastante polêmico em diversos aspectos, principalmente após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. No entanto, a demanda de professores por essa formação se mostrou maior do que a quantidade de vagas abertas e muitos ficaram impossibilitados de participar desta, seja pela ausência de vagas, a priorização de um determinado nível de ensino em detrimento de outro ou por não serem efetivos nas redes. A elucidação desses processos de procura aos cursos de formação, dos interesses, da apropriação e consumo da formação contribuirá para uma contextualização desses movimentos de professores na história da profissionalização docente. Diversas são as críticas aos novos cursos de formação considerados aligeirados, certificadores, esvaziados de conteúdos fundamentais e aos seus possíveis efeitos. No entanto, é considerado relevante produzir um outro tipo de conhecimento, sob uma outra perspectiva, o de professores, que excluídos, procuraram uma inclusão nesse movimento amplo de professores em torno da formação em nível superior.

As condições de trabalho, salários e carreira, a falta de política para seu enfrentamento e superação, em específico as metas do Plano Nacional de Educação (PNE) referente a implementação das escolas integrais, a diminuição de estudantes em sala de aula no ensino fundamental, o cumprimento da relação adulto-criança no meio infantil, a efetuação do piso salarial nacional, a implantação gradativa da jornada única, dando oportunidade aos educadores desenvolver suas atividades em apenas uma escola, são implementações que não conseguem se materializar nas políticas municipais e estaduais, em planos de cargos e carreiras que poucos municípios



possuem. Para ocorrer uma política de valorização do magistério como profissão, é necessário estruturar um compromisso social dos educadores com a necessidade educativa de nossa sociedade e com a qualidade histórica da escola.

As condições do trabalho pedagógico na escola pública com a influência material, de nossa infância e juventude demandam investimento público em políticas de profissionalização e formação continuada de professores, de qualidade elevada para a educação básica, além de condições de infraestrutura que ofereçam suporte para a produção de conhecimento e a formação científica adequada às demandas contemporâneas da ciência e da técnica, da cultura e do trabalho.

Essas condições afastam amplas parcelas da juventude para a carreira do magistério, que poderiam inserir-se aos processos de formação das novas gerações. As políticas de formação têm como perspectivas diferenciadas de profissionalização e aprimoramento para cada um destes espaços, ao invés de condições igualitárias. As licenciaturas, bem como, todos os cursos de formação de professores não se constituem, no contexto atual, em prioridade nos investimentos e recursos orçamentários.

A análise sobre a formação de professores é incompleta, diante das notícias divulgadas pela mídia. Existem algumas hipóteses sobre as bases para o desenvolvimento dessas novas formas de regulação da formação dos educadores em nosso país, considerando a situação atual da formação. Entre elas: a flexibilização da formação docente, através da institucionalização dos programas emergenciais para formação de professores. A carência de professores no ensino médio orientara a organização de programas de complementação pedagógica “acelerada”, de 120 horas, para diferentes áreas. Ou, como anunciado atual presidente da CAPES, a formação emergencial mediante treinamento dos 150 mil pós-graduandos para aulas na educação básica.



Essa primeira análise acerca da formação dos professores que atuam na Educação Básica, em especial, nos primeiros anos do Ensino Fundamental, faz-se necessária para repensar a atuação destes profissionais no âmbito da sala de aula e, portanto, suas interferências significativas no processo de ensino-aprendizagem.

Faz-se necessária uma profunda observação ao processo de ensino e aprendizagem de nossas escolas para detectarmos as 'falhas', a fim de melhorarmos o nosso conhecimento. A má qualidade da formação e a falta de condições e recursos adequados para o exercício do trabalho dos professores vêm ocorrendo há décadas em nosso país, de forma impactante na qualidade da educação pública e, com isso, ocorre uma queda do investimento público e a deterioração das condições de trabalho dos professores e trabalhadores da educação, resultando em um ensino público precário e insuficiente.

A dimensão da aprendizagem a ser medida em nosso país, deve primar pela perspectiva da qualidade e não da quantidade. Entre os educadores não há consenso a respeito, o fato é que fora às obviedades e chavões de sempre, do tipo que afirma que o objetivo é o de oferecer um "ensino de qualidade", fundado na formação de "alunos críticos, participativos e conscientes", pouco se avançou no alargamento e operacionalização do que vem a ser a qualidade na educação (PARO, 2001). A excessiva ampliação dos cursos de formação de professores não vem, no entanto, dando conta da qualidade do processo de ensino-aprendizagem no âmbito escolar.

Enquanto bolsistas CAPES/PIBID, com atuação junto às escolas públicas do município de Erechim, podemos perceber que a melhoria na qualidade do processo de ensino-aprendizagem, a dedicação dos professores e as novas metodologias por alguns utilizadas, perpassa fundamentalmente pela formação destes professores, uma formação que possibilite também aos professores, um olhar crítico e reflexivo acerca da problemática educativa e, desta forma, a constante busca por sua superação.



Através do uso de novas dinâmicas como apoio, buscar-se-á fortalecer conceitos, ampliar conhecimentos e construir saberes necessários à vida cidadã, envolvendo alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, de forma interativa, lúdica e construtiva. Esses alunos têm, desse modo, uma atividade atrativa que os leva a assimilar o que antes não conseguiam, a aprender de um modo natural e divertida, quase sem perceber que estão direcionados ao aprendizado, interligando a oralidade, a escrita e a leitura.

Tendo em vista a crescente demanda por conhecimento, as práticas pedagógicas tradicionais já não estão vencendo a quantidade de informações que nos são apresentadas diariamente. Faz-se necessário uma mudança em nossas práticas pedagógicas para que haja um maior envolvimento, aceitação e entendimento do aluno em determinado conteúdo. O uso de dinâmicas individuais ou em grupos interage a turma e percebe-se a total dedicação dos estudantes, por se constituírem em atividades diferentes das quais estão acostumados.

A educação de qualidade desta forma, bem como, a inserção de novas metodologias aqui propostas a fim de promover a aprendizagem dos estudantes, requer o atendimento das necessidades dos estudantes. Assim, não faz sentido pensarmos que a garantia do acesso, da permanência e do sucesso escolar garantidos em lei, de fato não estejam sendo cumpridos, assim como também, não é possível pensarmos que há possibilidade de uma educação de qualidade sem nos preocuparmos com a qualidade da formação dos professores.

REFERÊNCIAS

MORIN, E. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. 2. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2000.

PARO, V. H. **Escritos sobre Educação**. São Paulo: Xamã, 2001.



A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Gilmarice Paula May¹
Jaqueline Trentin Agostini²
Elisandra Marli Szady³
Maristela Longo⁴
Marlene Jost⁵
Zoraia Aguiar Bittencourt⁶

Eixo temático: Cidadania e a Aquisição da Linguagem
Modalidade de Apresentação: Pôster

RESUMO: Esta pesquisa tem por objetivo analisar e compreender a influência da literatura na educação infantil. Para este estudo utilizou-se da resposta de três professoras que atuam na educação infantil, obtidas por meio de um questionário semiestruturado. Como resultados foi possível constatar a importância do trabalho com a literatura pelo educador desde a educação infantil, visto que ela desenvolve a imaginação, a fantasia, a criatividade, o sonho, o senso crítico e o gosto pela leitura. Assim sendo, é inevitável que o educador explore os diversos gêneros textuais em sala de aula, bem como que organize espaços escolares diferenciados para a contação de histórias, deste modo proporcionando o envolvimento e encantamento pela literatura infantil. Constatou-se também como futuras e atuais docentes a necessidade do

¹ Acadêmica do Curso de Pedagogia – UFFS Campus Erechim, e-mail: Gil_may0410@hotmail.com

² Acadêmica do Curso de Pedagogia – UFFS Campus Erechim, e-mail: linetrentin21@gmail.com

³ Acadêmica do Curso de Pedagogia – FAE – Erechim, e-mail: eli_zady@hotmail.com

⁴ Especialista em Química Ambiental (URI – Campus de Erechim), Especialista em Gestão Escolar: Supervisão, Orientação e Administração Escolar (CELER – Xaxim), Graduada em Ciências Biológicas (URI – Campus de Erechim), Acadêmica do Curso de Pedagogia – UFFS Campus Erechim, e-mail: maribarao@hotmail.com

⁵ Especialista em Psicopedagogia (UNIVAG – Campus de Várzea Grande), Graduada em Geografia (UFMT – Campus Cuiabá), Acadêmica do Curso de Pedagogia – UFFS Campus Erechim, e-mail: marlenejost99@yahoo.com.br

⁶ Doutoranda em Educação (PUC – RS), Mestre em Educação (UFRGS), Especialista em Alfabetização (FAPA), Graduada em Letras (FAPA), Professora Assistente do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS – Campus Erechim), e-mail: zoraibittencourt@gmail.com



educador compreender como os educandos desenvolvem o processo de aquisição por hábitos de leitura.

Palavras-chave: educação infantil. Educador. Literatura. Hábitos de leitura.

INTRODUÇÃO

Este artigo objetiva analisar a importância da Literatura Infantil na Educação Infantil. A temática abordada refere-se ao que podemos desenvolver com as crianças por meio da Literatura Infantil.

Sabe-se do rico recurso que os professores têm em mãos. Além do hábito de leitura que poderá estar desenvolvendo, a Literatura Infantil é fonte de informação, é prazerosa e divertida no âmbito da aprendizagem das crianças. Por outro lado, a literatura em muitos momentos é utilizada na Educação Infantil para disciplinar as crianças, enfatizar as datas comemorativas e ocupar o tempo livre. Ressalta-se o pouco contato, ou melhor o manuseio destes educandos com as obras literárias, pois os professores têm medo que as obras sejam rasgadas ou rabiscadas. Enfatiza-se também que ao final da narrativa, a mesma é trabalhada com as crianças principalmente para ilustrar os personagens ou a parte que mais gostou da história contada.

Acreditamos que, ao final da pesquisa, com base na fundamentação teórica e análise dos dados da entrevista, compreenderemos que a mesma desperta a imaginação, a curiosidade, a criatividade, enriquece o vocabulário e estimula a fantasia, estimulando desse modo o gosto dos educandos pela leitura. Tudo isso certamente acontecerá de acordo com o envolvimento que o professor os proporcionará.



Para essa discussão, serão analisadas as respostas de três professoras, a partir de um questionário sobre a importância da Literatura Infantil na Educação Infantil, bem como da análise do referencial teórico baseado em Abramovich (1997), Zilberman (1998), Cademartori (2006), Coelho (1997).

ENCONTRO ENTRE AS CRIANÇAS E A LITERATURA INFANTIL

[...] como é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias... Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo... (ABRAMOVICH, 1997, p.16).

As primeiras produções literárias destinadas às crianças foram realizadas no final do séc. XVII e durante o séc. XVIII. Antes disso, o foco das produções era para os adultos, pois não havia a definição do conceito de infância. Sendo assim, crianças e adultos vivenciavam as mesmas situações, já que “esta faixa etária não era percebida como um tempo diferente, nem o mundo da criança como um espaço separado” (ZILBERMAN, 1998, p.13).

Foi a partir da Idade Moderna que as atenções foram voltadas à infância, com uma nova noção de família, proporcionando, assim, um maior desenvolvimento intelectual da criança, juntamente com o controle de suas emoções, envolvendo-as em vários sentidos, considerando seus aspectos particulares. Com isso, a infância é considerada um objeto de estudo sociológico e parte da estrutura da sociedade, articulando-se a outras variáveis, como gênero, classe, etnia, não podendo ser delas dissociada.

A literatura infantil e a escola têm papel fundamental nesse processo de contato das crianças com os livros. Para Cademartori (2006, p.8) a literatura atua “[...] como



entretenimento, aventura estética e subjetiva, reordenação dos próprios conceitos e vivências, que a literatura oferece, aos pequenos, padrões de leitura do mundo. Podemos dizer que este potencial não é reconhecido pela escola. Esta vê a literatura com interesses imediatos, com a concepção de que para escrever bem é fundamental realizar várias leituras a fim de ampliar o vocabulário.

Portanto, o primeiro contato da criança com os textos literários ocorre por meio da fala. É ouvindo histórias que várias emoções se difundem, emoções como raiva, tristeza, medo, como também alegria, segurança, e demais sentimentos que a escuta das narrativas provoca, “[...] pois é ouvir, sentir e enxergar com os olhos do imaginário” (ABRAMOVICH, 1997, p. 17).

Nesse sentido, surge a importância do papel do professor. O mesmo deve contar histórias para as crianças utilizando critérios necessários como escolha, leitura antecipada, entonação adequada a diversas situações, organização das crianças para que se sintam acomodados, com o objetivo de criar o envolvimento e o encantamento dos pequenos, proporcionando tempo para as crianças desenvolverem a imaginação, de modo que os pequenos percebam que a história relatada está impressa em um livro.

De acordo com nossa pesquisa é relevante destacar que foram entrevistadas através de um questionário semiestruturado três professoras. As mesmas atuam nos municípios de Campinas do Sul, Erechim, e Centenário, respectivamente, pertencentes a região norte do Rio Grande do Sul. A questão apresentada refere-se ao encontro da Literatura Infantil com as crianças, assim como as obras que mais despertam interesse nos pequenos, como os momentos de leitura são organizados e quais os recursos utilizados para despertar o interesse dos discentes. Sendo assim, serão nomeadas em nossa pesquisa conforme os municípios citados acima, na ordem de: professora 1, 2 e 3.

Na presente pesquisa notou-se que cada professora respondeu de acordo com sua atuação e realidade. No entanto, foi solicitado que as mesmas respondessem a



seguinte pergunta – De que forma você expõe as crianças ao contato com a Literatura Infantil? Analisando as respostas, a professora 1 apontou os seguintes argumentos:

Estimulando a convivência com livros, sem a ideia de obrigatoriedade, sendo um momento agradável, acolhedor, de interação, imaginação, criticidade. Disponibilizo obras para manuseio, observação de ilustrações, contação aos colegas (se quiser). Leio histórias diariamente (deleite ou para iniciar uma atividade), assistimos DVD dos clássicos, leio histórias salvas em CD/DVD, no computador ou TV, ouvem no CD, vamos à biblioteca, jogos ou atividades de colorir e completar os personagens no computador (sala de informática). Sempre que os alunos manuseiam livros fico junto lendo para perceberem a importância de ler. Procuo seguir sempre os critérios citados pela autora Joana Cavalcante (Caminhos da Literatura Infantil e Juvenil).

Já a professora 2 afirma que o contato com a literatura ocorre por meio das horas do conto, hora da leitura, momentos de leitura de poesia, visitas à biblioteca, contato com livros em sala de aula de diversos gêneros textuais, tudo isso proporciona o gosto e o hábito da leitura sem pretexto, desenvolvimento de outras atividades, criação de rimas, bem como a contação de histórias pelos alunos. Entretanto, a professora 3 aponta que o contato acontece por meio do “manuseio das obras, DVD, encenações, cantinhos de leitura, hora do conto entre outros”.

Nessa perspectiva, Abramovich (1997, p.22) enfatiza que,

[...] quando a criança for manusear o livro sozinha, que o folheie bem folheado, que olhe tanto quanto queira, que explore sua forma, que se delicie em retirá-lo da estante (encontrando-o sozinha, em casa ou na escola), que vire página por página ou que pule algumas até reencontrar aquele momento especial que estava buscando... (mesmo que ainda não saiba ler, ela o encontra... e fácil!)

Um aspecto que não podemos deixar de destacar é que o contato com a literatura deve começar na educação infantil. Com isso, Coelho (1997) destaca a fase



pré-mágica, que abrange as crianças com até os três anos e, a fase mágica, vivenciada a partir dos três anos até os seis anos. Sendo que, durante a fase pré-mágica as histórias que são contadas às crianças devem ter bastante ritmo e repetição, “[...] devem ter enredo simples, vivo e atraente, contendo situações que se aproximem o mais possível da vida da criança” (COELHO, 1997, p.16). Já na fase mágica, as crianças pedem que a história seja contada diversas vezes, sempre escutam com interesse e encanto, pois na primeira contação tudo é novidade, já nas seguidas contações da mesma história, as crianças ficam mais atentas aos detalhes, tendo preferência por histórias que envolvam animais, flores, festas, alimentos com enredos mais extensos.

OBRAS QUE DESPERTAM MAIOR INTERESSE DAS CRIANÇAS

Em geral o interesse das crianças é despertado por obras que tragam algo de novo, algo que ainda não experimentaram. Sendo assim, toda obra que faz uma representação de mundo dá subsídios ao leitor para que desenvolva possibilidades existenciais.

Na educação infantil, as crianças são leitoras de imagens e por isso é importante que elas estejam em contato com diversos gêneros textuais, assim como as poesias que trazem efeitos especiais através da linguagem e exercem atração às crianças.

Respondendo a outras dúvidas pertinentes de nossa pesquisa, a professora 1 nos coloca que as obras que mais chamam a atenção dos alunos se caracterizam através de linguagens simples que possuem rimas, ilustrações, repetições, contos de fadas, fábulas, histórias que trazem mistérios, aventuras e comédias, que possuem sonoridade e também dobraduras.



No que diz respeito à professora 2, a mesma nos relata que tem observado que seus alunos se interessam por:

[...] todos os tipos de obras, gostam bastante de poemas, histórias engraçadas, de acumulação, ritmos diferentes e de animais. Os contos de fada também chamam a atenção, mas são mais acessíveis em todos os lugares, por isso gostam de releituras e outras versões dos contos clássicos.

Além de tudo isso, a professora 3 menciona que “os clássicos e as que tem linguagem apropriada a cada faixa etária. Coloridos”, a partir disso, verificamos que o interesse pelas obras parte de cada criança, mas também é aprendido na escola, com isso, as obras que prevalecem são os contos de fada e as fábulas de fácil entendimento, atrativas e que proporcionam encantamento pelo fantástico. Outro aspecto a destacar é o papel do professor, sendo que este deve incluir em seu planejamento o momento da contação de histórias, bem como propiciar o contato e despertar o interesse dos alunos a fim de formar futuros leitores desde a mais tenra idade.

IMPORTÂNCIA DO CONTATO COM A LITERATURA INFANTIL

É de extrema importância que os educadores conheçam a importância que a influência da contação de histórias proporciona, pois, “a história quieta, serena, prende a atenção, informa, socializa, educa” (COELHO, 1997, p.12). Pois, se as crianças ouvem histórias desde pequenas, possivelmente gostarão e despertarão interesse por livros para a leitura, tanto da escrita como a leitura de imagens.



Entende-se que contar histórias para as crianças tem se tornado uma atividade diária. Logo, através das histórias adquirem conhecimentos, formas de pensar, desenhar, imaginar, brincar e o querer ouvir novamente a história.

Sabe-se que esse rico recurso tem influência na aquisição da leitura e da escrita, todavia não deve ser usado somente em momentos para a criança dormir ou se distrair. Nessa perspectiva Abramovich (1997, p. 24) afirma que “[...] uma das atividades mais fundantes, mais significativas, mais abrangentes e suscitadoras dentre tantas outras é a que decorre do ouvir uma boa história, quando bem contada”. É para isso que se torna necessária a utilização de recursos que despertem o interesse das crianças, bem como a organização de momentos de leitura na sala de aula.

Neste mesmo sentido, as professoras entrevistadas ressaltam a necessidade de planejar e dispor livros para manuseio, bem como histórias contadas por meio de recursos metodológicos e eficazes, como CDs e DVDs, televisão, computador, fantoches, livro impresso e virtual, TV rolo, dedoches, teatro, música, biblioteca.

De acordo com Coelho (1997, p.46), “[...] cada apresentação tem vantagens especiais, corresponde a determinados objetivos e saber escolher o recurso é fundamental”. Portanto, cada recurso tem vantagens e necessita de técnicas, como, por exemplo, o livro impresso, por conter ricas ilustrações que complementam o texto escrito, torna-se necessário fazer uso deste recurso na contação de história. Contudo, observamos que as professoras entrevistadas não dispuseram de exemplos de histórias que podem ser contadas, fazendo uso de um específico recurso metodológico.

A literatura infantil é um processo desafiador e motivador, que transforma um aluno completamente, ajudando-o a ser mais responsável e crítico e, quando a literatura infantil se torna fonte de prazer para as crianças e contribui para seu desenvolvimento, o texto torna-se um meio de acesso ao que é real.



Assim, define-se a leitura como um processo que, uma vez rompido, avança no sentido da descoberta e de novas maneiras de ver o mundo e com elas manter uma interação, experimentando diferentes papéis e vivências.

Dentre as contribuições da literatura infantil na educação infantil destaca-se o processo de aprendizagem e o gosto pela leitura, como mencionado pela professora 3, que coloca:

É importante que as crianças sejam estimuladas, naquilo que compete à escola, desde o período inicial da leitura. Podemos propiciar essa aproximação convidando as a se envolverem significativamente desde muito cedo, em ambientes letrados, lembrando que a leitura desenvolve – se de modo mais eficaz em situações que ofereçam ampla gama de estímulos da linguagem oral e escrita, que proporcionem experiências significativas e que criem um ambiente motivador para escutar, ler e pronunciar-se de forma a permitir a expressão de sentimentos, pensamentos e histórias por meio das mais diversas modalidades de linguagem.

De acordo com a professora 1, a literatura infantil influencia os diversos aspectos da formação do ser humano, sendo estes educacionais, afetivos e comportamentais, para assim, desenvolver diversas emoções e sentimentos de maneira significativa e prazerosa, compreendendo o mundo em sua volta, formando alunos críticos, autônomos e políticos.

Através dessas exposições, a professora 2 relata que a leitura:

É fundamental, pois incentiva a imaginação, criatividade, experiência da linguagem oral/escrita, emocional, ampliação do vocabulário, a inserção afetiva e cognitiva ao nosso mundo letrado de maneira prazerosa e eficiente na construção do conhecimento, enfim, no processo de aprendizagem.

Trabalhando com a literatura infantil na educação infantil descobre-se um mundo de possibilidades, dentre elas, além das visitas às bibliotecas, como citado nas



entrevistas, Abramovich (1997, p. 150) destaca a importância de visitar as livrarias com as crianças, possibilitando maravilhosas descobertas:

Há várias livrarias especializadas em literatura infanto-juvenil espalhadas por todo o país... Sem falar na grande quantidade daquelas que possuem um departamento específico para crianças, ocupando às vezes todo um segundo andar, com estantes feitas na escala das crianças, para que ela possa manusear a vontade, sem precisar da intermediação adulta... Onde há mesas em que ela pode folhear os apetitosos ou desinteressantes volumes, ou sentar no chão, virar páginas coloridas ou em preto e branco e fazer sua escolha, independentemente, daquilo que lhe agrada, lhe atrai, lhe desperta a curiosidade naquele momento...

Portanto, as repostas das professoras foram condizentes com a colocação dos diversos autores quando claramente se percebe a importância da Literatura Infantil em vários aspectos.

Reconhecendo que a literatura é enriquecedora, criativa, fantástica, estimuladora e de grande prazer. Nota-se que livros, quando lidos na infância, ficam marcados durante a fase adolescente e adulta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio desta pesquisa, podemos constatar que a literatura, como fonte de informação, é prazerosa e divertida no âmbito da aprendizagem das crianças. Como vimos à mesma desperta a imaginação, curiosidade, criatividade, enriquece o vocabulário, estimula a fantasia, fazendo com que as crianças gostem da leitura. Após analisar as respostas das professoras juntamente com o referencial teórico, observou-se que tudo depende do modo como o professor mediará o envolvimento das crianças com os impressos escritos, fazendo, assim, com que nossas hipóteses se tornem concretas.



Contudo, durante a nossa escolarização, temos poucas lembranças de histórias contadas pelos professores ou lidas por nós mesmos, pois, muitas vezes a leitura era trabalhada na forma de obrigatoriedade e sem incentivos. Nesse sentido, Abramovich (1997) destaca que ler é de extrema importância para compreender o mundo por meio de autores e da vivência das personagens.

É pertinente destacar que o professor deve utilizar estratégias que estimulem o gosto pela leitura desde a educação infantil, criando nesta faixa etária leitores ativos e curiosos, e também contadores de histórias. Ressaltamos que a Literatura Infantil contribui para a formação do leitor literário quando este é instigado a produzir novos conhecimentos.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997.

CADEMARTORI, L. **O que é Literatura Infantil**. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

COELHO, B. **Contar histórias: uma arte sem idade**. São Paulo: Ática, 1997.

ZILBERMAN, R. **A Literatura Infantil na escola**. 10 ed. São Paulo: Global, 1998.



A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA BUSCA DE NOVAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO ESCOLAR

Franciele F. Marques¹

Rochele Pertuzzatti²

Patricia Picolli²

Denise A. M. Sponchiado³

Franciele Strada²

Eixo Temático: Educação e cidadania

Forma de apresentação: Pôster

RESUMO: O trabalho intitulado “A formação de professores na busca de novas práticas pedagógicas no contexto escolar” 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 na Escola em que as mesmas atuam. O objetivo de tal trabalho consiste em discutir a introdução de novos métodos para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, dentro das áreas do conhecimento, o que perpassa pela qualidade da formação dos professores. Muitas vezes, as novas práticas educativas não são reconhecidas como efetivas e promotoras do aprendizado, sendo portanto, deixadas apenas no papel ou no aprendizado adquirido em estudos no meio acadêmico que se findam na entrada do professor à escola. Na escola em que atuamos como bolsistas CAPES/PIBID, percebemos que as crianças apresentam muitas dificuldades de aprendizagem nas diferentes áreas do conhecimento, desde a linguagem até o raciocínio lógico-matemático e, portanto, visualizamos ainda a necessidade de inserção de novas práticas que as mobilizem para a construção do conhecimento. Quando o trabalho proposto envolve atividades diferentes e diversificadas, podemos observar uma melhora significativa no interesse, na curiosidade e na participação dos estudantes. Desta forma, acreditamos serem os jogos educativos e as brincadeiras feitas a partir do conteúdo estudado em sala de aula, grandes aliadas para o processo de ensino-aprendizagem no contexto da sala de aula, fazendo com que os estudantes se sintam motivados a participar, a buscar, a interagir, a criar, a trabalhar em grupo e a imaginar.

Palavras-chave: Metodologias. Práticas Pedagógicas. Processo de ensino-aprendizagem. Formação de professores.

¹ Mestre em Educação, Professora da URI Erechim, acadêmica do PPGEDU/UPF Doutorado

² Acadêmicas do Curso de Pedagogia URI Erechim, bolsistas do Pibid/Capes/URI

³ Mestre em Educação, professora da URI Erechim



A formação de professores no Brasil tem se configurado como um campo bastante polêmico em diversos aspectos, principalmente após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. No entanto, a demanda de professores por essa formação se mostrou maior do que a quantidade de vagas abertas e muitos ficaram impossibilitados de participar desta, seja pela ausência de vagas, a priorização de um determinado nível de ensino em detrimento de outro ou por não serem efetivos nas redes. A elucidação desses processos de procura aos cursos de formação, dos interesses, da apropriação e consumo da formação contribuirá para uma contextualização desses movimentos de professores na história da profissionalização docente. Diversas são as críticas aos novos cursos de formação considerados aligeirados, certificadores, esvaziados de conteúdos fundamentais e aos seus possíveis efeitos. No entanto, é considerado relevante produzir um outro tipo de conhecimento, sob uma outra perspectiva, o de professores, que excluídos, procuraram uma inclusão nesse movimento amplo de professores em torno da formação em nível superior.

As condições de trabalho, salários e carreira, a falta de política para seu enfrentamento e superação, em específico as metas do Plano Nacional de Educação (PNE) referente a implementação das escolas integrais, a diminuição de estudantes em sala de aula no ensino fundamental, o cumprimento da relação adulto-criança no meio infantil, a efetuação do piso salarial nacional, a implantação gradativa da jornada única, dando oportunidade aos educadores desenvolver suas atividades em apenas uma escola, são implementações que não conseguem se materializar nas políticas municipais e estaduais, em planos de cargos e carreiras que poucos municípios possuem. Para ocorrer uma política de valorização do magistério como profissão, é necessário estruturar um compromisso social dos educadores com a necessidade educativa de nossa sociedade e com a qualidade histórica da escola.

As condições do trabalho pedagógico na escola pública com a influência material, de nossa infância e juventude demandam investimento público em políticas de profissionalização e formação continuada de professores, de qualidade elevada para a



educação básica, além de condições de infraestrutura que ofereçam suporte para a produção de conhecimento e a formação científica adequada às demandas contemporâneas da ciência e da técnica, da cultura e do trabalho.

Essas condições afastam amplas parcelas da juventude para a carreira do magistério, que poderiam inserir-se aos processos de formação das novas gerações. As políticas de formação têm como perspectivas diferenciadas de profissionalização e aprimoramento para cada um destes espaços, ao invés de condições igualitárias. As licenciaturas, bem como, todos os cursos de formação de professores não se constituem, no contexto atual, em prioridade nos investimentos e recursos orçamentários.

A análise sobre a formação de professores é incompleta, diante das notícias divulgadas pela mídia. Existem algumas hipóteses sobre as bases para o desenvolvimento dessas novas formas de regulação da formação dos educadores em nosso país, considerando a situação atual da formação. Entre elas: a flexibilização da formação docente, através da institucionalização dos programas emergenciais para formação de professores. A carência de professores no ensino médio orientara a organização de programas de complementação pedagógica “acelerada”, de 120 horas, para diferentes áreas. Ou, como anunciado atual presidente da CAPES, a formação emergencial mediante treinamento dos 150 mil pós-graduandos para aulas na educação básica.

Essa primeira análise acerca da formação dos professores que atuam na Educação Básica, em especial, nos primeiros anos do Ensino Fundamental, faz-se necessária para repensar a atuação destes profissionais no âmbito da sala de aula e, portanto, suas interferências significativas no processo de ensino-aprendizagem.

Faz-se necessária uma profunda observação ao processo de ensino e aprendizagem de nossas escolas para detectarmos as ‘falhas’, a fim de melhorarmos o nosso conhecimento. A má qualidade da formação e a falta de condições e recursos



adequados para o exercício do trabalho dos professores vêm ocorrendo há décadas em nosso país, de forma impactante na qualidade da educação pública e, com isso, ocorre uma queda do investimento público e a deterioração das condições de trabalho dos professores e trabalhadores da educação, resultando em um ensino público precário e insuficiente.

A dimensão da aprendizagem a ser medida em nosso país, deve primar pela perspectiva da qualidade e não da quantidade. Entre os educadores não há consenso a respeito, o fato é que fora às obviedades e chavões de sempre, do tipo que afirma que o objetivo é o de oferecer um "ensino de qualidade", fundado na formação de "alunos críticos, participativos e conscientes", pouco se avançou no alargamento e operacionalização do que vem a ser a qualidade na educação (PARO, 2001). A excessiva ampliação dos cursos de formação de professores não vem, no entanto, dando conta da qualidade do processo de ensino-aprendizagem no âmbito escolar.

Enquanto bolsistas CAPES/PIBID, com atuação junto às escolas públicas do município de Erechim, podemos perceber que a melhoria na qualidade do processo de ensino-aprendizagem, a dedicação dos professores e as novas metodologias por alguns utilizadas, perpassa fundamentalmente pela formação destes professores, uma formação que possibilite também aos professores, um olhar crítico e reflexivo acerca da problemática educativa e, desta forma, a constante busca por sua superação.

Através do uso de novas dinâmicas como apoio, buscar-se-á fortalecer conceitos, ampliar conhecimentos e construir saberes necessários à vida cidadã, envolvendo alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, de forma interativa, lúdica e construtiva. Esses alunos têm, desse modo, uma atividade atrativa que os leva a assimilar o que antes não conseguiam, a aprender de um modo natural e divertida, quase sem perceber que estão direcionados ao aprendizado, interligando a oralidade, a escrita e a leitura.



Tendo em vista a crescente demanda por conhecimento, as práticas pedagógicas tradicionais já não estão vencendo a quantidade de informações que nos são apresentadas diariamente. Faz-se necessário uma mudança em nossas práticas pedagógicas para que haja um maior envolvimento, aceitação e entendimento do aluno em determinado conteúdo. O uso de dinâmicas individuais ou em grupos interage a turma e percebe-se a total dedicação dos estudantes, por se constituírem em atividades diferentes das quais estão acostumados.

A educação de qualidade desta forma, bem como, a inserção de novas metodologias aqui propostas a fim de promover a aprendizagem dos estudantes, requer o atendimento das necessidades dos estudantes. Assim, não faz sentido pensarmos que a garantia do acesso, da permanência e do sucesso escolar garantidos em lei, de fato não estejam sendo cumpridos, assim como também, não é possível pensarmos que há possibilidade de uma educação de qualidade sem nos preocuparmos com a qualidade da formação dos professores.

REFERÊNCIAS

MORIN, E. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. 2. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2000.

PARO, V. H. **Escritos sobre Educação**. São Paulo: Xamã, 2001.



A FORMAÇÃO OFERECIDA PELOS CURSOS DO PARFOR-URI E A VIDA PESSOAL E PROFISSIONAL DOS PROFESSORES-ALUNOS

Arnaldo Nogaro¹
Idanir Ecco²
Neusa Pereira Machado³

Eixo Temático: Formação de Professores.
Modalidade de apresentação: Comunicação oral.

RESUMO: O presente constitui-se de relato de pesquisa de campo, em andamento, que investiga possíveis mudanças e impactos da formação oferecida pelos cursos do Parfor-URI na prática pedagógica e na vida pessoal e profissional dos professores-alunos. O Parfor é um Programa implementado pelo governo brasileiro para fomentar a formação de professores e solucionar problemas de docentes que atuam sem formação específica. A pesquisa possui enfoque qualitativo, a coleta de dados é feita por meio de entrevista semiestruturada com vinte e cinco professores-alunos, abrangendo cinco turmas, escolhidos por sorteio aleatório; e por meio de questionário com um gestor ou coordenador pedagógico de cada uma das escolas onde os cursistas atuam, totalizando vinte e cinco sujeitos. Os resultados obtidos resultarão em conhecimentos concretos para os formadores terem uma avaliação precisa de como realizaram seu trabalho e ter um diagnóstico para balizar novas ações de formação além de saber dos frutos efetivos do investimento destes recursos públicos.

Palavras-chave: Práticas pedagógicas. Parfor. Vida pessoal. Vida profissional. Professor.

¹ Doutor em Educação, professor da URI Erechim e PPGEDU Frederico Westphalen.

² Mestre em Educação, professor da URI Erechim.

³ Acadêmica do Curso de Psicologia da URI Erechim, bolsista Pibic/CNPq.



INTRODUÇÃO

A pesquisa que estamos desenvolvendo trata das possíveis mudanças e impactos que a formação recebida no Parfor - URI provocou na prática pedagógica e na vida pessoal e profissional dos professores-alunos. O PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica é um Programa governamental brasileiro que investe recursos, por intermédio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, com o objetivo de realizar capacitação de professores em exercício. Visa oportunizar a formação inicial e segunda licenciatura para professores que necessitam desta formação para o exercício docente. O Parfor iniciou no ano de 2009, porém a URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões ingressou somente no ano de 2011. Atualmente oferece nove turmas nas áreas de Pedagogia, Letras, Matemática e Química. Todas como primeira licenciatura. Desta forma temos como objetivos: identificar o impacto provocado pela formação oferecida pelo Parfor-URI; diagnosticar possíveis mudanças na prática pedagógica dos professores-alunos; verificar e sistematizar as transformações que ocorreram na vida pessoal e profissional dos professores-alunos; coletar, organizar e explicitar as falas de gestores e coordenadores pedagógicos das escolas onde os professores-alunos atuam, que relatam possíveis mudanças e impactos da formação oferecida pelo Parfor-URI em suas vidas e práticas; analisar a contribuição do professor-aluno com o coletivo da escola decorrente da formação recebida no Parfor; verificar as mudanças que ocorreram na imagem/autoimagem do professor que frequenta o curso do Parfor; contribuir com a realização de estudos e pesquisas sobre o Parfor como política pública de formação de professores.

No Brasil necessitamos lançar mão de todas as iniciativas que permitam atacar a baixa qualidade do ensino e a iniciativa do Parfor vem ao encontro desta que tem sido uma dívida histórica do governo brasileiro com os professores. Ela contempla



professores que estavam à margem, excluídos de oportunidades de fazer formação superior pela sua situação de trabalho (comunidades distantes das sedes dos municípios; localidades de interior; baixa remuneração que não lhe permitia frequentar curso pago em IES privada).

Há um montante significativo de recursos públicos investidos pelo governo brasileiro em Programas para fomentar a formação inicial e continuada de professores, especialmente durante a última década. O Parfor é um destes programas sob a responsabilidade direta da Capes. Torna-se fundamental verificar qual o retorno efetivo do investimento destes recursos públicos. O que se espera da formação oferecida é que ela produza impactos ou provoque mudanças na prática educativa, na vida pessoal e profissional de quem frequenta os cursos do Parfor, além de representar melhoria nos indicadores educacionais e nos números relativos à certificação e formação de professores no Brasil, que em algumas regiões são precários no que tange à formação superior. Como saber se isto está ocorrendo? A pesquisa oportunizará saber mais sobre a importância dos Programas de formação de professores decorrentes de políticas públicas, permanentes e com financiamento específico.

Muitos cursos de formação de professores, de curta e até longa duração, são oferecidos sem que se saiba exatamente se provocaram ou não algum tipo de mudança ou alteração na prática e na vida dos professores que os frequentam. É oportuno saber se os objetivos que orientaram sua elaboração ou subsidiaram sua oferta foram atingidos e se os recursos públicos foram aproveitados e deram retorno positivo.

Não há turmas concluídas ainda. Somado ao interesse público (pelo investimento de recursos), do ponto de vista institucional, há necessidade de termos dados e indicadores que permitam saber no que resultou a oferta destes cursos e turmas? O que representou em termos de qualidade para a educação da região a oferta destes cursos? Que benefício agregou à URI? As escolas onde estes educadores estão lotados tiveram alguma contribuição, melhorou a sua prática pedagógica? Os



educadores-alunos desenvolveram-se pessoal e profissionalmente? Só saberemos as respostas a estes questionamentos com os resultados da pesquisa. Acreditamos trazer boas contribuições para o debate sobre a formação de professores e para fomentar novas iniciativas de formação inicial e continuada.

CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A pesquisa em desenvolvimento envolverá revisão de literatura e coleta de dados a campo junto a dois grupos: gestores e professores-alunos (professores que atuam na rede pública de ensino e são alunos que frequentam os cursos do Parfor).

Para coletar os dados junto aos gestores utilizar-se-á questionário que será enviado para os gestores (diretores ou coordenadores) onde os professores-alunos atuam, para averiguar o impacto do processo formativo. A coleta de dados junto aos professores-alunos será por meio de entrevista semiestruturada com professores-alunos de cinco turmas que realizam sua formação superior em duas unidades da URI. Serão entrevistados cinco professores-alunos de cada turma (uma turma com ingresso no ano de 2011 e quatro turmas do ano de 2012), envolvendo assim vinte cinco professores (o contato e explanação da pesquisa será feito na universidade (Câmpus) onde frequentam os cursos). Também será aplicado um questionário para um gestor ou coordenador pedagógico de cada uma das escolas onde os professores-alunos atuam (total de vinte e cinco). O universo total de sujeitos abrangidos na pesquisa será de cinquenta (50).

A abordagem dos sujeitos dar-se-á pro meio de convite para participação voluntária. Os cursos contemplados serão Pedagogia (duas turmas 2011 e 2012), Letras, Matemática e Química (2012). A turma 2011, Pedagogia, estará cursando o último semestre (oitavo). A turma 2012 – Pedagogia estará no sexto semestre; Letras



2012, sexto de total de sete, Matemática no sexto do total de nove e Química no quinto do total de nove.

Para coleta dos dados junto aos professores-alunos vamos utilizar entrevista (semiestruturada), pois ela permite um diálogo maior com os sujeitos da pesquisa e os participantes assinarão o termo de consentimento livre e esclarecido. Para coleta de dados junto aos gestores ou coordenadores pedagógicos utilizaremos um questionário que será respondido pelos mesmos. Remeteremos para os sujeitos o questionário *online* por ter custos reduzidos, ser mais prático e evitar o deslocamento até às escolas. Para que os sujeitos não sejam identificados adotaremos pseudônimos, inclusive das escolas.

A análise dos dados será qualitativa e de conteúdo. A técnica de análise qualitativa permite compreender as informações tendo presente a teoria no referencial teórico, que, de acordo com Lüdcke e André (2004, p. 48) estabelece “[...] conexões e relações que possibilitem a proposição de novas explicações e interpretações.” Na análise de conteúdo, de acordo com Chizzotti (2001) o objetivo é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas. No entanto, todas as concepções e caminhos metodológicos irão possibilitar interpretações e compreensões necessárias para elaborar da melhor forma possível conhecimentos que contemplem as principais preocupações desta pesquisa. E, para

[...] compreender melhor a relação que se estabelece entre o comportamento humano e as representações sociais, devemos partir da análise do conteúdo das representações e considerar, conjuntamente, os afetos, as condutas, os modos como os autores sociais compartilham crenças, valores, perspectivas futuras e experiências afetivas e sociais (MOSCOVICI, 2003, p. 86 apud FRANCO, 2008, p. 12).



Os dados serão analisados de acordo com categorias definidas pela orientação teórica e constantes nos instrumentos elaborados para a coleta de dados, porém não estarão fechadas dando possibilidades de emergirem a partir dos resultados das entrevistas e questionários. De posse dos dados, os mesmos serão agrupados nas categorias, analisados e interpretados à luz da base teórica.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL E O PARFOR

As mudanças que estão ocorrendo na sociedade capitalista vão muito além de um novo modo de produção. Elas são a manifestação de um novo e muito mais amplo processo civilizatório, o que significa uma mudança societária global. Na visão de Boaventura Santos (1997), trata-se de uma mudança paradigmática.

Se hoje o conhecimento é a chave da atividade produtiva, isso requer naturalmente uma educação básica para todos, uma educação geral para todos, o que exige mudanças radicais nos modelos educacionais. Na era das mídias e da comunicação global nada mais essencial do que as capacidades de decodificar e interpretar informação, capacidades estas que, para se desenvolverem, dependem do domínio cultural de áreas diversas de saberes, o que reporta imediatamente à educação formal ou escolar.

Esta constatação remete ao tema da formação e qualificação do profissional da educação, tanto em sentido amplo quanto específico, o qual não pode ser tratado adequadamente sem referi-lo à trama das relações sociais e aos embates travados no plano estrutural e conjuntural da sociedade. Sem a compreensão destas determinações estruturais mais amplas e sua crítica, fica difícil vislumbrar as alternativas e a natureza da formação e profissionalização do educador.



A questão da formação do educador deve ser examinada de forma contextualizada. Insere-se na crise educacional brasileira, a qual constitui uma das facetas de uma problemática mais ampla, expressão das condições econômicas, políticas e sociais que configuram uma sociedade profundamente desigual e injusta que vem esmagando a grande maioria da população. Segundo Nogaro (2002), o sistema educacional brasileiro, é concretizado a partir de influências de conceitos e enfoques teóricos importados de outros países, muitas vezes apenas adaptados, facilitando então o distanciamento entre a realidade do país e contexto educacional emergente.

Considerando discursos e ações governamentais dos anos mais recentes, observamos que cada vez mais se intensificam as preocupações com a formação dos profissionais da educação básica e com a superação de tantos outros problemas educacionais. A constatação da baixa produtividade do ensino fundamental brasileiro, revelada pelos altos índices de repetência e reprovação mostrados nas últimas avaliações do MEC, conduziu a sociedade brasileira a se questionar e analisar, entre outras coisas, a formação do magistério responsável por esse ensino em seus aspectos múltiplos.

Nas sociedades contemporâneas, o Estado continua a fazer a mediação entre as necessidades educacionais e meios de atendê-las, e essa mediação é feita em torno de projetos político-sociais que se impõem ou obtêm adesão em conjunturas determinadas, que expressam interesses e se concretizam por intermédio de propostas e ações de governos (WEBER, 2003, p. 1133).

No meio acadêmico, sobretudo, a formação dos profissionais do ensino vem sendo motivo de discussão intensa que se amplia pela constatação já pública, mas sentida principalmente pelos que fazem ensino, de que a escola não vai bem e precisa ser mudada. A qualidade da escola se dá, entre outros aspectos, pela formação dos professores que nela atuam.



Para Gatti, Barreto e André (2001), o aumento da qualidade escolar, se dá através de melhoramentos dos critérios de seleção dos alunos e profissionais que atuarão na área da educação. A formação inicial deve ter atenção especial para que exista a possibilidade de surgimento de pessoal capacitado. Existe uma crescente necessidade de que os docentes, adquiram um maior respaldo teórico para que possam superar as novas demandas da educação atual, esta que exige do novo docente, uma maior destreza para lidar com a tecnologia, tão impregnada nos alunos que chegam até as escolas.

No Brasil, encontramos grandes disparidades regionais, diferentes realidades no que tange à qualidade das escolas e da formação de seus mestres. Ao longo da história não têm sido criadas e implementadas, de forma eficaz, políticas relativas à formação de professores que fizessem frente à demanda das diferentes regiões do país. O contingente populacional aumentou de modo desproporcional à formação de professores, gerando um déficit e permitindo, diante da carência e necessidade, que muitas pessoas atuassem sem formação específica, a título precário.

Paralelamente à preocupação com um maior nível de qualificação, advém uma série de críticas à formação que hoje é oferecida nos cursos normais e nas instâncias universitárias e outras IES. As críticas são dirigidas à pouca capacidade que estas escolas de formação demonstram em responder, de forma adequada, às necessidades de formação de profissionais qualificados para atuarem em todos os níveis de ensino, mas de modo mais específico, nas quatro primeiras séries do ensino fundamental.

Critica-se a suposta desarticulação entre as faculdades de educação e os institutos responsáveis pela formação do licenciado; o distanciamento teoria-prática; a inconsistência dos conteúdos; *en passant*, as condições precárias de trabalho e de baixos salários dos profissionais da área, o que por sua vez influencia a própria formação (AGUIAR, 1997, p.161).



A LDBEN (Lei 9.394/96), ao tratar da formação dos profissionais da educação, aponta para uma nova possibilidade que responde às expectativas dos educadores brasileiros explicitadas desde o final dos anos setenta. Trata-se da determinação legal de que todos os professores para a educação básica deverão ser formados em nível superior.

Formar professores para as séries iniciais tem importância estratégica (mercado de trabalho aberto, por exemplo, preparação de mão-de-obra) e política (formar para a cidadania, desenvolver consciência crítica). Formar professores pesquisadores, capazes de difundir e criar conhecimentos para manter o aluno na escola, e de instituir um processo pedagógico voltado aos interesses dos alunos é função que a Universidade tem buscado. Ao mesmo tempo, é ela o espaço que possibilita aos futuros professores aprofundarem seus estudos.

A universidade, por seu caráter de instituição pluridisciplinar, comprometida com a produção e a divulgação do saber, não pode deixar de lado o compromisso de continuar sendo a principal agência formadora de recursos humanos para a educação. Cabe a ela estar na vanguarda dos movimentos de renovação metodológica e de projetos experimentais, suportando-os com pesquisas que por sua vez, devem alimentar os fóruns educacionais (SILVA, 1998, p. 193).

Ao longo da história educacional brasileira, a formação de professores tem sido vista e sentida como uma preocupação permanente de muitos teóricos, intelectuais, educadores, formadores. Podemos dizer que ela se constitui, em importância, ao lado de outras tantas preocupações, tanto quanto a questão dos recursos financeiros, materiais, qualidade de ensino, etc.

Recentemente o governo brasileiro implementou iniciativas no sentido de ampliar as políticas de formação, dentre elas, ampliou o acesso ao ensino superior nas universidades públicas federais, criando o Pró-Licenciaturas, o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) e por meio do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e



Expansão das Universidade Federais (REUNI) aumentou vagas e abriu cursos noturnos, flexibilizou currículos, adotou medidas de combate à evasão. No âmbito das universidades privadas filantrópicas apoiou programas de formação como o Parfor, que resultou da nova configuração da Capes, que como agência reguladora da formação passou a ter a finalidade de

[...] induzir e fomentar, inclusive em regime de colaboração com os Estados, os municípios e o Distrito Federal e exclusivamente mediante convênios com instituições de ensino superior públicas e privadas, a formação inicial e continuada de profissionais do magistério, respeitada a liberdade acadêmica das instituições conveniadas (Lei nº 11.512/07, art. 2, parágrafo 2).

O decreto que altera as funções da Capes carrega uma iniciativa que chama atenção: a restrição da formação a distância ao estabelecer que a formação inicial seria de preferência no ensino presencial, o que fica confirmado no Parfor para as instituições privadas sem fim lucrativo que poderão oferecer os cursos somente na modalidade presencial.

O Governo federal por meio do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Assim nasce o Parfor, objeto desta pesquisa.

O Parfor (Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica), é um programa emergencial, em regime de colaboração entre a CAPES, os estados, os municípios, o Distrito Federal e as IES. O objetivo do programa é ofertar formação em nível superior exclusivamente para professores em exercício na rede pública da educação básica, através da criação de turmas especiais em cursos de primeira licenciatura, segunda licenciatura e formação pedagógica.



Nos cursos de primeira licenciatura, os beneficiados são docentes ou tradutores intérpretes de libras em exercício na rede pública da educação básica, que não tenham formação superior ou que, mesmo tendo essa formação, se disponham a realizar curso de licenciatura na disciplina que atuam em sala de aula. Já a segunda licenciatura, é destinada a professores licenciados que estejam em exercício há pelo menos três anos na rede pública de educação básica e que atuam em área distinta da sua formação inicial, ou para profissionais licenciados que atuam como tradutor intérprete de libras na rede pública de educação básica. Por fim, a formação pedagógica, é destinada a docentes ou tradutores intérpretes de libras graduados, não licenciados, que se encontram no exercício da docência na rede pública da educação básica.

O debate que ora travamos sobre a formação do profissional da educação não pode furtar-se a esta visão histórica, pois ela lhe dá sentido na medida em que permite observar os diversos estágios desta problemática. Sucessivamente, na história da educação brasileira, em momentos diferentes, encontramos exemplos que demonstram como o desenvolvimento do modelo sócio-político-econômico tem revelado suas preocupações em relação ao trabalho do professor e como este trabalho se tem apresentado caótico e preocupante. Para Gatti (1997), a questão da formação de professores tem sido um grande desafio para as políticas educacionais. Com a grande expansão das redes de ensino em curto espaço de tempo e a ampliação consequente da necessidade de docentes, a formação destes não logrou, pelos estudos e avaliações disponíveis, prover o ensino com profissionais com qualificação adequada.

A discussão relativa aos profissionais da educação está posta não somente ao que se refere à sua formação (leigos - ensino médio - graduados), mas, principalmente, ao número de docentes formados comparativamente à clientela estudantil e ao grande número de professores formados que não assumem o magistério e dedicam-se a outras atividades (isto devido basicamente ao salário aviltante que recebem). Nas últimas décadas a vida dos profissionais do ensino sofre uma grave deterioração, quer quanto aos seus ganhos reais, quer quanto às suas condições de trabalho.



A oferta de formação, no Brasil, apresenta substanciais diferenças regionais. Há lugares em que um número considerável de professores, mesmo habilitados, não atua ou não há emprego para eles; em outros, muitos professores acabam atuando sem formação específica. Esta ausência de profissionais qualificados leva os professores “leigos”, ou com formação precária, a assumirem esta função.

Ao lado das transformações e mudanças, permaneceram questionamentos e interrogações sobre o trabalho do professor, seu espaço, papel, função, status social, situação profissional, etc. “Não adianta criar cursos desta ou daquela natureza, com esta ou aquela estrutura ou falar em insumos para a educação, se não se pergunta, nenhuma vez, quem serão as pessoas, os professores que responderão por esta formação e em que condições farão isto” (GATTI, 1997, p. 5).

Cada vez mais, os professores trabalham em uma situação em que a distância entre a idealização da profissão e a realidade de trabalho tende a aumentar, em razão da complexidade e da multiplicidade de tarefas que são chamados a cumprir nas escolas. A nova situação solicita, cada vez mais, que esse(a) profissional esteja preparado(a) para exercer uma prática contextualizada, atenta às especificidades do momento, à cultura local, ao alunado diverso em sua trajetória de vida e expectativas escolares. Uma prática que depende não apenas de conhecimentos e de competências cognitivas no ato de ensinar, mas também de valores e atitudes favoráveis a uma postura profissional aberta, capaz de criar e ensaiar alternativas para os desafios que se apresentam (TEDESCO, 1995; TEDESCO, 2006; TEDESCO; FANFANI, 2006; GATTI, 2007 apud GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011, p. 25).

A possibilidade de construção e autoconstrução dos professores está evidenciada nos inúmeros estudos atuais e também em várias propostas de formação desenvolvidas com sucesso. Para os formadores de docentes, deter um conhecimento elaborado torna-se uma maneira de aproximar-se, conferir materialidade ao professor. De acordo com Perrenoud (2001), chegou-se a um ponto em que se pode questionar



em que medida e como essa âncora formada pelas ideias-imagens do ofício de professor permitem uma análise mais refinada, detalhada e crítica das competências profissionais já exercidas ou a serem adquiridas em formação ou no exercício profissional.

Tornar-se professor enquanto exerce a profissão, segundo Fontana (2000), ocorre tanto pela apropriação e reprodução de concepções já estabelecidas no social e inscritas no saber dominante da escola, quanto pela elaboração de formas de entendimento da atividade docente nascidas de suas vivências com o ensino, nas interações com os alunos e no processo de organização política, com seus pares, em movimentos reivindicatórios. Trata-se de um processo histórico, mesmo quando os envolvidos não o percebem ou pretendem, pois os indivíduos que se tornam professores vão gradativamente se apropriando dos efeitos das vivências práticas e intelectuais, de valores éticos e das normas que regem o cotidiano educativo e as relações no interior e no exterior da escola.

Certamente existem carência e necessidade de debate e de exame público dessas políticas que merecem ser discutidas em profundidade para evitar que no afã de suprir necessidades específicas e particulares de determinadas redes de ensino que exigem medidas de caráter emergencial, instaurem-se políticas permanentes que contribuam para que o profissional continue desvalorizado, mesmo titulado.

O grande número de programas que vêm sendo propostos com a finalidade de reorientar e qualificar a formação do educador precisa ser crivado com o olho clínico da crítica. Este acompanhamento tem que acontecer tanto no que se refere às proposições governamentais (políticas de gestão pública), como no que se refere às instituições responsáveis pela formação de educadores (diretrizes orientadoras de formação). Tomar conhecimento dos discursos que regulam as práticas pedagógicas é o primeiro passo para intervir no poder regulador que constrói e determina os rumos da formação do professor.



CONSIDERAÇÕES FINAIS: O CENÁRIO CONTEMPORÂNEO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Novas exigências educacionais pedem às Universidades um novo professor, capaz de redimensionar seus saberes e sua prática às novas realidades da sociedade, do conhecimento, do aluno, dos meios de comunicação. “Finalmente, a profissionalização do ensino induz a uma visão reflexiva do ato de ensinar: o ensino não é mais uma atividade que se executa, mas uma prática na qual devemos pensar, que devemos problematizar, objetivar, criticar, melhorar” (TARDIFF, 2013, p. 561). Para chegar a este perfil, as Universidades brasileiras precisam, na sua grande maioria, definir uma política de formação de professores para o ensino fundamental e médio, a fim de superar este problema intraescolar, problema este apontado como um dos responsáveis pelo quadro atual da educação brasileira. Significa, em outras palavras, criar programas específicos, adequados aos novos paradigmas emergentes do conhecimento e do social, que permitam ao aluno gabaritar-se para atuar com competência pessoal e profissional.

No entanto é fundamental não esquecer, como alerta Sacristán (1997), que a base principal da qualidade de todo sistema educacional consiste em dispor de um professorado bem formado, socialmente considerado, que possa trabalhar em condições adequadas para dedicar-se a seu trabalho e seu aperfeiçoamento. Isto não é possível sem dignificação salarial e de condições de trabalho. Não podemos exigir que os professores sejam apóstolos de uma causa tão importante, até a extenuação física e mental. E com isto pareceu não se preocuparem as instâncias governamentais detentoras das diretrizes nacionais de formação de professores.



REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. A. Institutos superiores de educação na nova lei de diretrizes e bases da educação nacional. In: BRZEZINSKI, Iría (Org.). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 1997.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. **Lei nº 11.512** de julho de 2007.

_____. **Decreto nº 6.755**, de 29 de janeiro de 2009.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e sociais**. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FONTANA, R. C. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. 3. Ed. Brasília: Liber Livro, 2008.

FREITAS, H. C. L. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. In: **Educação e Sociedade**. Campinas/SP: CEDES, v. 28, n. 100 – Número Especial, out. 2007.

GASKEL, G. **Pesquisa qualitativa com texto: imagem, som: um manual prático**. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

GATTI, B. A. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. Campinas/SP: Autores Associados, 1997.

GATTI, B. A.; BARRETO, E.S.S.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

LUDCKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2004.

NOGARO, A. **Teoria e Saberes Docentes: a formação de professores na Escola Normal e no Curso de Pedagogia**. Erechim: EdiFAPES, 2002.

PERRENOUD, P. **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.



SACRISTÁN, J. G. Entrevista: Mudanças curriculares na Espanha, Brasil e Argentina. **PÁTIO**: Revista Pedagógica. Porto Alegre: Artes Médicas, ano 1, n.0, fevereiro/abril 1997.

SANTOS, B. de S. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 1997.

TARDIFF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 34, n. 123, abr.-jun. 2013.

WEBER, S. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 24, nº 85, dezembro de 2003.



A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO ENSINO REGULAR NA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL LUIZ BADALOTTI

Cristina Teresa Kessler¹
Martins Sponchiado²

Eixo Temático: Cidadania, Educação e Inclusão
Modalidade de Apresentação: Comunicação Oral

RESUMO: O presente trabalho versa sobre o estudo dos mecanismos e procedimentos que promovem a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na EMEF Luiz Badalotti, na cidade de Erechim/RS. Buscar-se-á analisar o processo de inclusão de estudantes com TEA desta escola, observando a formação do educador que desenvolve as atividades pedagógicas bem como, o processo de adaptação desse estudante na escola e sua socialização com seus pares. A metodologia adotada foi uma revisão bibliográfica bem como, a aplicação de um questionário junto às professoras do Ensino Regular que possuem em suas turmas estudantes com TEA. Tais dados foram analisados à luz das referências bibliográficas. O TEA possui como características: dificuldade na interação social e na comunicação, um repertório restrito de atividades e interesses, padrão repetitivo e estereotipado de comportamento. Como resultado deste trabalho, concluímos que a inclusão pode acontecer na escola através de algumas medidas: auxílio de um professor bidocente, formação continuada dos professores na temática, interface entre escola e demais atendimentos clínicos, pois, unindo forças podemos promover a aprendizagem destes estudantes.

Palavras-chaves: Educação Especial. Transtorno do Espectro Autista. Inclusão.

¹ Acadêmica do Curso de Pedagogia Parfor/URI Erechim.

² Mestre em Educação, professora da URI Erechim.



REFLETINDO SOBRE A INCLUSÃO

A cada dia vivencia-se um momento em que mundialmente se fala na inclusão escolar de alunos com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e de síndromes no ensino regular. A legislação é explícita, quanto à obrigatoriedade em acolher e matricular todos os estudantes, independente de suas necessidades ou diferenças.

Por outro lado, é importante ressaltar que não é suficiente apenas esse acolhimento, mas que tais estudantes tenham condições efetivas de aprendizagem e desenvolvimento de suas potencialidades. Desta forma, o trabalho em sala de aula deve acolher a todos os estudantes incluindo, criando um ambiente acessível e de acolhimento buscando estimular o processo de ensino-aprendizagem ocorra.

Para os estudantes com TEA a convivência compartilhada com seus colegas, do ensino comum na escola, torna-se possível a partir de contatos sociais e favorece não só o seu desenvolvimento, mas o das outras crianças, na medida em que estas últimas convivem e aprendem com as diferenças. Proporcionar às crianças com TEA oportunidades de conviver com outras da mesma faixa etária possibilita o estímulo às suas capacidades interativas, impedindo o isolamento contínuo. Além disso, as habilidades sociais são passíveis de serem adquiridas pelas trocas que acontecem no processo de aprendizagem social.

Partindo deste princípio, presente trabalho abordará os mecanismos e os procedimentos adotados na EMEF Luiz Badalotti a fim de promover o processo de inclusão de estudantes com TEA no Ensino Regular nesta instituição de ensino.

Buscar-se-á através de aplicação de questionário junto às professoras que possuem estudantes com TEA e da observação, relatar se ocorre a inclusão e de que maneira.



CONHECENDO O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Transtorno do Espectro Autista desperta ainda nos dias atuais um misto de emoções, do medo a fascinação pois, transmite um caráter enigmático que impulsiona as pessoas a penetrarem neste “novo mundo”.

Este termo, autismo, tem origem “[...] no grego: “autos” que significa próprio” (STELZER, 2010, p.5). Contudo, destaca-se também que este termo também tem origem latina que o descreve como “[...] uma pessoa que vive em seu próprio mundo, uma pessoa fechada ou reclusa” (STELZER, 2010, p.05).

Os primeiros estudos relativos ao TEA são do ano de 1943, nos EUA realizados por Leo Kanner após uma série de observações com um grupo de crianças relatou com detalhes o autismo clássico:

Ele descreveu com pormenores o que julgava ser uma condição neurológica única que era aparentemente decorrente da incapacidade de estabelecer vínculos afetivos próximos com outras pessoas e para tolerar modificações menores do ambiente e das rotinas diárias. A característica principal de todas as crianças era uma incapacidade importante de se relacionar com as demais pessoas, iniciando-se nos primeiros anos de vida (KANNER, 1943). Ele também descreveu características que considerou secundárias, como alterações de fala e de linguagem (como atraso de desenvolvimento de linguagem, emprego de entonação pouco comum, uso de pronomes trocados e perseveração), desenvolvimento cognitivo alterado, comportamentos repetitivos e sensibilidade pouco comum a determinados fatos e situações (STELZER, 2010, p.09).

Kanner (1943) vem a trazer um pouco de luz para este mundo distante, estranho, cheio de enigmas iniciando a busca por algumas dúvidas existentes na interação com estas crianças.



Um ano após a publicação inicial de Kanner e sem ter conhecimento desta, um psiquiatra de Viena, Hans Asperger publicou um artigo “Psicopatologia Autista da Infância”, no qual detalhava algumas observações sobre o assunto.

Asperger descrevia algumas características que considerava fundamentais para realizar o diagnóstico clínico:

- Comprometimento importante do contato afetivo (emocional) com outras pessoas.
- Insistência intensa nas suas rotinas.
- Mudez ou anormalidade da fala.
- Fascinação na manipulação dos objetos.
- Capacidades visuo-espaciais e de memória desenvolvidas, mas com dificuldade de aprendizado importante nas demais áreas.
- Aparência inteligente, alerta e atrativa (STELZER, 2010, p,12).

Observa-se que muitas das características descritas acima são conhecidas e consideradas até os dias de hoje para diagnosticar ou iniciar este processo de suspeita e confirmação de diagnóstico.

Em 1980, a Academia Americana de Psiquiatra publicou a terceira edição de seu Manual Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais, denominado de DSM-III. Neste manual, o autismo foi incluído, pela primeira vez, na categoria de *pervasive developmental disorder* ou transtornos invasivos do desenvolvimento. A criação deste conceito visava, sobretudo, à diferenciação do autismo da “esquizofrenia infantil”, da “psicose infantil” e dos “transtornos específicos do desenvolvimento”. O autismo foi considerado como uma forma grave de psicopatia, com distúrbios evolutivos iniciados precocemente e com comprometimento de linguagem e de comunicação, das habilidades sociais e cognitivas (STELZER, 2010).

Cerca de quatro anos mais tarde, a Classificação Internacional das Doenças – CID, publicada pela Organização Mundial da Saúde, em sua nona edição, incluiu



autismo como uma forma de psicose com início na infância e com tendência a evolução para esquizofrenia.

A distinção entre autismo e esquizofrenia infantil foi bem estabelecida por Leonora Petty e seus colegas (1984), destacando que o autismo geralmente tem início mais precoce (do nascimento até os três anos) do que a esquizofrenia da infância (predominando após os cinco anos).

Observa-se que o autismo tem a marca em seu desenvolvimento infantil na primeira infância onde se pode notar as principais características já mencionadas anteriormente.

No DSM IV, podemos descrever algumas características que podem ser manifestadas pelas pessoas com o autismo. O autismo se caracteriza pela presença de um desenvolvimento acentuadamente prejudicado na interação social e comunicação, além de um repertório marcadamente restrito de atividades e interesses. As manifestações desse transtorno variam imensamente a depender do nível de desenvolvimento e idade.

Os prejuízos na interação social são amplos, podendo haver também “[...] prejuízos nos comportamentos não verbais (contato visual direto, expressão facial, gestos corporais) que regulam a interação social” (BELISÁRIO FILHO, 2010, p.18). As crianças com autismo tendem a ignorar outras crianças, não estabelecendo relações interpessoais. Podem também ter dificuldade com o contato visual, a indiferença ou aversão ao contato físico bem como, a não responder pelas expressões faciais de outras pessoas.

Segundo Belisário Filho (2010), na área de comunicação suas habilidades de comunicação verbal ou não verbal podem ser afetadas. Pode haver atraso ou falta total de desenvolvimento da linguagem falada. Naqueles que chegam a falar, pode existir prejuízo na capacidade de iniciar ou manter uma conversação, uso estereotipado e



repetitivo da linguagem ou uma linguagem idiossincrática (uso peculiar de palavras ou frases não possibilitando entender o significado do que está sendo dito).

O autor (BELISÁRIO FILHO, 2010) conforme o DSM IV, nos orienta o interesse frequente por rotinas ou rituais para o entendimento dos acontecimentos para a criança. Os movimentos corporais estereotipados envolvem mãos (bater palmas, estalar os dedos), ou todo o corpo (balançar-se, inclinar-se abruptamente ou oscilar o corpo), além de anormalidades de postura (ex.: caminhar na ponta dos pés, movimentos estranhos das mãos e posturas corporais). Podem apresentar preocupação persistente com partes de objetos (botões, partes do corpo). Também pode haver fascinação por movimentos (rodinhas dos brinquedos, abrir e fechar portas, ventiladores ou outros objetos com movimento giratório)

No ano passado (2013), houve uma nova reformulação do DSM-V acarretando algumas mudanças no que se refere ao tema. Segundo este manual, sua nomenclatura muda de autismo para Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). Outra mudança significativa refere-se que no DSM- IV havia cinco Transtornos Globais do Desenvolvimento incluído o Autismo Clássico, o Transtorno de Asperger, Transtorno do Desenvolvimento Sem outra especificação, Síndrome de Rett e o Transtorno Desintegrativo da Infância, nesta última revisão, esses transtornos não existirá como diagnósticos distintos no espectro do autismo. Isso porque tais transtornos tem os mesmos sintomas essenciais, mas em diferentes graus de gravidade.

Já a síndrome de Rett, vai se tornar uma entidade própria e deixará de ser parte do espectro do autismo.

O TEA pode englobar um “continuum” sintomático, desde os casos mais leves (como ocorre em diversas pessoas funcionais na sociedade, que se adaptaram aos seus sintomas), até aqueles onde as manifestações são severas (como no autismo severo).



Após anos de estudo ainda são muitas as incertezas quanto as causas do TEA. “Embora esteja clara a importância dos fatores biológicos na gênese do autismo, ainda não existe um marcador biológico para essa patologia” (GADIA, 2006, p. 424). Por isso, é bem frustrante buscar um porque ou um como isso aconteceu, já que muitas pesquisas ainda estão sendo feitas neste sentido.

Como podemos observar o TEA é um tema muito complexo bem como suas características por isso, seu diagnóstico é delicado e demorado. “Os sinais e os sintomas geralmente já estão presentes em torno de 18 a 24 meses de idade e se mantêm relativamente constantes na idade pré-escolar e escolar (STELZER, 2010, p.23), por isso é necessário ficar atento aos sinais apresentados pelas crianças em casa como na escola.

Após estas observações, a criança deverá ser encaminhada para uma avaliação médica e diagnóstico são baseados em uma avaliação multidisciplinar. “O autismo não apresenta marcadores biológicos, ou seja, não existe um único exame que possa ser realizado que aponte especificamente para este diagnóstico” (STELZER, 2010, p.26) por isso, ele é baseado no comportamento apresentado pela criança.

“O diagnóstico do autismo é hoje efetuado a partir dos critérios definidos no DSMIV-TR/DSMV-TR ou ainda dos critérios do CID- 10 e da OMS” (TELMO, 2006,p.07).

Este diagnóstico não tem como função rotular a criança, mas sim, ser um ponto de partida para as intervenções, atendimentos e as direções de tratamento da criança bem como, de sua família.

Faz-se necessário destacar que tendo o diagnóstico mais cedo poderá ser as intervenções e as estimulações precoces sendo que são nos primeiros anos de vida de uma criança são fundamentais para adaptar-se e aprimorar suas habilidades.



O TEA por possuir características singulares, cada caso deverá ser observado particularmente bem como, os sintomas que a criança apresenta.

Inicialmente, faz-se necessário destacar que o TEA não tem cura mas existem alguns tratamentos que podem auxiliar a criança a enfrentar suas características e alcançar o máximo de suas potencialidades.

Há o tratamento farmacológico, através do uso de “[...] medicamentos nesses casos visa a minimizar o sintoma-alvo mais intenso” (GADIA, 2006, p.426) como a agressividade, a automutilação, as estereotípias, distúrbios de sono, entre outros. Contudo tais medicamentos só poderão serem prescritos por neurologistas, neuropediatras, psicólogos, psiquiatras, outros profissionais da saúde. Também há o tratamento com fonoaudiólogas, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais... entre outros.

CONHECENDO O AMBIENTE ESCOLAR

Segundo as ideias de Gadotti (2007, p.11) a escola é um

[...] espaço de relações. Neste sentido cada escola é única, fruto de sua história particular, de seu projeto e de seus agentes. Como lugar de pessoas e relações, é também um lugar de representações sociais. Como instituição social ela tem contribuído tanto para a manutenção como a transformação social. Numa visão transformadora ela tem papel essencialmente crítico e criativo.

Destaca-se o papel único e singular de cada escola, sendo que cada uma tem suas histórias de sucesso e de insucesso escolar, que motiva e impulsiona o professor na sua busca de conhecimento e na mediação da construção do saber pelo estudante.



Sendo assim, é de grande relevância (re) conhecer a realidade da escola EMEF Luiz Badalotti que se faz hoje, objeto de estudo deste trabalho.

A EMEF Luiz Badalotti localiza-se na área urbana do município de Erechim (RS) na rua Fulgêncio Miguel Coffy número 680 no bairro Atlântico.

Segundo o Boletim Estatístico (2014, maio), estão matriculados estudantes sendo que 279 frequentam a Educação Infantil, 401 os Anos Iniciais e 410 Anos/Séries Finais.

Para atender esta demanda estão matriculados nesse educandário noventa e três professores, sendo que trinta e oito ministram suas aulas para os Anos/Séries Finais, trinta e um para os Anos Iniciais, vinte e quatro para a Educação Infantil. Também destaca-se o trabalho de onze professores bi docentes que auxiliam as professoras do Ensino Regular a atender com qualidade estudantes com deficiências ou transtornos globais de desenvolvimento e que não possuem autonomia de vida (BE, 2014, p. 01-04).

A escola possui uma infraestrutura adequada para atender estudantes com deficiências ou transtornos, possuindo um elevador, banheiros adaptados e sala de recursos multifuncionais.

UM OLHAR SOBRE O PROCESSO DE INCLUSÃO

Será realizada uma breve análise dos dados levantados junto á professoras que possuem estudantes com TEA na EMEF Luiz Badalotti. Arantes (2006, p.08) nos orienta que nada melhor que o diálogo para promover a inclusão, sendo assim “o diálogo é o melhor caminho para transitar por essas fronteiras difusas (e muitas vezes confusas) que, de forma geral, preocupam os educadores e a sociedade”. O diálogo possibilita a troca de conhecimentos entre os sujeitos que estão envolvidos no processo



de inclusão visando a construção de uma escola que respeita a diversidade humana e suas especificidades.

A professora A tem sua idade entre 18 á 28 anos, Ensino Superior em andamento, exerce esta profissão 5 a 10 anos. Atua na Educação Infantil, nas esferas municipal e privada, já teve experiências com estudantes deficientes. Nesta escola atua com uma turma de pré B.

A professora B tem a sua idade entre 29 á 39 anos, Ensino Superior completo no curso de Pedagogia e Pós Graduação em Educação Especial, exerce esta profissão de 5 á 10 anos. Atua nos Anos Iniciais na esfera municipal, também já teve experiência com estudantes deficientes. Nesta escola atua com duas turmas de 1º ano.

A professora C tem a sua idade entre 29 á 39 anos, Ensino Superior completo no curso de Pedagogia e Pós Graduação em Educação Especial, exerce esta profissão de 5 á 10 anos, atuando nas esferas municipal e estadual, já teve experiências com estudantes deficientes. Atua nos Anos Iniciais numa turma de 1º ano.

Os estudantes com TEA que frequentam a escola têm suas histórias de vidas e realidades bem diversas. Dois meninos estão matriculados no Ensino Fundamental e não demonstram (aparentemente de acordo com os relatos) outra comorbidade associada. Já a menina está matriculada na Educação Infantil com seu parecer médico “em aberto” ou seja, ainda busca-se a comorbidade que está associada ao TEA. É visível as especificidades de cada estudante.

A formação dos professores para atuar junto a estudantes com TEA ainda é recente, o que cabe a refletir sobre o papel das Instituições de Ensino Superior neste aspecto. Motivar e desafiar o professor frente a diversidade humana. Neste sentido, devemos treinar o nosso olhar frente as peculiaridades do estudante buscando suas potencialidades e estratégias para diminuir suas dificuldades.



Dentre as professoras questionadas, nota-se a preocupação em continuar estudando buscando cursos e subsídios para aprimorarem sua prática docente. Muitos destes cursos foram realizados por iniciativa própria destas professoras ao se depararem com os estudantes com deficiências e com TEA incluídos no Ensino Regular.

A prática pedagógica muitas vezes devido à existência de um professor bidocente e de um estudante com TEA deve ser modificado para que possa aprimorar o processo de ensino-aprendizagem. Conforme relato das professoras, as mudanças mais significativas que ocorreram foram a implantação do método Tratamento e Educação para Crianças com Autismo e com Distúrbios Correlatos de Comunicação (TEACHH) e dos Sistemas de Comunicação por Troca de Figuras (PEC's).

Destaca-se também a necessidade de reforçar diariamente as suas rotinas incluindo discretamente as “novidades” e a grande paciência dos professores em repetir constantemente as regras (o que pode ou não fazer), além disto, deve-se aprender a lidar com as frustrações frente as expectativas criadas ao estudante pois, cada dia é único em seu modo de responder aos estímulos oferecidos.

Mesibov e Shea (2005, p. 01) sugeriram algumas intervenções e pequenas mudanças que auxiliam o processo de aprendizagem destes estudantes.

Dos sons típicos de uma sala de aula, até as figuras e cartazes coloridos, podem ser informações sensoriais excessivas para os alunos com autismo. A organização física da sala de aula pode ser muito confusa para orientar estes alunos sobre aonde dirigir-se ou o que deveriam fazer. Além disto, esta sobrecarga informações sensoriais podem desencadear crises hetero e /ou autogressivas e outros comportamentos problemáticos.

Tendo em vista que os estudantes com TEA possuem dificuldade em manter o contato visual e seu comprometimento na linguagem, orienta-se que os seus



professores variem as técnicas e as metodologias em suas aulas visando sair um pouco dos elementos tradicionais da educação. O reforço por elogios orais deve ser minimizado pois, estes tornam-se insignificantes a estes estudantes já que possuem dificuldades em compreendê-los, outro exemplo é a questão de explicações meramente orais de conteúdos e/ou atividades visto a dificuldade em compreender o que foi solicitado. Com estas pequenas mudanças ganham todos os estudantes e não somente os autistas.

O professor é o mediador no processo inclusivo sendo ele o responsável pelo contato inicial do estudante com a sala de aula também sendo responsável em incluí-lo nas práticas com toda a turma.

O ato de incluir vai além de receber o estudante em sala de aula, mas sim, torná-lo parte de um todo para que ele não seja rotulado e excluído por apresentar certos comportamentos e características diferenciadas.

Contudo para a inclusão acontecer é necessário que o professor conheça este transtorno para poder elaborar metas e objetivos a serem alcançados servindo como sustento positivo no planejamento e execução das atividades. Esta formação pode ser feita com o próprio professor do AEE ou em outras instituições.

Uma sugestão que pode ser utilizada em sala de aula são os alunos tutores “[...] que tem despertado nos alunos o hábito de compartilhar o saber. O apoio ao colega com dificuldade é uma atitude extremamente útil e humana” (FÁVERO; PANTOJA; MANTOAN, 2007, p. 49).

As professoras relatam que a escola é fundamental para auxiliar estes estudantes e que devemos acolhê-los com amor e carinho.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) não substitui a escola e a sala de aula de ensino regular, pelo contrário ela é um complemento a escolarização. Essa modalidade deve disponibilizar um conjunto de recursos educacionais e estratégias de



apoio aos estudantes, oferecendo diferentes alternativas de atendimento de acordo com as especificidades de cada estudante.

O AEE deve realizar uma interface com o Ensino Regular a fim de potencializar ao máximo as habilidades destes estudantes e aprimorar o processo de ensino-aprendizagem já que, estas professoras estão em constante formação e aperfeiçoamento na área da Educação Especial.

Na escola em questão, as professoras do AEE juntamente com a professora de apoio ao processo ensino aprendizagem, coordenação pedagógica, professora regente da turma do ensino regular e a bidocente realizam trimestralmente reuniões a fim de acompanhar de maneira mais efetiva o processo de aprendizagem, criar estratégias e materiais para uso deste estudante.

Além destas reuniões, também são realizadas reuniões com os componentes da Equipe de Apoio (já mencionados na segunda seção) mensalmente para discutir o processo de inclusão escolar e outros temas referentes à educação.

Nas falas das professoras é visível o reconhecimento deste atendimento como auxílio na sua prática pedagógica.

A interface da educação também deve-se fazer com os outros profissionais que atendem o estudante, contudo ainda é um grande desafio. Cada profissional é responsável em desenvolver determinada aspecto do desenvolvimento do estudante o que é de grande valia, já que possui formação adequada e não é transferido a escola toda a responsabilidade em amenizar as dificuldades. A escola deverá se deter ao seu aspecto pedagógico pois, é área em que o profissional detém maior conhecimento.

Destaco a importância dos demais membros da família em participar de atendimentos psicológicos a fim de se ter um olhar com o cuidador da pessoa com TEA, para assim, sentir-se acolhido, ouvido e tendo uma oportunidade de lidar com seus sentimentos e emoções.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após realizar este trabalho é fora de dúvida que ele marca apenas o início de uma caminhada de investigação, análise da prática pedagógica existente e de diálogo com os sujeitos envolvidos neste processo. Sendo assim, indicando a possibilidade de novos questionamentos, novas concepções e de mudança de olhares acerca de uma escola que busca ser inclusiva.

A inclusão cresce a cada ano assim como, o desafio de garantir o acesso, a permanência e uma educação de qualidade para todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Busca-se então, a transformação da escola tornando-a um lugar onde os estudantes aprendam a conviver com a diferença e se tornem cidadãos solidários.

Com bases nas leituras realizadas constata-se que o estudo desta temática é ainda recente e está sendo constantemente objeto de pesquisa tanto na área clínica como pedagógica. Muitas afirmações que realizamos a respeito do TEA poderão ser modificadas de acordo com estes avanços, principalmente ao que se refere aos estudos de seu diagnóstico, de sua origem, possibilidade de tratamentos através da alimentação e do uso de medicações. Com certeza com tais comprovações científicas mencionadas acima, muitas das características do TEA poderão ser amenizadas o que favorecerá sua interação com seus pares e com seus professores.

De acordo com os relatos das professoras e na observação de suas práticas pedagógicas, percebe-se que a inclusão de estudantes com TEA no Ensino Regular ocorre. Destaca-se suas formações na área da Educação Especial o que transmite um olhar sensível e comprometido em realizar esta inclusão.

Devo pois, antes de tudo, esclarecer que o processo de inclusão nesta instituição de ensino só é concretizado pois, há uma soma de esforços e ações para esta finalidade. Primeiramente o compromisso de incluir é assumido por todos os membros



da Equipe Diretiva que motiva e desafia seus professores. Em seguida os professores do Ensino Regular buscam informações referentes a deficiência ou transtorno a ser incluído e é ofertado como complemento o AEE.

A Secretaria Municipal de Educação também participa deste processo ofertando sempre que necessário, onde o estudante não possui autonomia de vida, um professor bidocente.

Ter a disposição um professor regente e um bidocente numa sala faz a diferença para o atendimento e o compromisso de educação de todos os estudantes que ali se encontram.

Na nota técnica nº 24/2013/ MEC / SECADI / DPEE discorre-se sobre a necessidade de organizar todas as atividades escolares de forma compartilhada com os demais estudantes, evitando o estabelecimento de rituais inadequados, tais como: horário reduzido, alimentação em horário diferenciado, aula em espaços separados.

Logo o AEE vem a somar esforços na inclusão efetiva deste estudante. Deve-se realizar interfaces entre o AEE e o Ensino Regular a fim de elaborar planos de ações, compartilhar os saberes e as informações, assim como, transmitir a mesma mensagem a família do estudante. Ao se ter a mesma fala, a família sente-se mais segura e auxilia no desenvolvimento da criança.

Devido a isto, é importante realizar com os pais encontros para transmitir informações, procedimentos necessários e adequados para o desenvolvimento cognitivo e emocional do estudante com TEA.

É possível concluir que a presente instituição de ensino caminha para uma educação inclusiva realmente efetiva pois, busca um diálogo e troca de informações entre escola (Ensino Regular e AEE), família e atendimentos clínicos.



REFERÊNCIAS

American Psychiatric Association: **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition. DSM- V.** Arlington, VA, American Psychiatric Association, 2013.

ARANTES, V. A. (Org.) **Inclusão Escolar: pontos e contrapontos.** São Paulo: Summus, 2006.

BELISÁRIO FILHO, J. F., CUNHA, P. **A educação especial na perspectiva da Inclusão escolar: transtornos globais do desenvolvimento.** Brasília, 2010.

BOLETIM ESTADÍSTICO DA ESCOLA MUNICIPAL DO ENSINO FUNDAMENTAL LUIZ BADALOTTI. Maio de 2014.

Manual Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais-DSM V.

FÁVERO, E. A. Go; PANTOJA, L. de M.; MANTOAN, M. T. È. **Atendimento Educacional Especializado: Aspectos legais e orientações pedagógicas.** Brasília: 2007.

GADIA, C. Aprendizagem e autismo. In: ROTTA, N. T. (Org.) **Transtornos de aprendizagem: Abordagem neurobiológica e multidisciplinar.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

MESIBOV, G. SHEA, V. **Inclusão total de alunos com autismo.** 2005. Disponível em: <<http://ama.org.br/site/images/stories/Voceaama/artigos/090904inclusaototaldealunosa rt.pdf>>. Acesso em: 29 maio 2014.

STELZER, F. G. **Uma pequena história do Autismo.** Volume 1 Cadernos Pandorga de Autismo. Junho 2010. Editora Oikos. São Leopoldo/ RS.

_____. **Aspectos Neurobiológicos do Autismo.** Volume 2 Cadernos Pandorga de Autismo. São Leopoldo /RS, 2010, Oikos.

TELMO, I. C. **Formautismo: Manual de formação em autismo para professores e famílias.** Lisboa: Associação Portuguesa para perturbações do Desenvolvimento e Autismo- APPDA. 2006. CD-ROM.



A INFLUÊNCIA DO CONTEXTO SOCIAL NA ALFABETIZAÇÃO DE ESTUDANTES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Fabiola Duarte¹
Karine Kostuczenko¹
Marivete Moretto¹
Rosangela Fátima Piasiski¹
Bruna Samoyeden¹

Eixo temático: Cidadania e Aquisição da Linguagem
Modo de apresentação: Comunicação Oral

RESUMO: A educação está inserida na sociedade, não sendo ela descolada ou reduzida em sua função capitalista de mero treinamento ou ajustamento para o trabalho e, assim, os novos paradigmas da contemporaneidade têm exigido que se pense a educação num contexto mais amplo, que transcende as paredes da sala de aula e, principalmente, que transcende os antigos métodos e recursos utilizados, propiciando aos educandos uma educação de maior qualidade, caminhando para uma possível “educação moral”. Nesse sentido, a educação acaba por sofrer toda e qualquer influência do contexto social em que esta, bem como, os sujeitos que dela fazem parte, se encontram inseridos. Assim sendo, numa concepção de educação como processo humanizador e, tomando por base, em especial, as leituras de Ferreiro (2000) e Freire (2002, 2012), o presente artigo busca uma reflexão acerca da influência social, bem como, do papel da escola enquanto instituição formadora dos indivíduos que por ela passam em cidadãos morais e críticos. Desta forma, buscamos compreender como acontece a educação no ambiente escolar, tomando por base os pressupostos sociais como interventores do processo de ensino-aprendizagem da criança, partindo-se da seguinte problemática: Quais as influências do contexto social das crianças no seu processo de ensino-aprendizagem? Qual o papel da escola frente à realidade dos estudantes na promoção da aprendizagem? Para a análise da presente pesquisa, partimos de um relato de experiência enquanto bolsistas CAPES/PIBID, do Curso de

¹ Acadêmicas do Curso de Pedagogia da URI Erechim, bolsistas do Pibid/Capes/URI.



Pedagogia da URI – Campus de Erechim, com atuação junto a uma escola do Sistema Público Municipal de Ensino do município de Erechim – RS.

Palavras-chave: Alfabetização. Contexto social. Cidadania. Processo de ensino-aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A escola em que atuamos como bolsistas de Iniciação à Docência – PIBID, está inserida em um bairro periférico do município de Erechim, o qual vivencia situações de vulnerabilidade social, drogadição, desemprego, e afins. Desta forma, desde o início de nossa atuação junto à escola, percebemos inúmeras dificuldades de aprendizagem nas crianças e que, segundo relatos de profissionais que atuam junto à escola, muitas destas dificuldades partem do contexto em que estas, estão inseridas. Destaque, para que tenhamos o real sentido desta problemática partimos do seguinte questionamento: Quais as influências do contexto social das crianças no seu processo de ensino-aprendizagem? Qual o papel da escola frente à realidade dos estudantes na promoção da aprendizagem?

A importância da realização deste artigo para a educação está em compreender que a alfabetização acontece de forma contínua e inicia-se antes da inserção da criança na escola. Demonstraremos também o papel da família inserida em um contexto desestruturado e escasso de recursos, como um dos principais fatores que influenciam no processo educacional destes estudantes, sendo que todos precisam estar engajados neste processo de aquisição da aprendizagem.

Os objetivos desta pesquisa, desta forma, consistem em, verificar as contribuições do contexto social na aquisição ou dificuldade desta no que tange ao processo de ensino-aprendizagem; buscar os fatores que interferem no processo de ensino-aprendizagem das crianças, bem como, propor diferentes metodologias que



busquem a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, numa relação de interlocução entre o contexto vivido e o ambiente escolar, diversificando o processo de ensino e aprendizado e valorizando cada progresso.

O artigo consiste em uma pesquisa bibliográfica e de campo, dando ênfase aos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, através da observação e análise dos dados obtidos. Desta forma, será organizado através da sistematização de ações desenvolvidas por bolsistas CAPES/PIBID em uma escola do Sistema Público Municipal de Ensino do município de Erechim – RS.

O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: ÊNFASE NA ALFABETIZAÇÃO

Conforme Leite (2008), a criança, a partir de sua história de interações cotidianas e sociais, esta traz marcas na escrita. Desta forma, Leite (2008) considera que cada um possui uma bagagem, uma aprendizagem particular que foi acumulada, a partir da convivência que obteve desde o dia em que nasceu até sua entrada na escola.

A família, assim como o contexto social, exerce um importante papel no processo de alfabetização da criança, pois a mesma deve contribuir e motivar de maneira contínua e eficiente, para o pleno desenvolvimento das habilidades da criança. Muitas vezes, no processo de educar, de cumprir o seu papel de cooperadores, pais e mães, desconhecem alguns aspectos primordiais do processo de alfabetização e acabam atuando num sentido contrário ao da escola que pretende muito mais do que alfabetizar, mas tornar seu aluno autônomo, autor de sua própria vida.

Mas para que isso de fato se efetive, é preciso primeiramente que algumas visões e concepções sobre alfabetização sejam superadas e renovadas, partindo



desde, a concepção, o método adequado, a qualidade do domínio alfabético, os modos de promoção e reprovação, até o que é ser alfabetizado.

Nossas reflexões sobre alfabetização partem de uma concepção de que a linguagem é o nosso principal equipamento de interação, de compreensão do mundo, de participação no mesmo e de construções de sentidos entre os sujeitos e as vivências de mundo, porém o que percebemos é que, atualmente, existem várias concepções de alfabetização e seus significados no meio que permeia a educação.

Sabemos sim que são vários os caminhos, que as escolas se dispõem de inúmeras técnicas e métodos, porém eis que surgem as indagações, as dúvidas, medos e por muitas vezes levam ao erro da prática educativa e alfabetizadora ao questionar-se: Qual é o método de alfabetização que devo utilizar?

Emília Ferreiro (2000), em suas diversas obras publicadas, nos deixa fortemente claro que não existem métodos para alfabetizar, mas sim meios e formas de mediá-la. Segundo ela “[...] o sucesso dos objetivos da alfabetização das crianças, coerente com o projeto o Projeto Principal, requer superar a visão da introdução à leitura e à escrita como aprendizagem de uma técnica” (FERREIRO, 2000, p.17)

Porém, em nossos estudos e vivências, percebemos que práticas e projetos tomam as crianças como receptáculos de informações parciais, fragmentadas e desprovidas de contexto que o levam para um caminho de uma “alfabetização” mecânica, superficial e capenga, sendo que Emília Ferreiro nos coloca que de todos os grupos populacionais, as crianças são as mais facilmente alfabetizáveis, pois elas têm mais tempo, estão em processo contínuo de aprendizagem e já os adultos sim, fixam formas de ação e de conhecimento mais difíceis de modificar e além do mais coloca: “As crianças são facilmente alfabetizáveis; foram os adultos que dificultaram o processo de alfabetização”. (FERREIRO, 2000, p.17)

Emília Ferreiro nos deixa isso bem claro, e se obtêm essa “dificuldade” pois é preciso superar a visão e perceber que não existem métodos ou uma maturação



apropriada e que deva ser seguida por todos, um diagnóstico ou uma avaliação igualitária a todos. Essas fórmulas prontas, essas práticas convencionais são tão pobres e precárias que em vez de despertar o prazer da leitura e da escrita, só conseguem inibir tudo isso, desenvolvendo leitores reprodutores e memorizadores, retendo a criança ao ato de aprender e tornando a alfabetização como um conteúdo, deixando de ser algo prático e motivador por algo de repetição e medo.

De que forma isso acontece? Com práticas e atividades vazias, sem sentido, de repetição, com textos improváveis que fogem do contexto social em que a criança está inserida, e desta forma, se tornam também, vazias de interesses para a criança. Essas práticas são na maioria das vezes utilizadas, pois são mais “fáceis” e se evita atividades que são vistas como negligentes no contexto escolar porque “tomam tempo” sendo elas contar histórias, conversar sobre o olhar do aluno, sobre suas vivências, investigar as curiosidades que os estudantes têm e produzir registros, enfim é uma imensidade de métodos que podem e deveriam ser utilizados ao invés de criar textos improváveis e vazios de sentidos. Desta forma, ignoram-se os processos de representação e reconstrução do real, não se considera que a criança é como qualquer um de nós, que é um sujeito pensante, sócio-histórico e cultural, que se produz na interação com o meio que o cerca e que muitas vezes leva ao fracasso escolar.

A escola, o ensino e a prática empoeirada mostram a escrita, a leitura como algo imutável, que precisa ser memorizada e repetida, apreendida na escola, na sala, que faz-nos refletir: será que é dessa forma que se cria um ambiente alfabetizador?

Acreditamos que o fio condutor da concepção e finalidade da alfabetização é o uso dela como interação entre o sujeito, formando indivíduos que sejam capazes de compreender cada vez mais e melhor o mundo. Vejamos só a importância da linguagem sendo ela um papel fundamental, pois é por ela que produzimos e reproduzimos significados de vida. Nessa perspectiva a concepção de aprendizagem e de ensino precisa compreender a criança como sujeito social que aprende atuando e



usando a linguagem, a escrita, assim, seu papel não é de simplesmente imitar, repetir mecanicamente, copiar e reproduzir. A criança aprende experimentando, ousando, usando seus conhecimentos prévios, que vem do seu ambiente alfabetizador familiar, e a partir daí vai relacionando conceitos e criando seus próprios conhecimentos. “Alfabetizar-se, não é aprender e dominar algumas determinadas habilidades técnicas de decodificação, produção e compreensão de certos signos gráficos, mas adquirir e integrar novos modos de compreensão da realidade, do mundo, de si mesmo e dos outros” (FRAGO, 1989, p.107).

Perante todo esse contexto, não podemos deixar de destacar sobre a realidade sócio-histórica que nossos estudantes convivem. As práticas de sala de aula, bem como algumas ações pedagógicas privilegiam resquícios da concepção teórica da deficiência cultural em que os alunos são considerados não-leitores, alegando a falta do hábito de leitura em suas famílias para justificar a ênfase na sistematização da leitura e a limitação da leitura como prática social a outros momentos e espaços. Essa perspectiva é comum em processos iniciais de alfabetização na escola, em que, primeiro, aprende-se a ler para, só então, efetivamente ler. O inusitado é que os alunos não estão em um processo inicial de alfabetização. Quando, então, eles poderão apropriar-se das leituras, com a possibilidade de, como leitores, produzir sentido a partir do texto, levando em consideração seus conhecimentos linguísticos e de mundo e contextualizando sua leitura em função de objetivos pessoais ou de necessidades sociais?

Quanto mais analisamos as relações educador-educando, na escola, em qualquer de seus níveis (ou fora dela), parece que mais nos podemos convencer de que estas relações apresentam um caráter especial e marcante – o de serem relações fundamentalmente *narradoras, dissertadoras*. [...] Por isto mesmo é que uma das características desta educação dissertadora é a “sonoridade” da palavra e não sua força transformadora. [...] Desta forma, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante (FREIRE, 2012, p.62-63).



Paulo Freire apontava para a importância de uma Educação Problematicadora, inspirada em uma concepção histórico-crítica da Educação, em contraponto a educação bancária por ele anunciada. No ato de problematização proposto por Freire, o aprender refere-se a um ato de conhecimento voltado à realidade, primando pelo diálogo como uma possibilidade de luta por direitos e pela transformação.

Muitas práticas levam a uma “exclusão” do sistema de alfabetização, por negar que esses são aptos para aprender, porém e de fato, muito tem a influência na aquisição e efetivação em alfabetizar-se. Pois se a família não vive em um mundo, em um contexto alfabetizado que diferença irá fazer para essa criança ler e escrever? Se em seu “ninho” social e cultural ela não influencia e não se faz presente? Percebemos que a escola sempre dá o seu melhor, porém se não tiver o apoio familiar muito será em vão.

Maimoni e Ribeiro (2006) descrevem que, se a família atuar de forma conjunta com a escola, caberá o papel de coparticipante do processo, mediando aprendizagens de seus filhos, de modo a garantir que as crianças possam receber um suporte preventivo, em idade de aquisição da leitura e da escrita. Desde modo, acontecerá a experiência da aprendizagem mediada que se caracteriza por uma situação de interação entre um adulto, ou colega mais capaz, e um aprendiz. Na mesma, o agente mediador, que é o mais capaz nesse momento, seleciona e ordena as aprendizagens, dando-lhe significados específicos da cultura a que pertence, aos conhecimentos que obtêm.

Após essa contextualização, observamos a urgência de se associar a alfabetização à construção de sentido, bem como disse Emília Ferreiro (2000), que a escrita que a criança adquire não resulta simplesmente da cópia de algum modelo externo, mas se constitui em um processo de construção pessoal, a partir de suas interações e vivências.



Sendo esse o ponto básico de uma educação de qualidade, aqueles que realmente objetivam trabalhar a alfabetização, como forma global de aprendizado, necessitam de uma mudança de atitudes. A mudança de atitude do professor, tanto na sua concepção sobre o que é e como alfabetizar, mas a sua identificação no desenvolvimento de uma leitura de construção de sentido, somada ao engajamento da família nesse processo é, a nosso ver, o ponto de partida para um trabalho eficiente e, realmente, significativo.

Maimoni e Ribeiro (2006) enfatizam que a leitura implica, ao mesmo tempo, a competência formal e política e que, nesse quadro, também a escrita representa a realização da autonomia do sujeito que encontra na leitura, não apenas a maneira erudita de ver ou de realizar o armazenamento passivo das informações, mas também a demonstração concreta de que é possível saber pensar, para compreender e para melhor intervir como cidadão. E ainda, para que a leitura se frutifique na devida competência e na devida cidadania, precisa da escrita, da redação própria, da formulação pessoal, na produção de outro texto, o texto da sua vida.

Ensinar é, pois, essencialmente ensinar a ler para que sejamos capazes de se apropriar do conhecimento, que tenhamos autonomia na compreensão de mundo e acima de tudo é enriquecimento pessoal transformando estes em seus próprios autores do livro de suas vidas.

O CONTEXTO SOCIAL: INFLUÊNCIAS NO AMBIENTE ESCOLAR E NA ALFABETIZAÇÃO DE ESTUDANTES

Para Nussbaum (2010, p. 53): “Nenhuma sociedade é pura”. E, com esta afirmação, nos lança a uma gama de angústias e inquietações acerca dos problemas que vem sendo enfrentados pela sociedade atual, no que tange a formação de



cidadãos dispostos a viver em condições de respeito mútuo e reciprocidade e a não se conformarem com as condições impostas pelo ambiente em que estão inseridos, em especial, quando se refere a sua formação escolar.

Encontramo-nos em meio ao século XXI, século este em que a sociedade vivencia excesso de informações, no qual não conseguimos acompanhar a rapidez das mudanças e avanços diários, no entanto, é um tempo também em que nós, educadores, somos desafiados a repensar os processos de ensinar e aprender.

O que ocorre é que, a educação enquanto parte integrante desta sociedade sofre dela todo um condicionamento histórico e globalizante, ficando a serviço desta uniformização de padrões econômicos e culturais, podendo esta, ser um processo de emancipação, de humanização, um processo desencadeador de mudanças na busca pela superação das desigualdades sociais existentes ou, como parte integrante do sistema e reprodutora deste, ocorrer de forma alienante, não democrática.

Ler e escrever durante muitos anos na história constituiu-se em privilégio de alguns, a minoria da população. Segundo Ferreiro (2005, p.12), “[...] todos os problemas da alfabetização começaram quando se decidiu que escrever não era uma profissão, mas uma obrigação, e que ler não era marca de sabedoria, mas de cidadania”.

Desta forma a ideia apontada por Ferreiro (2005) aponta ao contexto em que vivemos, quando o uso da leitura e da escrita se faz necessário no dia-a-dia, mas não tem o mesmo valor em exercício, destaca-se aqui a dificuldade em manter o interesse dos alunos em permanecer na escola, neste caso específico em sala de aula, para que possam utilizar da alfabetização a seu uso e favor nas situações cotidianas, como ir ao mercado e verificar preços e nomes de ruas e de produtos.

O contexto social ao qual nos referimos se destaca pela grande desestruturação da família e da comunidade em geral, sendo esta de classe baixa, a maioria sem instrução, dado que nos parece que o que não foi ensinado aos pais, estes não



repassam aos filhos, cabendo neste contexto a desmotivação por parte dos estudantes, pois seus pais e comunidade não valorizam o suficiente a educação, não sendo para estes a educação a modificadora da sociedade. Portanto, ao se considerar o processo de alfabetização uma prática que ofereça uma linguagem de transformação e motivação para um futuro melhor, cabe aqui refletir sobre novas metodologias que possibilitem a nova tomada de iniciativas que incentivem o estudante a permanecer na sala de aula e assim no processo para que de forma definitiva entenda a proporção que a educação pode e tem na modificação de estruturas sociais, como um meio de melhoraria da qualidade de vida.

Neste momento destacamos a fundamental importância da presença de um professor que consiga trabalhar com uma reflexão crítica a partir dos conflitos cotidianos do estudante, fazendo com que o mesmo se sinta envolvido no processo e decida por vontade própria participar em prol de modificações, tanto na sociedade quanto na sua vida pessoal. Cabe ainda a este professor utilizar de meios como afetividade e confiança, podendo assim valorizar a bagagem que o estudante já trás, e ainda valorizar o estudante como ser humano. Utilizar-se de propostas em sala de aula que motivem os estudantes a participarem e sentirem-se valorizados neste processo.

Pois “[...] o primeiro conteúdo do processo de alfabetização, são, justamente, as funções sociais da escrita, ou seja, é necessário, primeiro, que a criança compreenda porque e quando se usa a língua escrita” (KLEIN, 1996, p.101). Papel este que está nas mãos do professor, em utilizar da reflexão e das atividades cotidianas dos alunos para fazer desta ideia algo real e significativo para todos.

Cabe ressaltar que no contexto onde atuamos destaca-se a precariedade da vida social, a introspectiva em relação ao futuro, a desestrutura que acaba afetando a vida escolar dos estudantes em questão, em uma perspectiva que não relaciona vida escolar com comunidade, e nem vida escolar com família, cada parte trabalho individual e de maneira precária, não gerando assim resultados positivos nem para um lado e



nem para outro. Mais uma vez destacamos necessária a presença e ação do professor capaz de inserir neste contexto além de atividades que gerem a alfabetização, atividades que também acresçam em cidadania, salientando aqui a importância da leitura e da escrita para o convívio e as relações sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir deste artigo, podemos concluir que a alfabetização é muito importante, pois promove a aprendizagem como um todo. No entanto, esta alfabetização, da forma como vem sendo realizada hoje, se constitui em um problema social, econômico e político em nosso país. Mas, além disso, tal questão é também um problema pedagógico, que tem ocupado professores, especialistas e pesquisadores. A criança precisa inventar, construir, e criar para crescer feliz e estar preparada para agir e interagir no mundo que o cerca. É através da alfabetização que a criança se expressa, se comunica, julga, interage e, para tanto, aprende.

Com o aparecimento da família moderna, o conceito de infância mudou radicalmente. Agora os filhos ocupam um lugar central, e sua educação é legalmente obrigatória, em casa e na escola. A educação não é uma tarefa neutra e a escola também não é uma instituição isolada, mas faz parte do contexto social e para ela converge a ação dos pais, dos mestres e dos alunos. Pouco a pouco a escola foi deixando de ter o papel onipotente de ser a educadora exclusiva das crianças. Embora a realização técnica da ação educativa seja levada a termo pelos professores, exige-se cada vez mais um compromisso ativo de todos os integrantes da comunidade.

Nas palavras de Freire (2013, p. 134-5): “Ensinar não é transferir a inteligência do objeto ao educando, mas instiga-lo no sentido de que, como sujeito cognoscente, se torne capaz de entender e comunicar o entendido”, o que acontece mediante o



envolvimento do indivíduo com o objeto de conhecimento, na tentativa de satisfazer sua curiosidade e suas necessidades externas à escola.

Devemos insistir mais na ideia de amar e querer bem aos estudantes, nos comprometendo perante as tarefas realizadas por nós durante toda a vida profissional e pessoal também, temos convicção sobre o nosso papel e devemos estar cientes que este é árduo e difícil, que como pedagogos precisamos ter autonomia até para decidir as nossas vontades e o que pretendemos fazer perante a sociedade, a escola, enfim o mundo.

A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade (FREIRE, 2013, p. 121)

A pedagogia deve ter esperança ao saber que trabalharemos com seres humanos, com diferenças, que temos que ser transformadores, sonhadores, que busquemos o melhor sempre inovando e sendo criativos, comprometidos com a profissão, com os sujeitos e com a vida. Neste sentido, ensinar pressupõe relação na qual educador e educando interagem com problematizações e busca de respostas, obtendo um processo de interlocução no qual as indagações relacionam-se aos fenômenos sociais, culturais ou políticos e, propõe uma análise crítica, através do lançamento de hipóteses e definição de formas de resolução.

REFERÊNCIAS

FERREIRO, E. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 2000.



FRAGO, A.V. **Alfabetização na sociedade e na história**: vozes, palavras e textos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 45. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

LEITE, S. A. da S. **Alfabetização e letramento: contribuições para as práticas pedagógicas**. 4. ed. Campinas-SP: Komedi, 2008.

MAIMONI, E. H.; RIBEIROS, O. M. **Família e escola**: uma parceria necessária para o processo de letramento. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos RBEP 87, nº: 217. Mês: set./dez. Ano: 2006.

MUSSEN, P.H. **O desenvolvimento psicológico da criança**. 5. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1970, p. 54-131.

NUSSBAUM, M. C. **Sin fines de lucro**: Por qué la democracia necessita de las humanidades. Buenos Aires: Katz, 2010, p.51-74.



A INFORMÁTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM RELATO NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE ERECHIM

Dayane Agnolin¹

Bárbara Malossi¹

Denise Aparecida Martins Sponchiado²

Franciele Fátima Marques³

Eixo Temático: Informática, educação e cidadania

Forma de apresentação: Comunicação Oral

RESUMO: Este trabalho é um relato de experiência das acadêmicas bolsistas do PIBID Pedagogia URI- Erechim, realizada a partir da revisão de literatura a respeito do assunto e das práticas na escola onde atuam nos laboratórios de informática, através da informática busca-se o conhecimento de maneira atual e diversificada, contemplando o ensino com auxílio de jogos educativos, produções textuais, pesquisa ampliando o campo da educação. O objetivo é qualificar o processo de ensino-aprendizagem, através do auxílio de ferramentas tecnológicas. A discussão baseia-se na percepção das alunas de que, através do uso da informática como apoio, buscou fortalecer conceitos, ampliar conhecimentos e construir saberes necessários à vida cidadã, envolvendo alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, de forma interativa, lúdica e construtiva. Desse modo, a aprendizagem acontece de modo natural, quase sem perceber que estão direcionados ao aprendizado.

Palavras-chaves: PIBID. Processo de ensino-aprendizagem. Ferramentas Tecnológicas.

¹ Acadêmicas do Curso de Pedagogia URI Erechim.

² Mestre em Educação, professora da URI Erechim.

³ Mestre em Educação, professora da URI Erechim.



INTRODUÇÃO

O presente artigo busca relatar a contribuição do trabalho desenvolvido pelas bolsistas nos laboratórios de informática nas escolas públicas do município de Erechim. A discussão aborda o uso da tecnologia para aprendizagem como um auxílio no processo de entendimento e retenção dos conteúdos trabalhos.

No entanto, para que estas ferramentas possam fazer parte do cotidiano da escola, precisam ocorrer mudanças estruturais e humanas, utilizando-as como uma aliada no contexto da educação. Para uma sociedade com características tão profundas em termos de desigualdade, a escola pública torna-se, muitas vezes, a única fonte de acesso da criança da classe trabalhadora às informações e recursos tecnológicos.

Diante disto busca-se aprimorar o uso das tecnologias nas escolas permitindo que o aluno tenha acesso ao conhecimento básico de informática, ao mesmo tempo facilitando o processo de ensino aprendizagem, despertando maior interesse e motivação no ato de ensinar e aprender.

AS FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS NO CONTEXTO ATUAL

Na sociedade atual a globalização e o uso em massa das tecnologias vêm sendo uma grande característica que influencia no contexto escolar, fazendo com que a escola exerça o papel de interação entre escola, sociedade, tecnologias.

Para aproveitar as novas tecnologias precisamos entender qual seu conceito Kalinke (1999, p. 107): “Por tecnologias entendemos todo o conjunto de recursos, máquinas e equipamentos disponíveis para uso em qualquer atividade produtiva. Esses recursos podem ser físicos, humanos ou materiais”.



Conhecendo o conceito de tecnologia podemos proporcionar aos alunos um maior conhecimento sobre o uso da informática sendo capaz de utilizar a tecnologia para a aprendizagem tornando- se capaz de desenvolver um raciocínio lógico e crítico.

Oliveira, et.al, (2001) considera que:

O uso da informática na educação exige em especial um esforço constante dos educadores para transformar a simples utilização do computador numa abordagem educacional que favoreça efetivamente o processo de conhecimento do aluno. Dessa forma, a sua interação com os objetos da aprendizagem, o desenvolvimento do seu pensamento hipotético dedutivo, da sua capacidade de interpretação e análise da realidade tornam-se privilegiado e a emergência de novas estratégias cognitivas do sujeito viabilizada.

Com as tecnologias cada vez mais evoluídas, seria difícil não se fazer presente no ambiente escolar, assim as mesmas vêm para contribuir no processo de ensino aprendizagem, mas também na possibilidade de atender às necessidades e interesses individuais de cada criança.

Diante deste mundo tecnológico aonde as informações chegam com rapidez, o professor deve ser um mediador para que esse processo possibilite os alunos selecionar informações, conhecimentos de forma adequada tanto no campo educacional como no pessoal.

O professor como mediador deve ter por objetivo inserir esse uso tecnológico de modo crítico para que contribua de maneira significativa, tendo um bom aproveitamento e o uso adequado de tais recursos. Para que assim a formação humana e o papel social dos alunos sejam construtivos fazendo a interação da tecnologia no contexto atual.



O USO DAS TECNOLOGIAS COMO APOIO NO PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM

Para uma sociedade com características tão profundas em termos de desigualdade, a escola pública torna-se, muitas vezes, a única fonte de acesso da criança da classe trabalhadora às informações e recursos tecnológicos. Preto (1999, p. 104) afirma que “[...] em sociedades com desigualdades sociais como a brasileira, a escola deve passar a ter, também, a função de facilitar o acesso das comunidades carentes às novas tecnologias”.

A utilização das tecnologias pode servir como uma nova fonte de estudo, bem mais interessante e agradável, fornecendo assim, subsídios motivacionais aos alunos, para que eles aprofundem seus conhecimentos sobre os assuntos que estão sendo estudados.

A tecnologia tem contribuído para acelerar o desenvolvimento cognitivo e raciocínio lógico do educando. Chaves (2004, p.07) destaca:

[...] o computador em situação de ensino- aprendizagem contribui positivamente para o aceleração do seu desenvolvimento cognitivo e intelectual, em especial no que esse desenvolvimento diz respeito ao raciocínio lógico e formal, à capacidade de pensar com rigor e sistematicamente, à habilidade de inventar ou encontrar soluções para problemas.

O laboratório de informática vem sendo uma ferramenta de grande relevância para o ensino e aprendizado dos alunos, onde se desenvolvem atividades como jogos lúdicos, pesquisas, elaboração e digitação de trabalhos, auxiliando os professores no método aplicado em sala de aula, contribuindo de uma maneira diferente no aprendizado do aluno.



A maneira de como se dá a inserção do laboratório de informática influencia de modo positivo o uso da mesma, pois o objetivo é de enfatizar o potencial do aluno para ampliação do conhecimento e da cultura, devido aos desafios propostos instigando-os ao interesse e curiosidade buscando novos conhecimentos.

A utilização das tecnologias no processo de ensino- aprendizagem é constante de interação e diálogo, fazendo com que o aluno não seja mais um sujeito passivo torna-se um ser ativo juntando-se ao professor no momento da aprendizagem.

Não se pode pensar que a entrada desse recurso na escola solucionará os problemas de aprendizagem. A tecnologia auxilia o desenvolvimento deste processo, mas caberá ao professor dar suporte para as necessidades dos alunos dentro e fora dos laboratórios de informática.

A frequência do uso dos laboratórios de informática no planejamento dos professores não sanará todas as dificuldades apresentadas pelos alunos, mas as contribuições no processo de ensino aprendizagem aumentam de forma qualitativa de quando não utilizado.

Para os professores incluírem as tecnologias nos seus planejamentos é preciso que a escola proporcione uma formação adequada, fornecendo informação correta para que o mesmo consiga aplicar em suas aulas.

De modo que não se tenha essa formação os professores não conseguiram mediar às aulas planejadas nos laboratórios, sendo assim não atingiram os objetivos propostos no processo de ensino aprendizagem gerando um abandono do uso dessas tecnologias por parte do professor e conseqüentemente do aluno.

O professor sabendo utilizar de forma criativa essa nova ferramenta educativa ele será o encaminhador da autopromoção, onde irá aconselhar os alunos na sua aprendizagem utilizando trabalhos em grupos e também individuais, assim o professor



vai destacar como procurar um tema, onde utilizar o mesmo e como também expor esses ensinamentos.

Durante o processo de aplicação dessas aulas tecnológicas o professor deve estar engajado e ciente das novas capacidades de utilização da tecnologia para sua prática pedagógica, deve escolher o qual a melhor maneira de utilização para ser explorada sobre um conteúdo determinado.

Essa escolha possa contribuir significativamente da melhor maneira possível no processo de ensino aprendizagem da sua turma, fazendo com que seus alunos a partir de então de apropriem dessa nova forma de aprender levando eles ao mundo mais tecnológico e interativo.

O professor não tem uma formação adequada com uma especialização correta para realizar o uso da informática. A escola permite que o mesmo tenha cursos mínimos de especialização, aprendendo o básico para poder fazer uso do mesmo.

As novas tecnologias estão invadindo o ambiente escolar onde é possível ter aulas online, com acesso rápido e fácil ao conteúdo pesquisado. Assim o aluno e professor podem ter contato com outras pessoas a partir dessas aulas online, podendo ocorrer trocas de conhecimento e de ensino.

Essa troca de experiências e conhecimento da aprendizagem pode ser realizada em qualquer momento e local tendo um computador ligado à internet, fornecendo assim o desenvolvimento de trabalhos com trocas de informações entre diversas escolas, alunos e professores, permitindo que o professor tenha um melhor desempenho na sua prática educativa.

Introduzir as novas tecnologias no ambiente escolar é para modificar a maneira comum do dia a dia na sala de aula, o aluno utilizando novas metodologias de aprendizagem tem na escola um interesse maior, onde está aprendendo a usar a



informática como uma nova maneira de fazer pesquisas, trabalhos escolares se torna uma forma divertida de estar em contato com o conhecimento.

Um novo ambiente com uma maneira mais diversificada de realizar um trabalho se torna mais prazeroso, interessante e instigante de realizar, numa biblioteca o local é mais rígido não podendo conversar dialogar com colegas.

O papel do professor nesse momento é de suma importância ele pode solicitar aos alunos para realizar uma pesquisa interdisciplinar adaptada a um interesse que o próprio aluno possui, o professor esta fazendo com que o aluno interage com esse novo equipamento, realizando um trabalho diferente que trará ótimos resultados ao professor e ao próprio aluno.

Mostrando na escola em que está inserida a importância da informática na sala de aula, para um melhor desenvolvimento social e cultural do aluno, formando uma pessoa com novas competências para poder inovar, usar a criatividade, se adaptar com a nova maneira escolar e ter autonomia no que está realizando.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, considera-se que as tecnologias vêm se fixando e tornando-se importante na sociedade atual. A era digital possibilita inúmeras vantagens para as pessoas comunicarem e informarem-se com uma grande facilidade.

Na educação não poderia ser diferente, pois as escolas têm por objetivo, pelo menos deveriam ter, a formação humana e social dos alunos, se a sociedade demanda uma necessidade de conhecimento das ferramentas tecnológicas, cabe a escola, dentro outros segmentos, sanar e desmistificar essa demanda.



Sabemos que em muitas escolas o acesso às tecnologias é restrito, muitas vezes por falta de recursos, outras por falta de um professor com pouca ou nenhuma instrução e conhecimento no uso das ferramentas tecnológicas.

Por tanto o que deveria ser uma inclusão no mundo digital para algumas escolas a realidade é totalmente oposta, ou seja, se tornou uma exclusão digital, pois a necessidade se tornou um luxo que as escolas das redes públicas do município de Erechim vêm tentando contornar e buscar soluções para este impasse.

Com esta necessidade e tomada de soluções, surgiu a proposta de que as bolsistas do PIBID trabalhassem nos laboratórios de informática com todos os alunos de 1º a 5º ano do ensino fundamental. O trabalho desenvolvido pelas bolsistas vem sido realizado com grandes avanços e melhorias no ensino, como também com dificuldades.

O avanço é notório, pois os alunos gostam de usar o laboratório e são estimulados a aprender de uma maneira lúdica, observou-se também que o manuseio e cuidado com os computadores tem melhorado progressivamente, o desenvolvimento em sala de aula vem evoluído gradativamente, e que alguns professores procuram participar e compreender o uso das tecnologias, no caso computadores com e sem acesso a internet.

A grande dificuldade na utilização dos laboratórios de informática é a manutenção que a rede pública oferece para este recurso, em várias situações não era possível utilizar todos os computadores, sendo assim com grandes turmas havia 3 usuários por computador.

Outra dificuldade visível era que em uma das escolas não possuía internet, assim dificultando alguns trabalhos de pesquisas que podiam ser realizados com os alunos para aumentar seus conhecimentos especifico de assuntos estudados dentro das salas de aulas.



Com o trabalho realizado pelas bolsistas do PIBID notamos que os laboratórios poderiam ser mais utilizados pelos professores, se os mesmos possuísem a formação adequada, muitos professores antes da iniciação do trabalho das bolsistas, nunca haviam levado seus alunos para o laboratório.

Com isso a formação de cada um deles e suas histórias de vidas impossibilitam sua busca de formação continuada na área de tecnologias, pois acreditam que não sabem ou não são capazes de aprender, contribuindo com uma tendência educacional muito tradicional.

No fundo, persiste ainda um problema da própria pedagogia tradicional que não transita pelas teorias pós-modernas da aprendizagem, muitas vezes não incluindo-se na formação do educador, a questão da aprendizagem tecnológicas, fazendo com que este profissional permaneça, à margem da história contemporânea, ou seja contemplado por limitados treinamentos (VILELA,2007, p. 20)

A capacitação dos professores é de grande importância para a utilização das tecnologias sejam com finalidades e objetivos claros. Que as aulas possa contribuir para as lacunas do processo de ensino-aprendizagem com a formação cidadã dos alunos perante a sociedade atual.

Através do trabalho desenvolvido das bolsistas PIBID buscou-se também a conscientizar os professores o quanto o uso das tecnologias é benéfico para os alunos e como as mesmas são importantes na transformação social dos mesmos, e que, além disso, podem auxiliar o professor nas aulas dentro e fora da sala.

Neste aspecto, percebeu-se que a necessidade de investimentos na rede pública de município de Erechim deve ser estendida para além da manutenção de computadores, como para formação de professores e conscientização dos alunos, o quão é importante o uso das tecnologias na escola e no contexto atual.



Pois a utilização deste recurso buscar aprimorar muito mais do que somente o processo de ensino-aprendizagem, busca criar um senso crítico nos alunos, facilitar futuramente sua vida social, ampliando seus conhecimentos técnicos e científicos.

[...] a educação não se reduz à técnica, mas não se faz educação sem ela, utilizar computadores na educação, em lugar de reduzir, pode expandir a capacidade crítica e criativa de nossos meninos e meninas. Depende de quem o usa, a favor de que e de quem, e para quê. O homem concreto deve se instrumentalizar com os recursos da ciência e da tecnologia para melhor lutar pela causa de sua humanização e de sua libertação” (FREIRE, 1979, p.22).

Portanto a necessidade da utilização das tecnologias da educação é urgente e busca-se aperfeiçoamento em todos os setores que nela se compõem. Deseja-se que os alunos possam compreender a sociedade atual com o auxílio das tecnologias e que os professores possam também visualizas essas tecnologias como uma nova tecnologia educacional benéfica para todos.

REFERÊNCIAS

CHAVES, E. O. C. **Tecnologia e Educação**: O futuro da escola na sociedade da informação. Disponível em: <http://www.miniweb.com.br/atualidade/Tecnologia/Artigos/colecao_proinfo/livro20_futuro_escola.pdf>. Acessado: 19 ago. 2014

FORTUNA, T. R. Cultura Lúdica e comportamento infantil na era digital. *Revista Pátio-Educação Infantil*, n.40, jul/set., 2014.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 14. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

KALINKE, M. A. **Para não ser um professor do século passado**. Curitiba: Gráfica Expoente, 1999.

MERCADO, L. P. L. **Novas Tecnologias na Educação**: reflexões sobre a prática. Maceió: Edufal, 2002.



OLIVEIRA, C. C; COSTA, J.W. MOREIRA, M. **Ambientes Informatizados de Aprendizagem-** Produção e avaliação de software educativo. Campinas: Papirus, 2001.

PRETTO, N. de L. (Org.) **Globalização & organização:** mercado de trabalho, tecnologias de comunicação, educação a distância e sociedade planetária. Ijuí: Unijuí, 1999.

VILELA, L.R. **A formação de educadores na era digital.** Disponível em: <<http://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/etd/article/view/1758>>. Acessado em: 30 dez. 2007.



AS AÇÕES PREVENTIVAS E OS PROCEDIMENTOS DE CUIDADO RELACIONADOS À SAÚDE DESENVOLVIDOS POR PROFESSORES QUE ATUAM COM CRIANÇAS DE 0 A 5 ANOS E 11 MESES QUE FREQUENTAM A EDUCAÇÃO INFANTIL

Lídia Oliveira Magalhães¹
Arnaldo Nogaro²

Eixo Temático: Formação de professores e Educação Infantil.
Modalidade de apresentação: Comunicação oral.

RESUMO: O artigo aqui apresentado decorre de pesquisa em andamento realizada por um dos autores vinculado a um Programa de Pós-Graduação, Mestrado em educação, de uma universidade do Norte Gaúcho. Trata-se de pesquisa de campo, exploratória, de caráter qualitativo, com coleta de dados por meio de questionário aplicado a dez professores que atuam na educação infantil e tem como objetivos identificar junto a espaços escolares de educação infantil ações e procedimentos de cuidados relacionados à saúde tomando como referência o trabalho das educadoras que atendem a faixa etária de 0 a 5 anos e 11 meses, na perspectiva de apontar a existência destes saberes ou não, como eles procedem em casos que demandam este saber e quais as orientações ou saberes que lhes são transmitidos nos processos formativos pelos quais foram submetidos. Visa também demonstrar que a educação infantil tem sido, e cada vez mais será, o primeiro contato que a criança tem com o que reconhecemos como cultura formal. Portanto, é a fase da vida, os primeiros anos, aquela que se faz o melhor uso da capacidade de absorver conhecimentos diversos e os usar para dar sentido ao mundo. Além de propiciar uma maior atenção à importância da prevenção e do cuidado relacionados à saúde em seus primeiros anos de vida, uma vez que não existe uma formação específica para tal. Com os resultados da pesquisa espera-se subsidiar educadores, alertar gestores e incentivar políticas públicas para prover a criança de um desenvolvimento com saúde, estabelecendo a melhor condição escolar para isto acontecer, o que inclui ofertar aos pequenos um ambiente adequado à idade, com regras de higiene satisfatórias e com cuidados relacionados a evitar de acidentes e a prevenir doenças.

¹ Pós-Graduada em Saúde Coletiva, acadêmica do PPGEDU URI Frederico Westphalen.

² Doutor em Educação, professor da URI Erechim e PPGEDU Frederico Westphalen.



Palavras-chave: Educação infantil. Saúde. Cuidado.

INTRODUÇÃO

A formação universitária propicia, a quem a recebe, condições de aproximação do que se idealiza profissionalmente com o que se torna real a partir do conhecimento específico adquirido, da preparação técnica e da percepção crítica que desenvolva no transcurso da aprendizagem. É a capacitação diferenciada que traz a possibilidade do amadurecimento laboral, transforma leigos em portadores de saberes e, para alguns poucos, estimula a curiosidade científica. É nesta condição que cresce a probabilidade da mudança do conhecido em algo a ser desenvolvido e, quando necessário, transformado.

A medicina, como formação inicial, visa que haja a obtenção de conhecimentos teóricos que obrigatoriamente devem tornar-se atos da prática. Portanto, a capacitação do profissional médico dá-se pelo desenvolvimento do saber construído a partir das informações a ele disponibilizadas. É o observar, refletir, relacionar e agir, tendo sempre a intenção de fazer o melhor uso do já sabido com o melhor desempenho técnico que possa ser executado. Porém, ser médico não é somente ter conhecimento de medicina. Somam-se aspectos que envolvem atenção, curiosidade científica, atualização tecnológica e destreza motora, em algumas especialidades. É imprescindível, como característica pessoal, gostar de pessoas. Afinal, os seres humanos são seu material de trabalho, assim como são estes os que determinam o desencadeamento da ação laboral e também os que percebem e vivenciam o resultado obtido da atividade.

Iniciar expondo tal argumentação permite que haja entendimento da temática a ser desenvolvida num mestrado de educação, pois implica em atender a necessidade



da melhor observação de pequenos seres humanos de 0 a 5 anos e 11 meses. A atenção a ser dedicada pelos professores na educação infantil norteia o desempenho intelectual que se espera daqueles que são por eles guiados, de forma tão próxima. Os educadores envolvidos na atividade educacional da primeira infância professam valores que possivelmente serão perenes, uma vez que o contato precoce da criança com outros indivíduos desenvolve a capacidade de interagir, como também de desempenhar atos de conexão com o meio que a cerca.

Por identificação com a prevenção em saúde, a pesquisadora tomou para si a necessidade de pensar e pesquisar as “Ações preventivas e procedimentos de cuidados relacionados à saúde desenvolvidos por professores que atuam com crianças de 0 a 5 anos e 11 meses que frequentam a educação infantil”. O objetivo é identificar junto a espaços escolares ações e procedimentos de cuidados relacionados à saúde tomando como referência o trabalho dos educadores que atendem a esta faixa etária, na perspectiva de apontar a existência destes saberes, ou não, como eles procedem em casos que demandam este saber e quais as orientações ou saberes que lhes são transmitidos nos processos formativos pelos quais foram submetidos. O resultado deste trabalho permitirá, dentre outras coisas, apontar caminhos para o trabalho destes profissionais e também sugerir alternativas de formação às escolas que preparam professores para esta faixa etária.

A pesquisa justifica-se diante da obrigatoriedade legal de escolaridade aos quatro anos de idade para todas as crianças (lei federal n 12.796 de 04 de abril de 2013), em que é cada vez mais frequente a introdução destas, e, inclusive mais jovens, em instituições de educação infantil. Sendo assim, as crianças ficam nestes espaços, rotineiramente, por tempo prolongado, sendo acompanhadas por educadores que ali trabalham.

A observação diária dá ao educador infantil um olhar capaz de notar na criança pequena diferenças físicas, assim como a convivência frequente o provém da



capacidade de identificação das alterações emocionais e do progresso intelectual. Segundo Weiss (1999) tratando da contribuição da área da saúde no cuidado na educação infantil, a relação do cuidar e educar tem forte entrelaçamento no universo deste ambiente.

Ao longo do texto situaremos o leitor a respeito das características e constituição da pesquisa e apresentaremos resultados parciais relacionados à revisão de literatura feita sobre o tema.

CAMINHOS DA PESQUISA E PERCURSO METODOLÓGICO

A decorrente pesquisa, quanto à opção e concepção, terá enfoque qualitativo. A metodologia qualitativa tem como finalidade analisar, interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. A pesquisa “Ações preventivas e procedimentos de cuidados relacionados à saúde desenvolvidos por professores que atuam com crianças de 0 a 5 anos e 11 meses que frequentam a educação infantil”, é qualitativa por pretender aprofundar as relações que ocorrem entre os docentes que atuam na educação infantil e suas crianças e compreender como o professor desenvolve ações de atenção e cuidado em relação aos pequenos.

A pesquisa visa explicitar os saberes dos docentes sobre atendimento e cuidado de saúde e como estes circulam no espaço da educação infantil quando do atendimento das crianças no horário escolar. Por isso, este estudo analisará aspectos necessários para entender a dinâmica entre a prática pedagógica do professor e as crianças, contribuindo para a elaboração de uma boa base de aprendizado e de qualidade de vida das crianças.

A pesquisa utiliza a hermenêutica como abordagem filosófica. A hermenêutica é vista, hoje, como uma teoria ou filosofia de interpretação, capaz de tornar compreensível o objeto de estudo mais do que sua mera aparência ou superficialidade.



A pesquisadora intenta compreender o objeto de estudo além da mera aparência, pois ultrapassará aspectos óticos a partir de um entendimento mais aprofundado analisando a prática dos professores e se esta possibilita um atendimento que promova o desenvolvimento equilibrado dos estudantes. Por isso, a pesquisa terá como abordagem a hermenêutica, pois irá interpretar o sentido real dos significados acolhendo a alteridade dos contextos encontrados.

O desenho metodológico da investigação, quanto aos fins, de acordo com Gil (2007), será compreensivo-interpretativo em virtude de ter como finalidade compreender os fatos, encontrar suas causas, suas relações internas e externas, além de investigar como são e responder as indagações construídas a partir do problema e dos objetivos da pesquisa. Quanto ao problema da pesquisa envolve pesquisar a respeito das ações preventivas e procedimentos de cuidado relacionados à saúde que estão presentes nas atividades desenvolvidas por professores que atuam com crianças de 0 a 5 anos e 11 meses que frequentam a educação infantil.

Quanto ao objetivos gerais procura identificar, junto a espaços escolares de educação infantil, ações e procedimentos de cuidados relacionados à saúde tomando como referência o trabalho das educadoras que atendem a faixa etária de 0 a 5 anos e 11 meses, na perspectiva de apontar a existência destes saberes ou não, como eles procedem em casos que demandam este saber e quais as orientações ou saberes que lhes são transmitidos nos processos formativos pelos quais foram submetidos; demonstrar que a educação infantil tem sido, e cada vez mais será, o primeiro contato que a criança tem com o que reconhecemos como cultura formal. Portanto, é a fase da vida, os primeiros anos, aquela que se faz o melhor uso da capacidade de absorver conhecimentos diversos e os usar para dar sentido ao mundo; propiciar uma maior atenção à importância da prevenção e do cuidado relacionados à saúde em seus primeiros anos de vida, uma vez que não existente uma formação específica para tal.



Quanto aos meios de acordo com Gil (2007) a pesquisa será de campo. A pesquisa na literatura principiará à pesquisa de campo e será desenvolvida a partir da utilização de teorias publicadas em livros ou obras do mesmo gênero ou grupo. Na pesquisa bibliográfica pretende-se “[...] conhecer e analisar as principais contribuições teóricas existentes sobre um determinado tema ou problema, tornando-se um instrumento indispensável para qualquer tipo de pesquisa” (KOCHE, 2009, p. 122). A pesquisa irá utilizar bibliografias necessárias e apropriadas para o desenvolvimento do tema, buscando assim, conhecimentos condizentes para uma boa fundamentação teórica que sustente as principais concepções e problema de pesquisa.

Já a pesquisa de campo sendo uma investigação empírica realizada no local onde ocorre ou ocorreu os fenômenos a serem pesquisados, visa reunir e organizar um conjunto comprobatório de informações, com a finalidade de enriquecer a pesquisa bibliográfica. O local aonde o estudo irá se desenvolver serão duas Escolas Municipais de Educação Infantil dum Município do norte gaúcho, a escolha desse campo corresponde plenamente às intenções da pesquisa, pois são nesses lugares que ocorrem os fenômenos que aspiramos compreender para sustentar a consequente pesquisa.

A escolha das escolas mencionadas justifica-se por possibilitarem um ambiente necessário e condizente com as intenções da pesquisa, pois é neste espaço que encontram-se o número de professores da Educação Infantil necessários ao desenvolvimento da pesquisa. A opção pela Região do Alto Uruguai é porque neste espaço temos um número significativo de professores com formação em Educação Infantil e que trabalham nas Escolas que atendem esta faixa etária no município em que a pesquisa irá se desenvolver, oportunizando ter um universo significativo de sujeitos que permitam a validação da pesquisa e sua fidedignidade.

Os sujeitos da pesquisa serão os professores que atuam com crianças da Educação Infantil na faixa etária de zero a 5 anos e onze meses, envolvendo duas



escolas, totalizando 12 professores, seis de cada escola, que participarão por adesão voluntária, após o convite do pesquisador. Quanto ao número da amostra é representativo considerando a quantidade de professores que atuam nas escolas, e também para ser possível realizar as análises no tempo previsto para a pesquisa.

A coleta e análise de dados serão qualitativos tendo como instrumentos questionário individual. Quanto à análise dos dados será qualitativa e de conteúdo. A técnica de análise qualitativa permite compreender as informações tendo presente a teoria no referencial teórico, que, de acordo com Lüdcke e André (2004, p. 48) estabelece “[...] conexões e relações que possibilitem a proposição de novas explicações e interpretações.” Na análise de conteúdo, de acordo com Chizzotti (2001) o objetivo é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas. No entanto, todas as concepções e caminhos metodológicos irão possibilitar interpretações e compreensões necessárias para elaborar da melhor forma possível conhecimentos que contemplem as principais preocupações desta pesquisa. E, para

[...] compreender melhor a relação que se estabelece entre o comportamento humano e as representações sociais, devemos partir da análise do conteúdo das representações e considerar, conjuntamente, os afetos, as condutas, os modos como os autores sociais compartilham crenças, valores, perspectivas futuras e experiências afetivas e sociais (MOSCOVICI, 2003, p. 86 *apud* FRANCO, 2008, p. 12).

A pesquisa orientar-se-á por categorias definidas pelo referencial teórico e constantes nos instrumentos elaborados para a coleta de dados, porém não estarão fechadas dando possibilidades de emergirem a partir dos resultados das entrevistas. De posse dos dados, os mesmos serão agrupados nas categorias, analisados e interpretados à luz da base teórica.



RESULTADOS PARCIAIS: ESBOÇO DA HISTÓRIA DA INFÂNCIA

Falar a respeito da criança no presente exige de nós a lucidez de entender que a forma como ela é concebida e sua inserção, nos contextos familiar, escolar e social, resultam de alguns séculos de história e de ressignificações conceituais. Ao falarmos e vislumbrarmos a criança como um sujeito de direitos, como portadora de uma identidade, inserida socialmente, estamos externando a compreensão de que o percurso percorrido em busca deste entendimento foi trilhado e delineado em meio a embates teóricos e quebra de preconceitos a seu respeito. Não foi tão pacífico como se imagina o desenvolvimento de uma história da criança e da elaboração de saberes a seu respeito, que permitiram sustentar e assegurar o apelo da importância desta fase de desenvolvimento do ser humano. Assim, pretendemos construir um relato da história da infância que nos permita sustentar e ancorar o estudo proposto nesta dissertação, ao mesmo tempo em que desejamos tornar possível o entendimento das concepções e práticas circulantes no cotidiano da família e da escola em torno de nossas crianças.

Antes da Idade Média pode-se falar de uma história social da criança, embora nos faltem dados a este respeito. O que parece ser um fato evidente era a forma como as crianças eram tratadas nas sociedades primitivas. Martins Filho (2012) destaca que os maus tratos e o infanticídio eram considerados normais pelas sociedades gregas e romanas. Os mitos e as histórias contadas nestas sociedades são formas de relatar o que ocorria com suas crianças.

Gregos e romanos tinham pouca preocupação com o infanticídio, pois era dado ao pai o direito de vida e morte sobre os filhos. Os gregos não matavam, como frequentemente se diz, apenas os desvalidos, os malformados, os “defeituosos”. [...] Já os romanos tinham no abandono, às vezes no infanticídio, uma forma de resolver o problema dos filhos indesejados (MARTINS FILHO, 2012, p. 18).



Segundo o mesmo autor, a criança não é, nem nunca foi, o elemento considerado mais importante pela sociedade. Muito pelo contrário, o abandono de bebês é um fenômeno constante na história da humanidade. A naturalidade com que tal costume foi encarado, sua insignificância social, teve diferentes motivações e causas ao longo do tempo, mas as circunstâncias e as atitudes se repetem em todos os documentos disponíveis e há muitas evidências dessa prática em quase todas as grandes civilizações da Antiguidade.

A narrativa de Ariès (2006) expõe uma sociedade medieval que desconhece o sentimento de infância. Isto é, não havia por parte dos que viviam aquela época, em especial os que habitavam países europeus onde se falava línguas oriundas do latim, um entendimento das particularidades que envolvem os primeiros anos de vida.

Mesmo que não fossem desprezadas, ou mesmo negligenciadas, estas crianças não vivenciavam por parte da família e por aqueles com quem se relacionavam um apego emocional para com elas. A mortalidade infantil era exacerbada com muitos, tanto meninos como meninas, falecendo com pouquíssimo tempo de vida, e logo sendo substituídos, no contexto social, por outros gerados dentro de seu grupo.

A criança era destinada a ingressar na sociedade tradicional a partir do momento que se apresentasse em condições de viver sem que dependesse constantemente da mãe. Não lhe era propiciado um desenvolver progressivo, em sua essência emocional e intelectual, por precocemente ingressar em um mundo adulto. O seu valor humano era diminuto e inexistia por parte da família e da sociedade a intenção de propiciar àquela a segurança que lhe era necessária.

Aos que conseguiam superar a difícil etapa dos primeiros anos de vida, estava reservado o afastamento da família. Comumente eram mandados a outro núcleo familiar, que se responsabilizava por sua aprendizagem em um ofício. A criança participava das atividades laborais, ajudava na rotina cotidiana, agia auxiliando na



proteção da honra e da vida do grupo com o qual passava a conviver, sem que tais atos fossem garantia de algum tipo de retribuição afetiva.

Considera-se que pouco foi formalmente registrado acerca da infância nos séculos XII até século XV. Poucas são as alusões escritas às crianças vivas, ou mesmo aos registros de suas mortes. A representação artística apresenta a figura infantil como adulto, diferente somente em tamanho e força, mantendo suas outras características físicas.

Porém, Ariès (2006) cita estudiosos como N. Z. Davis e M. Agulhon que se dedicaram ao estudo do período que antecedeu a Idade Média e suas sociedades rurais em que a transmissão de sua cultura se dava de forma oral. Tais estudos, como explicitado, mostram que estas comunidades respeitavam uma classe de idades para que o conhecimento fosse difundido e, para tanto, ritos de iniciação e de passagem eram aplicados conforme a faixa etária.

O tema educação não era preocupação no período medieval, uma vez que a aprendizagem centrava-se em obter o conhecimento de uma atividade profissional. A escola medieval existia, porém não era voltada a educação da criança, como igualmente não pretendia ter papel na formação técnica e moral. Ela estava destinada a formação de clérigos e acolhia indivíduos de qualquer idade, fosse criança, jovem ou adulto.

Este período, em que a ideia de infância era desconsiderada, permitiu que crianças, independente da idade, se expusessem a atividades de adultos, mesmo que incorrendo em perigo, vulgaridade ou ato relacionado à sexualidade. É também nesta sociedade que vivencia-se a ambiguidade da ideia que torna-se adulto aquele que se casa, mesmo que nas classes populares tal evento ocorresse tardiamente.

Percebe-se que a sociedade da época considerava a fase de infância um período da vida que não se considerava a fala da criança e suas manifestações de vida eram percebidas como irracionais. O amor materno era tido como inexistente por não



cultivar-se a vinculação emocional. Ainda assim, surge um sentimento superficial, a paparicação. Era destinado à criança pequena e consistia em uma disposição em exibi-la a sociedade por sua beleza e trejeitos, assemelhando-a a um pequeno animal de estimação.

A fragilidade da criança, outrossim, é observada na persistência, até o fim do século XVII, do infanticídio tolerado. Tal fato era muito difundido e parcialmente responsável pelos altos índices de mortalidade infantil, conjuntamente as doenças frequentes e a higiene, ou melhor, a falta dela.

Este tipo de crime, mesmo que comum, se descoberto e exposto, era severamente punido. A extinção dessa prática coincide com a mudança de pensamento coletivo que conduziu a um maior respeito a vida da criança, mediada pela pressão exercida pela igreja e pela coibição por parte das autoridades governamentais decorrente desta atitude.

Pertence ao século XIII os primeiros sinais que existe uma mudança no entendimento e na representação das crianças, especialmente nas artes. Por longo tempo estas foram representadas visualmente como adultos em miniatura. A partir desta época, dentro da iconografia religiosa, os de pouca idade passam a ser registrados, principalmente na pintura e escultura, de três formas.

A primeira forma, dedicada ao adolescente em formação clerical, figurava-os como anjo, assemelhado a um rapaz muito jovem, entretanto mantendo seus traços infantilizados. A segunda maneira consagra o modelo do Menino Jesus e da Nossa Senhora menina, em que a figura destes apresenta-se com aspecto infantil, porém, somente a estes era dado o direito e a aceitação do sentimento de infância, uma vez que se apresentavam cenas de suas vidas, como refeições, estudos, atividades de lazer e o convívio familiar. A terceira maneira era a criança nua e assexuada, etérea, simbolizando alegoricamente a morte e a alma (ARIÈS, 2006, p.18-19).



Inspirando-se à representação religiosa, a iconografia leiga, a partir do século XIV, se apropria das cenas do cotidiano, antes vistas apenas pelo registro das vidas de ícones religiosos, e as transporta para o mundo da sociedade, incluindo as famílias e suas proles. Estas crianças passam a ser representadas, com destaque, figurando em multidões, nas brincadeiras com outrem, ou mesmo em afazeres laborais ou em sua aprendizagem. Tal qual acontecido em nas artes figurativas, ocorre na literatura e na tradição oral uma exposição de lendas e histórias de conotação religiosa que tem como protagonista, ou personagem importante, a figura da criança (ARIÈS, 2006).

Neste perfil iconográfico, a criança passa a distinguir-se na família, obtendo o seu reconhecimento como integrante do grupo. Não é mais considerada como objeto descartável e, mesmo em situações de morte precoce, tem seu lugar assegurado dentro do núcleo de convivência, se anteriormente tiver recebido o sacramento do batismo. “O sentimento de infância passou a ser melhor percebido no fim do século XVI e no século XVII. Logo despertou reações quanto aos excessos a ostentação da dita paparicação” (ARIÈS, 2006, p.101).

A expressão sentimento de infância tem sua interpretação conceitual dada por Ariès (2006). Remete, como significado, a uma postura adotada pela sociedade para com as crianças, a estas entendendo como sujeitos diferentes dos adultos em suas condições de vida, necessidades, condutas e sentimentos.

É observado que os conhecimentos e a tarefa de educar aconteciam de formas variadas, dependendo da época e lugar que ocorriam. Como consequência, a estabilidade da prática educacional acontecia na razão inversa em que ocorriam as turbulências sociais (SILVA, 1992, p.33).

Segundo o mesmo autor (1992), foi durante o renascimento que surgiu a classe, isto é, a aplicação da divisão precisa e clara dos estudantes em estágios, respeitando



níveis de complexidade crescente de acordo com a idade e o conhecimento adquirido. Tal prática atendia objetivos pedagógicos, como também administrativos.

A chegada de Era Moderna traz uma mudança na sociedade que vivia predominantemente da produção agrária. Desenvolve-se uma nova maneira de obtenção de subsistência com a disponibilidade de empregos nas cidades com a criação de inúmeras fábricas, nas últimas décadas do século XVIII e no século XIX. Difunde-se um novo pensamento que é conhecido como Iluminismo e que pregava que, pela razão, o indivíduo pode conquistar a liberdade, a felicidade social e o direito político, de modo a possibilitar a evolução e o progresso (LOPES; MENDES; FARIAS, 2006).

Neste período já existia, dentro dos meios sociais abastados, elementos considerados de aceitação ao sentimento de infância, como dito por Ariès (2006, p.105)

Tudo que se referia às crianças e à família tornava-se um assunto sério e digno de atenção. Não apenas o futuro da criança, mas também sua simples presença e existência eram dignos de preocupação – a criança tinha assumido um lugar central dentro da família.

Com a migração da população do campo para os centros urbanos à procura de atividades produtivas nas indústrias, adultos e crianças maiores passam a ter atividades que os mantinham por longo período do dia fora do lar. As condições de miséria a que se submetiam afastam os filhos pequenos de suas mães, já que estas precisam trabalhar. Desta forma, a criação de locais para abrigar as crianças torna-se uma exigência (LOPES; MENDES; FARIAS, 2006).

A educação pública torna-se uma questão social, permitindo o acesso aos conhecimentos pelos desfavorecidos. O sentimento de infância, que inicialmente era dedicado aos abastados, passa a pertencer a todas as classes. Para tanto, o dito



sentimento deve ser interpretado como a postura desempenhada frente à criança, entendendo-a como um indivíduo diferente do adulto, com suas necessidades, próprias a cada fase da infância.

No século XVIII, o sentimento de infância foi muito bem considerado por Jean Jacques Rousseau. Este filósofo, marco do pensamento pedagógico, expressou em sua obra *Émile*, a convicção na ideia que a criança nasce boa e que a sociedade é responsável em a corromper ao longo da vida, por uma falsa compreensão da realidade e por submissão a vícios. Ele era adepto que ao pensamento que os pequenos deviam viver pelo maior tempo possível em seu estado “natural” de inocência, dando a infância um valor próprio.

Outro a valorizar a criança foi Frederich Fröebel, que viveu entre o final do século XVIII e meados do século XIX. Acreditava no desenvolvimento das potencialidades dos indivíduos durante a infância. Criou o primeiro estabelecimento voltado às crianças pequenas, a que chamou de *Kindersarten* (jardim-de-infância).

Rousseau e Fröebel são construtores do sentimento contemporâneo de infância, por incentivar a abordagem pedagógica voltada à criança, em detrimento àquela que era exclusivamente centrada na classificação do saber e a sua transmissão como algo pronto e imutável.

Os processos pedagógicos reconhecedores do sentimento de infância criaram a visão de educação para criança como fator capaz de possibilitar mudança social pela formação do cidadão. John Dewey (1859-1952) deu continuidade ao pensamento de Rousseau. Acreditava no papel da educação na sociedade, sempre respeitando a individualidade. Para tanto, criou o que considerou um método científico capaz de auxiliar o trabalho docente em sala de aula.

Olive Decroly (1871-1932) e Maria Montessori (1870-1952) foram médicos que dedicaram-se ao respeito a individualidade da criança, em especial àquelas que



apresenta deficiência mental. Desenvolveram, separadamente métodos que propunham a educação voltada aos interesses da criança e o estímulo às suas potencialidades.

Donald Woods Winnicott, pediatra, psiquiatra infantil e psicanalista, nascido em 1896 e falecido em 1971, observou e relatou com propriedade a infância. Ele trouxe, baseado em sua experiência profissional, o olhar do mundo, relacionado à criança, e o entendimento que esta desenvolvia ao fazer parte deste mundo. Seus livros, como “A criança e seu mundo”, publicado em 1957, assim como seus outros variados textos, alguns organizados e publicados em 1996, sob o título de “Pensando sobre as crianças”, trazem sua visão de respeito e compreensão dedicados a infância.

Em uma visão contemporânea, a história da infância vem sendo absorvida pela história global e pelo desenvolvimento tecnológico. Ao mesmo tempo que o acesso às informações estão facilitadas, o ritmo da vida afasta, com frequência, o contato diário e espontâneo que as crianças tanto necessitam, com seus conviveres.

Por muito tempo, historicamente, as crianças brasileiras não tiveram garantido o direito à infância e à educação, por legislação específica. Em particular, as crianças de 0 a 6 anos de idade tinham as ações a estas dirigidas vinculadas, de forma parcial, a ministérios diversos, que não o da Educação, como os da Saúde, da Previdência e Assistência Social e da Justiça. Portanto, não havia, por parte do Estado, obrigação formal para com aquelas.

Ao refletir sobre educação infantil no Brasil, deve-se iniciar com o pensamento que a criança só alcança seu reconhecimento como sujeito de direito no Constituição Federal de 1988, art.227.

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-



los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Sendo assim, esta mesma constituição estabelece-se que existe, por parte do Poder Público, a responsabilidade para com a educação infantil (art. 208, inciso IV), garantindo aos trabalhadores, e também às mulheres, a assistência gratuita em creches e pré-escolas, desde o nascimento até os 6 anos de idade (art. 7, inciso XXV).

Para tanto, a responsabilidade pela manutenção dos programas de educação pré-escolar e fundamental fica sendo do município, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado (art. 30, inciso VI). A promulgação da Constituição de 1988 torna a creche e a pré-escola instituições educativas, unificando o conceito de educação que antecederia a educação básica. A Emenda Constitucional nº. 14/1996 substitui a expressão educação pré-escolar por educação infantil.

Em 1990 foi aprovada a Lei nº 8.069/1990, conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que regulamenta o artigo 227 da Constituição Federal, inserindo a criança em um mundo no qual é considerado sujeito de direitos, especialmente, direitos humanos.

Não é despercebido que a Lei de Diretrizes e Bases tenha sido primeiramente citada na Constituição Federal de 1934. Porém, sua primeira promulgação acontece em 1961. Uma outra versão, denominada de “reforma do ensino”, dá-se em 1971.

Entretanto, a grande mudança da educação infantil acontece com o reconhecimento desta como a primeira etapa da educação básica na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN) de 1996. É esta lei federal, nº. 9394/1996, no seu artigo 4, inciso IV, que regulamenta o dever da União na efetivação da educação escolar pública, garantindo o atendimento gratuito de 0 a 6 anos em creches e pré-escolas. Os municípios são os responsáveis pela execução das atividades educativas e



o Estado e a União são os responsáveis pela definição e organização das políticas educacionais (art.11, inciso I).

Em consonância com a LDB do ano de 1996, o Conselho Nacional de Educação/MEC instituiu, pela primeira vez, as Diretrizes Curriculares Nacionais para educação infantil, por meio da resolução nº. 1, de 07 de abril de 1999, definindo princípios, fundamentos e procedimentos, para o estabelecimento de propostas pedagógicas que considerem a criança em seu processo de desenvolvimento.

Ainda que estivesse estabelecido como dever do Estado a educação escolar pública efetiva e gratuita, foi com a aprovação da Emenda Constitucional nº .59, de 2009 que tornou obrigatório a educação para faixa etária que inicia-se aos 4 anos e estende-se até os 17 anos de idade, abrangendo a educação infantil.

A obrigatoriedade legal da escolaridade aos 4 anos de idade para todas as crianças (Lei Federal nº. 12.796 de 04 de abril de 2013) vem a estabelecer a real necessidade de criação de espaço educacional para esta faixa etária, sendo que não se exime desta obrigação as instituições educacionais que não estão vinculadas à rede pública.

Finalizando, percebe-se que apesar de avanços significativos estarem acontecendo na educação infantil, muito deve ser pensado com o objetivo de proporcionar à criança de 0 a 5 anos e 11 meses um ambiente que dispense não apenas educação, mas também os cuidados que proporcionem a esta crescer com saúde.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As perspectivas, a partir do olhar do professor de educação infantil, criam expectativas que podem ser confirmadas ao longo da vida da criança, que virá a tornar-se adulto. As características próprias do desenvolvimento da primeira infância, a



proximidade e frequência de contato que o educador tem com seu educando fazem com que seja, via de regra, o primeiro observador, de suas alterações físicas, emocionais e intelectuais, sejam fisiológicas ou patológicas, gerando ou não limitações.

As ações preventivas e os procedimentos de cuidados relacionados à saúde estão presentes no contato frequente que se dá entre professores da educação infantil e seus alunos de 0 a 5 anos e 11 meses, quando em instituição educativa apropriada tal. E é a instituição educativa que deve estar adequada, física e materialmente, para oferecer condições satisfatórias para o trabalho a ser desempenhado pelo professor. “O processo de interação do educador infantil com seu educando transcorre de forma individualizada. Para tanto, aquele desenvolve por este, uma relação que considera o seu papel de docente, e a sua expectativa frente a cada criança” (CARVALHO; PEDROSA; ROSSETI-FERREIRA, p. 28, 2012).

E, mesmo que considerando que, ao nascer, o ser humano traz características genéricas de respostas a estímulos, “[...] é na interação com o meio social que esta generalidade potencial será particularizada em individualidade pertinente a determinada cultura (CARVALHO; PEDROSA; ROSSETI-FERREIRA, 2012, p.30).

Ao se pensar a necessidade de prover a criança de um desenvolvimento com saúde, considera-se qual é a melhor condição individual que isto deve acontecer, em uma coletividade. Isto inclui ofertar aos pequenos um ambiente adequado à idade, com regras de higiene satisfatórias e com cuidados relacionados à evitar de acidentes e à prevenir doenças. “O papel do educador infantil torna-se importante dentro deste contexto, uma vez que a concepção de criança saudável varia muito. E a condição de vida e de meio cultural aonde aquele atua pode propor interpretações diversas” (CRAIDY; KAERCHER, 2001, p.39).

Entretanto, em todas as formas contextuais que as interpretações possam apresentar, quando o assunto é saúde na educação infantil, é possível estabelecer



conexões viáveis que impliquem em fazer uso de ações preventivas e procedimentos de cuidado em saúde.

A manutenção da higiene ambiental nos lugares onde as crianças possam estar presentes, os cuidados com a higiene infantil, a oferta de alimentação correta para as diversas faixas etárias, a observação do calendário vacinal, coletivamente, como prevenção de moléstias passíveis de transmissão pelo contato entre as crianças, e, ou, entre as crianças e os adultos, a prevenção de acidentes traumáticos e a observação de ambientes adequados a cada fase da infância são algumas das ações voltadas para a obtenção de condições propícias para prevenção de doenças ou de seus agravos. Mas, principalmente, são atos reconhecidos como mantenedores da saúde.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, P. **A História Social da Criança e da Família**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 05 de outubro de 1988**. Brasília/DF: Senado, 1988.

_____. Lei n.4024 de 20 de dezembro 1961. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 21 de dezembro de 1961.

CARVALHO, A. M. A.; PEDROSA, M. I.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. **Aprendendo com a criança de zero a seis anos**. 1ª Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CRAIDY, C. M.; KAERCHER, SILVA G. E. P. da (Orgs.). **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e sociais**. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. 3ª Ed. Brasília: Liber Livro, 2008.

FRÖEBEL, F. W. A. **A educação do homem**. Passo Fundo: UPF, 2001.



GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

KOCHE, J. C. **Fundamentos de Metodologia Científica: teoria da ciência e iniciação à pesquisa**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

LOPES, K. R.; MENDES, R. P.; FARIAS, V. L. B. de (Orgs.). **Livro de Estudo: Módulo III**. Brasília: MEC. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação à Distância, 2006.

LUDCKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2004.

MARTINS FILHO, J. **A criança terceirizada**. São Paulo: Papyrus, 2012.

NOGARO, A.; NOGARO, I. **Primeira Infância: espaço e tempo de educar na aurora da vida**. Erechim-RS: FAPES, 2012.

OLIVEIRA, Z. R. de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 3ªEd. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, T. T. da (Org.). **Teoria e Educação**. Porto Alegre: Pannonica, 1992.

WEISS, E. M. G. O cuidado na educação infantil-contribuição da área de saúde. **Perspectiva**. Florianópolis, v.17, n. Especial, p. 99-108, jan/jun. 1999.

WINNICOT, D. W. **A criança e seu mundo**. 6ªEd. Rio de Janeiro: Guanabara, 1982.

_____. **Pensando sobre crianças**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.



AS INTERFERÊNCIAS DA METODOLOGIA DO PROFESSOR PARA O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DOS ESTUDANTES

Alana P. Chies¹
Patrícia Euringer¹
Daniela Morona¹
Kananda M. Sadoski¹
Adrieli Tomaluski¹

Eixo temático: Alfabetização e Cidadania
Modo de Apresentação: Comunicação Oral

RESUMO: Convivemos hoje em meio a um contexto que sofreu inúmeras transformações sociais, transformações essas que exigem da escola um novo pensar e agir e, portanto, uma nova proposta metodológica de trabalho. O que temos observado no atual contexto escolar, no entanto, na maioria dos casos, são os mesmos e antigos métodos de ensinar sendo utilizados ainda hoje, de forma a manter estudantes e professores na passividade. Assim sendo, tendo como foco a presente necessidade de transformação das metodologias utilizadas pelos professores, o presente artigo, que tem como título **As interferências da metodologia do professor para o processo de alfabetização dos estudantes**, busca a análise e a compreensão acerca das metodologias utilizadas pelo professor no ambiente da sala de aula, e, desta forma, suas interferências no processo de alfabetização dos estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Destaca-se ainda que tal artigo é fruto das experiências vivenciadas pelas acadêmicas do Curso de Pedagogia da URI – Campus de Erechim, a partir do trabalho desenvolvido como bolsistas CAPES/PIBID junto às escolas públicas do município de Erechim. Para a análise das metodologias utilizadas pelos professores, parte-se do estudo acerca das Tendências Pedagógicas, em especial tendo como aporte a obra de Libâneo (1988), buscando retratar as diferentes metodologias que são utilizadas pelo professor e que interferem de forma significativa na alfabetização dos estudantes, haja vista a relação estabelecida entre professor e estudante no espaço da sala de aula. A presente pesquisa, desta forma, constitui-se em uma pesquisa bibliográfica e de campo, buscando elementos relacionados à teoria e prática.

Palavras-chave: Tendências pedagógicas. Alfabetização. Relação professor-aluno. Metodologias.

¹ Acadêmicas do Curso de Pedagogia da URI Erechim, bolsistas do pibid/Capes/URI.



INTRODUÇÃO

O presente artigo relata as formas ‘tradicionais’ de alfabetização, ainda fortemente utilizadas no ambiente da sala de aula, no qual o professor utiliza como metodologia principal, a transmissão passiva dos conteúdos aos estudantes. As formas tradicionais de alfabetização inicial consistem num método, numa forma de transmitir as informações, sem a compreensão devida, por parte dos professores, das diferentes dificuldades apresentadas pela criança em seus contextos escolar, social e familiar e que, interferem de maneira expressiva na aprendizagem dos signos da leitura e da escrita, ou seja, na alfabetização das crianças.

Destarte, a escrita aqui proposta fundamenta-se na observação das práticas que vem sendo reproduzidas atualmente pela grande maioria dos professores atuantes na alfabetização de crianças, onde, nesta alfabetização as práticas utilizadas são, muitas vezes, baseadas na junção de sílabas simples, memorização de nome, sons e cópia. Essas maneiras fazem com que a criança se torne um receptor mecânico, visto que, não participa do processo de construção do conhecimento.

Considerando as leituras e as vivências por nós adquiridas em meio ao processo de alfabetização no contexto escolar, justifica-se o tema escolhido que se desenvolve através do título **As interferências da metodologia do professor para o processo de alfabetização dos estudantes**, com o intuito maior de socializar aspectos e propostas diferenciadas de ensino dos signos da leitura e da escrita para as crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.



A METODOLOGIA DO PROFESSOR E SUA INTERFERÊNCIA NO CONTEXTO DA SALA DE AULA

Vivenciamos atualmente uma realidade de transformações aceleradas e inesperadas. Saber lidar com o imprevisto e com o novo é uma tarefa permanente. O futuro é imprevisível, mas há uma certeza: é necessário preparar as crianças e jovens conforme exige a sociedade atual para que no futuro estes possam enfrentar condições desconhecidas. O profissional da educação, o professor, necessita, antes de qualquer coisa, voltar-se à premissa do “aprender a aprender”.

Diante tal premissa, passamos a observar em nossa atuação como bolsistas CAPES/PIBID, as metodologias utilizadas pelos professores em sua atuação em sala de aula, a partir da problemática: Quais as metodologias utilizadas pelo professor durante o processo de ensino-aprendizagem no contexto da sala de aula? Qual a relação que se estabelece entre professor e estudantes? Quais as tendências pedagógicas principais que são possíveis de visualizar na atuação dos professores?

Durante nosso percurso enquanto bolsistas, conseguimos perceber a forte presença de duas tendências principais no contexto atual, as quais passamos a caracterizar no item a seguir.

TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO ESCOLAR

Tendências Pedagógicas Liberais

As Tendências Pedagógicas Liberais surgiram no século XIX, sob forte influência das ideias da Revolução Francesa (1789), de “igualdade, liberdade, fraternidade”.



Receberam também, contribuições do liberalismo no mundo ocidental e do sistema capitalista. Para os liberais, a educação e o saber já produzidos (conteúdos) são mais importantes que as vivências adquiridas pelos estudantes no contexto em que vivem. São as Tendências Pedagógicas Liberais: Tradicional, Renovada Progressivista, Renovada Não diretiva e Tecnicista. (LIBÂNEO, 1988)

Tendências Pedagógicas Progressistas

O termo “progressista”, o qual denomina esse grupo de tendências foi emprestado por Snyders e é utilizado no sentido de uma análise crítica às realidades sociais vivenciadas pelos estudantes, sustentando, por sua vez, uma ideia sociopolítica de educação. Consiste, portanto, em uma luta dos professores ao lado de outras práticas sociais, buscando a transformação da sociedade. Fazem parte do grupo das Tendências Progressistas: Libertadora, Libertária e Crítico social dos conteúdos. (LIBÂNEO, 1988)

Tendências Pedagógicas no contexto escolar atual

Conforme citado anteriormente, conseguimos, a partir do estudo das tendências por nós realizado, observar a forte presença de duas das tendências no ambiente escolar atual, tendências estas que fazem parte do grupo das Tendências Pedagógicas Liberais. São elas: Tendência Liberal Tradicional e Tendência Liberal Renovada Progressivista.

A Tendência Liberal Tradicional, segundo Libâneo (1988) é caracterizada fundamentalmente por destacar o ensino humanístico, de cultura geral. De acordo com essa tendência, no contexto escolar, o estudante é educado para atingir sua completa realização através de seu próprio esforço. Sendo assim, as diferenças de classe social



não são consideradas e toda a prática escolar não tem nenhuma relação com o cotidiano do aluno.

O ensino e a aprendizagem consistem em repassar os conhecimentos para o espírito da criança, é acompanhada da capacidade de assimilação que é idêntica à do adulto, sem levar em conta as características próprias de cada idade. A criança é vista, assim, como um adulto em miniatura, apenas menos desenvolvida.

O relacionamento professor-aluno na tendência tradicional consiste na predominância do professor que pede uma atitude mais receptiva dos alunos que anula alguma comunicação no decorrer das aulas em suas atividades. As disciplinas com regras devem ser cumpridas pra que possa garantir a atenção e o silêncio do aluno.

O tradicionalismo nas escolas é vivo e atuante, os estudos visam o aluno para a vida, aplicando-se conhecimentos que são determinados pela sociedade e ordenados pela legislação. A realidade do estudante e sua experiência se distanciam do contexto escolar, tendo valor somente a capacidade intelectual.

Já na Tendência Liberal Renovada Progressivista, segundo Libâneo (1988) a escola tem o papel de reparar o aluno para assumir seu papel na sociedade, adequando às necessidades do educando ao meio social e, por isso, ela deve imitar a vida.

Como intenção de aprendizagem, aprender se torna uma atividade de descoberta, é uma autoaprendizagem, sendo o ambiente apenas um meio estimulador. Só é cativo aquilo que se incorpora à atividade do aluno, através da descoberta pessoal; o que é incorporado passa a fazer parte da estrutura mental para ser empregado em novas situações.

Se antes o professor era o núcleo de todo o processo de ensino-aprendizagem agora ele tem o papel de facilitador, transmissor de conhecimento e ajuda o aluno no



seu desenvolvimento espontâneo e livre, as atividades são definidas e desenvolvidas com a participação de ambas as partes com respeito e democracia.

Os conteúdos partem das experiências, da vivência, do convívio social e de pesquisas. Nesta concepção consideram-se todos os processos mentais, bem como as habilidades cognitivas. A ideia consiste no “aprender a aprender”, onde se defende uma escola que possibilite a aprendizagem pela descoberta, focada no interesse do aluno, garantindo momentos para a experimentação a construção do conhecimento, que devem vir a partir do interesse do aluno.

Pedagogia Nova E Pedagogia da Existência, tal concepção centra-se na vida, na existência, na atividade, por oposição à concepção tradicional que se centrava no intelecto, na essência, no conhecimento. Estamos nos referindo a um amplo movimento filosófico que abrange correntes tais como o pragmatismo, o vitalismo, o historicismo, o existencialismo e a fenomenologia, com importantes repercussões no campo educacional. As expressões “pedagogia nova” e “pedagogia da existência” equivalem-se sob a condição de não reduzir a primeira à pedagogia existencialista. Alguns educadores buscam rever suas posições pedagógicas à luz da fenomenologia e do existencialismo (SAVIANI, 1983, p.61-62).

Pedagogia articulada com, interesses populares valorizará a escola, não será indiferente ao que ocorre em seu interior, estará empenhada em que a escola funcione bem, portanto estará interessada em métodos de ensino eficazes. Serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão da iniciativa do professor. O ponto de partida seria a prática social, que é comum a professor e aluno. (SAVIANI, 1983).

Ao mesmo tempo em que os alunos ascendem ao nível sintético em que, já se encontrava o professor no ponto de partida, reduz-se a precariedade da síntese do professor, cuja compreensão se torna mais e mais orgânica. Para chegar lá, é



necessário transformar as relações de produção que impedem a construção de uma sociedade (SAVIANI, 1983).

Saviani (1983) procurou evidenciar a Escola Nova, a despeito de considerar a pedagogia tradicional como intrinsecamente autoritária, proclamando-se democrática e estimulando a livre iniciativa dos alunos, mas tendo um efeito socialmente antidemocrático. É razoável supor que não se ensina democracia através de práticas pedagógicas antidemocráticas, nem por isso se deve inferir que a democratização das relações internas à escola é condição suficiente de democratização da sociedade (SAVIANI, 1983).

Na aprendizagem as práticas utilizadas são, muitas vezes, baseadas na junção de sílabas simples, memorização de nome, sons e cópia. Essas maneiras fazem com que a criança se torne um receptor mecânico, pois não participa do processo de construção do conhecimento.

As primeiras escritas feitas pelos educandos no início da aprendizagem devem ser consideradas como produções de grande valor, porque de alguma forma ocorre uma transformação na vida da criança, os seus esforços foram colocados nos papéis para representar algo.

[...] A criança que cresce em um meio “letrado” está exposta à influência de uma série de ações. E quando dizemos ações, neste contexto, queremos dizer interações. Através das interações adultas- adulto adulto-criança e crianças entre si, criam-se as condições para a inteligibilidade dos símbolos. A experiência com leitores de textos informa sobre a possibilidade de interpretação dos mesmos, sobre as exigências desta interpretação e sobre as ações pertinentes, convencionalmente estabelecidas [...]. A criança se vê continuamente envolvida, como agente e observador, no mundo “letrado”. Os adultos lhe dão a possibilidade de agir como se fosse leitor – ou escritor -, oferecendo múltiplas oportunidades para sua realização (livros de histórias, periódicos, papel e lápis, tintas, etc.). O fato de poder comportar-se como leitor antes de sê-lo, faz com que se aprenda precocemente o essencial das práticas sociais ligadas à escrita (FERREIRO, 2001, p. 59-60).



Não se trata de optar entre relações autoritárias ou democráticas no interior da sala de aula, mas de articular o trabalho desenvolvido nas escolas com processo de democratização da sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As denominadas Tendências Pedagógicas, sejam elas dentro do grupo das Liberais ou das Progressistas, podem ser entendidas como pressupostos pedagógicos capazes de caracterizar o segmento pedagógico adotado pelo professor em sua prática no ambiente da sala de aula. Destarte, tais segmentos consistem na definição de seus objetivos, da relação que mantém com os estudantes, de sua concepção de educação, de sua metodologia de trabalho e do que considera como sendo papel do aluno, entre outros aspectos.

Para tanto, foi-nos possível perceber que, dentre as duas tendências visualizadas, a Tendência Liberal Renovada Progressivista consegue proporcionar aos estudantes uma forma diferenciada de trabalho, propondo trabalhos em grupos, onde busca a criticidade e a participação ativa dos estudantes na sociedade, quando busca estabelecer uma relação próxima entre a teoria e a prática (aprender fazendo), valorizando ainda, tentativas experimentais deixando que este estudante possa trabalhar juntamente com o seu professor.

Assim sendo, a tendência tradicional, ainda muito existente dentro da sala de aula, apresenta uma metodologia muito rígida de ensino, onde somente o educador tem voz e se constrói como o centro de todo o processo, sem deixar que o estudante se manifeste e/ou relacione o conteúdo estudado com suas vivências externas ao ambiente escolar.



O fundamental, nesse sentido, seria que pudéssemos ultrapassar as barreiras do tradicionalismo e buscar a melhoria da qualidade da educação, através de novas propostas metodológicas, proporcionando aos estudantes a autonomia, através de pesquisas que ampliem as reais condições da sociedade atual, com formas criativas e produtivas de ensino.

No processo de alfabetização, o professor interfere de forma ainda mais intensa e significativa na aprendizagem do seu estudante, visto que, é um tempo em que constroem o gosto pela leitura e escrita, bem como, os processos criativos e curiosos de resolver as situações em confronto com a realidade vivida. A memorização e a falta de diálogo no ambiente da sala de aula fazem com que o professor forme um estudante passivo e sem atuação crítica dentro e fora do ambiente escolar.

Para concluir este artigo, sem a intenção de concluir os estudos até aqui redesenhados, visualizamos que a formação do professor é essencial para sua futura atuação em sala de aula, uma formação que possa proporcionar também ao futuro professor conhecimentos e saberes em diferentes áreas, incorporando a estes um senso crítico e criativo da realidade que nos cercam, e fazendo-o acreditar nas transformações a partir da educação.

Formar cidadãos leitores é um grande desafio para a escola, mas não é impossível. O processo de alfabetização cumpre com o papel social da escola, na busca pela construção da autonomia do sujeito sem preconceito e desigualdades, o que será a melhor solução para que se tenha uma alfabetização de qualidade e com construções de ideias reais e concretas.



REFERÊNCIAS

LIBÂNEO, José C. **Democratização da Escola Pública a Pedagogia Crítico Social dos Conteúdos**, São Paulo: Loyola, 1985.



AS MÍDIAS SOCIAIS E A EROTIZAÇÃO INFANTIL

Maiara Fernanda Fusinato¹
Carlos Antônio da Silva²

Eixo Temático: Cidadania, Educação e Tecnologias
Modalidade de Apresentação: Comunicação Oral

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo principal analisar a influência da mídia na erotização precoce das crianças, considerando a crescente apropriação desta tecnologia pelo público infantil. Inicialmente, são apresentados alguns conceitos a respeito do referido tema, em seguida é abordado a erotização infantil e suas consequências para a sociedade e, por fim, é discutido a influência que os meios de comunicação de massa, em especial, a mídia exercem sobre o ser humano. O conceito de infância e criança foi construído e seguiu se modificando historicamente até os dias atuais. A criança, que sempre foi vista como sinônimo de doçura, inocência e pureza passou a representar um universo repleto de sensualidade e erotização. Já o período da infância, onde a criança começa a descobrir o mundo à sua volta e apropriar-se dele, também considerado como um momento de alegrias, fantasias e sonhos, se transformou em uma mistura entre o mundo infantil e o mundo adulto. A criança passou a ser vista como um “adulto em miniatura”, como se sua sexualidade passasse por cima do brilho e encanto da infância. Esta homogeneização entre adultos e crianças pode influenciar, entre outros problemas, à erotização infantil que se tornou um dos assuntos mais discutidos na atualidade devido a sua importância e interferência no desenvolvimento cognitivo e social das crianças. Por este motivo, buscou-se fazer uma análise a respeito dos principais fatores que podem influenciar na erotização precoce das crianças.

Palavras-chave: Mídias. Erotização. Infância.

¹ Acadêmica do Curso de Pedagogia da URI Erechim.

² Doutor em Ciência do Solo, professor da URI Erechim.



INTRODUÇÃO

A sociedade é formada por indivíduos que vivem em crescentes transformações, em todos os contextos e nos mais variados aspectos. O ser humano se aperfeiçoa mais a cada dia que passa e, para isso, cria, recria e renova tudo ao seu redor. Desta forma, a criação da tecnologia foi uma de suas maiores invenções que possibilitou ao homem inúmeros avanços em todas as áreas de conhecimento, trazendo muitos benefícios para toda a sociedade.

No entanto, a sociedade não se encontra totalmente preparada para tantas transformações tecnológicas, que ganharam mais espaço que o esperado de uma forma já incontrolável. Essa intensa interação do homem com o universo tecnológico pode influenciar comportamentos que não condizem com o que, de fato, se busca formar no ser humano: caráter, senso crítico e reflexivo, valores sociais, etc.

Além disso, muito preocupa a inserção precoce de crianças a este universo tecnológico, onde podem ter acesso a informações e conteúdos online que não se encaixam com tal faixa etária, podendo influenciar a criança, entre outros, à erotização precoce.

A erotização infantil, embora seja um tema recente, tornou-se uma das principais preocupações da nova era tecnológica, pois pode prejudicar o desenvolvimento social e cognitivo das crianças, fazendo com que atropelem as fases naturais de desenvolvimento do ser humano e, em especial, a infância, que é extremamente importante para sua formação.



DESENVOLVIMENTO

Sabe-se que a tecnologia é uma valiosa criação da sociedade. Ela é transformadora, informativa, acessível e moderna. Com ela pode-se criar, modificar e conhecer. A palavra tecnologia provém de uma junção dos termos gregos *techné*, que significa saber fazer e *logus*, que quer dizer razão. Portanto, tecnologia significa a razão do saber fazer (RODRIGUES, 2001). Em outras palavras, que dizer o estudo da técnica. O estudo da própria atividade do modificar, do transformar, do agir (VERASZTO, 2004; SIMON et al., 2004).

Alguns dos principais objetivos das tecnologias são criar algo novo, reinventar e/ou aprimorar o que já existe para melhorar a qualidade de vida das pessoas. Por isso, no decorrer dos anos, foram sendo criadas diversas ferramentas tecnológicas, como por exemplo, os meios de comunicação que serviram e servem, ainda hoje, para (entre outros) informar a sociedade, estimular e influenciar condutas e atitudes.

Dessa forma, um dos meios de comunicação mais utilizado no século XXI é a mídia. Segundo Lima (2010), mídia pode ser entendida como,

[...] o conjunto de instituições que utiliza tecnologias específicas para realizar a comunicação humana. Vale dizer que a mídia implica na existência de um intermediário tecnológico para que a comunicação se realize. A comunicação passa, portanto, a ser uma comunicação mediatizada. Este é um tipo específico de comunicação que aparece tardiamente na história da humanidade e se constitui em um dos importantes símbolos da modernidade. Duas características da mídia são a sua unidirecionalidade e a produção centralizada e padronizada de conteúdos. Concretamente, quando falamos da mídia, estamos nos referindo ao conjunto das emissoras de rádio e de televisão (aberta e paga), de jornais e de revistas, do cinema e das outras diversas instituições que utilizam recursos tecnológicos na chamada comunicação de massa.

Assim, por ser um meio de comunicação de massa, a mídia está presente em todos os lugares, tendo grande influência sobre a maior parte da população,



especialmente as crianças. O universo infantil é marcado por novidades e fantasias que fazem a criança confundir o que é real e o que é o imaginário, o querer e o poder, o certo e o errado.

Uma publicação do Instituto Alana (2009), relatou sobre o impacto que a mídia possui no desenvolvimento infantil nos dias atuais, influenciando as crianças a perceberem o mundo através de uma visão proposta pelos meios de comunicação que muitas vezes estimulam a comportamentos indevidos como a violência, a discriminação, o consumismo, a obesidade e também a erotização infantil.

Partindo do princípio de que a concepção de infância se modificou muito no decorrer dos tempos, Figueiredo *et al.* (2009), acreditam que, atualmente, as crianças são expostas a conteúdos advindos da mídia que estimulam excessivamente a erotização, e as crianças, devido à sua precocidade, ainda não são capazes de assimilar de forma adequada e precisa tais conteúdos. Também, salientam que “a mídia cultua a banalização do sexo e a vulgarização do sexo feminino [...] o que acarreta mudanças no modo de se vestir das crianças, no uso da linguagem, assim como atitudes e comportamentos inapropriados para sua faixa etária”.

Paterno *et al.* (2009), acreditam que o processo de erotização infantil começa a ficar evidente quando a criança descobre, através das mídias sociais, o mundo adulto. A partir desta descoberta nasce o desejo de se tornarem “mini adultos”, pois “talvez acreditem que com esse comportamento reduzam a distância criada entre esses dois mundos. Talvez, a criança projete os desejos adultos como se fossem os seus. Se apropria de algo que ainda não é totalmente seu desejo, algo fabricado”.

Assim, o comportamento infantil assume a imagem e semelhança do adulto no momento em que a criança é livremente admitida no mundo das informações irrestritas.

Para Conti *et. al* (2010), o sistema midiático é o grande responsável pelas novas tendências perigosas inseridas na formação da identidade de crianças e adolescentes que desconhecem os limites entre o real e a ficção, são desinteressados pela leitura,



possuem preguiça para pensar ou ter senso crítico sobre o que veem e ouvem no mundo virtual e midiático.

Já para Dorneles (2010), o que interfere muito na formação da sexualidade de crianças e adolescentes e que induz à erotização infantil são as revistas impressas que abordam conteúdos repletos de sensualidade e subjetividade, motivando seu público alvo – crianças e adolescentes femininas – a terem condutas padronizadas, sempre com inocência e sedução.

Tendo em vista tamanhas situações de erotização infantil, Lima (2010, p. 6), buscou a proteção legal dos direitos das crianças vitimadas pela mídia, afirmando que:

O artigo 227 da Constituição Federal inaugura a proteção integral a todas as crianças e adolescentes, assegurando-lhes absoluta prioridade na garantia de seus direitos fundamentais, como direito à vida, à saúde, à liberdade, à educação, à convivência familiar e comunitária, dentre outros.

Continua, ressaltando que:

O Estatuto da Criança e Adolescente, legislação infraconstitucional que regulamenta o artigo 227 da Constituição Federal, traz em seu artigo 7º a determinação da obrigatoriedade de respeito à integridade física, psíquica e moral das crianças e adolescentes: “têm direito à proteção à vida e à saúde, mediante a efetivação de políticas sociais públicas que permitam o nascimento e o desenvolvimento sadio e harmonioso, em condições dignas de existência” (grifos da autora).

Assim, percebe-se que as crianças, mesmo tendo seus direitos amparados por lei, continuam expostas a situações que preconizam a erotização e estimulam a sexualidade, através das mídias sociais.



Da mesma forma, segundo Ribeiro et al. (2010, p. 74),

[...] o público infantil tem sido exposto a uma falta de ética nas campanhas publicitárias infantis e que estas estão contribuindo negativamente para a formação do seu caráter e da sua personalidade, além de gerar hábitos pouco saudáveis para os futuros cidadãos.

Estas mensagens publicitárias infantis se tornam antiéticas, pois se direcionam a um público-alvo que ainda está em fase de desenvolvimento psíquico e não é capaz de analisar criticamente as informações que a ele chegam.

Nesse sentido, Santos (2010), afirmou que os meios de comunicação, em especial, a mídia exerce a função de demonstrar modelos a serem seguidos, apresentando padrões físicos, estéticos, sensuais e comportamentais que sirvam como moldes para as pessoas.

Além disso, falou sobre os sérios problemas que a estimulação da erotização precoce pode trazer para as crianças, tais como: antecipação da menstruação nas meninas, gravidez precoce, doenças sexualmente transmissíveis, distúrbios alimentares, depressão, baixo desempenho escolar, banalização da sexualidade, assim como o aumento da pedofilia no mundo adulto.

Neste caso, Aboim (2011), relatou que diversas pesquisas a respeito das redes sociais e erotização foram realizadas buscando soluções para este novo problema de comportamento sexual que traz sérias consequências tanto para a sociedade, quanto para o indivíduo que o pratica.

Por outro lado, a erotização infantil está também relacionada ao consumo. Segundo Brei et al. (2011), “[...] as ações de marketing se valem de apelos eróticos ou sensuais para estimular a compra”. Nessas condições, foi criado um movimento



chamado “Criança e Consumo” visando chamar a atenção para a erotização precoce e o consumismo ligado à mídia.

Seguindo esta ideia, Cardoso (2011), avaliou que a publicidade não se preocupa com as consequências de sua influência erotizada sobre o desenvolvimento infantil e que tais propagandas fazem uso de estratégias enganosas para persuadir e moldar a sociedade de acordo com os novos padrões.

Flores et al. (2011) destacaram que “a propaganda transforma costumes através da violência simbólica.” Essa transformação de costumes banaliza a erotização precoce, permite a adultização da criança e pode incentivar à pedofilia.

Diante disso, Gomes (2011, p. 2), afirmou que a mídia acabou banalizando a sexualidade que “é uma construção história e cultural” sem entendê-la como algo muito mais complexo do que a reprodução humana ou ato sexual. O sentido da sexualidade está se perdendo juntamente com os sentimentos, desejos e relacionamento entre as pessoas.

Embora a sexualidade esteja presente desde o nascimento, ela obedece a um ritmo próprio e natural de desenvolvimento (GOMES, 2011) que é interrompido quando existe uma exposição exagerada a estímulos sexuais desde a infância. Estes estímulos levam a criança ter uma compreensão errônea do que significa sexualidade, sensualidade, pornografia e até mesmo pedofilia, gerando perigosas lacunas em seu desenvolvimento que trarão graves consequências futuras.

Assim também, Matias (2011) compreendeu que, por se vivenciar constantes transformações tecnológicas e culturais, a ideia de infância como um período de bondade, pureza, imaturidade e inocência foi deixada de lado, sendo substituída pela sensualidade, sexualidade e erotização precoce.

Para Vasconcelos (2011), esta ideia de infância se perdeu na medida em que a infância foi tratada com um objeto de consumo e de desejo, processo chamado de



“pedofilização” da sociedade. Se a criança antigamente era vista como símbolo de pureza, ingenuidade e doçura, com as transformações tecnológicas, a influência dos meios de comunicação de massa, da mídia e da globalização do consumo, ela deixou de ser invisível e passou a ser o centro da valorização atual.

Todas estas transformações fizeram com que as crianças e adolescentes se interessassem precocemente sobre o tema sexualidade, gerando diversas dúvidas, inquietações e preocupações. Para Gutjahr et al. (2012), a mídia poderia contribuir muito, e positivamente, para responder à todas as dúvidas das crianças e adolescentes, bem como para falar abertamente sobre o assunto relacionados à sexualidade. Assim, crianças e adolescentes teriam todas as informações necessárias para desenvolver um pensamento crítico sobre este tema e estariam bem informados a respeito de possíveis riscos.

Estes possíveis riscos, como já foi mencionado, derivam das diversas formas de interação existentes no mundo tecnológico, nem sempre confiável, que resultam em “cibercrimes”, utilizando o exemplo da internet. Segundo Moreira et al. (2012), “[...] a internet hoje já é considerada a maior responsável pelo comércio, divulgação e exploração sexual de crianças e adolescentes no mundo.”

No mundo virtual quase nada é proibido, tudo está a um click de distância, nada é selecionado e pouca informação é vista com olhos críticos pelos internautas. No entanto, não se pode culpar este ou aquele meio de comunicação pela erotização precoce, segundo Pagnussatti (2012), “a erotização não é privilégio só de um ou outro meio de comunicação ou suporte tecnológico, ela está “disseminada” em todos os espaços”.

Portanto, se deveria incentivar a utilização das diversas mídias sociais de forma consciente e responsável, pois não se pode retroceder em seu uso, tampouco, proibir seus conteúdos.



Claro et al. (2013), afirmou que a criança mergulha no universo da alta conectividade muito mais cedo do que normalmente acontecia. Essa super exposição ao mundo virtual e as infinitas informações que dele provêm necessitam de muita atenção e cuidado. Percebe-se a falta de teor educativo dessas informações e o descaso da família que deveria selecionar o que pode ou não ser visto.

A partir dessas informações, a criança vai conhecendo e se adaptando a um universo que lhe chama muito atenção pelas atitudes adultizadas e sensualizadas. Para Guizzo et al. (2013), a sociedade brasileira também é responsável pela erotização precoce, pois super valoriza a exposição do corpo, especialmente feminino, que é considerado por todo o mundo como o mais sensual e belo. Dessa forma, o corpo parece ser o caminho para as melhores oportunidades.

Para Moraes et al. (2013), essa realidade brasileira é conceituada como uma representação cultural disseminada entre os indivíduos que a essa cultura pertencem. Para a sociedade brasileira é natural ver pessoas sensualizando, insinuando atitudes eróticas e vulgares. No entanto, as crianças ainda não estão preparadas para ver e compreender estas imagens com um senso crítico.

A internet, que é uma das principais ferramentas que transmite todas essas informações, é, segundo Nascimento et al. (2014), marcada por uma dualidade entre a segurança e o risco, pois não desenvolve somente oportunidades de aprendizagem, mas também perigos.

Portanto, o mundo virtual torna-se diverso e contraditório. A chegada da era tecnológica trouxe muitas transformações para a sociedade, que não foi completamente preparada para tais mudanças. É fato que as tecnologias contribuíram e ainda contribuem e muito para a melhoria de todos os setores da sociedade, no entanto, é preciso ter cuidado com a super exposição em que se vive, especialmente com as crianças que ainda não desenvolveram um senso crítico a respeito das informações e conteúdos que têm acesso.



É preciso estar atento às diversas formas de erotização infantil em que as crianças estão expostas e impedir que isso continue acontecendo, para que mais tarde não seja necessário reparar tais falhas, que também prejudicam o desenvolvimento da sociedade como um todo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi aqui apresentado pode-se considerar que os meios de comunicação, em especial, a mídia exerce grande influência sobre as crianças, que ainda não desenvolveram um senso crítico a respeito dos conteúdos e informações que à elas chegam. A criança, atualmente, entra em contato com o universo tecnológico precocemente devido à sua geração, que já foi criada nesse meio, e, no entanto, se depara com adultos despreparados para lidar com as tecnologias e, principalmente, para orientar sobre o que se pode ou não fazer e ver neste universo.

Além disso, a criança que anteriormente era símbolo de inocência, pureza e ingenuidade, tornou-se hoje uma espécie de “adulto em miniatura”, tomando atitudes e vivenciando experiências que não cabem à sua faixa etária.

Dessa forma, é necessário que pais, educadores e demais integrantes da sociedade estejam cientes de que a erotização infantil é um problema social que vem crescendo a cada dia e que pode tomar proporções muito maiores se não for solucionado ou, ao menos, amenizado.



REFERÊNCIAS

ABOIM, S. Redes Sociais e Comportamento Sexual: para uma visão relacional da sexualidade, do risco e da prevenção. **Saúde Soc.** São Paulo, v.20, n.1, 2011.

BREI, V. A. *et al.* A Influência do Marketing na Erotização Precoce Infantil Feminina. **Teoria e Prática em Administração**, v. 1, n. 1, 2011.

CARDOSO, T. P. **A influência da publicidade no consumo da moda infantil.** Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Universidade Estadual de Maringá, 2011.

CLARO, J. A. C. S. *et al.* Consumo Infantil: O Telefone Celular e a Criança. **RAUnP**, v.5, n.1, 2013.

CONTI, M. A. *et al.* A Mídia e o Corpo: O que o jovem tem a dizer? **Ciência & Saúde Coletiva**, 2010.

DORNELES, L. V. Sobre Meninas no Papel: Inocentes/Erotizadas? As Meninas Hoje. **Educ. Real.** Porto Alegre, v.35, n.3, 2010.

FIGUEIREDO, A. O. G. *et al.* A Influência Televisiva como Desencadeadora da Erotização Infantil na Contemporaneidade. **Pedagogia em Ação**, v.1, n.2, p.1-122. Belo Horizonte, 2009.

FLORES, A. L. P. *et al.* Erotização e Infância: as Duas Faces da Publicidade. **Revista Anagrama: Revista Científica Interdisciplinar da Graduação**, Ano 4 - Edição 3– Março-Maio de 2011.

GOMES, A. P. M. J. **Manifestações da Sexualidade no Comportamento dos Adolescentes e a Influência da Mídia.** Dia a dia Educação, 2011. Sengés, Paraná.

GUIZZO, B. S. *et al.* Corpo, gênero, erotização e embelezamento na infância. **Textura – ULBRA**. n. 24, 2013.

GUTJAHR, M. *et al.* Erotização Precoce: Uma análise das representações da infância nas páginas do suplemento infantil *Folhinha*. **Revista Ação Midiática** – Estudos em

LIMA, A. A. N. S. Publicidade Dirigida às Crianças e Adolescentes na Sociedade Contemporânea: Consequências e Ilegalidades no Brasil. Presidente Prudente, 2010. In: BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado, 1988.



LIMA, V.A. Sete Teses sobre a Relação Mídia e Política. Mimeo, 2003. In: GUAZINA, L. **O conceito de Mídia na Comunicação e na Ciência Política: Desafios Interdisciplinares.** Revista Debates. Porto Alegre, p. 49-64, 2007.

MATIAS, V. **Mídia Televisiva e Sexualidade na Educação Infantil.** Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – UNESC. Criciúma, 2011.

MORAES, E. H. M. B. de. et al. **Representações Culturais do Universo Infantil Feminino.** Seminário Internacional Fazendo Gênero 10, Florianópolis, 2013.

MOREIRA, V. L. et al. Discursos em Movimento: Considerações Sobre a Pedofilia e Pornografia Infantil na Rede. **Revista PSICO.** Universidade de São Paulo – Ribeirão Preto. v. 43, n. 4, 2012.

NASCIMENTO, L. P. do. et al. **Crianças e Adolescentes Internautas como Alvo da Criminalidade Online: Pedofilia e Pornografia na Internet.** XI Seminário Internacional de Demandas Sociais e Políticas Públicas na Sociedade Contemporânea, 2014.

PAGNUSSATTI, V. B. H. **Os Discursos da Mídia, as Novas Tecnologias x Sexualidade Precoce.** Anais dos Workshops do Congresso Brasileiro de Informática na Educação. 2012.

PATERNIO, K. et al. **Normalização da Erotização da Infância: Cotidiano Escolar.** Seminário de Pesquisa do PPE – Universidade Estadual de Maringá. 2009.

RIBEIRO, D. C. et al. Ética e Publicidade Infantil. **Comunicação & Inovação,** São Caetano do Sul, v. 11, n. 20. 2010

RODRIGUES, A. M. M. Por uma Filosofia da Tecnologia. In: GRINSPUN, M.P.S.Z.(org.). **Educação Tecnológica - Desafios e Perspectivas.** São Paulo: Cortez, 2001.

SANTOS, I. M. dos, A Cultura do Consumo e a Erotização Infantil. **Revista Extraprensa.** São Paulo, 2010.

VASCONCELOS, B. N. M. de. **As Construções da Infância e suas Raízes Sócio Históricas: Da Invisibilidade aos Holofotes.** IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL” Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa, 2012.

VERASZTO, E., et al. Tecnologia: Buscando uma definição para o conceito. Revista Prisma. nº 7, 2008. In: SIMON, F. O., et al. **Uma Proposta de Alfabetização Tecnológica no Ensino Fundamental Usando Situações Práticas e**



XXXVIII SEMANA ACADÊMICA DO CURSO DE PEDAGOGIA

Educação e Cidadania: Perspectivas Atuais

De 03 a 07 de novembro de 2014

Contextualizadas. VI Congresso de Historia de las Ciencias y la Tecnología: "20 Años de Historiografía de la Ciencia y la Tecnología en América Latina", Sociedad Latinoamericana de Historia de las Ciencias e la Tecnología. CDROM.2004 (b), Buenos Aires, Argentina.



CINEMA: UM COADJUVANTE NO ENSINO ESCOLAR

Franciele Soares de Mello¹
Ana Maria Dal Zott Mokva²
Helena Confortin³

Eixo Temático: Cidadania e a Aquisição da Linguagem
Modalidade de Apresentação: Comunicação Oral

RESUMO: Reconhecendo nossa proximidade com o mundo da imagem, do som e do código escrito, surgiu o projeto de extensão “Cinema nas Escolas”, desenvolvido nas escolas da rede pública estadual de ensino do município de Erechim/RS, tendo como público-alvo alunos do ensino médio e seus professores. Os objetivos corresponderam à difusão do conjunto das modalidades de língua e de estilo que caracterizam o discurso cinematográfico, aproximando os estudantes da arte cinematográfica e dos valores que lhe são próprios, permitindo-lhes conhecer a linguagem cinematográfica como mais um elemento constitutivo de sua formação e analisar produções cinematográficas, diante do diálogo entre a narrativa do cinema, os conhecimentos adquiridos ao longo da escolaridade básica e os demais conhecimentos. Incorporar, pois, a arte do cinema ao repertório cultural dos alunos do ensino médio, amplia a potencialidade destes no exercício de uma postura crítica e reflexiva na vida e no trabalho, promovendo, acima de tudo, o desenvolvimento das competências de leitura de imagens paradas e em movimento, de trilhas sonoras e das artes plásticas. Para a realização das sessões de cinema, foram utilizados filmes, acompanhadas de materiais de apoio à prática pedagógica, tendo em vista a formação crítico-reflexiva do adolescente e do adulto, o desenvolvimento da competência leitora e o diálogo entre o currículo escolar e as questões socioculturais. As sessões compreenderam contextualização, projeção de filmes, comentários abordando: personagens, núcleos dramáticos, referências, valores e recursos técnicos utilizados, além da participação efetiva de profissionais de diferentes áreas do conhecimento para análises e debates.

Palavras-chave: Cinema na escola. Leitura de filmes. Competência leitora.

¹ Acadêmica do Curso de Letras - Língua Portuguesa da URI Erechim. Bolsista de Extensão.

² Mestre em Linguística, professora do curso de Letras da URI Erechim.

³ Doutor em Sociolinguística, professora da URI Erechim.



INTRODUÇÃO

A importância e a necessidade de se configurar a atividade de leitura, especialmente, de imagens estáticas e em movimento, como uma habilidade que fortalece e solidifica a competência comunicativa, impulsionou um trabalho sistemático com a arte do cinema que objetivou o estabelecimento de diálogo permanente com professores e alunos do ensino médio não somente como atividade deleitosa, mas instigante a ponto de promover, nos estudantes, o desenvolvimento do senso crítico, contribuindo, essencialmente, para o estabelecimento do diálogo entre diferentes linguagens.

Especificamente, os objetivos se enquadraram na difusão do conjunto de modalidades de língua e de estilo que caracterizam o discurso cinematográfico, ou seja, mostrar que o que interessa na obra cinematográfica não é somente o que se "diz" no filme, mas, principalmente, "como" o filme diz; aproximar os estudantes da arte cinematográfica e dos valores que lhe são próprios; conhecer a linguagem cinematográfica como mais um elemento constitutivo de sua formação; analisar produções cinematográficas, estabelecendo o diálogo entre a narrativa do cinema, os conhecimentos adquiridos ao longo da escolaridade básica e os demais conhecimentos; incorporar a arte do cinema ao seu repertório cultural, ampliando, assim, a potencialidade no exercício de uma postura crítica e reflexiva na vida e no trabalho e desenvolver competências de leitura de imagens paradas e em movimento de trilhas sonoras e das artes plásticas.

As sessões realizadas nas escolas da rede pública estadual de Erechim/RS, abriram espaço para novas reflexões acerca da importância da leitura no ambiente escolar. Uma das reflexões diz respeito à competência em leitura de diferentes linguagens como fator determinante para inserção de cidadãos num mundo globalizado e dominado, cada vez mais, pela mídia. Outra é que, reconhecendo nossa imersão no mundo da imagem, do som e do código escrito, agentes da Educação como somos,



precisamos, cada vez mais, apropriarmo-nos do conhecimento de novos parâmetros que nos permitam processar as mais diferentes linguagens dos contextos sociais, políticos e culturais.

A proposta se justifica também por promover a inter-relação do meio acadêmico e ambiente escolar entre as novas tecnologias e novas perspectivas para um trabalho eficaz da habilidade de ler, compreender, interpretar e posicionar-se criticamente por meio da arte cinematográfica.

DESENVOLVIMENTO

O cinema, enquanto arte, faz uso de várias outras formas de linguagem, conseguindo, dessa forma, provocar a comunicação com profundidade e envolvimento, constituindo-se, assim em texto. Como em qualquer arte, o cinema exprime direta ou indiretamente, os valores do autor do roteiro, do diretor, da sociedade e do momento histórico no qual foi realizado. Valores transmitidos através da imagem e do som que encantam bilhões de pessoas.

O cinema é conhecido nas artes, nos estudos literários e nos estudos linguísticos. Estudiosos têm, há muito tempo, dedicado atenção à arte cinematográfica. Sob tal pressuposto, é imprescindível e oportuno incorporá-lo na sala de aula para incrementar a didática do professor, mas não somente como ilustração, e sim, como aliado no conteúdo programático, como fonte de cultura, e, ao mesmo tempo, cotidiana, pois é o campo no qual a estética, o lazer, a ideologia e os valores sociais são sintetizados numa mesma obra de arte. O mais importante é que o professor trabalhe esta arte enquanto planeja suas aulas, reconhecendo seu público e estabelecendo conexão com sua prática pedagógica.



Contemplar um bom trabalho por intermédio do gênero textual filme é resgatar, nas escolas, uma ferramenta que pode ser um alicerce na compreensão, interpretação e leitura de mundo, que pode proporcionar uma interação reflexivo-pedagógica, pois habilita para a ocupação de dois sentidos para apreensão das informações: a audição e a visão, tornando a abstração mais ampla e consistente, pois estabelece um diálogo entre textos pré-existentes em sua memória, – intertextualidade, pode transformar-se em um espectador ativo e responsivo.

O professor, ao desenvolver a prática da leitura através do filme, atua como mediador que propõe inúmeras leituras além do prazer e do lazer, incentivando, assim, o aluno a tornar-se um espectador “ativo, conscientemente ativo, ativo de maneira racional, estruturada” (GOLIOT-LÉTÉ, p. 18). O objetivo é uma plateia ativa e não mais passiva.

Uma plateia desperta, sonhando conscientemente. É uma plateia interessante: curiosa: - e perigosa. É mais difícil subestimá-la, ofender sua inteligência. Torna-se absolutamente essencial para os realizadores cumprir sua parte no trato: honrar o investimento inestimável de dinheiro (e o aumento do preço do ingresso garante que esse investimento seja cada vez mais substancial) e, sobretudo, o tempo que cada pessoa na plateia disponibiliza quando opta por ver um filme (BAHIANA, 2012, p. 09)

Ao desenvolver um trabalho com filmes, na escola, o professor deve levar em consideração, além de seu teor relevante, o propósito, a adequação e a abordagem por meio de uma reflexão prévia sobre os seus objetivos, tais como: possibilidades técnicas e organizativas na exibição de um filme para a classe; articulação com o currículo e/ou conteúdo discutido com as habilidades desejadas e com os conceitos discutidos; a etapa específica da classe na relação ensino e aprendizagem; e adequação à faixa etária.



Na adolescência, a arte cinematográfica é mais presente no cotidiano dos alunos, já que a maioria das produções se volta para este perfil de consumidor. Cabe, então, ao professor levar em conta, nesta faixa etária, seus maiores interesses que se dirigem ao aumento da interdependência grupal; maior interesse pelo sexo oposto; redefinições identitárias; questionamento do sentido existencial e social da vida e do mundo, bem como as primeiras exigências de vida civil.

Ao selecionar um percurso metodológico para atingir o principal objetivo do processo de ensino e aprendizagem que, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 2002), que é o desenvolvimento da competência comunicativa, as atividades dirigidas ao cinema na escola devem abordar a linguagem no sentido de se trabalhar o filme como exercício para ampliar novos olhares (cinematográficos), tendo em vista, fundamentalmente, a formação do espectador, elaboração e aprimoramento de outras linguagens expressivas, motivadas pelo filme em questão, sem a preocupação de analisá-lo apenas sob o plano estrutural.

Como em toda obra de arte, o cinema pode estimular o desenvolvimento da linguagem verbal e da compreensão textual. Além disso, o cinema em si constitui uma das linguagens mais importantes do mundo moderno, possuindo códigos próprios de significação. Boa parte dos filmes exibidos no Brasil é estrangeira e, neste caso, os filmes possuem legendas que exigem do espectador maior habilidade de leitura quanto mais complexo for o filme... Esse fenômeno, por si, demonstra a possibilidade das atividades com filmes no estímulo e na articulação com experiências de leitura textual (NAPOLITANO, 2011, p. 41 e 43)

Conhecer os gêneros textuais, reconhecer as diferentes linguagens, estruturas narrativas, identificar contextos socioculturais, fatos históricos, interagir com os variados episódios, encontrar soluções e desenlaces alternativos para conflitos e situações encenadas e tipificar os personagens identificando as atitudes, valores e características destes, são abordagens possíveis e necessárias na exploração da arte cinematográfica.



Segundo Goliot-Lété (2012, p. 10), analisar um filme

[...] é despedaçar, descosturar, desunir, extrair, separar, destacar e denominar materiais que não se percebem isoladamente “a olho nu”, uma vez que o filme é tomado pela tonalidade. Parte-se, portanto, do texto fílmico para “desconstruí-lo” e obter um conjunto de elementos distintos do próprio filme. [...] Essa desconstrução pode mais ou menos aprofundada, mais ou menos seletiva segundo os desígnios da análise. [...] Uma segunda fase consiste, em seguida, em estabelecer elos entre esses elementos isolados, em compreender como eles se associam e se tornam cúmplices para fazer surgir um todo significante: reconstruir o filme ou o fragmento.

O aprimoramento da criticidade, com base no cinema como gênero textual, apreciado pela grande maioria dos adolescentes do ensino médio traz à tona a ludicidade, o que torna o público mais curioso e interessado. Porém, não podemos deixar de lado a construção das habilidades e competências necessárias para que o aluno se torne um ser humano, consciente diante dos movimentos sociais, da política, dos conflitos sociais, da violência urbana, da indústria cultural e da mídia, da ética e da cidadania, da orientação sexual, da saúde, da profissão, do meio ambiente e da pluralidade cultural, temas que veiculam em filmes.

MATERIAL E MÉTODOS

As sessões de cinema foram realizadas a partir da seleção de filmes acompanhadas de materiais de apoio à prática pedagógica, os quais permitiram contribuir para a formação crítico-reflexiva do adolescente e do professor do ensino médio. As sessões compreenderam contextualização prévia dos filmes, destacando espaço e época em que o enredo se desenvolve, fatos históricos relacionados ao mesmo, ideologias presentes no filme, textos relacionados, referências à ficha técnica



do filme; projeção de filmes; comentários abordando personagens, núcleos dramáticos, referências, valores e recursos técnicos utilizados, sempre contando com a participação efetiva de profissionais das áreas abordadas nos filmes, para esclarecimentos, análises e reflexões. O cronograma de datas foi apresentado, previamente, às Direções e/ou Coordenações Pedagógicas das escolas elencadas, com o devido agendamento.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O trabalho dirigido e devidamente planejado e assessorado por professores e acadêmicos do Curso de Letras-Língua Portuguesa da URI-Erechim, com a integração de profissionais de diferentes áreas do conhecimento, apresentou um resultado proveitoso, pois as avaliações contínuas impulsionaram retomadas e novos direcionamentos na prática docente, colocando em evidência que o trabalho interdisciplinar, além de provocar desafios, possibilita o desenvolvimento da perspicácia, da criticidade, da percepção, da interação e, fundamentalmente, da habilidade de ler com propriedade. As sessões de cinema ofereceram de forma dinâmica, aos professores que aceitaram o desafio de participar, a oportunidade de buscar um novo formato de trabalhar didaticamente com filmes em sala de aula, sob um novo olhar.

Entre os filmes explorados, destacamos o “Cão Vermelho” (Red Dog), do diretor Kriv Stenders. O filme é baseado na lendária e real história do cão que cruzou a Austrália em busca de seu dono. E outro filme que mereceu destaque foi “Sociedade dos poetas mortos” (Dead Poets Society), do diretor Peter Weir, que conta a história da Welton Academy, no ano de 1959. Uma tradicional escola preparatória só para meninos.

A contextualização pré-filme realizada, possibilitou aos alunos se situarem no filme no sentido espaço-temporal, da mesma forma que permitiu uma aproximação



dos alunos com a leitura crítica do filme, além de viabilizar uma correspondência entre a arte cinematográfica e narrativa do cinema (verbal/oral), esclarecendo que o texto está presente no filme.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto configurou um novo olhar sobre a arte cinematográfica, especialmente, no ensino médio, indo ao encontro dos propósitos esperados. Um gênero textual entre os demais que circulam socialmente e que pode ser explorado em sala de aula em um contexto pedagógico.

O filme, até então considerado uma atividade lúdica e para deleite, pode ser um valioso instrumento no cotidiano escolar, de modo a incentivar o diálogo dos alunos com imagens em movimento, permitindo leituras diversas, sob um trabalho dirigido e acompanhado pelo professor. É um gênero textual que permite uma pluralidade de sentidos e interpretações.

O cinema é, pois, um produto proveniente da cultura que se encaixa no contexto sócio-político-histórico. Permite, ao expectador, conhecer, aprimorar, refletir, analisar, tornar-se crítico, responsivo, ativo e participativo, princípios que tornam o cinema um instrumento e objeto da intervenção educativa.

São momentos de ensino e aprendizagem que configuram, de certo modo, oficinas, isto é, aulas práticas e teóricas simultaneamente que podem, e muito, atrair os estudantes. Fugir do conceito tradicional de educação não é abandonar o lápis e o papel; a intenção não é tirar o mérito da extrema importância do processo da prática do ler e do escrever, no conceito de ater-se somente ao recurso papel (texto gráfico); é, ao contrário, acrescentar, somar-se a outros métodos pedagógicos de ensino.



Destacamos, ainda, o papel fundamental do professor como mediador, pois, é através de mediações que acreditamos ser possível construir uma educação com possibilidade de participação efetiva de adolescentes na construção da cidadania.

REFERÊNCIAS

- BAHIANA, A. M. **Como ver um filme**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.
- BOLOGNINI, C. Z. (Org). **O cinema na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.
- BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 2002.
- GOLIOT-LETÉ, A. G. **Ensaio sobre análise fílmica**. Campinas: Papirus, 2012.
- NAPOLITANO, M. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2011.



CONCEPÇÕES EPISTEMOLÓGICAS E ANTROPOLÓGICAS DE PROFESSORES QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO INFANTIL E PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL – UM ESTUDO NA REGIÃO DO ALTO URUGUAI GAÚCHO

Arnaldo Nogaro¹

Idanir Ecco²

Guilherme Augusto Gollmann de Vargas³

Eixo Temático: Antropologia, epistemologia e educação.

Modalidade de apresentação: Comunicação oral.

RESUMO: O projeto de pesquisa “Concepções epistemológicas e antropológicas de professores que atuam na Educação Infantil e primeiros anos do Ensino Fundamental – um estudo na Região do Alto Uruguai Gaúcho” é uma pesquisa de campo, de caráter exploratório, a ser desenvolvida com a intenção de diagnosticar junto a professores que atuam na Educação Infantil e Ensino Fundamental em oito escolas - quatro de Educação Infantil e quatro de Ensino Fundamental (três privadas e cinco públicas) a respeito de quais as concepções epistemológicas e antropológicas que ancoram-nos em seu trabalho. Serão escolas públicas e privadas do perímetro urbano da cidade de Erechim que atuam nos níveis de ensino foco da pesquisa. Vamos entrevistar quatro professores de cada escola perfazendo um número total de trinta e dois (32) sujeitos. A validade da pesquisa do ponto de vista acadêmico está em ser uma oportunidade para produzir artigos e apresentar o estudo em congressos e eventos científicos, além de subsidiar os cursos de formação de professores chamando a atenção para a importância dos aspectos antropológicos e epistemológicos serem explicitados e fazerem-se presentes na formação do professor. Do ponto de vista epistemológico servirá de alerta para que procurem compreender quais os pressupostos que orientam seu trabalho e como estes interferem nos processos educativos que desenvolvem, ou seja, para que o desenvolvimento de seu trabalho seja mais consciente e tenham mais clareza dos fins desejados.

¹ Doutor em Educação, professor da URI Erechim e PPGEDU Frederico Westphalen.

² Mestre em Educação, professor da URI Erechim.

³ Acadêmico do Curso de Psicologia da URI, bolsista PIIC URI.



Palavras-chave: Práticas pedagógicas. Concepções epistemológicas. Concepções antropológicas. Professor.

INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea permite que aflorem inúmeras tendências de pensamento, além de ser um período histórico de muita diversidade e riqueza teórica. Nela convivem muitas escolas de formação com diferentes filosofias, metodologias e entendimentos sobre os grandes conceitos que fazem parte da base teórica formativa dos educadores contribuindo para uma pluralidade de saberes e teorias. Estas vão se refletir nas práticas e no exercício da docência. O educador vai agir e atuar segundo seu paradigma teórico ou conceitual orientador. Qual é este paradigma? Quais concepções epistemológicas e antropológicas o constituem? Para Cortella (2000) a compreensão destas nem sempre é consciente e reflexiva e, no mais das vezes, é adotada sem uma percepção muito clara de suas fontes e consequências. Compreender e explicitar estas concepções auxilia no entendimento das razões do agir do educador e se constitui em um subsídio importante para reorientar práticas a partir da organização de programas de formação permanente.

O educador age com base em concepções epistemológicas e antropológicas conscientes ou reproduz práticas aprendidas (rotina tecnicista)? Sobre que bases assenta seu trabalho? Tem clareza dos pressupostos que norteiam seu trabalho?

Vivemos um cenário de mudanças em que pululam diferentes visões e concepções interferindo nas formas humanas de pensar e ver o mundo. No entendimento de Berticelli (2006), neste contexto, pairam muitas contradições e questões desafiadoras, cujas tentativas de respostas às mesmas ainda são



fragmentadas, cabendo o questionamento das bases sobre as quais se sustentam e o desafio de construir novas alternativas.

A pesquisa em andamento tem como objetivo geral investigar e explicitar concepções epistemológicas e antropológicas que sustentam o trabalho de professores que atuam na Educação Infantil e primeiros anos do Ensino Fundamental e demonstrar como estas sustentam e orientam sua prática pedagógica. Servirá para compreender, com maior precisão, quais os pressupostos que orientam o trabalho docente e, enquanto formadores, no sentido de auxiliar os professores e futuros professores, a explicitar e a tomar ciência dos referenciais que interferem nos processos educativos por eles desenvolvidos, ou seja, para que o desenvolvimento de seu trabalho seja mais consciente e tenha maior clareza dos fins desejados, resultando em maior aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes.

Como se trata de pesquisa em andamento, apresentamos neste artigo os resultados da revisão de literatura sobre o tema, o que configura um dos objetivos da investigação. A etapa de coleta de dados a campo foi iniciada, mas não sistematizamos os mesmos, o que não nos permite apresentá-los neste momento ainda.

METODOLOGIA

Desenvolveremos uma pesquisa de campo com a intenção de diagnosticar junto a professores que atuam na Educação Infantil e Ensino Fundamental em oito escolas - quatro de Educação Infantil e quatro de Ensino Fundamental (três privadas e cinco públicas) a respeito de quais as concepções epistemológicas e antropológicas que ancoram-nos em seu trabalho. Serão escolas públicas e privadas do perímetro urbano da cidade de Erechim que atuem nos níveis de ensino foco da pesquisa. Vamos



entrevistar quatro professores de cada escola perfazendo um número total de trinta e dois (32) sujeitos.

Para coleta dos dados vamos utilizar entrevista (semiestruturada), pois ela permite um diálogo maior com os sujeitos da pesquisa. A análise dos dados será qualitativa e de conteúdo. A pesquisa qualitativa permite que o pesquisador faça a interação entre o fato pesquisado e as ações sócio-históricas que influenciam na formação do fenômeno. Conhecendo as relações sociais do objeto de estudo e suas características históricas, possibilita uma análise mais crítica e palpável.

A técnica de análise qualitativa permite compreender as informações tendo presente a teoria no referencial teórico, que, de acordo com Lüdcke e André (2004, p. 48) estabelece “[...] conexões e relações que possibilitem a proposição de novas explicações e interpretações.” Na análise de conteúdo, de acordo com Chizzotti (2001) o objetivo é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas. No entanto, todas as concepções e caminhos metodológicos irão possibilitar interpretações e compreensões necessárias para elaborar da melhor forma possível conhecimentos que contemplem as principais preocupações desta pesquisa. E, para

[...] compreender melhor a relação que se estabelece entre o comportamento humano e as representações sociais, devemos partir da análise do conteúdo das representações e considerar, conjuntamente, os afetos, as condutas, os modos como os autores sociais compartilham crenças, valores, perspectivas futuras e experiências afetivas e sociais (MOSCOVICI, 2003, p. 86 apud FRANCO, 2008, p. 12).

A pesquisa será realizada de acordo com categorias definidas pela orientação teórica e constantes nos instrumentos elaborados para a coleta de dados, porém não estarão fechadas dando possibilidades de emergirem a partir dos resultados das



entrevistas. De posse dos dados, os mesmos serão agrupados nas categorias, analisados e interpretados à luz da base teórica.

A pesquisa em educação precisa ter a preocupação de produzir novo saber e contribuir para a construção de novos conhecimentos, oferecendo formas de intervir ou contribuir com a realidade pesquisada. Segundo Alves-Mazzotti (2001), nós pesquisadores, não podemos abrir mão do compromisso com a produção de conhecimentos confiáveis, pois só assim estaremos contribuindo, tanto para desenvolver o instrumental teórico no campo da educação como para favorecer tomadas de decisão mais eficazes, substituindo as improvisações e modismos que têm guiado as ações em nossa área.

RESULTADOS PARCIAIS

Concepções teóricas orientam o agir, definem o foco de nosso olhar, as escolhas que fazemos, as opções de nosso educar e como trataremos os estudantes. A escolha poderá ser por humanizar e pensar um ser humano que se educa adquirindo saberes para sua realização como pessoa ou dar-lhe acesso a conhecimentos que o instrumentalize unicamente para a competência técnica, utilitarista do mundo do trabalho. “Se como docentes nos prestamos a reduzir os educandos a mercadorias, a empregáveis, reduzindo os conhecimentos a habilidades para o emprego, estaremos reduzindo nosso trabalho e a própria docência a mercadoria” (ARROYO, 2011, p. 107).

As concepções epistemológicas (do grego *epistème* – ciência, conhecimento) dizem respeito ao conhecimento, matéria-prima com que o professor trabalha, e está em profunda correlação com as “pedagogias” presentes no cotidiano da escola.



No entanto, como o cerne e a finalidade última dos processos educativos em geral é o Conhecimento (formativo e informativo), as concepções pedagógicas de cada um e de cada uma de nós estão em uma estreita conexão com a “teoria sobre o conhecimento” que, individual ou coletivamente, assumimos (CORTELLA, 2000, p. 55).

Brandão (2002) afirma que toda educação sonha uma pessoa. E uma diferença importante entre as propostas e os processos dos diferentes projetos de criação de pessoas, através do ofício de educar, está na maneira como cada um dos ideários pedagógicos possíveis pensa e faz interagir estas perguntas fundadoras que os gregos e outros nos deixaram: que tipo de mundo criar, manter ou transformar? Que pessoas podem e, como poderiam, realizar isto? Pode-se orientar o ser humano para a tríade saber-produzir-possuir ou conhecer-conviver-ser. Nosso entendimento do ser humano e o que acreditamos ser seu fim orienta e configura nosso ideário pedagógico.

Qual o sentido do trabalho do professor? A resposta estará relacionada à nossa compreensão de homem, de conhecimento e de mundo que tivermos. A intencionalidade dos fins desejados está diretamente vinculada às nossas opções e escolhas de saída e estas são feitas a partir de nossas convicções e expectativas sobre nós mesmos e os outros, com base no cabedal de conhecimento que possuímos que nos dará o instrumental necessário ou não para atingir os objetivos desejados.

Hannoun (1998), ao tratar dos motivos que levam um educador a tomar decisões, questiona: Quais são os mecanismos psicológicos que orientam um educador para certo comportamento no relacionamento com seus alunos, para certo conteúdo de sua formação, para certo modo de avaliação? A resposta orienta-se na direção dos métodos de educação, sistemas de aprendizagem, que nem sempre são explicitados.

Therrien (2012, p. 118) ao tratar das racionalidades que fundamentam o pensar e o agir do professor faz algumas indagações que são oportunas de serem trazidas aqui.



Que racionalidade dá suporte às nossas justificativas e às nossas respostas quando somos inquiridos sobre o sentido do “educar”? Que sentido tem o “outro” na relação de mediação? Como são concebidos os processos de aprendizagem? Ainda é possível perguntar que referencial dá suporte ao nosso discurso sobre educação integral?

Quais teorias e concepções têm orientado a formação de professores em nossos cursos de preparação de docentes? Quais as concepções epistemológicas e antropológicas têm sido estudadas, debatidas e assumidas? Qual a clareza que o aluno em formação e o egresso possuem a respeito desta bagagem que carregam? As práticas e ações dos professores nas instituições educativas têm sido reveladoras de concepções teóricas ou o que se visualiza são rotinas e ações tecnicistas? Qual a clareza que os educadores possuem da direção de sua conduta profissional? O que é que os têm inspirado? O que os saberes expressos pelos professores têm revelado a respeito de suas concepções epistemológicas e antropológicas? Para Perrenoud (2002) nenhum pesquisador ousaria afirmar que é possível explicar o que acontece em uma sala de aula sem referir-se às representações, à definição da situação, à epistemologia, às teorias subjetivas e aos saberes provenientes da experiência dos atores.

Cortella (2000) pontua que grandes questões sobre o homem e sua condição o acompanharam ao longo da história da humanidade, no entanto, no presente parece terem sido deixadas à margem em detrimento de outras interrogações que a sociedade contemporânea considera mais importantes.

A indagação sobre nós mesmos, a razão de sermos e de nossa origem e destino, isto é, o sentido de nossa existência, é, de fato, um tema presente em toda história; mesmo em tempos atuais, quando a Ciência atingiu patamares impressionantes de inventividade e variedade, a resposta parece, contraditoriamente, afastar-se cada vez mais (CORTELLA, 2000, p. 24).



Para Arroyo (2011, p. 204) as pedagogias dos docentes têm revelado o humano que carregam em seus percursos. “O desafio para a pedagogia será tentar entender o quanto de humano, de valores, de exercícios de liberdade, de saberes que aprendem nessas vivências desde crianças.” A forma como os professores organizam o trabalho pedagógico traduz seus entendimentos e visões sobre o mundo, o homem, a criança, a aprendizagem, enfim, suas cosmovisões. Trata-se de uma pedagogia que carrega consigo uma antropologia, segundo Fiori (*apud* FREIRE, 1987, p. 13), a educação reproduz, assim, em seu plano próprio, a estrutura dinâmica e o “[...] movimento dialético do processo histórico de produção do homem. Para o homem, produzir-se é conquistar-se, conquistar sua forma humana. A pedagogia é antropologia.”

A percepção do que não é “revelado”, do oculto no ser e agir do professor torna-se importante para saber a respeito dele e de sua formação. Reconhecer estas memórias “ocultas” faz parte do processo de resgate da identidade do professor. Identidade que para Arroyo (2011) e Gadotti (2003) está em crise no contexto contemporâneo pelas circunstâncias em que se realiza o trabalho do professor. “Sabemos pouco sobre a história da produção de conhecimentos de que somos profissionais porque ignoramos as indagações humanas que os produzem” (ARROYO, 2011, p. 286).

Nossa hipótese é que os professores, em sua maioria, saem dos cursos de formação sem muita clareza de princípios elementares que definem o ser humano, o que naturalmente vai implicar em suas escolhas curriculares e políticas de ação. O trabalho educativo ganha contornos de instrumentalização e instrução, em muitos casos, sem uma opção explícita do professor por esta perspectiva, mas como resultado de um “não saber” outros caminhos possíveis. “Fortalece-se a percepção de que, no momento em que as classes trabalhadoras passam a frequentar mais amiúde os bancos e colares, os paradigmas pedagógicos em execução são insuficientes para dar conta plenamente desse direito social e democrático” (CORTELLA, 2000, p. 14).



O educar está sempre carregado de sentidos implícitos e explícitos. Mas o educar consciente envolve a explicitação de nossas convicções e consequente orientação do processo para valores desejados.

A menos que alguém queira projetar uma educação completamente instrumental mecânica e robotizante, sob a ilusão de ser “neutra”, “universal” e “objetiva”, ela sempre estará às voltas com sistemas de sentidos, com visões de mundo, com ideologias, com críticas do presente e com projetos do futuro (BRANDÃO, 2002, p. 196-197).

O professor tem como tarefa mais específica ensinar, mas seu fazer ou os contornos da profissão não se resumem a ele. Além de ensinar, precisa aprender a respeito de como seu aluno aprende, dominar conhecimentos que tratam da aquisição do conhecimento, de como ocorrem os processos de aprendizagem e quando não contente com sua prática reorientar a mesma a fim de que os novos rumos atendam a seus princípios de educador e ao desenvolvimento dos saberes de seus educandos, mas para repensar seu modelo pedagógico, segundo Becker (2001, p. 30-31) é necessário ir além da crítica sociológica. “Segundo nossa hipótese, a desmontagem de um modelo pedagógico só pode ser realizada completamente pela crítica epistemológica.” Esta parece ter sido deixada de lado nos processos de formação de professores, primando pela ênfase nas metodologias e procedimentos didáticos.

Ao professor torna-se fundamental o conhecimento do conhecimento ou o domínio dos processos de aquisição do saber, mas como desenvolve seu trabalho na relação com outros seres humanos, demanda também que conheça muito sobre estes para estabelecer relações e vínculos apropriados que o trabalho de educar exige. Para Berticelli (2006, p. 23), a tarefa epistemológica do trabalho do professor está profundamente imbricada com a antropológica. “Mas os seres humanos só podem obter



o conhecimento de como construíram a lógica e a matemática se compreenderem a si mesmos, sua psique e seu corpo, como uma totalidade no contexto do universo inteiro.”

Os educadores pouco se questionam sobre a gênese do conhecimento e sua reconstrução, preocupam-se mais com os meios de sua transmissão, o que resulta em uma lacuna no que diz respeito a pensar-se enquanto sujeito epistêmico.

O professor ensina conhecimento, mas, ao ser perguntado sobre o conhecimento, espanta-se como se a pergunta não fizesse sentido ou fosse descabida. Ao responder sobre “o que é o conhecimento”, responde de acordo com o senso comum, isto é, como qualquer pessoa que só utiliza a inteligência para resolver os problemas do cotidiano (BECKER, 2001, p. 75).

Não se vislumbra o caráter científico de seu posicionamento pois, muitas vezes, age pelo senso comum, o que faz nos questionarmos sobre sua epistemologia, sobre os fundamentos que sustentam seu ser, pensar e fazer. Assim, Becker (1993, p. 37) conclui: “Neste contexto de ausência de reflexão epistemológica o professor acaba assumindo as noções de senso comum.” A conduta com base no senso comum está isenta do olhar profundo e crítico que permite o entendimento do porquê de muitas de nossas ações, opções políticas e epistemológicas. Não permite que haja a clareza da contradição humana, dos jogos de poder e das tendências em disputa. Alimenta a crença da possibilidade da neutralidade epistemológica e política.

Nada é “neutro” na educação. Nada é isento de escolhas. Isto é, nada é vazio de sentidos, de valores, de orientações para a vida individual ou para o destino de comunidades humanas, aquilo que vai de uma família a toda a humanidade. Porque mais do que quase tudo, a Educação está envolvida com o desafio da formação não apenas de agentes profissionais da economia através do trabalho, mas também com a gestação de tipos de pessoas humanas sob a forma de sujeitos de algum modo corresponsáveis pela criação de seus próprios mundos sociais (BRANDÃO, 2002, p. 217).



As bases conceituais antropológicas e epistemológicas, mesmo inconscientes por parte do professor, definem os modelos pedagógicos utilizados na sala de aula. “Tudo quanto o homem/mulher faz, pensa ou deixa de fazer e pensar tem repercussões no todo” (BERTICELLI, 2006, p. 189). O conhecimento destes saberes conceituais permite melhor compreensão das escolhas e comportamentos do professor e serve de horizonte para definir programas de formação a fim de intervir e redirecionar o trabalho do professor, se necessário.

Como vimos, a educação precisa ser transformada não apenas no que concerne às relações de sala de aula – micromundo onde se estruturam as relações pedagógicas por excelência. Precisa ser (re)estruturada, também, no que concerne à formação de professores. Como pode um professor (re)conceber as relações pedagógicas de sala de aula se ele mesmo é vítima de uma visão precária, empirista, da matéria de seu fazer – o conhecimento (BECKER, 2001, p. 65).

Comenius (1997), na *Didática Magna*, alertava para a importância do professor solidificar seu fazer e sustentar o agir em conhecimentos profundos. Para ele, na base da docência está o saber do professor. “A ninguém seja permitido falar do que não sabe ou entender o que não possa expressar. Porque quem não consegue expressar-se é como uma estátua e, quem fala de coisas desconhecidas é como um papagaio” (COMENIUS, 1997, p. 223). Em outras palavras, quando as razões porque educa e os fins que deseja atingir estão ausentes ou não são conscientes, o professor se repete num discurso vazio.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa visa sistematizar conhecimentos que possam subsidiar os educadores no exame crítico de sua formação e do sentido concreto de sua profissão para que possam levá-lo a um repensar teórico de suas práticas e o consequente avanço de seu trabalho na direção da maior qualidade de ensino. Para se conseguir intervir com proposições que resultem em mudança efetiva, é necessário, segundo Perrenoud (1993) compreender bem em que condições e com que tipo de racionalidade os professores levam a cabo o seu trabalho, sem esse conhecimento não se poderá saber em que medida os resultados da investigação em educação podem incidir nas práticas.

Do ponto de vista acadêmico a pesquisa é uma oportunidade para produzir artigos e apresentar o estudo em congressos e eventos científicos, além de subsidiar os curso de formação de professores chamando a atenção para a importância dos aspectos antropológicos e epistemológicos serem explicitado e fazerem-se presentes na formação do professor.

Para educadores a pesquisa servirá de alerta para que procurem compreender quais os pressupostos que orientam seu trabalho e como estes interferem nos processos educativos que desenvolvem, ou seja, para que o desenvolvimento de seu trabalho seja mais consciente e tenham mais clareza dos fins desejados.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 39-50, jul. 2001.

ARROYO, M. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011.



BECKER, F. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **Epistemologia do professor: o cotidiano da escola**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1993.

BERTICELLI, I. **Epistemologia e educação: da complexidade, auto-organização e caos**. Chapecó/SC: Argos, 2006.

BRANDÃO, C. R. **A educação popular na escola cidadã**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e sociais**. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

COMENIUS. **Didática Magna**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

CORTELLA, M. S. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. São Paulo: Cortez, 2000.

ECCO, I. **A prática educativa escolar problematizadora e contextualizada: uma vivência na disciplina de História**. Erechim: Edifapes, 2004.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. 3ª Ed. Brasília: Liber Livro, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho**. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

LUDCKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2004.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**. Perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

_____. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

THERRIEN, J. Docência profissional: a prática de uma racionalidade pedagógica em tempos de emancipação de sujeitos. In: VEIGA, I. P. A. (Org.) **Didática e docência na educação superior**. Campinas/SP: Papirus, 2012.



CONSELHOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO E SEU PAPEL NA DEMOCRATIZAÇÃO DO PROCESSO EDUCATIVO

Angélica Paula Bazzotti¹
Márcia dos Santos Caron²

Eixo Temático: Cidadania, Educação e Democratização

Forma de Apresentação: Comunicação Oral

RESUMO: Os Conselhos Municipais de Educação, como instâncias de democratização do espaço educacional local, favorece de maneira substancial o avanço e a consolidação da participação popular no controle, na fiscalização e na gestão cooperativa da administração pública, especificamente no que tange à educação. Sendo assim, este projeto de pesquisa se propõe a investigar, de maneira introdutória e exploratória, a formação e a atuação do Conselho Municipal da Educação no município de Ponte Preta/RS.

Palavras-chave: Cidadania. Legislação. Democratização. Conselho Municipal de Educação.

INTRODUÇÃO

A Constituição Federal de 1988 representa um marco no tratamento dos direitos da pessoa humana no Brasil. Resultante de uma série de movimentos e reivindicações populares pela reinstauração da democracia no país, a Constituição rompeu com um ordenamento jurídico marcado pelo autoritarismo – herança do regime militar que vigorou no Brasil entre 1964 e 1985 – e representou marco fundamental da

¹ Acadêmica do Curso de Pedagogia da URI Erechim.

² Mestre em História, professora da URI Erechim.



abertura do Estado brasileiro ao regime democrático, em todas as instâncias da sociedade civil.

Um dos dispositivos previstos na Constituição Federal de 1988, como forma de participação popular na gestão da coisa pública, são os Conselhos Municipais. Vistos como canais de participação da comunidade nas decisões das demandas de suas necessidades, os Conselhos Municipais possibilitam uma ampliação do entendimento do conceito de *democracia*, que não fica resumido ao exercício do voto – obrigatório de quatro em quatro anos – mas atrela-se ao princípio de que a democracia necessita da participação dos cidadãos, detentores originários do poder político (SANTIN, 2007).

Neste sentido, esta pesquisa busca, de forma introdutória e exploratória, delinear a atuação do Conselho Municipal de Educação no município de Ponte Preta/RS.

DESENVOLVIMENTO

Entende-se que, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, abrem-se novos espaços de participação política, nos quais a população está – ou deveria estar – mais próximas das decisões políticas; da gestão democrática das políticas públicas que se relacionam, de alguma maneira, com sua vivência cotidiana. Conforme Bobbio (1986), trata-se da ocupação, pelas formas da democracia representativa, dos espaços até então dominados por organizações hierárquicas e burocráticas.

Depreende-se, desta forma, que nos Conselhos Municipais os cidadãos entram em contato com outros atores da sociedade civil, pois os conselhos são ambientes plurais e, por isso, possibilitam a troca de experiências e de aprendizado com o outro (GOHN, 2007).



Ao se tratar de Conselhos Municipais de Educação, sabe-se que a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96 – em 1996, possibilitou a organização dos Sistemas Municipais de Ensino, com competências próprias e incumbências definidas. Neste contexto, a criação e consolidação dos Conselhos Municipais de Educação como órgão normativo, deliberativo, consultivo e fiscalizador dos sistemas municipais de ensino adquire importância fundamental.

Segundo o Ministério da Educação, Conselho Municipal de Educação

É o órgão do sistema responsável pela legislação educacional, que regulamenta, fiscaliza e propõe medidas para melhoria das políticas educacionais. É também um instrumento de ação social, atendendo as demandas da sociedade quanto à transparência no uso dos recursos e a qualificação dos serviços públicos educacionais. A sociedade, representada no Conselho, torna-se vigilante na defesa do direito de todos à educação de qualidade e na observância dos regulamentos e leis federais. [...] O conselho deve dividir com a população a preocupação com a educação municipal na busca de alternativas para os problemas existentes (BRASIL, 2007).

Assim, fica explícito que os Conselhos Municipais de Educação, em sua função intermediária entre o Estado e a sociedade, traduzem ideais e concepções mais amplas de educação e de sociedade que, em cada momento histórico, exercem influência na dinâmica das políticas educacionais implementadas em nível municipal e também regional (TEIXEIRA, 2004).

Formado por entidades que indicam pessoas que as representam, o Conselho Municipal de Educação precisa de uma gestão própria e independente para realizar suas funções. Porém, para que ocorra esta gestão própria, é necessário a destinação de recursos orçamentários e financeiros; políticas próprias para a sua atuação, embasado em Planos de Trabalho. É importante destacar que os Conselhos Municipais de Educação manifestam-se por meio de Resoluções expedidas por Comissões Temáticas, o que auxilia a dinamização e coerência nas suas ações.



Em seu artigo 206, a Constituição Federal promulgada em 1988, determina que o ensino seja ministrado com base em princípios como a gestão democrática do ensino público, com a participação ativa da comunidade. Para atender a essas determinações constitucionais, leis infraconstitucionais são editadas, a fim de estabelecer competências técnicas e representatividade dos diversos setores educacionais, incluindo o nível das unidades escolares com a participação da Comunidade Escolar. Ao Conselho cabe a responsabilidade de sua organização estrutural adequada e a capacitação de seus próprios conselheiros.

Em se tratando especificamente do município de Ponte Preta/RS, buscou-se conhecer e analisar as atas das reuniões do Conselho Municipal de Educação, a fim de investigar como se deu a implantação do CME e a forma pela qual o Conselho atua na comunidade de Ponte Preta. Verificou-se que os registros, por meio de atas, são incipientes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatou-se que os Conselhos Municipais de Educação são um espaço político de participação direta dos cidadãos na gestão da *coisa pública*, o que favorece a ampliação dos conceitos de democracia e cidadania. Apurou-se que os conselheiros devem desenvolver ações voltadas para a socialização das informações, conhecimentos e controle social, sendo um precursor no direcionamento das dificuldades e possibilidades de concretização das políticas educacionais voltadas para a cidadania.

Os Conselhos Municipais de Educação, em período anterior à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/06), possuíam a característica de funcionamento consultivo e de assessoramento; configurava-se em um órgão deliberativo e opinativo. Com o advento da LDB 9394/96, os Conselhos Municipais de



Educação passaram a ter a função consultiva e de assessoramento, deliberativo, propositivo, com características de acompanhamento e controle social; normativo e fiscalizador.

Em se tratando do município de Ponte Preta/RS, pode-se afirmar que, pela análise realizada até o momento, ainda há muitas lacunas na atuação do Conselho Municipal de Educação. Conforme demonstram as atas, as reuniões do Conselho são esporádicas, não ultrapassando duas reuniões ao ano, e que se limitam a registrar, de forma burocrática e *pro forma*, a existência do mesmo.

Sendo assim, acredita-se que este trabalho possa contribuir, de maneira efetiva, para uma reflexão mais aprofundada sobre a importância da constituição e atuação eficaz do Conselho Municipal de Educação no município de Ponte Preta/RS, a fim de que a participação da comunidade na tomada de decisões, na participação da definição das políticas educacionais e no acompanhamento da sua execução sejam, de fato, uma realidade no município.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal. Centro Gráfico, 1988.

BRASIL, LDB. Lei 9394/96 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 2 jun.2014.

BOBBIO, N. **O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo.** 5.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GOHN, M. G. **Conselhos Gestores e Participação Sociopolítica.** São Paulo: Cortez. 2007.

_____. O papel dos conselhos gestores na gestão urbana. In: TORRES RIBEIRO, A. C. (Org.) **Repensando a experiência urbana na América Latina: questões, conceitos e valores.** Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2000. p. 175-201.



SANTIN, J. R. **O tratamento histórico do poder local no Brasil e a gestão democrática municipal.** Anais do II Seminário Nacional Movimentos Sociais, Participação e Democracia. 27 a 25 de abril de 2007, UFSC, Florianópolis, Brasil, Núcleo de Pesquisas em Movimentos Sociais (NPMS), p. 324-340. Disponível em <http://www.sociologiaufsc.br/npms/janaina_rigo_santin.pdf>.



CURRÍCULO: ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES

Denise Aparecida Martins Sponchiado¹

Daiane Lira²

Eixo Temático: Currículo, Identidade e Cidadania

Modalidade de apresentação: Comunicação oral

RESUMO: Com a pós-modernidade, muito se tem falado e discutido sobre a construção e a significação da identidade, nos vários aspectos que ela abrange. Os teóricos do pós-estruturalismo e dos estudos culturais trouxeram várias contribuições neste sentido, fazendo análises que promoveram a desconstrução de muitas ‘certezas’ tidas, até então, como inquestionáveis. Somos seres múltiplos, logo o que é central é a diferença. As identidades são construídas na, relação entre as diferenças. No campo teórico dos estudos culturais cada cultura tem suas próprias e distintas formas de classificar o mundo e é pela construção de sistema classificatório que a cultura nos propicia os meios pelos quais podemos dar sentido do mundo social e construir significados. Deve-se considerar que as diferenças fazem parte de um multiculturalismo, o que deve ser levado em conta na construção do currículo escolar. Este artigo pretende discutir as contribuições que as reflexões feitas no campo do pós-estruturalista trouxeram para os estudos pedagógicos, tratando o currículo – enquanto política, bem como, pretende problematizar diferentes possibilidades de organização curricular que objetivam enquadrar os “outros” em identidades nomináveis. Na nossa sociedade há, de fato, muitos modelos de identidade em constante transformação, em cuja construção a escola poderia ter um papel fundamental em termos de proposição de parâmetros, instrução e escolhas dos mesmos. Ela, além de revelar as formas macro e micro de imposição de valores sociais hegemônicos, pode também mostrar a possibilidade de outras formas de vida que são construídas na prática cotidiana. Nesse sentido e ao mesmo tempo se busca refletir sobre alternativas possíveis para que a construção curricular contemple, também, a identidades dos “outros”, dos diferentes.

Palavras-chave: Currículo. Identidade. Diferença. Pós-estruturalismo

¹ Mestre em Educação, professora da URI Erechim.

² Acadêmica do curso de Pedagogia URI-Erechim e do PPGEDU/UPF, Bolsista FAPERGS.



UM REPENSAR SOBRE OS CAMINHOS DA IDENTIDADE

Uma parte de mim é todo mundo: outra parte é ninguém: fundo sem fundo.
Uma parte de mim é multidão: outra parte estranheza e solidão.
Uma parte de mim pesa, pondera: outra parte delira.
Uma parte de mim almoça e janta: outra parte se espanta.
Uma parte de mim é permanente: outra parte se sabe de repente.
Uma parte de mim é só vertigem: outra parte, linguagem.
Traduzir-se uma parte na outra parte - que é uma questão de vida ou morte - será arte?
(FERREIRA GULLAR)

O poema de Ferreira Gullar nos introduz, de forma sutil, na temática da identidade ora aqui abordada. Traduzir-se parece questão complexa quando pensamos em nossas identidades e diferenças. Ao aprofundar os estudos acerca das diferenças em sala de aula e a forma como o docente e a instituição escolar promovem a inclusão/exclusão destas diferenças, fazem-se necessárias algumas reflexões que lancem olhares a produções que possam problematizar, que verdades são produzidas no espaço da escola que estão determinando as condições de inclusão na escola.

Falar em diferenças implica adentrar pelos caminhos da identidade, o que se faz a partir do que nos é comum e do que consideramos diferente. Silva (2002, p. 9) diz que “[...] a identidade é, assim, marcada pela diferença”. De acordo com este autor, a identidade é marcada por meio de símbolos e por representações que, ao mesmo tempo em que constroem a identidade, fazem uma marcação das diferenças, atuando esta marcação como componente chave em qualquer *sistema classificatório* (HALL, 1997).

Desta forma, classificamos como iguais todos os que se aproximarem da nossa construção de identidade: branco, classe média, brasileiro, católico, e como diferente o “outro”, aquele que se afasta do nosso modelo de identidade: portador de necessidades especiais, negro, pobre, gordo. Como olhar para essas diferenças em sala de aula? Através de sua proposta pedagógica, a instituição escolar pode promover tanto a inclusão quanto a exclusão deste indivíduo dito “diferente”.



Abordando especificamente a questão da diferença no ambiente escolar, Silva (2002, p. 96) produziu um termo em que trata a *Pedagogia como diferença*. Para ele,

A identidade e a diferença não são entidades pré-existentes, que estão aí desde sempre ou que passaram a estar aí a partir de algum momento fundador; elas não são elementos passivos da cultura, mas tem que ser constantemente criados e recriados. A identidade e a diferença têm a ver com a atribuição de sentidos do mundo social, e com disputa e luta em torno desta atribuição.

Percebe-se, através de seus escritos, que Silva segue uma linha referencial fundamentada nos estudos culturais e inspirado no pós-estruturalismo. O pós-estruturalismo pode ser caracterizado como um campo de pensamento. “O pós-estruturalismo é uma crítica ao estruturalismo, ele volta alguns dos argumentos do estruturalismo e aponta certas inconsistências fundamentais em seu método, consistência que os estruturalistas ignoram.” (HARLAND,1987)

Ergue-se, de certa forma, como uma reação à ideia clássica de representação, baseado em paradigmas tradicionalmente aceitos como “corretos”. É precisamente por conceber a linguagem – e, por extensão todo sistema de significação – como uma estrutura instável e indeterminada que o pós-estruturalismo questiona esta noção clássica de representação. No registro pós-estruturalista, a representação é concebida unicamente em sua dimensão de signos, como pura marca material.

Uma perspectiva pós-estruturalista sobre currículo questionaria os “significados transcendentais”, ligados à religião, à pátria, à política, à ciência, que povoam o currículo. Uma perspectiva pós-estruturalista buscaria perguntar: onde, quando, por quem foram eles inventados?

De acordo com Silva (2002, p. 90) a



[...] identidade e a diferença são estreitamente dependentes da representação. É por meio da representação, assim compreendida que a identidade e a diferença adquirem sentido. É por meio da representação que, por assim dizer, a identidade e a diferença passam a existir. Representar significa, neste caso, dizer: “essa é a identidade”, “a identidade é isso”.

Estudiosos que usam esse referencial para olhar as coisas colocam em dúvida e questionam as rígidas segmentações curriculares entre os diversos gêneros do conhecimento. A proposta pós-estruturalista considera, primordialmente, a concepção de um sujeito autônomo, racional, centrado, unitário; construindo, sob estes paradigmas, todo o empreendimento pedagógico e curricular, tornando-o, assim, resultado de uma construção histórica muito particular (SILVA, 1999).

Pode-se considerar, então, que uma das maiores contribuições do campo dos estudos culturais para o processo educativo seja a proposta de diálogo na diversidade. Somos seres múltiplos, logo o que é central é a diferença. As identidades são construídas na, relação entre as diferenças. No campo teórico dos estudos culturais, cada cultura tem suas próprias e distintas formas de classificar o mundo e é pela construção de sistema classificatório que a cultura nos propicia os meios pelos quais podemos dar sentido do mundo social e construir significados. Deve-se considerar que as diferenças fazem parte de um multiculturalismo, o que deve ser levado em conta na construção do currículo escolar.

COMO DETERMINAR O QUE ESTUDAR E O QUE DEIXAR DE ESTUDAR? QUAL A ÊNFASE PRINCIPAL DO CURRÍCULO?

Identifica-se, neste contexto, um vínculo entre conhecimento, identidade e poder. A construção do currículo será perpassada por essas relações, que são relações de continuidade.



O currículo, dentro de uma visão baseada no campo teórico pós-estruturalista, deve buscar ampliar o espaço político-social dentro da escola, para discutir no coletivo o que significa uma boa sociedade e quais as melhores maneiras de alcançá-la. Assim, esta teoria é a que parece possibilitar uma maior reflexão para a construção de uma proposta curricular que vise uma educação inclusiva, que trate o currículo como prática cultural e como prática de significação.

A tradição crítica em educação nos ensinou que o currículo produz formas particulares de conhecimento e de saber, que o currículo produz dolorosas divisões sociais, identidades divididas, classes sociais antagônicas. As perspectivas mais recentes ampliam essa visão: o currículo também produz e organiza identidades culturais, de gênero, identidades raciais, sexuais... Dessa perspectiva, o currículo não pode ser visto simplesmente como um espaço de transmissão de conhecimentos. O currículo está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, naquilo que nos tornaremos. O currículo produz, o currículo nos produz (SILVA, 2001b, p.27).

Encarar o currículo como prática de significação incorre em reconhecer que a construção curricular é perpassada por interesses de diversos grupos sociais, especialmente os dominantes que, através dele, difundem sua visão de mundo, seu projeto social, enfim, suas “verdades”. Incorre também em perceber que, a partir do momento em que este currículo é posto em prática na sala de aula, irá mediar as diversas relações que acontecem na escola, interferindo nas funções de autoridade e de iniciativa. “O currículo estabelece diferenças, constrói hierarquias, produz identidades” (SILVA, 2003, p.12).

No momento em que reconhecemos esta interferência dos grupos sociais dominantes na construção do currículo escolar, admitimos também que se faz necessária uma reavaliação dos referenciais que servem para determinar a inclusão de certos saberes e de certos indivíduos, o que implica, necessariamente, na exclusão de



outros. Assim, através do currículo, são fabricados, parâmetros que servirão para a classificação dos indivíduos na escola: saberes, competências, sucessos, fracassos.

A discussão da construção do currículo é assunto premente, que deve ser foco de atenção e discussão, não apenas pela pensante de uma escola, mas precisa, necessariamente, ser partilhada por todos os indivíduos da comunidade na qual a escola está inserida, pois que será expressão das marcas das relações sociais de sua produção.

A obtenção da igualdade depende de uma modificação substancial do currículo existente. Não haverá 'justiça curricular', para usar uma expressão de Robert Connell, se o canon curricular não for modificado para refletir as formas pelas quais a diferença é produzida por relações sociais de assimetria (SILVA, 1999, p. 90).

Considerando-se os aspectos argumentados, pode-se afirmar que, a partir de uma visão pós-crítica do currículo, o que pressupõe respeito às identidades, ocorre a possibilidade de ampliar-se o espaço político e social dentro da escola. Este espaço deve propiciar que a comunidade escolar discuta, de forma consistente e crítica, o significado e a forma de construir uma sociedade mais justa e igualitária, que abranja os indivíduos excluídos – os ditos “diferentes” – que fogem do paradigma da identidade dominante que é imposta pela sociedade.

IDENTIDADE X MODERNIDADE

A reflexão sobre a identidade aponta para o processo de interação dos indivíduos nos diversos espaços sociais nos quais buscam construir uma gama de sentidos de si mesmos e, simultaneamente, do outro. Esse processo de conhecimento



não se reduz, contudo, apenas a um conjunto de crenças e representações sobre si mesmo e do outro, mas, também, pelo ambiente social no qual estão inseridos que se convergem na produção da identidade. Afinal, quando nos perguntamos “quem somos” a resposta vai muito além de um conhecimento estático e solipsista: nossa identidade se engendra em infinitas possibilidades proporcionadas pela experiência social. Nesse aspecto, as instituições sociais adquirem um importante significado no processo de construção da identidade, posto que constituem-se no espaço de produção de saberes, de experiências, de interrelações, de comunicações, de intenções e das operações de sentido – simbólicas. Cada instituição social possui estrutura, modos e meios de funcionamento específicos. Nelas, as relações sociais são instituídas dentro de modelos culturais pré-estabelecidos, investidas de afetos e representações acerca do conjunto de relações e práticas que tem uma referência em comum, de tal forma que sejam acessíveis aos atores sociais.

Como afirma Eagleton (2005), o grande imperativo da modernidade é a busca pela identidade. Para esse autor, pensadores como Foucault, Derrida e Nietzsche defendem a idéia de que o mundo é inteiramente feito de diferenças, mas temos de forjar identidades se quisermos sobreviver.

As identidades são invenções do mundo moderno, são “semifictícias”, mas necessárias para quem as formula (SANTOS, 2006). No mundo contemporâneo, elas são necessárias para que reconheçamos nossa pertença: o que somos, o que temos em comum, o que nos diferencia dos outros e o que gostaríamos de ser. Elas são necessárias para o estabelecimento dos relacionamentos interpessoais (DESCHAMPS; MOLINER, 2009).

As identidades não são neutras, pois expressam nosso modo de ver e de nos posicionar socialmente. São, ainda, problemáticas e frágeis porque incorporam muitos paradoxos: o que temos em comum e o que nos diferencia; o nosso reconhecimento pessoal e do outro; o nosso sentido de pertencimento num ambiente de rápidas e



constantes mudanças; e a possibilidade de ações sociais através de nossas identidades coletivas. (WEEKS, 1995). Nessa direção, Bauman (2005, p.17) argumenta que as identidades

[...] não têm a solidez de uma rocha, não são garantidas para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age – e a determinação de se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais tanto para o pertencimento quanto para a identidade.

Nessa mesma perspectiva, Hall (2005) assinala que há, dentro de nós, identidades contraditórias, empurrando-nos em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. Consequentemente, as identidades sociais têm caráter fragmentado, instável, histórico e plural. Serão as diferenças e semelhanças individuais dos alunos, seus conflitos de valores, necessidades de reconhecimento recíproco com seus pares e julgamentos de imagem de si e dos outros que balizarão a constituição dos diversos grupos no espaço escolar e, simultaneamente, a de suas próprias identidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procurou-se discutir, neste trabalho, que as identidades são resultantes de construções sociais e pessoais que se entrecruzam numa configuração particular em cada sujeito, sendo a instituição escolar um espaço social no qual se compartilha significados, referências, representações e outras práticas identitárias presentes na sociedade. Sem alimentar uma postura reducionista ou ingênua, como alerta Louro



(1997), que supõe ser possível transformar toda a sociedade a partir da escola ou eliminar as relações de poder, ao reconhecer e valorizar, no espaço escolar, as identidades como produto da diversidade cultural e ao atuar no sentido de superar as discriminações, o educador poderá contribuir para a formação de novas mentalidades e para a criação de uma sociedade mais democrática. Porém, presente ou não nas atividades curriculares, a discussão das identidades espraia-se, na realidade, pelo currículo oculto escolar. Diante desse dilema, talvez fosse necessário encontrar, na instituição escolar, uma elaboração que permitisse chegar ao termo “diversidade”, uma ética de inter-relação que tem como tarefa norteadora desenvolver o senso de relacionamentos humanos baseados na responsabilidade e no cuidado pessoal e coletivo ou, “[...] endossar a diversidade sem, contudo, sucumbir num relativismo absoluto, que anula qualquer tentativa de realização coletiva mínima de interação social” (WEEKS 1995, p.60).

Na nossa sociedade há, de fato, muitos modelos de identidade em constante transformação, em cuja construção a escola poderia ter um papel fundamental em termos de proposição de parâmetros, instrução e escolhas dos mesmos. Ela, além de revelar as formas macro e micro de imposição de valores sociais hegemônicos, pode também mostrar a possibilidade de outras formas de vida que são construídas na prática cotidiana.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Z. **Identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

DESCHAMPS, Jean-Claude; MOLINER, Pascal. **A identidade em Psicologia Social. Dos processos identitários às representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 2009.

EAGLETON, T. **Depois da Teoria: um olhar sobre os estudos culturais e o pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.



HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HALL, S. "The work of representation". In: HALL, Stuart (org.) **Representation. Cultural representation and cultural signifying practices**. London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage/Open University, 1997.

LOURO, G. L. **Gênero, Sexualidade e Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

SANTOS, B. de S. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SILVA, T. T. da **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

WEEKS, J. **Invented Moralities: sexual values in an age of uncertainty**. London: Polity Press, 1995.



EM BUSCA DE UMA EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA

Patricia Baldissera¹

Eixo Temático: Educação e Cidadania
Modalidade de Apresentação: Comunicação Oral

RESUMO: O presente artigo tem por objetivo compreender a discussão entre educação e cidadania e a visão pedagógica contida na abordagem das mesmas, bem como entender a relação existente entre as duas temáticas para uma sociedade humana e democrática. O trabalho foi desenvolvido a partir da análise do livro Educação e Cidadania: quem educa o cidadão? De Miguel Arroyo, Paolo Nosella e Ester Buffa. A ideia inicial de que a concepção de educação muda através dos tempos e que a sociedade contemporânea, considerada sociedade do conhecimento, requer um repensar sobre a educação. Para tanto, conclui-se que por um lado é a busca da competitividade no mundo atual que leva à maior procura do conhecimento e de uma educação de qualidade para a sociedade, por outro, é também a democratização da sociedade que demanda uma maior responsabilidade social do conhecimento. A busca de uma educação para a cidadania constitui uma garantia da democracia e só se exerce em contextos experienciais democráticos. É assim urgente que as sociedades, sentindo a consciência desta responsabilidade, se empenhem e se preocupem com a educação para a cidadania.

Palavras-chave: Educação. Cidadania. Pedagogia.

INTRODUÇÃO

As formas pelas quais a sociedade vem sendo abordada têm variado historicamente, evidenciando a ideia de Durkheim de que a educação é um processo de

¹ Acadêmica do PPGEDU da Universidade de Passo Fundo.



socialização que integra os indivíduos no contexto social e, por essa razão, varia segundo o tempo e o meio. Embora supondo que a educação não apenas integra o indivíduo ao meio social, mas também lhe proporciona uma maior capacidade de autonomia e, por isso mesmo, de interferência no meio social, é relevante mostrar que a educação sempre tem uma importância eminentemente social, ainda que essa questão assuma conotações diferentes através da história.

Educar para o exercício da cidadania, em sociedades que estão questionando a si mesmas e onde a escolha da integração e da solidariedade compete com a da segmentação, será um processo bastante diferente do que foi há quatro ou cinco décadas atrás. Neste passado recente, apesar da existência de dois grandes sistemas políticos e econômicos disputando hegemonia, as relações internas a cada sociedade, reguladas predominantemente por um ou outro, eram mais facilmente previsíveis. No entanto, houve um tempo em que a burguesia, então emergente, defendia ideais universais, como a cidadania, proposta para todos.

Muito se discute sobre educação e cidadania na atualidade, ou ainda sobre direitos dos cidadãos e deveres do Estado referentes à educação e à escola. Neste sentido, buscamos compreender num primeiro momento, com base nos ensaios de Miguel Arroyo, Paolo Nosella e Ester Buffa presentes no livro: Educação e Cidadania: quem educa o cidadão?, a intenção de superar a visão ou pedagogia na abordagem da relação educação/cidadania. No segundo momento buscamos entender a relação entre educação e cidadania para num terceiro momento instigar os leitores a pensar em uma educação para uma sociedade humana e democrática.



DESENVOLVIMENTO

A Educação como um processo social

O sociólogo Émile Durkheim assim define a educação: “A educação é a ação exercida, pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social: tem por objetivo suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política, no seu conjunto, e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destina”.

Da definição de Durkheim podemos extrair duas ideias importantes: a educação é ao mesmo tempo múltipla e a educação consiste na socialização metódica das novas gerações.

A educação moderna vai se configurando nos confrontos sociais e políticos, roa como um dos instrumentos de conquista da liberdade, da participação e da cidadania, roa como um dos mecanismos para controlar e dosar os graus de liberdade, de civilização, de racionalidade e de submissão suportáveis pelas novas formas de produção industrial e pelas novas relações sociais entre os homens. Percebe-se uma constante: e educação passa a ser encarada como o santo remédio, capaz tanto de tornar súditos cidadãos livres, como de controlar a liberdade dos cidadãos. Nos últimos séculos, a distribuição da dose de educação passa a estar condicionada ao destino de cada indivíduo na nova ordem social e à dose de poder que os diversos grupos sociais vão conquistando (ARROYO, 1987).

O que importa ressaltar é que a relação entre educação e construção de uma nova ordem política não é invenção de educadores ou políticos, mas trata-se de uma relação que faz parte de um movimento maior de interpretação dos processos de constituição das sociedades modernas. Essa interpretação tentou criar a imagem de que o convívio social girava basicamente em torno desses pólos: liberdade-servidão,



civilização-barbárie, república-absolutismo, racionalidade-irracionalidade, saber-ignorância, modernidade-tradição. Esse mesmo movimento criou a imagem da velha ordem como uma experiência social que girava igualmente em torno de outros pólos: Deus-Diabo, céu-inferno, virtude-pecado, alma-corpo, servo-senhor.

Se a educação passou a ser pensada como mecanismo central na constituição da nova ordem social, ela se tornou um dos mecanismos de controle dessa nova ordem social: não será aceito qualquer homem como sujeito participação no convívio social, mas apenas os civilizados, os racionais, os modernos, os de espírito cultivado, os instruídos e educados. Somente será reconhecido apto a participar como sujeito social e político quem tiver vencido a barbárie, a ignorância, quem tiver aprendido a nova racionalidade, quem tiver sido feito homem moderno.

A prática educativa moderna reflete uma concepção do convívio social, das relações indivíduo-sociedade e da cidadania que contém elementos do romantismo e da sociologia positivista que tanto enfatizaram a educação, ora como elemento de integração do indivíduo no social, reduzindo à unidade moral, à coesão, à integração e à cooperação (ARROYO, 1987).

Segundo Durkheim, para entendermos como a educação é um fato social basta observarmos que o comportamento das crianças não é espontâneo, e sim ensinado pelo grupo à sua volta, que impõe valores, sentimentos e costumes. Quando o processo educacional é bem-sucedido, a coerção que o grupo exerce sobre cada membro nem é sentida, parecendo a todos que são hábitos naturais e espontâneos de cada um.

A educação é um instrumento da consciência coletiva, por meio do qual a sociedade socializa as novas gerações de acordo com os seus pressupostos morais, religiosos, etc. Durkheim (1955, p.26) defende a ideia de que “[...] cada sociedade considerada em momento determinado de seu desenvolvimento possui um sistema de educação que se impõe ais indivíduos de modo geralmente irresistível”. Com base



nessa definição pode-se entender a educação como um processo de reprodução de uma certa sociedade, por meio da socialização das novas gerações.

A ideia de Cidadania

A ideia da cidadania é uma ideia eminentemente política que não está necessariamente ligada a valores universais, mas a decisões políticas. Um determinado governo, por exemplo, pode modificar radicalmente as prioridades no que diz respeito aos deveres e aos direitos do cidadão; pode modificar, por exemplo, o código penal no sentido de alterar sanções; pode modificar o código civil no sentido de equiparar direitos entre homens e mulheres, pode modificar o código de família no que diz respeito aos direitos e deveres dos cônjuges, na sociedade conjugal, em relação aos filhos, em relação um ao outro. Pode estabelecer deveres por um determinado período, por exemplo, àqueles relativos à prestação do serviço militar. Tudo isso diz respeito à cidadania. Mas, o mais importante é o dado a que me referi inicialmente: direitos de cidadania não são direitos universais, são direitos específicos dos membros de um determinado Estado, de uma determinada ordem jurídica-política. No entanto, em muitos casos, os direitos do cidadão coincidem com os direitos humanos, que são os mais amplos e abrangentes. Em sociedades democráticas é, geralmente, o que ocorre e, em nenhuma hipótese, direitos ou deveres do cidadão podem ser invocados para justificar violação de direitos humanos fundamentais (BENEVIDES, 1994).

Como lembra Marilena Chauí, a cidadania se define pelos princípios da democracia, significando necessariamente conquista e consolidação social e política. A cidadania exige instituições, mediações e comportamentos próprios, constituindo-se na criação de espaços sociais de lutas (movimentos sociais, sindicais e populares) e na definição de instituições permanentes para a expressão política como partido, legislação e órgãos do poder público. Distingue-se, portanto, a cidadania passiva —



aquela que é outorgada pelo Estado, com a idéia moral do favor e da tutela — da cidadania ativa, aquela que institui o cidadão como portador de direitos e deveres, mas essencialmente criador de direitos para abrir novos espaços de participação política.

É nesse sentido que entendemos a cidadania ativa — e, a partir dessa concepção, tenho discutido a possibilidade, no Brasil, de se ampliarem os direitos políticos para a participação direta do cidadão no processo das decisões de interesse público. E esse o sentido da defesa que faço dos mecanismos institucionais referendo, plebiscito e iniciativa popular, acolhidos na nova Constituição brasileira. Levando-se em conta a importância de tais institutos, creio que a seu respeito ainda há muito o que discutir e propor. Assim como a declaração meramente retórica de direitos não garantem sua efetiva fruição, a inclusão dos mecanismos de participação popular na Constituição não garante, por si só, que sua implementação se dará democraticamente, no contexto da cidadania ativa (BENEVIDES, 1991).

No Brasil, a noção de cidadania mantém certa dose de ambiguidade tanto na vertente progressista, da "esquerda", quanto na vertente conservadora, da "direita". Para a esquerda, muitas vezes cidadania é apenas aparência de democracia, pois discrimina cidadãos de primeira, segunda, terceira ou nenhuma classe, acabando por reforçar a desigualdade (Dalmo Dallari, por exemplo, pensa assim e, em consequência, não fala em "direitos do cidadão", mas sim em "direitos da pessoa humana").

Para setores da "direita", a cidadania — por implicar a ideia de igualdade, mesmo que apenas igualdade jurídica — torna-se indesejável, e até ameaçadora. As elites dependem, para a manutenção de seus privilégios (a *lex privata*, o oposto do conteúdo público na noção de cidadania), do reconhecimento explícito da hierarquia entre superiores e inferiores. Consideram a desigualdade legítima e "os de baixo" são as classes perigosas.

Cidadania e direitos da cidadania dizem respeito a uma determinada ordem jurídico - política de um país, de um Estado, no qual uma Constituição define e garante



quem é cidadão, que direitos e deveres ele terá em função de uma série de variáveis tais como a idade, o estado civil, a condição de sanidade física e mental, o fato de estar ou não em dívida com a justiça penal etc. (BENEVIDES, 1994)

Educação para a Cidadania

Segundo Arroyo (1987), uma das formas de colocar no seu lugar a relação entre cidadania e educação será destruir a imagem que se criou de que a educação é um dos mecanismos de arbitragem sobre a quem, onde e quando é permitida a condição de cidadão e de sujeito político. Essa função de arbitragem, ou seleção não passa apenas nem fundamentalmente pela repartição desigual desse bem social ou desse direito político ao saber, à escola, mas passa sobre tudo pela elevação da educação à condição de pré-condição para que o homem comum seja aceito como cidadão. Conseqüentemente, a relação entre cidadania e educação não se esgota nem está devidamente colocada quando se passa a defender simplesmente educação para todos. A questão não está em que mais súditos ou mais excluídos sejam agraciados com a identidade que lhes de direito a passar para o reino da liberdade e da participação. É necessário ir mais longe e questionar a legitimidade dessa configuração do reino da liberdade e da participação, das cercas em que foi confinado. É necessário questionar porque condicionar liberdade, participação e cidadania a essa educação, a essa civilização e a essa racionalidade.

Segundo Miguel Arroyo em seu ensaio intitulado “Educação e exclusão da cidadania” retoma o fio da mesma história, com o pensamento vigorosamente “desconfiado” até mesmo da burguesia clássica. Este texto tem o mérito de tentar falar do ponto de vista dos excluídos, do “povinho”, do “vadio”. A cidadania jamais será doação do Estado, pois é essencialmente uma conquista dos excluídos, através do exercício político, de lutas. A educação escolar, conseqüentemente, não confere cidadania a alguém que esteja dela excluído; é ao contrário, o resultado de sua própria



prática política, de lutas e de inconformismos sociais. Os excluídos se educam, sobretudo, nas lutas de resistência, de reivindicação, de sabotagem.

Paolo Nosella, no ensaio intitulado “Educação e cidadania em Antonio Gramsci”, diz que a chave-mestra é o conceito de revolução, ou seja, a morte do velho cidadão burguês e a emergência do novo cidadão socialista. Eis o desafio de toda a prática educativa, que, por sua vez, não se resume à escola.

Ester Buffa, destaca em seu ensaio intitulado “Educação e Cidadania burguesa”, a relação fundamental que embasa o estatuto de cidadão burguês, isto é, a relação da propriedade. Com isso ela questiona a situação do exercício da cidadania no Brasil contemporâneo: há muito mais excluídos que cidadãos. O que fazer? Retomar os propósitos educacionais da burguesia clássica, ou pensar na sua superação radical?

Não resta dúvida de que a educação política — entendida como educação para cidadania ativa - é o ponto nevrálgico da participação popular. Mas esta educação se processa na prática. Aprende-se a votar, votando. É claro que esta questão, pela sua própria natureza especulativa, não tem resposta pronta e acabada. Mas, entender a participação popular como uma "escola de cidadania" implica rejeitar aquela argumentação contrária que exagera as condições de apatia e despreparo absoluto do eleitorado, assim considerado incapaz, submisso e "ineducável". O que importa, essencialmente, é que se possa garantir ao povo a informação e a consolidação institucional de canais abertos para a participação — com pluralismo e com liberdade (BENEVIDES, 1991).

A educação política para a cidadania é um tema tão antigo quanto, pelo menos, o da democracia. Para o pensamento político clássico, a principal tarefa dos governantes — e principal virtude dos regimes políticos - era justamente propiciar a educação política do povo. A formação da sociedade pressupunha um povo "adulto" na política, e não tutelado. Era esse, aliás, o *leitmotiv* de Platão, no diálogo com os sofistas e, certamente, o de Aristóteles em *Política e Ética a Nicômaco*. No século XIX, a



educação para a cidadania foi ardorosamente defendida por pensadores como Stuart Mill (em *Governo Representativo*), embora, a essa época, a cidadania significasse, para muitos tementes a Deus, a formação de bons contribuintes e trabalhadores qualificados (BENEVIDES, 1991).

Essa educação — crucial para a cidadania ativa e para que se transforme o quadro atual dos vícios da representação e das eleições no Brasil — supõe, sem dúvida, uma discussão aprofundada sobre o papel dos meios de comunicação de massa como veículos a serviço do pluralismo de valores. É evidente que a educação política não pode ser entendida numa via única — só do Estado para o povo. Mas, sim, pela exigência da pluralidade de agentes políticos, e não só os partidos políticos, apesar de sua clara e necessária função pedagógica. A educação política, num contexto democrático, supõe que os próprios interessados se transformem em novos sujeitos políticos. E, assim, recuperem o sentido verdadeiro de cidadania ativa e de participação popular. Esse tipo de concepção — que exige o dinamismo da criação e da liberdade de novos sujeitos e novos espaços públicos - supera a visão do liberalismo, que tem como modelo o cidadão proposto para toda a sociedade (como o "patriota") como se ela fosse homogênea, harmoniosa, unidimensional. E não uma sociedade de classes diferentes e antagônicas, de grupos sociais, religiosos, raciais, culturais, tão diversos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ideia inicial de que a concepção de educação muda através dos tempos e que a sociedade contemporânea, considerada sociedade do conhecimento, requer um repensar sobre a educação. Para tanto, conclui-se que por um lado é a busca da competitividade no mundo atual que leva à maior procura do conhecimento e de uma



educação de qualidade para a sociedade, por outro, é também a democratização da sociedade que demanda uma maior responsabilidade social do conhecimento.

Nas sociedades modernas, a educação integra um conjunto de fatos sociais que promovem o processo de individualização dos seus membros, ou seja, o processo histórico que leva os seres humanos a se pensarem como indivíduos livres e iguais aos demais indivíduos.

Uma das formas de colocar no seu lugar a relação entre cidadania e educação será destruir a imagem que se criou de que a educação é um mecanismo de arbitragem sobre a quem, onde e quando é permitida a condição de cidadão e sujeito político. Essa função de arbitragem ou seleção, não passa apenas nem fundamentalmente pela repartição desigual desse bem social ou desse direito político ao saber, à escola, mas passa sobre tudo pela elevação da educação à condição de precondição para que o homem comum seja aceito pelo cidadão. Conseqüentemente, a relação entre cidadania e educação não se esgota nem está devidamente colocada quando se passa a defender simplesmente educação para todos. A questão não está em que mais súditos ou mais excluídos sejam agraciados com a identidade que lhes dê direito a passar para o reino da liberdade e da participação. É necessário ir mais longe e questionar a legitimidade dessa configuração do reino da liberdade e da participação, das cercas em que foi confinado. É necessário questionar porque condicionar libertação, participação e cidadania a essa educação, a essa civilização e a essa racionalidade (ARROYO, 1987).

Educação e cidadania são conceitos que têm uma larga tradição histórica e, apesar de eles manterem alguns elementos básicos recorrentes em seus significados, as concepções sobre os mesmos variam de acordo com as circunstâncias de tempo e lugar. Nesse sentido, uma primeira idéia que se enfatiza é a de que eles devem ser entendidos como processos de conquista, como construções permanentes e não meras noções, puras, abstratas.



A busca de uma educação para a cidadania constitui uma garantia da democracia e só se exerce em contextos experienciais democráticos. Têm, por isso, graves responsabilidades os sistemas educativos, os quais devem desenvolver nas novas gerações os saberes e as práticas de uma cidadania ativa. É assim urgente que as sociedades, sentindo a consciência desta responsabilidade, se empenhem e se preocupem com a educação para a cidadania.

REFERÊNCIAS

ARROYO, **Educação e cidadania: quem educa o cidadão?** São Paulo: Cortez, 1987.

BENEVIDES, Maria Victoria de M. **A cidadania ativa.** São Paulo: Ática, 1991.

Colóquio sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: **Ação educativa e programa de estudos pós-graduados em educação: História e Filosofia da Educação da PUC-SP.** São Paulo, Ação Educativa, 1996.

BENEVIDES, Maria Victoria de M. Cidadania e democracia. **Lua Nova – revista de Cultura e política**, número especial sobre cidadania, São Paulo, Cedec, n. 33, 1994.

BENEVIDES, M. V. **Cidadania e Direitos da Educação**, <www.iea.usp.br/artigos>.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia.** São Paulo: Moderna, 1984.

DURKHEIM, E. **Educação e Sociologia.** São Paulo: Melhoramentos, 1975.



HERMENÊUTICA E EDUCAÇÃO: UM ESTUDO A PARTIR DE HANS GEORG FLICKINGER

Daiane Lira¹

Denise Aparecida Martins Sponchiado²

Patricia Baldissera³

Eixo Temático: Hermenêutica, Educação e Cidadania
Modalidade de apresentação: Comunicação oral

RESUMO: Estamos, o tempo todo, diante do texto e do contexto ao mesmo tempo que nos fazemos e somos tocados pela dinâmica da realidade que nos esforçamos para compreender. Diante de uma realidade problemática e complexa, do mesmo modo que precisamos “objetivar” para poder “captar” o real. O limite de nossa busca não está nas interpretações teóricas que encaminham muito bem a “objetivação” do real, mas no caminho, na metodologia – mais adequada para captar os significados que estão postos, não por objetos, mas por sujeitos que significam e ressignificam o mundo e sua realidade a cada instante. O presente artigo procurou discutir a lógica clandestina do compreender diante do pensar e da escrita. Com base numa pesquisa de cunho bibliográfico o estudo baseou-se em leituras e produções de Hans Georg Flickinger. Muitas angústias e inquietações permeiam o pesquisador durante o processo de investigação. O estudo vem ao encontro de esclarecer alguns questionamentos a respeito da escrita. Diante de um contexto reflexivo destacamos a importância de recuperar o caráter de um diálogo-reflexivo diante das ações pedagógicas, pois a discussão está aberta, e o que ela realmente precisa é ser tomada a sério e ser levada a diante. Frente a essas interfaces e segundo Flickinger, o educador valente é aquele que consegue driblar o jogo burocrático para realizar sua tarefa pedagógica considerada essencial por ele enquanto profissional.

Palavras-chave: Hermenêutica. Educação. Correntes Pedagógicas.

¹ Acadêmica do curso de Pedagogia URI Erechim e PPGEDU/UPF e bolsista FAPERGS.

² Mestre em Educação, professora da URI Erechim.

³ Acadêmica do PPGEDU/UPF.



INTRODUÇÃO

O mundo humano, enquanto capacidade interpretativa, é um mundo infinito, mas a realidade ecológica do planeta onde se constrói esta humanidade é extremamente limitado e finito, tanto quanto a vida do indivíduo. Não há como fugir desta realidade. Pela criatividade o ser humano superou a animalidade e produziu a cultura. Pela linguagem, na sua falsificação interpretativa, destruiu a criatividade.

Os fatos humanos são significativos por causa da riqueza de significado que se atribui às coisas; o que importa nos fatos humanos não é a causa, mas sua significação, seus objetivos e seu valor, o sentido só é possível dentro desta perspectiva, isto é, só há sentido quando se atribui significações que sejam significativas para aqueles que significam as coisas as quais lhe atribuem sentido e significado. O ser humano procura compreender e explicar o mundo. A compreensão é resultado de uma explicação que se dá para as coisas humanas e não humanas. Isto nos indica que a explicação, antes da própria compreensão, é a tradução da realidade num significado que tenha sentido e se processe por uma determinada linguagem, ou signos linguísticos que nos permitam e possibilitem uma comunicação compreensiva do real.

O importante na hermenêutica é que ela tenha uma pretensão de universalidade, que seja um paradigma de discussão já assumido por diversos campos nas ciências humanas e constitua-se, a partir disto, num método de investigação. Apesar de ser mais do que justificado o estabelecimento de um certo distanciamento entre o sujeito que pesquisa e seu objeto em estudo, parece, contudo, não menos importante frisar, mais uma vez, a impossibilidade, no campo da filosofia e ciências humanas, de separar totalmente o sujeito e seu objeto, por estarmos sempre mergulhados, histórica e culturalmente, nos fenômenos que estudamos. Entre o fenômeno humano e o sujeito não pode haver esse afastamento quase total como preconizam as ciências naturais.



Partindo daí, chega-se ao problema da compreensão na perspectiva hermenêutica, enfatizando as condições subjacentes à própria compreensão.

A produtividade do processo de escrever deve-se à oscilação incessante, ao vaivém entre os esboços de sentido intuídos por parte do autor, e as qualidades-momentos perturbadores, inerentes à própria linguagem que os precedem em horizontes inesgotáveis (FLICKINGER, 2010, p.50).

Em sentido lato, é posta a crítica à tendência moderna, segundo a qual o sujeito cognitivo é suficientemente capaz de domínio do processo de produção de sentido.

Para concluir, temos de conceder que todos os processos hermenêuticos, isto é, toda compreensão e produção de sentido, não podem ser esclarecidos, em primeira linha, com base na perspectiva de suas estruturas comunicativo-interpessoais, portanto, com base em uma perspectiva que queira tematizar os problemas oriundos da relação entre os parceiros do diálogo (FLICKINGER, 2010).

O presente artigo procurou discutir a lógica clandestina do compreender diante do pensar e da escrita. Com base numa pesquisa de cunho bibliográfico o estudo baseou-se em leituras e produções de Hans Georg Flickinger. Muitas angústias e inquietações permeiam o pesquisador durante o processo de investigação. O estudo vem ao encontro de esclarecer alguns questionamentos a respeito da escrita.

COMPREENDER, PENSAR E ESCREVER: UM INTENSO PARADIGMA

Estamos, o tempo todo, diante do texto e do contexto ao mesmo tempo que nos fazemos e somos tocados pela dinâmica da realidade que nos esforçamos para compreender. Na verdade somos parte dela tanto quanto ela passa a fazer parte de



nossa existência. Somos tocados pela realidade pesquisada do mesmo modo que pretendemos tocar nela para saber o que é. Ou ainda, se isso for possível, buscamos “tocar” com as mãos uma realidade que está preta de significados que não se revelam imediatamente diante de nosso olhar, por mais atento que estejamos.

Estamos sempre diante de uma realidade problemática e complexa, do mesmo modo que precisamos “objetivar” para poder “captar” o real. O limite de nossa busca não está nas interpretações teóricas que encaminham muito bem a “objetivação” do real, mas no caminho, na metodologia – mais adequada para captar os significados que estão postos, não por objetos, mas por sujeitos que significam e ressignificam o mundo e sua realidade a cada instante.

De certo modo o pesquisador é o interprete da realidade que se expõe diante dele. Ele está cheio de realidades, teorias e experiências que se defrontam com outras realidades, teorias e experiências que são constitutivas de uma determinada visão de mundo que implica o processo de investigação.

Por isso, no momento das pesquisas procura-se dar forma ao pensamento escrevendo e andando pelas estradas a fora “grávidos de uma ideia”. O grande problema é que em muitos casos o sujeito não tem a oportunidade de dialogar e refletir com outras pessoas a respeito da temática abordada, relatando na escrita o que numa primeira instancia se parecia óbvio, mas que, precisa de um amadurecimento conceitual das frases elaboradas. Podemos concretizar essa ideia com base no trecho relatado por Flickinger (2010, p13) “[...] essa exigência se deve muito mais a própria qualidade da linguagem do que a força do argumento, sendo capaz de nos levar até mesmo a um desvio do tema escolhido.”

Ao pensarmos a respeito do termo “lógica clandestina do compreender, do pensar e do escrever”, elencamos junto a ele uma série de questionamentos que ocorrem no momento da produção de um texto. Ao aproximarmos os fatos reais com a conceituação, o pesquisador necessita de um cuidado um tanto criterioso, pois ao optar



por um certo conceito, muitas vezes pode estar tomando uma atitude um tanto precipitada, pois alguns conceitos nos trazem algumas ideias um tanto vagas com relação ao tema a ser escrito. Ainda nesta perspectiva, o autor precisa ter claro as possíveis evoluções de conteúdo e de conhecimento, vinculados com o saber da escrita.

Durante a escrita o autor pode se deparar com a chamada tensão na produção, ou seja, com base em sua intuição expressar no papel ideias surgidas na mente, sendo que, em alguns casos, o autor se dá por conta que de fato não era aquilo que estava querendo explicar ou escrever naquele momento. Flickinger (2010, p. 16) complementa esta experiência quando diz que

Somente por meio da processualidade marcada pela tensão entre o pensamento intuído e o sentido próprio da linguagem surge a configuração concreta do sentido apresentado pelo texto. As expressões “não quis dizer isto” ou “esta expressão me surpreende” dão a prova da mencionada tensão produtiva.

Outro aspecto relativo ao momento da escrita é a falta de domínio no processo de escrever. A partir dessas duas observações (tensão produtiva e falta de domínio no processo de escrever) temos presente uma lógica do fracasso que pode ser levada em consideração caso as duas observações a seguir não forem postas em prática. Primeiro o autor precisa conseguir identificar o assunto com toda clareza necessária e em segundo, ter como princípio uma base disponível de argumentação, capaz de dar segurança ao construir os próximos passos do pensamento. Com base nessas observações, Flickinger (2010, p. 19) argumenta que “[...] a apresentação do próprio pensamento inclui o risco de se ter de arriscar situações novas, inesperadas e abertas, situações estas em que não dispomos mais de um sentido afirmativo e orientador”.



Durante a escrita o sujeito torna-se autor diante da elaboração de seu texto. É o autor mesmo que é obrigado a se entregar a uma experiência surpreendente mesmo que decepcionante, ou seja, a uma aventura imprevisível.

Portanto, precisamos lembrar algumas ideias centrais que envolvem a lógica clandestina do compreender, ou seja, ao pensar-se numa lógica do pensamento e da escrita, chegamos a conclusão de que essa lógica não existe, pois esse processo da escrita precisa que esteja presente uma atividade reflexiva, argumentativa, que lhe de segurança no momento da escrita. Outro aspecto é o que Flickinger (2010, p.15) argumenta, “[...] creio que muitos grandes escritores ainda não sabiam o que escrever ao pegar a pena”, ou seja, o autor precisa percorrer caminhos literalmente não pensados. E por fim, a criatividade durante a escrita deve ser pensada com grande relevância, pois esse dinamismo envolve o leitor deixando as ideias mais claras, fascinando-o para uma prazerosa leitura.

A CONTRAMÃO DAS ATUAIS CORRENTES PEDAGÓGICAS

A experiência humana acumulada ao longo da história propicia aos homens o desenvolvimento das capacidades que lhes permitem representar o mundo e agir sobre ele. Para Marx; Engels (1996), a existência de indivíduos humanos é a condição primeira para que haja história. Nesse sentido, ao relacionar-se aos instrumentos que vão sendo produzidos, o homem vai se transformando e ampliando suas potencialidades.

Para que essas potencialidades sejam ampliadas e para que ocorra um pleno desenvolvimento dinâmico da sociedade a teoria e a prática vinculadas as correntes pedagógicas não podem se perder de vista, ou seja, a filosofia da educação como um espaço reflexivo necessita que “[...] a Pedagogia reassuma sua tarefa originária de



refletir a dinâmica dos processos educativos no seu ambiente sociocultural, a fim de revelar os impulsos e riscos aí criados para a práxis pedagógica” (FLICKINGER, 2010, p.4)

Ao refletirmos sobre os diferentes percursos pelos quais as práticas educativas percorrem, primeiramente pode-se elencar a sobrevalorização da prática pedagógica que, além de combater o rótulo de conservadora, a pedagogia tenta legitimar a sua cientificidade. Por isso, concordamos com a ideia de Flickinger (2010, p. 05) quando diz “[...] a formação não somente como aprendizagem de matérias diferentes, senão também como conquista da autonomia e consciência sociais por indivíduos-educandos com condições de vida e potenciais particulares”.

A pedagogia atual concentra-se a partir da observação, do registro e da avaliação da práxis educativa, centrando o seu interesse na empiria e no ideal da objetividade científica. Como menciona Kant “sem a teoria a práxis é cega, e sem a práxis a teoria é vazia”. Neste caso, podemos dizer que uma é determinada como um complemento da outra, pois a teoria precisa se alimentar e se engrandecer com base na experiência. Esse processo não deixa de ser um chão firme do saber e da atuação do profissional, ganhando com base nisso, o reconhecimento da comunidade científica.

Quando pensamos no termo “pedagogia” o mesmo automaticamente nos remete a palavra educação que nos aponta a uma dupla direção, ou seja, levar o jovem do estado atual considerado insuficiente para um estágio novo melhor. Neste processo, o educando perpassa por múltiplas decisões, que contribui e muito para a sua autonomia. A educação recorre a diferentes meios para capacitar os educandos a se orientar e integrar nos diferentes ambientes sociais. Por isso, complementa Flickinger (2010, p.9) quando destaca que é importantíssimo “[...] ajudar os educandos a construir sua autonomia e autoestima a partir do questionamento crítico e contínuo de supostas certezas, eis a tarefa dupla a ser realizada no processo educativo”.



Diante dessas interfaces e segundo Flickinger, o educador valente é aquele que consegue driblar o jogo burocrático para realizar sua tarefa pedagógica considerada essencial por ele enquanto profissional.

Dentro desta problemática, Flickinger faz o seguinte questionamento: “Quem não quer contar com o chão firme de seu saber e sua atuação profissional?” A maioria dos professores prefere correr atrás dos fenômenos empíricos como, por exemplo, materiais de trabalho, ganhando com isso, o chão firme e o reconhecimento da comunidade científica. A lógica da economia capitalista permeia a área da educação com uma dinâmica assustadora, o educador permeia por uma legitimação diante das demandas qualitativas do mercado de trabalho impondo ao campo educativo critérios da mensurabilidade.

Outro aspecto que vem ao encontro das tendências da pedagogia atual questiona-se o fundamento ético-moral da educação. Podemos ressaltar que não é apenas a pressão da lógica do mercado de trabalho que leva o sistema educativo a enfrentar a ética utilitarista e sim, outros motivos que a sustentam. Vale lembrar tanto a ampla burocratização e juridificação do espaço pedagógico quanto o desprezo de espaços emergentes. Esses dois conceitos abordados no texto (burocratização e juridificação) de certa forma estabelecem o chão firme aos educadores e a certeza aos educandos de serem protegidos, pois insinuam uma igualdade de tratamento de todos os agentes envolvidos no processo institucional.

Para finalizar destacamos a importância de recuperar o caráter de um diálogo-reflexivo diante das ações pedagógicas, pois a discussão está aberta, e o que ela realmente precisa é ser tomada a sério e ser levada a diante.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para além da disposição acima mencionada, põe na mesa a ideia de que a pesquisa deveria ter, entre outras coisas, a capacidade de fornecer ao pesquisador um conhecimento mais apropriado de seus pré-conceitos. Isto porque não comunga com o conceito de tábula rasa de Locke, definindo a existência de um saber que preexiste à definição dos questionamentos postos à pesquisa e, antes disto, ao objeto de estudo. Afirma categoricamente que as perguntas predispõem uma orientação de interesses que convergem para a elaboração das respostas, ou seja, tomando isto como fato, a pergunta está atrelada à definição do objeto e ao horizonte de respostas a serem produzidas. Emerge no trabalho a questão do saber perguntar, tida como uma arte muito difícil, inclusive desafiando o pesquisador (e os educadores em sala de aula) a identificar quando uma pergunta deve ser explorada ou descartada.

Com relação a este importante e fundamental quesito da pesquisa insere a necessidade da autorreflexão daquele que faz a pergunta, sendo este o responsável pela repercussão do questionamento. Cita como exemplos o inquérito judicial e a escola tradicional que optam pelo caminho do domínio vertical e impositivo do cenário, utilizando-se da pergunta retórica caracterizada pela displicência em relação à resposta; na verdade não esperam uma resposta.

No extremo oposto desta configuração questionadora encontra-se a pergunta aberta ao diálogo, inclusive tendo esta o caráter implícito de produzir uma resposta desafiadora e fragilizadora em relação ao saber até então tido como certo. Repousa nesta característica de questionamento franco e verdadeiro a essência do diálogo tido como um ato de estranheza praticado pelos interlocutores e a geração de um fato epistemológico importante: a perda das certezas.

Nestes termos ocorre uma identificação profunda com o perguntar hermenêutico, dotado de um caráter autorreflexivo que pode conduzir a possibilidade de renúncia do



saber por ora estabelecido e também a um conhecimento novo, desconhecido dos envolvidos na atividade dialógica. Nestes termos, para o professor Flickinger, pode-se trabalhar com o pressuposto de que a Hermenêutica prevê a modificação necessária do domínio do conhecimento, justamente por operar com questionamento aberto e, inclusive, provocador em termos de geração de novas formas de conhecimento.

REFERÊNCIA

FLICKINGER, Hans-Georg. **A Caminho de uma pedagogia hermenêutica** – Campinas, SP: Autores Associados, 2010.



O ENSINO DE GRAMÁTICA: UMA REFLEXÃO

Alexandre Leidens¹
Paulo Marçal Mescka²

Eixo Temático: Cidadania e aquisição da linguagem
Modalidade de Apresentação: Comunicação Oral

RESUMO: Os maus resultados obtidos pelo ensino de gramática tradicional, baseado, principalmente, na gramática normativa, em aulas voltadas à mera identificação e classificação de palavras, abre a possibilidade para que novas perspectivas de ensino tomem uma amplitude maior. Nessa linha, o projeto de extensão “O Ensino de Gramática: muito além do conceito”, desenvolvido com professores do Ensino Fundamental de escolas públicas estaduais de Erechim e região, propõem o ensino de gramática em uma perspectiva metodológica analítico-reflexiva. Assim, as aulas de Língua Portuguesa saem do convencional, para serem utilizadas como estudo, análise e reflexão da língua a partir da observação de seu uso. Para isso, a análise e reflexão de aspectos do uso da língua fará com que o aluno, gradativamente, aumente suas possibilidades de domínio linguístico. Dessa forma, o ensino de gramática em uma perspectiva analítico-reflexiva está comprometido com o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, objetivo principal das aulas de Língua Portuguesa. Salienta-se que, para a consecução dos objetivos propostos, foram realizados vários seminários de estudos com os professores parceiros, onde se analisou o material didático disponível para o ensino de gramática. Após essa etapa, elaborou-se uma proposta didático-metodológica ao ensino de gramática reflexiva. Essa proposta, posteriormente, foi publicada no Caderno Temático “Redação e Gramática: um novo fazer pedagógico”.

Palavras-chave: Ensino de gramática. Análise. Reflexão.

¹ Acadêmico do Curso de Letras da URI Erechim.

² Mestre em Língua Portuguesa, professor da URI Erechim.



INTRODUÇÃO

Atualmente, o ensino de Língua Portuguesa enfrenta turbulências, críticas e resultados insatisfatórios. Isso acontece por grande parte dos estudantes brasileiros saírem da escola sem desenvolver o mínimo esperado na leitura e na escrita, afetando seriamente sua competência comunicativa. A metodologia de tal ensino tem sido apenas elucidativa, em que se prioriza o trabalho com a gramática tradicional, baseada, principalmente, em repetições de informações que são, em sua maioria, exteriores ao conhecimento que os alunos têm da língua.

Indicadores de educação (Inep, ENEM, Prova Brasil), de fato, denotam uma grande lacuna do estudante brasileiro quando se fala em leitura e escrita. A partir desses maus resultados, debates e discussões são travados sobre a eficácia do ensino de Língua Portuguesa na escola, sobretudo, quanto à metodologia empregada nesse ensino.

Com a finalidade de avaliar o ensino de Língua Portuguesa em um âmbito regional, Mescka e Rocha (2011) constataram que 91% dos professores do Ensino Fundamental da rede pública de Erechim e região usam, prioritariamente, a gramática como instrumento de trabalho, além do ensino de regras gramaticais tomar conta da maior parte do tempo das suas aulas. Além disso, a maioria dos sujeitos pesquisados relatou acreditar que a finalidade do ensino de gramática está em falar e escrever corretamente, de modo que o aluno seja bem aceito na sociedade, assim como supõem que o trabalho com a gramática se fundamenta no aprimoramento do desempenho linguístico dos alunos. Em suma, pode-se afirmar que a maioria dos professores crê que ensinando regras gramaticais estão ensinando os alunos a ler escrever e falar melhor.

Evidencia-se, portanto, que há, por parte dos professores, a compreensão de que o ensino das regras gramaticais contribuirá, por si só, para o desenvolvimento das



habilidades linguísticas dos alunos. Isto revela uma visão distorcida sobre o conceito de língua. A concepção equivocada de que língua e gramática são a mesma coisa e que, por isso mesmo, basta saber gramática para falar, ler e escrever com sucesso.

Nesse sentido, ao observar os resultados da pesquisa anterior, mostrou-se necessário proporcionar a formação continuada aos docentes, de modo que a relevância de se estabelecer uma parceria entre os professores do curso de Letras da URI e a comunidade escolar, bem como a necessidade de integrar os resultados da pesquisa de iniciação científica com a prática extensionista, justificaram o projeto de extensão “O Ensino de Gramática: muito além do conceito”, que teve como principal objetivo: trabalhar com os professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental da rede pública, analisando e propondo alternativas científicas adequadas ao ensino de gramática.

Além disso, o projeto também se propôs a analisar com os professores parceiros o material didático disponível para o ensino de gramática, observando: o que ensinar, para que ensinar, a quem ensinar e como ensinar; propor sugestões metodológicas que contemplem a contextualização gramatical pelo viés dos gêneros textuais; elaborar material didático apropriado para o Ensino Fundamental, usando a gramática reflexiva; e, por fim, publicar pelos recursos virtuais, as alternativas didático-metodológicas elaboradas juntamente com os professores parceiros no projeto.

DESENVOLVIMENTO

Na fase inicial do projeto, o bolsista realizou o fichamento de várias obras que foram basilares para construir um aparato teórico efetivo, ideal para subsidiar as ações do projeto. Em seguida, foram contatados, por intermédio da 15ª Coordenadoria



Regional da Educação – CRE, os professores do Ensino Fundamental da rede pública estadual de Erechim e região para apresentação do projeto.

Então, decidiu-se realizar encontros de estudos semanais com os professores parceiros. Nessas oportunidades eram lidos, analisados e debatidos diversos textos que versam sobre o ensino de gramática. Houve, também, seminários sobre obras específicas, como “Muito além da Gramática” de Irandé Antunes (2007), “Por que (não) ensinar gramática na escola” de Sírio Possenti (1996), entre outras. Além disso, a análise de propostas didático-metodológicas em circulação nas escolas foi prática constante na primeira fase do projeto. Em suma, esse período visou à construção de subsídios teóricos para a continuidade do projeto e a elaboração de material didático adequado ao ensino de gramática.

A segunda parte do projeto se deu com a construção, em conjunto, de propostas didático-metodológicas para o ensino de gramática no Ensino Fundamental. Para essa fase do projeto, foi essencial o trabalho com a gramática analítico-reflexiva. Considera-se que, além de todo o aparato de ordem pragmática e cultural exercido pelo ensino de gramática, há, ainda, o quesito relacionado à ciência. Por ser uma disciplina científica, a gramática pode proporcionar aos alunos a possibilidade de fazer ciência, oferecida pela alfabetização científica (PERINI, 2010). Dessa forma, a gramática, também, é corresponsável pelo desenvolvimento dos processos mentais do aluno.

O trabalho com a gramática analítica-reflexiva propõe uma inversão da metodologia do ensino tradicional. Nessa perspectiva, a construção de conhecimento se dá pela observação, análise e reflexão do aluno sobre aspectos da língua viva, conseguindo, a partir da indução do professor, chegar ele próprio à conceituação dos elementos gramaticais, ou compreensão dos usos da língua.

Para exemplificar, segue, extraído de Castilho e Elias (2012), um exemplo que explora as características textuais do substantivo, demonstrando que a construção



do texto requer o uso dos substantivos, por sua propriedade semântica e de referência:



É perceptível que no último quadrinho, o referente a constituição é novidade no texto. Todavia, sua ativação se dá ancorada nos quadrinhos anteriores, onde aparecem elementos como mandato, cargo vitalício, votos e impeachment, que se relacionam ao mundo da política.

Esse tipo de atividade centra-se na forma de atuar usando a língua. Não há grandes preocupações com a classificação dos elementos ou o ensino de nomenclaturas. Dessa forma, fica evidente a concepção de linguagem como forma ou processo de interação humana.

A metodologia que sustenta essas atividades consiste em perguntar quais seriam as alternativas de recursos linguísticos a serem utilizados, comparar os efeitos de sentido que podem produzir em uma situação específica de interação comunicativa, e comparar os efeitos de sentido que podem produzir em diferentes situações de interação comunicativa.

A partir do momento em que se começou a produzir, em conjunto com os professores parceiros, o material didático para o ensino de gramática, os docentes os



colocaram em prática nas suas respectivas aulas, assim, a viabilidade e eficácia das propostas eram postas em xeque, já no decorrer do projeto.

Por fim, contendo as sugestões metodológicas desenvolvidas no projeto, em conjunto com os professores parceiros, foi produzido o Caderno Temático “Redação e Gramática: um novo fazer pedagógico”, que fez propostas sobre o ensino do substantivo, a estrutura da oração, pronomes (possessivos e demonstrativos), verbo (transitivo e intransitivo), emprego da vírgula, acentuação, entre outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Universidade não é uma ilha, não está isolada da comunidade da qual faz parte. Assim, é fundamental que os laços entre a Universidade e a sociedade sejam cada vez mais fortes. Neste sentido, os projetos de extensão são essenciais para esse processo de interação. No momento em que professores das escolas públicas da região aceitaram o desafio de refletir sobre suas práticas cotidianas e, conjuntamente com o professor orientador e o bolsista, empreenderam ações para desenvolver alternativas didático-metodológicas adequadas ao ensino de gramática, pode-se afirmar que o conhecimento científico produzido nas universidades atinge seu objetivo primordial: beneficiar a comunidade e promover o desenvolvimento regional.

De fato, de acordo com Neves (2010), a delimitação do que deve ser ensinado ou exercitado pelo professor de Português em sala de aula decorre do entendimento que ele tem do que seja a gramática da língua. Em outras palavras, a concepção de língua e de gramática está intimamente relacionada à práxis do professor, de modo que o conteúdo, a abordagem, a explicação, os exercícios propostos, enfim, todo o arcabouço de recursos de que o professor se utiliza para ministrar suas aulas está, em grande parte, associado à compreensão teórica da disciplina.



Por esse motivo, levando em conta a complexidade do processo pedagógico, ao professor cabe estar refletindo constantemente, avaliando seus conceitos e trabalhando para o desenvolvimento científico, seja qual for a área do conhecimento em que atue.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Muito além da gramática**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

CASTILHO, A. T. de, ELIAS, V. M. **Pequena gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2012.

NEVES, M. H. de Moura. **Gramática na Escola**. 8. ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2010. (Repensando a Língua Portuguesa).

PERINI, M. A. **Gramática do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.



O PIBID COMO FERRAMENTA PARA A MELHORIA DA QUALIDADE DO ENSINO

Paula Grasiela Menegatti¹
Marciéli Paula Moro¹
Maritânia Neves¹
Marta Pereira¹

Eixo temático: Alfabetização e Cidadania
Modo de Apresentação: Comunicação Oral

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo principal desvendar as causas e consequências das dificuldades encontradas na leitura e na escrita por alunos dos 2º, 3º e 4º ano do ensino fundamental, de uma escola pública estadual do município de Erechim. Buscando-se com o mesmo propor formas de lidar com estas dificuldades, visando conhecer procedimentos que permitam suprir as necessidades educacionais destes alunos para que os mesmos não se sintam excluídos do processo de ensino/aprendizagem. É considerável o número de crianças que não conseguem aprender a ler e escrever nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Esse problema vai se estendendo aos anos posteriores por conta do modelo de progressão continuada adotada pela maioria das escolas. Nesse caso, não há uma continuidade do processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Sendo necessário que o professor sistematize seu trabalho procurando criar ofertas múltiplas e estimulantes, proporcionando, uma imersão no mundo da leitura e da escrita. Além disso, deve oferecer condições para que essas se tornem efetivamente, uma prática interdisciplinar e intertextual. Uma proposta de ensino de leitura que objetiva o despertar do senso crítico do aluno pode contribuir positivamente para a formação de cidadãos conscientes e responsáveis. Porém, para solucionar as dificuldades, far-se-á necessário um esforço conjunto de toda equipe escolar, para que ao final de cada ano o aluno tenha adquirido as habilidades mínimas e necessárias que são exigidas para o ingresso no ano posterior. Não aprender a ler e escrever é enterrar todo processo de desenvolvimento do sujeito em sua vida escolar e social; é negar-lhe o direito e cidadania.

Palavras-chaves: Dificuldade de aprendizagem. Leitura. Escrita. Alfabetização.

¹ Acadêmicas do Curso de Pedagogia da URI Erechim, bolsistas Pibid/Capes/URI.



UMA BREVE INTRODUÇÃO

Sabemos que o fracasso escolar é hoje um dos problemas mais comuns de nosso sistema educacional, provavelmente, devido ao fato de que frequentemente os professores se deparam com alunos que apresentam dificuldades para aprender os conteúdos propostos no contexto escolar. Nestas ocasiões, muitas vezes, os professores não sabem como agir para auxiliar seus alunos na superação das possíveis dificuldades. Considerando esta situação, o presente estudo, tem como principal objetivo buscar a caracterização das dificuldades de aprendizagem relacionadas à leitura e à escrita, bem como identificar procedimentos pedagógicos para lidar com alunos que apresentam tais dificuldades. Escolhemos o tema de nossa pesquisa após algumas experiências que passamos em sala de aula, onde observamos que muitas crianças sentem dificuldade para aprender. Cremos que há extrema necessidade de conhecer mais sobre o que é a dificuldade que os alunos apresentam no processo de apropriação da leitura e escrita.

A partir de leituras de artigos acadêmicos e periódicos, procuramos caracterizar esta dificuldade de aprendizagem. Sem a pretensão de solucionar esta questão, buscamos apresentar análises que contribuam para compreensão dessas dificuldades de aprendizagem, dando ênfase a dificuldade na aquisição da leitura e da escrita. Barbosa (2007), comenta ao falar de dificuldade de aprendizagem, principalmente, do ato de aprender, que aprender é uma ação que supõe dificuldade; quando não se sabe, sendo o não saber uma condição necessária para aprender, neste instante, espera-se que as dificuldades apareçam. Temos, portanto, dificuldades que nos desequilibram e na busca do equilíbrio, simplesmente, aprendemos.

Partindo dessa proposta, focamos nosso interesse de pesquisa, buscando realizar uma investigação por meio de análises em artigos que abordam as causas e as principais características das dificuldades de aprendizagem relacionadas à leitura e



escrita. Buscamos também, conhecer quais procedimentos pedagógicos favorecem o processo de aprendizagem dos alunos que as apresentam. Sendo que nosso maior objetivo consiste em buscar formas de lidar com estas dificuldades, visando conhecer procedimentos que permitam suprir as necessidades educacionais destes alunos. Iniciou-se a pesquisa buscando a análise da teoria disponível, acerca dos conceitos referentes às dificuldades de aprendizagem na literatura especializada, especialmente nos detemos às dificuldades relacionadas ao atraso da aprendizagem em relação à linguagem, especificamente tratando da leitura e da escrita, com ênfase nas dificuldades enfrentadas por alunos dos anos iniciais do ensino fundamental.

O presente estudo objetivou identificar procedimentos pedagógicos para lidar com alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem referentes à leitura e à escrita do tema, bem como caracterizamos as dificuldades de aprendizagem sendo realizada através da observação de três turmas, um 2º, um 3º e um 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola do município de Erechim. É relevante a compreensão das dificuldades de aprendizagem tanto no nível escolar, bem como no nível familiar. Em ambos os contextos, a melhor compreensão das dificuldades apresentadas pela criança, auxiliam o processo de viabilização de soluções. No entanto, há de se perceber a interligação que deve existir entre escola e família, pois juntas poderão reconhecer e trabalhar as dificuldades de maneira a modificar o quadro que se apresenta.

O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA

Hoje em dia é cada vez mais visível que há um grupo de alunos cujas desordens neurológicas interferem com a recepção, integração ou expressão da informação, refletindo estas desordens, numa incapacidade ou impedimento para a aprendizagem da leitura, da escrita ou do cálculo, ou para a aquisição de aptidões sociais. Estes alunos são geralmente considerados com dificuldades de aprendizagem



(DA). A sua definição compreende um termo genérico usado para definir desordens que se manifestam a partir de dificuldades visíveis na compreensão de tudo que envolva o aprendizado, pressupondo-se que tais dificuldades sejam ocasionadas por uma disfunção do sistema nervoso central que podem ocorrer durante toda a vida, com as experiências e diferenças (culturais, sócio-emocionais, mentais, instrucionais, etc.)

A leitura e a escrita correspondem á aquisição fundamental para aprendizagens posteriores, já que, na escola, faz-se necessário ler e escrever para aprender. O conceito de leitura assim não restringe-se à decodificação da escrita, nem mesmo a atividade de leitura não corresponde a uma simples decodificação de símbolos; significa, de fato, compreender e interpretar o que se lê.

Leitura e escrita são duas atividades de interação que assumem um importante papel na vida de qualquer indivíduo. Essas duas atividades são de certo modo complementares entre si, e talvez em virtude dessa inter-relação é que acreditamos, ou talvez somos levados a acreditar desde cedo que o aprendizado da leitura e da escrita ocorre somente a partir do contato com a palavra escrita.

É exatamente por causa da dependência ou interação entre linguagem e realidade que no processo de aprendizagem de leitura e escrita não pode haver divisão entre leitura falada e da palavra, sendo uma continuidade da outra se configurando em um ciclo de dependência. Quando ocorre essa divisão, a leitura da palavra pode se tornar apenas uma decodificação mecânica de sinais gráficos, não assumindo uma real significação para o leitor, já que esse não consegue estabelecer relação entre aquilo que lê e a sua realidade. Sendo assim, o leitor será capaz apenas de memorizar, mas não de compreender o que está lendo, transformando-se, desse modo, em um leitor limitado, incapaz de ter uma visão mais critica sobre aquilo que lhe é apresentado, seja um texto escrito ou o contexto de seu próprio mundo.



DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

O termo dificuldade de aprendizagem começou a ser usado na década de 60 e até hoje na maioria das vezes é confundido por pais e professores como uma simples desatenção em sala de aula, ou crianças desobedientes. Mas a dificuldade de aprendizagem refere-se a um distúrbio que pode ser gerado por uma série de problemas cognitivos; emocionais ou neurológicos; que podem afetar qualquer área do desempenho escolar.

De acordo com Brandão e Vieira (1992); o termo aprendizagem e suas implicações (dificuldades e distúrbios) tratam de uma defasagem entre o desempenho real e o observável de uma criança e o que é esperado dela quando é comparada com a média das crianças de uma mesma faixa etária; tanto no aspecto cognitivo como em uma visão psicométrica. Já Kiguel (1996) afirma que dificuldades de aprendizagem seriam incapacidades funcionais ou dificuldades encontradas na aprendizagem de uma ou de várias matérias escolares. Dificuldade de aprendizagem específica significa uma perturbação num ou mais dos processos psicológicos básicos envolvidos na compreensão ou na utilização da linguagem falada ou escrita que pode manifestar-se por uma aptidão imperfeita de escutar; pensar; ler; escrever; soletrar; ou fazer cálculos matemáticos.

As dificuldades de aprendizagem podem ser consideradas como algo que absorve uma diversidade de problemas educacionais. Desta forma, frequentemente este termo é mal interpretado, em parte devido às várias definições que lhe foram atribuídas. Frente a estas colocações nasce a necessidade de considerar, conforme Gusmão (2001), que dificuldade de aprendizagem representa uma falha no processo da aprendizagem que originou o não aproveitamento escolar. Pensando não somente em termos de falhas na aquisição do conhecimento (aprendizagem), mas também no ato de ensinar, este problema não se traduz somente como um problema inerente ao



sujeito aprendiz no sentido de competências e potencialidades, mas sim em uma constelação maior de fatores e de sua inter-relação, que envolvem direta ou indiretamente esta complexa teia.

Ressalta-se, no entanto, que o desenvolvimento de uma criança começa no interior da família, por este motivo os pais têm como missão criar um ambiente saudável de confiança, pois é na família que deveria se perceber as primeiras dificuldades de uma criança é nela que a criança forma o mapa cognitivo. O que podemos perceber é que as Dificuldades de Aprendizagem agrupam uma variedade de conceitos, hipóteses, teorias e modelos. No entanto não devemos confundir dificuldades de aprendizagem com insucesso escolar, pois ambos possuem causas e conceitos distintos, o insucesso escolar é sinônimo de insucesso social é causado muitas vezes pelas dificuldades de aprendizagem presente nos estudantes (FONSECA, 1995).

Dentre as causa dessas dificuldades de aprendizagem destacam-se um problema em sala de aula, um envolvimento familiar frustrado e com pouca estimulação e interação sociolinguística que dificultam ou impedem que a criança não alcance a maturação exigida pela escola, à falta de noção do professor sobre o desenvolvimento da criança, a própria escola que com sua metodologia acaba preparando os mais dotados e deixando de lado os menos dotados e ainda um ambiente escolar desproporcional as necessidades das crianças como clima, higiene, carteiras escolares confortáveis, etc. Atualmente, vive-se um momento em que as necessidades dos alunos com dificuldade de aprendizagem estão cada dia mais presente no dia a dia. Chega-se no momento que a escola não pode ser apenas transmissora de conteúdos e conhecimentos, muito mais que isso, a escola tem a tarefa primordial de “reconstruir” o papel e a figura do aluno, deixando o mesmo de ser apenas um receptor, proporcionando ao aluno que seja o criador e protagonista do seu conhecimento. Levar o aluno a pensar e buscar informações para o seu desenvolvimento educacional, cultural e pessoal é uma das tarefas primordiais e básicas da educação. Para tanto é primordial que se leve em consideração as dificuldades de aprendizagem, não como



fracassos, mas como desafios e serem enfrentados, e ao se trabalhar essas dificuldades, trabalha-se respectivamente a dificuldades existentes na vida, dando-lhes a oportunidade de ser independente e de reconstruir-se enquanto ser humano e indivíduo.

Segundo Freire (2003), o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente “lido”, interpretado, “escrito” e “rescrito”. Essa leitura do espaço pedagógico pressupõe também uma releitura da questão das dificuldades de aprendizagem. Infelizmente, a aprendizagem, em algumas instituições continua seguindo o modelo tradicionalista, onde é imposta e não mediada, criando uma passividade entre aquele que sabe e impõe e aquele que obedece calado. É necessário levar em conta também os efeitos emocionais que essas dificuldades acarretam; se faz necessário para a criança criar um suporte humano e apoiador para que a mesma possa se libertar do que a faz ter dificuldade.

É importantíssimo ressaltar toda contribuição da Psicopedagogia, promovendo uma análise mais aprofundada da questão que envolve a aprendizagem proporcionando uma reestruturação e reinterpretação do verdadeiro fator que leva às dificuldades de aprendizagem, reconhecendo-se que essas dificuldades fazem parte de um sistema bio-psico-social que envolve a criança, a família, a escola e o meio social em que vive.

Enfim, não se devem tratar as dificuldades de aprendizagem como se fossem problemas insolúveis, mas, antes disso, como desafios que fazem parte do próprio processo da aprendizagem, a qual pode ser normal ou não normal. Também parece ser consensual a necessidade imperiosa de se identificar e prevenir o mais precocemente possível as dificuldades de aprendizagem, de preferência ainda na pré-escola. As dificuldades de aprendizagem podem ser consideradas como algo que absorve uma diversidade de problemas educacionais.



Desta forma, frequentemente este termo é mal interpretado, em parte devido às várias definições que lhe foram atribuídas. Em face das necessidades educativas presentes, a escola continua sendo lugar de mediação cultural, e a pedagogia, ao viabilizar a educação, constituem-se como prática cultural intencional de produção e internalização de significados para, de certa forma, promover o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dos indivíduos. As dificuldades de aprendizagem continuam existindo e não podem ser ignoradas, mas sim desafiadas por nós educadores. Diante disso, refletiremos acerca das dificuldades relacionadas com a leitura e a escrita e o processo de inclusão destes alunos no contexto escolar.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nós professores, sabemos da importância de proporcionar aos nossos alunos o ensino da língua escrita. Consideramos que na escola “[...] deve haver lugar para todos, pois é somente através da convivência e aceitação entre as diferenças pessoais que aprendemos a construir uma humanidade com valores de justiça e generosidade” (ESTILL, 2003, p. 62). Políticas públicas garantem o acesso de todas as crianças à escola. Apesar disso, “muitas não têm aprendizagem garantida e chegam à idade adulta sem conseguir ler e compreender o que está escrito”, afirma Glat. (2007, p. 65). Pois, enquanto o número de alunos matriculados cresce nas escolas, cresce, também, o número de alunos fracassados.

Muitas vezes nos deparamos com alunos que apresentam dificuldade em ler, ou seja, tropeçam nas letras ou não conseguem escrever sem trocar letras e até mesmo palavras. Durante a observação pudemos perceber que a maioria dos alunos apresentam dificuldades em escrever as palavras listadas, muitas vezes não conseguindo identificar o que escreveram. Embora as dificuldades de aprendizagem tenham se tornado focos de pesquisas mais intensas nos últimos anos, elas ainda são



pouco entendidas pelo público em geral. Então, algumas das dificuldades apresentadas pelas crianças no ambiente escolar podem ser resultados desta falta de informações acerca das dificuldades de aprendizagem, que muitas vezes, apresentam enganos, até mesmo por parte de professores e profissionais da educação.

Percebe-se, desta forma a necessidade do professor criar situações com diferentes formas de alfabetização para contribuir para formação de bons leitores e cidadãos críticos. Acrescentam Smith e Strick (2001, p.14) que “[...] os especialistas concordam que muitas crianças não estão indo tão bem quanto poderiam na escola em virtude de deficiências que não foram identificadas”.

Sabemos que não é cabível ao professor diagnosticar os alunos como distúrbios, mas ele é uma figura importantíssima na descoberta das dificuldades apresentadas por seus alunos. Se nessa fase a criança não for acompanhada adequadamente, as ocorrências persistirão e irão permear a fase adulta, com possíveis prejuízos emocionais e conseqüentemente sociais e profissionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do presente estudo, foi possível perceber que muito ainda se tem a fazer para que a leitura e a escrita seja de fato um direito de todos. Uma criança que ingressa na escola e começa a apresentar dificuldades relacionadas à aprendizagem passa por diversas complicações. Muitas vezes, são rotuladas como preguiçosas, desinteressadas, irresponsáveis. Com este trabalho, verificamos que o professor deve investir e acreditar na sua capacidade de auxiliar seus alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem. É necessário que os profissionais da educação adotem uma postura ética em relação ao aluno.



A aprendizagem ocorrerá de maneira mais satisfatória se houver motivação (necessidade ou desejo de aprendê-la) e um reforço (recompensa). Alguns processos de aprendizagem podem ocorrer sem motivação e reforço, ou seja, por meio de identificação com o outro, exemplificando quando uma criança se identifica com os pais, adquire muitas características, pensamentos e sentimentos deles, seguindo consequentemente o padrão de comportamento da família.

Tanto a família, quanto os educadores devem fomentar na criança o desejo pela leitura, de forma que as atividades escolares proporcionem esse desejo. Vale ressaltar que além dos aspectos afetivos que vinculam o aluno às construções do seu conhecimento e dos recursos didáticos e pedagógicos utilizados pelo professor, há um permanente trabalho interno por parte do aluno, decorrente da ativação neurológica que processam as informações recebidas, transformando-as em aprendizagens múltiplas.

Assim, quanto maior a dificuldade, maior será a necessidade de elaborar propostas educacionais individualizadas. Além disso, se faz necessário que o professor diversifique as situações de aprendizagem e procure adaptá-la a realidade de seus alunos.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, A. VIEIRA, C. **Definições e indefinições da aprendizagem**. São Paulo: Summus, 1992.

CORREIA, L. M. **Dificuldades de aprendizagem**: contributos para a clarificação e unificação de conceitos. Porto: Associação dos Psicólogos Portugueses, 1991.

ESTILL, C. A. Distúrbio de aprendizagem: uma questão de nomenclatura. **Revista Sinpro**, Rio de Janeiro, p. 4-8, out. 2003.

FONSECA, V. **Introdução às dificuldades de aprendizagem**. 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.



FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 27.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

_____. **A Educação na Cidade**. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 1999.

GLAT, R. **Educação inclusiva: Cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Letras, 2007.

GUSMÃO, B. B. **Dificuldade de aprendizagem: um olhar crítico**. Pará: UAM, 2001.

KIGUEL, D.G. **Psicologia da aprendizagem**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.



O QUE PENSAM OS ACADÊMICOS DE PEDAGOGIA COM RELAÇÃO ÀS TECNOLOGIAS

Carlos Antônio da Silva¹

RESUMO: Neste artigo são apresentadas as percepções dos acadêmicos de Pedagogia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI Campus de Erechim, com relação às tecnologias. Os resultados representam censitariamente o referido curso, durante o período compreendido entre 2010 a 2014. Como método estatístico recorreu-se aos pressupostos indicados por Martins e Bicudo (1989), e aplicados à luz do método nomométrico que agrupa as significâncias comuns em direção à generalidade do compreendido frente às questões impostas aos acadêmicos pesquisados. Foi comum a assertiva de que as tecnologias auxiliam na dinamização das aulas, entretanto, a instantaneidade tecnológica não é alcançada na formação acadêmica. Diante disso, é preciso prover capacitação contínua aos que chegam e estão e aos seus egressos também, a fim de que possam acompanhar o ritmo de como as tecnologias evoluíram/involuíram. A universidade precisa revisar a concepção de tecnologias que permeia seus cursos.

Palavras-chave: Tecnologias e Educação. Pedagogia. Docência.

INTRODUÇÃO

Empiricamente concebida como aquilo que prolonga o alcance das mãos, a tecnologia recebe uma definição mais aprimorada na etimologia de sua origem, ou seja, provém da junção dos termos gregos *techné*, que significa saber fazer e *logus*, que quer dizer razão. Tem como objetivos a criação de algo novo, a reinvenção ou aprimoramento daquilo que já existe, a fim de melhorar com a qualidade de vida.

¹ Doutor em Ciências do Solo, professor da URI Erechim.



As tecnologias têm mudado comportamentos e criado alguns tabus, especialmente, quando o ambiente é a escola, que praticamente está dormente frente à incorporação das tecnologias na prática docente. As TICs (Tecnologias de Informação e de Comunicação) permitem o acesso rápido à pesquisa e conseguem disponibilizar informações diversas de forma atualizada e instantaneamente.

Fato comum registra-se nas escolas que abrigam a dicotomia de ter multimeios à disposição, porém muitas vezes, registram falta de estrutura para abrigar equipamentos, bem como, a subutilização de laboratórios por falta de conhecimento técnico de alguns professores. Daí decorre a afirmação de que os alunos são nativos digitais, os professores, em sua maioria, são imigrantes digitais. Os primeiros ávidos em ver sua escola provida de progresso, de desenvolvimento, de tecnologias, os professores, muitas vezes sem formação, capacitação e até mesmo repulsos ao uso das tecnologias. Como resgatar a missão de ensinar do professor, frente à operacionalização das novas tecnologias, parece ser a guisa que deve permear a formação dos acadêmicos, especialmente àqueles que escolheram a Pedagogia como opção de formação universitária.

Para alcançar resposta a esta percepção, foram ouvidos cento e dezenove acadêmicos do primeiro semestre do curso de Pedagogia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI Campus de Erechim, entre os anos 2010 a 2014

Após a definição da população deste estudo, foi realizada a coleta dos depoimentos através da utilização de questionários, entregues individualmente, no qual a questão principal remetia a percepção dos acadêmicos de Pedagogia frente à utilização de tecnologias na educação, indagando-se sobre a concepção de tecnologia no mundo atual; para que serve; como percebe as tecnologias no trabalho e no processo ensino aprendizagem, entre outros.



As questões apresentadas podem ser classificadas como abertas, pois possibilitam ao acadêmico a possibilidade na escolha do caminho que dará ao seu discurso.

Com os questionários respondidos efetuou-se a transcrição para iniciar a análise dos depoimentos. A transcrição consiste em escrever o discurso em forma de texto, mantendo fidelidade ao expresso pelos acadêmicos, e cuja tarefa “[...] não se fundamenta em idealizações, em imaginações, em desejos, nem é um trabalho realizado na subestrutura dos objetos descritos” (MARTINS; BICUDO, 1989, p.47), e, considera a expressão da experiência vivida pelo sujeito de modo contextualizado.

Na sequência, selecionou-se das transcrições alguns trechos identificando as “unidades significativas”, e a seguir iniciou-se a análise interpretativa. Esse movimento ocorreu em dois momentos: o da análise ideográfica (representação das ideias), que consiste em efetuar a análise interpretativa das unidades significativas de cada questionário, e o da análise nomotética, que vai ao encontro das convergências evidenciadas nas respostas dos acadêmicos. Os resultados são apresentados a seguir.

A PERCEPÇÃO ACADÊMICA DAS TECNOLOGIAS

É recorrente, entre os acadêmicos de Pedagogia, que o papel das tecnologias na vida humana é permeada pela facilidade em auxiliar nas tarefas do cotidiano. Afirmam que: “agiliza e facilita a vida humana” onde “ninguém vive sem as tecnologias”. Também acrescentam que traz mais praticidade ao trabalho, “são necessárias menos horas para realizar diferentes atividades”.

Além disso, indicam a “facilidade de acesso ao conhecimento”. Entretanto, segundo eles as tecnologias “geram problemas de dependências”.



As argumentações acima conduzem, num primeiro olhar, para os benefícios que as tecnologias trazem para a vida das pessoas. É quase impossível imaginar um mundo pós-moderno sem o aprimoramento tecnológico na indústria, no comércio, nos transportes.

Ficou difícil imaginar as atividades diárias sem a navegação pelas redes sociais e o labor das empresas sem a automação. Como imaginar uma medicina sem os avanços tecnológicos.

A única que parece distante deste mundo tecnológico é aquela que deveria ser a primeira a conectar-se a ele: a escola – pois a educação já está muito próxima, uma vez que ela não precisa, necessariamente estar em uma sala de aula – tradicional.

Quando o foco da pesquisa buscou saber para que servem as tecnologias e qual sua utilidade no mundo acadêmico, fazer pesquisas liderou as respostas, acrescentando que hoje as tecnologias “servem para tudo”. Complementam: “Serve para ficarmos informados, aproximar o distante. Dar agilidade aos processos e economizar tempo”.

Em nenhum momento, os acadêmicos citaram que as tecnologias trouxeram também o desemprego estrutural, ou que o acesso está distante dos excluídos socialmente.

Neste momento, deve-se intervir para acrescentar que a educação não está autoidata, autossuficiente tanto quanto o uso das tecnologias parece prover. É necessário apresentar os diferentes lados que envolvem educação e as tecnologias.

A educação já foi em tempos pretéritos, “aparelho ideológico do Estado”, atualmente deve estar atenta para centrar-se na missão ou deixará de cumprir sua função perante as novas tecnologias.

Não é somente o uso, mas as habilidades e competências devem ser desenvolvidas para o êxito do processo tecnológico dentro das escolas.



A faixa etária dos acadêmicos pesquisados (a maioria entre 18 a 23 anos), visualizam as tecnologias como um “instrumento facilitador do trabalho” pois “tudo se mais simples”, segundo eles. Até mesmo aqueles que no começo viam a tecnologia como complicador, bastou algum pequeno contato tecnológico para mudarem de opinião. Uma vez que, o uso das tecnologias “oferece mais benefícios do que perdas”.

A maioria dos acadêmicos (98%), afirmam que as tecnologias estão muito próximo de sua casa, do seu trabalho utilizando-a diariamente. Basta “ter condições para pagar”, declararam.

Embora, alguns poucos indiquem o “medo de estragar” os equipamentos utilizados, aliado “ao pouco conhecimento operacional”, “adoram estar com ela”.

De um modo geral, o pânico tecnológico, não está presente. Salvo quando surgem programas novos, então “às vezes, não consigo manusear”, mas “consigo aprender rápido, pois domino o básico”. Lobato e Gois (2009) alertaram que professor sem preparo trava o uso de computador em escola concorrente à falta de manutenção dos equipamentos e das instalações, cuja responsabilidade é de estados e municípios. Além de não saber usá-los como ferramentas de ensino, os professores temem quebrar as máquinas por conta do seu despreparo.

Com relação à presença da informática no ensino aprendizagem, os acadêmicos apostam no auxílio à pesquisa, visto que “acompanha as modernidades” e confortavelmente indicam que “a aprendizagem depende das tecnologias”.

Para eles, “a vida está cheia de tecnologias” e “pode-se ver tudo ao mesmo tempo”.

Indicaram também a precocidade do acesso como fator que facilita o domínio da mesma. “Quanto mais cedo lidar com a máquina melhor. A aprendizagem fica mais fácil”.



E arriscam: “Sem o uso ficaríamos isolados” e complementam: “Quando estudava não aprendi, hoje faz falta”.

Orientam aos educadores para a necessidade de: “utilizar métodos adequados a cada geração” pois segundo eles, “a informação a cada dia passa por alterações e as pessoas podem ficar mais informadas”.

A facilidade de acesso está no fato de que “muitas coisas se faz apenas com um *click*”.

Quando foi oportunizado espaço livre para manifestação, as considerações preponderantes sobre tecnologias foram:

“O gosto pela informação”;

“Aprender a gostar, mas enquanto não praticar não vai aprender”;

“Não se pode transformar as tecnologias em monstros, é necessário aliar-se à elas”;

“Há um lado positivo, mas pode ser perigosa, não se pode tornar refém dela; Sem ela nada mais vai funcionar nos próximos anos”;

“Ferramenta que ajuda no processo de aprendizado”;

“É necessário que todos saibam como utilizá-la”;

“É um dos meios dos seres humanos se comunicarem”.

Há uma verbalização muito presente nos estudos sobre tecnologias e educação que indicam a necessidade de uma escola conectada, e esta deve começar pela implantação de uma sala de informática, que seja capaz de intermediar ações com os demais laboratórios da escola, a sala dos professores, passando pela biblioteca e principalmente, a sala de aula.

Uma escola conectada pode ser considerada inovadora quando usa as tecnologias para realizar atividades que sem elas não poderiam ser feitas.



Para que isso ocorra efetivamente e necessário que os professores sejam mediadores e não “informadores”, apenas. Os espaços de aprendizagem precisam ser reorganizados e transformados em ambientes digitais onde o uso das tecnologias possa potencializar os processos educacionais.

Os futuros pedagogos consideram que os ambientes presenciais devam ser transformados em sala de aulas flexíveis, e cuja escola deva estar interligada em redes digitais como por exemplos, portais educacionais, para servir de apoio ao professor e ao aluno.

As manifestações dos acadêmicos indicaram que há carência de recursos midiáticos e tecnológicos, de bibliotecas com acesso à internet, dificultando o trabalho de estudantes e professores especialmente na sua área de origem, que são os municípios da Região Norte do Rio Grande do Sul. Segundo eles a tecnologia informacional poderia ser uma aliada do professor na organização das aulas para tornar o processo de ensino mais atrativo e dinâmico.

Nenhum dos acadêmicos, em seus depoimentos, fez menção ao ensino a distância, como sendo uma possibilidade de uso das tecnologias, nem tampouco à globalização como fator disseminador das tecnologias.

Entre os equipamentos mais utilizados pelos acadêmicos, vinculados ao uso imediato de multimeios relacionados à educação, estão os *smartphones* (celulares inteligentes), *tablets*, *lpads*, sempre considerando a possibilidade de relacionamentos em tempo real, e cujo fluxo de dados seja rápido e imediato.

Com a incorporação das tecnologias em diversos setores da economia, o que se esperava era que houvesse mais tempo disponível para a prática de outras atividades que não somente àquelas que demandam apenas *click* para execução. Entretanto, o que perceberam os acadêmicos é que estão dispendendo mais tempo em frente ao computador do que realizando atividades físicas, propriamente ditas.



Se para os acadêmicos a forma de redigir os trabalhos foi alterada com o uso de palavras criadas no próprio meio digital, as tecnologias na educação trazem um fenômeno novo quanto à elaboração das aulas, uma vez que, usar de recursos tecnológicos prescinde mais horas de preparação dos professores.

Há que se indicar também que no ambiente escolar o professor precisa ter discernimento para diferenciar ao seu aluno conhecimento de mera informação.

Pode-se perceber, ainda que subliminarmente, a indicação dos acadêmicos quanto à necessidade da incorporação das tecnologias na formação dos professores do Curso de Pedagogia, uma vez somente a inserção de computadores em sala de aula não significa necessariamente inovação na educação. As tecnologias se tornam eficazes quando no processo de ensino e aprendizagem ocorrem trocas contínuas, representada pela produção de conhecimento, no fazer coletivo.

Gates alertou que: “A Internet estimula a apreensão de informações de forma autodidata e exerce um magnetismo sobre as novas gerações que não pode mais ser desprezado pelos educadores” (BETTI, 2011, p.132).

Embora, os nativos digitais (PRENSKY, 2001), já dispõem de autonomia tecnológica, pela convivência ininterrupta, intensa e íntima com o aparato tecnológico, onde aprendem mais com os seus pares do que os seus professores, se tem a ensinar a estes uma autodidaxia cognitiva e moral.

Bennett, Maton e Kevin (2008), afirmaram que:

o cenário que começa a emergir da pesquisa sobre as relações dos jovens com as tecnologias digitais é muito mais complexo do que sugere a caracterização de nativos digitais. Embora a tecnologia esteja integrada a suas vidas, os usos que os jovens fazem dela, assim como suas habilidades, não é uniforme. Não há evidências de insatisfação generalizada e universal ou de um estilo de aprendizagem que jamais tenha sido visto antes.



Pode-se dizer que a maioria dos acadêmicos em estudo (84%) tem usado as tecnologias, mais na condição de consumidores de algo do que como produtores de conteúdos.

Esta percepção está de acordo com o apontado por Rivoltella 2008; Fontar e Kredens, 2010, quando identificaram uma baixa frequência de uso das tecnologias digitais para a realização de atividades que envolvam aquisição de novos conhecimentos e formas criativas e autônomas de aprender (tarefas escolares, utilização de programas educativos...). Os mesmos autores indicaram, entretanto, que as principais atividades midiáticas estão relacionadas à participação em redes sociais, conversas *on line* (voz e imagem) além do interesse por jogos eletrônicos.

Mesmo que os professores possam se sentir analfabetos funcionais em relação aos que transitam naturalmente pela cultura digital, é preciso lembrar a orientação dada por Arendt (2009, p.241), ao tentar justificar o mundo digital:

[...] o mundo necessita de proteção, para que não seja derrubado e destruído pelo assédio do novo que irrompe sobre ele a cada nova geração;
[...] não sabemos muito bem como nos movimentar nesse mundo, o que devemos saber, quais habilidades devemos dominar.

Ninguém deve se sentir afrontado pelas tecnologias mas, parte dela, pois a cada tempo as inovações surgirão e desaparecerão, na inconstância efêmera que a produção do conhecimento se (re)produz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Os conteúdos programáticos devem ter significado para o acadêmico, para que possa se sentir seguro na reapropriação e operacionalização dos mesmos.

Não se pode negar a íntima relação entre educação e tecnologias.

Neste estudo foi possível perceber que a universidade precisa revisar de maneira rápida a concepção de tecnologias que permeia seus cursos. É necessário, também, prover capacitação contínua aos que chegam e estão e aos seus egressos também, a fim de que possam acompanhar o ritmo da evolução/involução das tecnologias.

REFERÊNCIAS

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. 6ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

BETTI, R. Só Aplausos. **Revista Veja**, São Paulo, p.132-134, 15 jun. 2011.

BENNETT, S.; MATON, K.; KERVIN, L. The 'digital natives' debate: a critical review of the evidence. **British Journal of Educacional Technology**, v.39, n.5, 2008.

FONTAR, B.; KREDENS, E. **Comprendre le comportement des enfants et adolescents sur Internet pour le proteger des dangers**. 2010. Disponível em: <http://www.isjm.fr/docs/apel/rapport%20Prevention%20nouv%20techno.pdf?PHPSESSID=304ba8420f5eb5bf6ce3fcf6dd3ae5ab>. Acesso em: 20 jun. 2014.

KROTZ, F. Mediatization: A concept with which to grasp media and societal changes. *In*: LUNDBY, K. (org.). **Mediatization. Concept, changes and consequences**. New York: Peter Lang, 2009.

LOBATO, E.; GOIS, A. Professor sem preparo trava uso de computador em escola. **Folha de São Paulo**. 22 de abril, 2009.

MARTINS, J.; BICUDO, M.A.V. **A pesquisa qualitativa: fundamentos e recursos básicos**. São Paulo: Moraes/ EDUC, 1989.



PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants, part I. **On the Horizon**. Lincoln: NCB University Press, v. 9, nº 5, 2001.

RIVOLTELLA, P. C. **ScreenGeneration**. Milano: Vita e Pensiero, 2008.

PESQUISA EM EDUCAÇÃO: UM CAMINHO A PERCORRER

Daiane Lira¹

Denise Aparecida Martins Sponchiado²

Eixo Temático: Pesquisa, Educação e Cidadania
Modalidade de apresentação: Comunicação oral

RESUMO: Nos dias atuais questiona-se e muito o tipo de método a ser utilizado nas investigações educativas e a forma de abordar os diferentes problemas. Nesse sentido, o método se define como sendo o caminho para se chegar até o conhecimento. O estudo científico deve ser claro, interessante e objetivo, tanto para as pessoas familiarizadas com o assunto quanto para as que não são. A maior parte dos cientistas se perdem em parágrafos herméticos que muitas vezes não são compreendidos nem pelos seus pares. O verdadeiro pesquisador não precisa utilizar termos obscuros para parecer profundo. A profundidade e seriedade do estudo pode ser mais bem percebida se o pesquisador utilizar uma linguagem compreensível para o maior número de leitores. Tal reducionismo que desvirtua a tarefa fundamental de produzir novas respostas e acumulação de massa crítica para a transformação da realidade precisa ser superado em prol de um conhecimento que contribua para que nossos países em desenvolvimento percorram seus caminhos de afirmação científica, econômica, política e cultural de que tanto necessitam.

O presente estudo tem como foco central refletir e discutir sobre o caminho adequado que as pesquisas em educação precisam e devem percorrer. Para tal utilizou-se autores renomados para discutir sobre o assunto.

Palavras-Chave: Pesquisa. Educação. Caminhos.

¹ Acadêmica do curso de Pedagogia URI Erechim e PPGEDU/UPF e Bolsista FAPERGS.

² Mestre em Educação, professora da URI Erechim.



DO CONCEITO DE PESQUISA AO CONCEITO DE EDUCAÇÃO

Quando mencionamos o termo pesquisa em educação, o mesmo abre um leque de dúvidas e problematizações, pois no âmbito educacional as pesquisas realizadas são diversas, mas que de fato abrangem uma cientificidade e uma neutralidade são poucas. Dentro disso, elencamos dois conceitos chaves que apresentam grandes questões que de fato, o pesquisador durante as suas pesquisas precisa ter claro, sendo estes, o conceito de pesquisa e o conceito de educação.

Iniciamos então pelo conceito de pesquisa que segundo Dalbosco (2010, p.42) “[...] diz respeito a um conjunto de procedimentos ordenados e conectados entre si visando ao conhecimento: a pesquisa refere-se antes de tudo à produção organizada de conhecimentos”. Com isso, a pesquisa envolve uma série de procedimentos que de fato necessitam ser levados em conta criteriosamente, dentre esses procedimentos destacamos alguns aspectos constitutivos: a natureza, o método, o problema de investigação e a exposição dos resultados.

Nos dias atuais questiona-se e muito o tipo de método a ser utilizado nas investigações educativas e a forma de abordar os diferentes problemas. Segundo Lalande (1967, p.298) a investigação é um estudo “[...] crítico dos princípios, das hipóteses e dos resultados das diversas ciências, destinadas a determinar sua origem lógica, seu valor e seus objetivos”. Nesse sentido, o método se define como sendo o caminho para se chegar até o conhecimento. Abordaremos aqui alguns caminhos no qual a pesquisa pode percorrer até chegar até um novo conhecimento. A pesquisa quantitativa e a pesquisa qualitativa abrangem diferentes posições diante de uma pesquisa, ou seja, enquanto a primeira preocupa-se nos dados estatísticos, a segunda prioriza a qualidade das informações estabelecidas na observação participante, no diálogo entre outros.



Strauss e Corbin (1990, p.17) entendem a pesquisa qualitativa como

[...] qualquer tipo de pesquisa que gera resultados que não foram alcançados por procedimentos estatísticos ou outro tipo de quantificação. Pode referir-se a pesquisas sobre a vida das pessoas, histórias, comportamentos e também ao funcionamento organizativo, aos movimentos sociais ou às relações e interações. Alguns dos dados podem ser quantificados, porém, a análise em si mesma é qualitativa.

Nesse sentido à pesquisa qualitativa orienta e pode ser executada de diferentes maneiras, ou seja, a pesquisa etnográfica segundo Esteban (2010, p. 163-164) “[...] procura compreender de dentro os fenômenos educacionais, [...] pretende-se explicar a realidade com base na percepção, atribuição de significados e opinião dos ‘atores’, das pessoas que nela participam”. Dessa forma, a etnografia na pesquisa em educação contribui para a descoberta da complexidade dos fenômenos educacionais e possibilita um conhecimento real e profundo dos mesmos, possibilitando a introdução de reformas, inovações e tomadas de decisões (ESTEBAN, 2010). Outro método é o estudo de caso, sendo considerado como a “exploração de um sistema limitado ou um caso (ou múltiplos casos) [...] que envolve coleta de dados em profundidade e múltiplas fontes de informação em um contexto” (CRESWELL 1997, p.61). A pesquisa ação possibilita aos pesquisadores uma aproximação com projetos em que os “práticos” buscam efetuar transformações em suas próprias práticas. Já a pesquisa bibliográfica, entende-se como

[...] um processo no qual o pesquisador tem uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente, pois realiza uma atividade de aproximações sucessivas da realidade sendo que esta apresenta uma carga histórica e reflete posições frente à realidade (MINAYO, 1994, p. 23)



Para finalizar, outro procedimento que pode ser utilizado pelo pesquisador é com base na pesquisa documental, identificando nos documentos questões de interesses científicos. Helder (2006, p.1-2) destaca que “[...] a técnica documental vale-se de documentos originais, que ainda não receberam tratamento analítico por nenhum autor, [...] é uma das técnicas decisivas para a pesquisa em ciências sociais e humanas”.

Quando nos reportamos à natureza da pesquisa relembramos que existem dois procedimentos, ou seja, a pesquisa empírica e a pesquisa teórico-bibliográfica. Ambas são bastante relevantes para as investigações, mas precisamos deixar claro que tanto uma como a outra abrange modos diferentes de se proceder com a pesquisa. A pesquisa empírica se baseia em dados e fatos, realizando uma associação da produção conceitual com a realidade, enquanto a pesquisa teórico-bibliográfica se baseia na reconstrução e análise de teorias e conceitos de um determinado autor, obra ou tradição intelectual. Gamboa (2012, p. 41) ressalta que “não existem abordagens metodológicas totalmente definidas ou *puras*, por isso é comum que em muitas investigações se encontrem mescladas”. Um dos grandes problemas centrais da pesquisa é realmente realizar uma interlocução entre esses dois fatores, o empírico e o teórico.

Ainda falando a respeito das investigações, a pesquisa necessita de uma delimitação e uma construção de um problema que possibilite uma pesquisa com grandes interesses científicos. A delimitação do problema a ser investigado sempre é um recorte de uma totalidade maior, ou seja, quanto mais clareza o pesquisador tiver sobre este vínculo, mais condições terá de ser sujeito de sua própria pesquisa e, por conseguinte, conquistar autonomia no processo de construção do conhecimento. Com base na relação entre sujeito e objeto vinculados na pesquisa, Gamboa (2012, p. 45) ressalta que o conhecimento é o resultado dessa relação, sendo que a mesma acontece



[...] numa relação de duplo empirismo entre um indivíduo real e isolado (pesquisador) e um pedaço de realidade também real estática, entretanto, o sujeito empírico é portador de uma cultura, de uma linguagem, de uma estrutura de pensamento e uma escala de valores, sua relação com o objeto, nesse sentido, não é neutra.

Com relação ao problema de pesquisa, o mesmo nos direciona a uma pergunta, que vale a pena nos questionar, o que significa perguntar? Neste contexto, alguns pressupostos são indispensáveis para uma formulação de uma boa pergunta, ou seja, a reflexão crítica sobre o senso comum enquanto postura cognitiva espontânea que embasa a formulação inicial do problema do investigador principiante.

O estudo científico deve ser claro, interessante e objetivo, tanto para as pessoas familiarizadas com o assunto quanto para as que não são. A maior parte dos cientistas se perdem em parágrafos herméticos que muitas vezes não são compreendidos nem pelos seus pares. O verdadeiro pesquisador não precisa utilizar termos obscuros para parecer profundo. A profundidade e seriedade do estudo pode ser mais bem percebida se o pesquisador utilizar uma linguagem compreensível para o maior número de leitores.

Chegando a parte final da pesquisa nos deparamos com o processo de investigação e o processo de exposição dos resultados. Esses componentes nos permitem reunir os dados, as informações e de certo modo “lapidar” essa matéria bruta transformando numa obra de arte, sem perder a sua originalidade, o desafio consiste, como se vê, em produzir algo de novo sem desfigurar a matéria inicial. No momento da escrita final, o pesquisador necessita de um domínio da própria escrita e do manuseio conceitual.

E por fim, trazemos presente outro conceito a ser discutido, sendo ele, o conceito de educação, que com base nas ideias de Dalbosco, educação define-se como “[...] uma interação mediada simbolicamente entre dois ou mais seres humanos inseridos em



um determinado contexto sócio-histórico-cultural, no qual há um processo recíproco de ensino e aprendizagem” (2010, p. 54). Nessa perspectiva, podemos dizer que um ser humano sem interação, sem um contexto sócio cultural e sem essa relação de ensino-aprendizagem, é impossível pensar em educação.

Portanto, ao juntarmos os dois conceitos, nos remetem ao termo pesquisa em educação que se tomarmos os reforços da iniciação científica e a elaboração de dissertações e teses, exigidos nos cursos de graduação e pós-graduação, como um “trabalho humano” e não como simples exercício acadêmico, certamente é possível superar os diferentes desvios e condicionantes que reduzem a capacidade de compreensão da problemática da realidade e a dimensão transformadora da pesquisa a um simples exercício de repetição de um saber técnico. Tal reducionismo que desvirtua a tarefa fundamental de produzir novas respostas e acumulação de massa crítica para a transformação da realidade precisa ser superado em prol de um conhecimento que contribua para que nossos países em desenvolvimento percorram seus caminhos de afirmação científica, econômica, política e cultural de que tanto necessitam.

REFERÊNCIAS

CRESWELL, J. W. **Qualitative inquiry and research design: choosing among five traditions.** Thousand Oaks, CA: Sage, 1997.

DALBOSCO, C. A. **Pesquisa, ensino e extensão no campo filosófico-educacional: possibilidades presentes no contexto universitário.** (Org) Leoni Maria Padilha Henning. Londrina: EDUEL, 2010.

ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições.** Porto Alegre: AMGH, 2010.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias.** 2 ed. Chapecó: Argos, 2012.



LALANDE, André, **Vocabulário técnico y crítico de la filosofía**, Buenos Aires: Ed. El Ateneo, 1967.

MINAYO, M.C. **O desafio do conhecimento**. São Paulo/Rio de Janeiro: HUCITEC-ABRASCO, 1994.

STRAUSS, A., & CORBIN, J. **Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques**. Newbury Park, CA: Sage, 1990.



PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO

Mônica Cibulski Breitenbachi¹
Rafaela Zanella Prates¹
Joassara Dias da Silva¹
Franciele Fátima Marques²
Denise A. Martins Sponchiado³

Eixo temático: Alfabetização e Cidadania
Modo de Apresentação: Comunicação Oral

RESUMO: A alfabetização constitui-se em etapa fundamental do processo de ensino-aprendizagem dos estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, influenciando de maneira significativa em todo o seu percurso escolar posterior. O ensino da linguagem, por sua vez, deve estar direcionado a alguns fundamentos básicos que se traduzem fundamentais no momento da aquisição desta: a leitura, a compreensão e a produção voltada ao contexto vivido, entendendo-se que, a eficácia da construção do processo de alfabetização dá-se a partir da visão do estudante de leitura de mundo, podendo nós compreender o papel fundamental que, enquanto professores, exercemos nesta alfabetização. Desta forma, levando-se em consideração tal afirmação, o presente artigo apresenta como tema a análise das interferências do professor no processo de alfabetização dos estudantes e, tendo como título **Práticas de Alfabetização e a Relação Professor-Aluno**, este tem por principal objetivo a análise das práticas de alfabetização inseridas no ambiente escolar e, a partir desta análise, a busca das interferências da relação professor-aluno para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem, qual seja, a alfabetização. Destarte, para tal análise partimos do seguinte questionamento: Quais as interferências da relação professor-aluno estabelecida no âmbito da sala de aula, para a promoção do processo de ensino-aprendizagem dos estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental? Ressaltamos que este artigo se traduz a partir de um relato de experiência das acadêmicas enquanto bolsistas CAPES/PIBID, do Curso de Pedagogia da URI – Campus de Erechim, com

¹ Acadêmicas do Curso de Pedagogia, bolsistas Pibid/Capes/URI.

² Mestre em Educação, professora da URI Erechim, acadêmica do PPGEDU/UPF – Doutorado.

³ Mestre em Educação, professora da URI Erechim.



atuação junto a uma escola da Rede Pública Estadual de Ensino do município de Erechim – RS.

Palavras-chaves: Alfabetização. Relação professor-aluno. Afetividade. Contexto escolar.

INTRODUÇÃO

Na década de oitenta surge em meio às discussões acerca da alfabetização de crianças, jovens e adultos, o termo analfabetismo funcional para designar as pessoas que, sabendo escrever o próprio nome e identificar letras, não sabiam fazer uso da leitura e da escrita no seu cotidiano (SOARES, 2009). A medida para esta designação era o tempo de permanência dos sujeitos nos bancos escolares, considerando-se a seguinte forma: menos de quatro anos considera-se que o indivíduo não tenha se apropriado da leitura e da escrita, sendo, portanto, analfabeto funcional. No entanto, apesar da inserção de uma medida quantitativa de avaliação, observou-se por trás disso que, mesmo aqueles sujeitos que permaneciam por mais tempo nas escolas, um grande número não era capaz de interagir e se apropriar da leitura e da escrita de forma crítica e compreensiva. Cria-se então, o termo letramento, para designar esta nova condição (SOARES, 2009).

A alfabetização de um indivíduo tem a capacidade de promover sua socialização com os seus pares, já que possibilita o estabelecimento de novos tipos de trocas simbólicas com outros indivíduos, acesso a bens culturais e a facilidades oferecidas pelas instituições sociais. A alfabetização é um fator propulsor do exercício consciente da cidadania e do desenvolvimento da sociedade como um todo.

Desta forma, dada a importância da alfabetização no contexto atual, o presente artigo busca relatar a importância da relação professor aluno no processo de ensino-aprendizagem. Através de leituras e experiências abordar assuntos que decorrem no



processo da alfabetização, tentando responder de forma clara os conceitos que precedem o processo de aprendizagem.

ALFABETIZAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA

Na Grécia Antiga, o tema da linguagem era discutido filosoficamente. Para os gregos, a língua era a representação do pensamento ou instrumento da comunicação. Desde bebê, o ser humano tem a necessidade de se comunicar e essa necessidade o impulsiona ao desenvolvimento da linguagem.

A linguagem é dividida em dois gêneros: linguagem oral e linguagem escrita, onde ambas se completam e são consideradas práticas sociais. No início da vida escolar valoriza-se mais a linguagem oral, quando a criança se encontra em processo de construção. Após a entrada desta criança aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a linguagem escrita se torna o foco, sendo obrigada a criança a corresponder à imposição dos signos da leitura e da escrita.

Nesta fase de primeira infância o educador olha, escuta, sente, pensa, fala, acolhe e se comunica com o aluno, deste modo passa a observar as necessidades destas crianças e lhe apresenta o mundo da linguagem. Muitos professores, ainda, em função da imposição de tal linguagem, já citada anteriormente, ao deparar-se com a alfabetização, sentem-se inseguros, pois, não tem um bom conhecimento, aprofundamento ou experiência com esta fase. Destarte, essa é uma fase que encanta, constituindo-se no melhor e mais gratificante período da escolarização, tanto para professores quanto para estudantes, pela possibilidade de vivenciar o desenvolvimento cognitivo motor e afetivo da criança, juntamente com as descobertas dos signos da leitura e da escrita. A alfabetização é, portanto, o momento em que se desperta a vontade de aprender.



Porém ao iniciar na alfabetização deparamos com dois critérios importantes para fluir o andamento das informações: a teoria e a prática. Como seria possível, juntar as duas e não atrapalhar o desenvolvimento da criança? Nas palavras de Freire (2005, p.97): “Aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade”.

Partindo-se das palavras de Freire (2005), passamos a discutir a necessidade ímpar de relacionarmos teoria e prática no processo de alfabetização. O profissional deve sempre procurar estar inovando-se, para o melhor funcionamento, gostar de sua profissão faz o aluno perceber que o docente está ali não por obrigação, mas por opção, pois a alfabetização requer do docente muita paciência, carisma e o mais importante, a segurança que o docente transmite aos seus alunos, para que consiga atingir seus objetivos e despertar o interesse por aprender.

Neste sentido, a intervenção pedagógica do professor possui fundamental importância e se dá em diferentes momentos e em muitas direções: desde a inserção dos signos da leitura e da escrita até a construção da capacidade de produção por parte do estudante. Para tanto, faz-se necessário que tenhamos consciência dos diferentes momentos e das diversas maneiras de aprendizagem dos estudantes.

Conforme Teberosky (apud DURAN, 1991, p.111), sabemos

[...] que uma pequena variação no material, na tarefa realizada pela criança, na estratégia pedagógica ou no conteúdo produz respostas diferentes ou respostas resistentes à mudança. A modificação ou a resistência são sempre indicadores de que alguma coisa funciona de determinada maneira: na cabeça do professor, na cabeça da criança ou na própria situação. Porém, já sabemos que o fazer pedagógico consiste na mudança permanente de estratégias para conseguir os objetivos da aprendizagem.



Na alfabetização dos estudantes, é importante que o professor entenda a necessidade de relacionar teoria e prática, ou seja, ensinar, aprender e exercitar o aprendido. O cuidado é extremo, pois, se o professor demonstrar um erro e ele for formulado no consciente do aluno, isso torna uma fala permanente, então o profissional da alfabetização precisa usufruir, atualizar-se e principalmente estar muito seguro e gostar de sua profissão.

A alfabetização formal, realizada no contexto da sala de aula, é fixada basicamente nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, fase considerada de alfabetização inicial dos sujeitos. A partir daí, em sua entrada ao 4º ano, considera-se que o estudante já é um leitor formado e se começa um período de interpretação de textos que parte do pressuposto de que a decodificação dos signos da leitura e da escrita já estão compreendidos.

No contexto atual, no entanto, quando se pensa o processo de alfabetização de 1º ao 5º ano, podemos encontrar uma grande maioria de estudantes com falhas em seu processo de alfabetização. Essas falhas podem ser atribuídas a diferentes fatores, tais como, professores com pouca experiência ou encerrando a carreira profissional, a falta de atualização e de dedicação, a falta de estrutura física e material, o que, influencia diretamente no desenvolvimento da alfabetização e sua relação teoria e prática, bem como, é ainda fator fundamental para o processo de aquisição das linguagens oral e escrita e relação que se estabelece entre professor e aluno.

RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO E SUA CONTRIBUIÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA CRIANÇA

Desde o seu nascimento, a criança entra em contato com a linguagem oral e escrita, tornando-se mais evidente esse processo na sua entrada ao sistema de



escolarização, ainda na Educação Infantil, quando inicia as primeiras produções de atividades com conteúdos discursivos orais e escritos como parte do cotidiano social.

É importante desta forma, frisar novamente que estes dois focos, teoria e prática, precisam andar juntos. É de responsabilidade de o educador trazer para a sala de aula, atividades que contribuam para a alfabetização, como exemplo, ler em voz alta, escrever textos com a participação dos alunos, uma produção de poemas, trazerem junto autores consagrados juntamente com suas composições. Juntamente a esses dois fatores, a relação professor-aluno contribui significativamente para a alfabetização destes, podendo resultar em consequências positivas ou negativas.

O afeto escolar não está somente em abraços e beijos na chegada dos alunos, mas sim um olhar durante a aula transmitindo confiança, o elogio, saber ouvir, reconhecer o valor do aluno, acreditar na sua capacidade de aprender constituem-se em ações que favorecem a relação e desenvolvem a afetividade do aluno em relação ao professor, oferecendo-lhe uma motivação maior para a aprendizagem, pois adquire confiança e reciprocidade em seu contato diário com o professor.

O olhar do professor influencia no comportamento do aluno, através do olhar o aluno se sente valorizado, a partir deste ponto o aluno tem mais confiança em se manifestar em sala de aula, dando opiniões, questionando e informando sobre o que não compreendeu, o que contribui no rendimento escolar.

O professor em sala de aula deve saber trabalhar com as emoções, tomando cuidado para não criar uma barreira na relação afetiva entre ambos. A relação professor aluno é de extrema importância para o processo de ensino-aprendizagem, em seu pleno desenvolvimento da criança e na formação de cidadãos participativos, criativos e críticos.



Alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever, já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 1998, p.22)

Essa relação de liberdade entre professor e estudantes, bem como a relação teoria e prática estabelecida no letramento traduzido por Soares (1998), permite uma troca de experiências, uma vez que os alunos trazem de fora da escola às vivências da sua realidade. E o professor deve, em sala de aula, dar o espaço necessário para que o aluno assimile os conteúdos através dessa realidade vivida por ele. Deve ser um facilitador dessa aprendizagem, abordando os conhecimentos dele com os trazidos pelo aluno em sala de aula. É uma relação recíproca de conhecimentos.

O aluno é capaz de sentir, pensar, decidir, refletir, ter as suas próprias opiniões, assim como o seu professor. O professor, além de transmitir conhecimentos por meio das informações, deve vê-lo como um cidadão, e assim trabalhar essa construção junto com ele.

É o modo de agir do professor em sala de aula, mais do que suas características de personalidade que colabora para uma adequada aprendizagem dos alunos; fundamenta-se numa determinada concepção do professor, que por sua vez reflete valores e padrões da sociedade (ABREU & MASETTO, 1990, p.115)

Essa relação professor aluno deve estar centrada na confiança, afetividade e respeito entre ambos. Cabe ao professor, tornar a aula cativante, a fim de oferecer um lugar de desenvolvimento de potencialidades, crescimento intelectual e de descoberta de valores. Onde o processo de ensino se relacione com a realidade vivida pelo aluno, e essa se torne mais significativa, que tenha valor e sentido para ele.



Nessa relação, ainda, há trocas de experiências, conhecimento. O aluno aprende através das atitudes tomadas pelo professor em relação aos conteúdos abordados, e o professor aprende com o seu aluno, através das suas vivências trazidas do seu cotidiano. Conforme Freire (1996, p.52), “[...] saber que ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. E é isso que acontece com essa relação entre alunos e professores.

O bom professor é o que consegue, enquanto fala trazer o aluno até a intimidade do movimento de pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma “cantiga de ninar”. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas (FREIRE, 1996, p. 96).

Nas palavras de Freire (1996), cabe ao professor estabelecer uma relação de confiança, amizade entre alunos, tornando suas aulas mais atrativas, buscando sanar o problema de desinteresse e indisciplina dentro da sala de aula que interfere no processo de ensino aprendizagem.

A construção de conhecimento ocorre quando há uma intensa relação entre os indivíduos. Fazendo com que a criança se desenvolva em seu meio social. No processo de ensino-aprendizagem, é fundamental o papel do outro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve por objetivo relatar a importância das relações sócio afetivas entre professores e alunos no processo de ensino-aprendizagem, bem como, analisar as práticas dos professores em sala de aula, para conduzir os conteúdos em relação ao



que o aluno vivencia no seu cotidiano social, relacionando tais conteúdos com as experiências já vividas e trazidas pelos estudantes.

A partir de nossa experiência como bolsistas, conseguimos ver a importância da relação professor-aluno, afetando no processo de ensino-aprendizagem. Quanto é importante o professor conhecer a realidade de cada aluno em relação a sala de aula, como cada um consegue assimilar os conteúdos passados, quanto a realidade vivida por eles no contexto familiar.

Percebemos assim, que o processo de alfabetização se faz muito na relação de reciprocidade com o outro, com professores e os próprios colegas. A intensidade e a profundidade da relação estabelecida entre professor e estudante é fator fundamental na aquisição das linguagens oral e escrita.

Para ser professor é necessária a constante formação e um olhar diferenciado deste para com as crianças. O olhar diferenciado do professor, aliado ao seu conhecimento, possibilita a construção do processo de ensino-aprendizagem. Enquanto acadêmicas do Curso de Pedagogia e bolsistas de Iniciação à Docência CAPES/PIBID, estamos construindo uma fundamental experiência no âmbito da escola, podendo auxiliar na construção do espaço da sala de aula como um espaço possível de descobertas, de investigação, de solução de problemas e, na relação teoria e prática, no aprender a aprender de cada um dos sujeitos envolvidos neste processo.

REFERÊNCIAS

ABREU, M. C & MASSETO, M. T. **O professor universitário em sala de aula.** São Paulo: MG Editores Associados, 1990.



DURAN, M. C. G. **O desafio metodológico na relação ensino-aprendizagem. In: A didática e a escola de 1º grau.** São Paulo: FDE, 1991.

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

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

SOARES, M. B. **Letramento, um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 1998.



PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID): DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Daniela Josiane Glowacki¹

Caroline Campesatto¹

Franciele Fátima Marques¹

Denise Aparecida Martins Sponchiado²

³**Eixo temático:** Educação e Cidadania no ambiente escolar
Modo de apresentação: Comunicação Oral

RESUMO

O presente artigo apresenta uma análise das vivências de acadêmicas do Curso de Graduação em Pedagogia da URI – Campus de Erechim, como bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (CAPES/PIBID). Construído a partir de experiências práticas vivenciadas durante a atuação como bolsistas CAPES/PIBID, este tem por objetivo principal apresentar alguns delineamentos do subprojeto da área de Pedagogia, **Alfabetização e letramento: construção de uma prática inovadora na formação inicial e continuada**, o qual integra o Projeto Geral do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – URI Campus de Erechim, ressaltando os desafios e as possibilidades que surgem no contexto vivenciado, qual seja, o ambiente escolar. O subprojeto do Curso de Pedagogia, desta forma, tem por princípio norteador, a promoção de interações entre a Instituição Formadora (a Universidade) e as Escolas de Educação Básica do município de Erechim, no intuito de proporcionar aos bolsistas, experiências pedagógicas que promovam qualitativamente o processo de ensino-aprendizagem. Assim, tal projeto propõe-se a um trabalho cuja temática central seja a conscientização da atividade docente a partir da convivência escolar em relação às práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto escolar da Educação Básica. Destarte, as intenções aqui propostas pelo PIBID, além de facilitar o diálogo entre Universidade e escola, permitem que o estudante-bolsista de Iniciação à Docência, no caso, o acadêmico do curso de Pedagogia, possa antes mesmo da conclusão de sua

¹ Acadêmicas do Curso de Pedagogia da URI Erechim, bolsistas Pibid/Capes/URI.

² Mestre em Educação, professora da URI Erechim, acadêmica do PPGEDFU/UPF Doutorado.

³ Mestre em Educação, professora da URI Erechim.



formação, intervir no ambiente escolar, no sentido de contribuir para a melhoria das condições de trabalho na escola pública, bem como, sua própria formação.

Palavras-chave: Formação Inicial. PIBID/Pedagogia. Iniciação à docência. Desafios. Possibilidades.

O INÍCIO DE UMA FORMAÇÃO DOCENTE: UMA INTRODUÇÃO

O presente artigo tem por objetivo principal apresentar as contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), do Curso de Pedagogia, na compreensão da realidade escolar nos diferentes contextos, proporcionando uma perspectiva crítica de acadêmicos na oportunidade do confronto teoria e prática durante a formação.

Diante desta complexidade aqui apresentada, destacamos como problema de pesquisa: Quais os desafios e as possibilidades apresentados durante a experiência de inserção no espaço escolar das acadêmicas da Pedagogia, durante a participação como bolsistas CAPES/PIBID, considerando a formação inicial?

Na busca de respostas ao problema apresentado, a pesquisa se constitui em uma pesquisa bibliográfica e de campo, aliando teoria e prática, na busca pela sustentação da formação inicial e sua relação com a prática cotidiana escolar.

O exercício de compreensão aqui realizado é fruto das atividades como bolsistas PIBID, primeira fase de desenvolvimento dos projetos realizados no programa. A discussão consiste, portanto, em abordar e descrever a compreensão e realização dos projetos criados pelas bolsistas de Iniciação à Docência, assim proporcionando um melhor entendimento do sistema educacional, bem como, apontando para as aprendizagens durante a formação acadêmica, visto que, o objetivo principal desde artigo é refletir acerca dos impactos da experiência de inserção no espaço escolar das



acadêmicas da Pedagogia, durante a participação como bolsistas no PIBID, considerando a formação inicial.

O contexto educacional onde se insere tal pesquisa aqui apresentada consiste em um espaço público situado no município de Erechim – RS, local este que atende estudantes em situação de vulnerabilidade social, pertencentes a famílias, em sua maioria, de baixa renda e, com inúmeras dificuldades de aprendizagem. As escolas selecionadas chegam ao projeto através da indicação das coordenadorias regionais de educação, bem como, das secretarias municipais de educação, priorizando as escolas com menor IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica).

ENTENDENDO O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID)

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) oferece bolsas aos alunos de cursos presenciais que se comprometam a exercer a docência na rede pública após a graduação, antecipando o vínculo entre os futuros professores e a sala de aula, buscando, desta forma, a melhoria do ensino nas escolas públicas, dando prioridade àquelas escolas em que o índice de desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) encontre-se abaixo da média nacional.

Tal programa possui como proposta a formação inicial e continuada dos professores, preocupando-se com a contextualização sociocultural do ensino e a mediação entre o conhecimento e a nova geração de aprendizes. Destarte, a inserção de bolsistas nas escolas públicas busca a contribuição para a melhoria da qualidade do ensino, como já citado anteriormente, formando um sistema atrelado a uma comunicação aberta, havendo assim troca de informações e experiência entre o bolsista e os professores regentes das turmas. Essa vivência tem como reflexo o



aprimoramento da teoria para o acadêmico, obtendo-se a relação entre teoria e prática e, conseqüentemente, também uma atualização constante dos professores atuantes no ensino público, que podem através da inserção dos bolsistas, adquirir um maior contato com as novas tendências estudadas na Universidade.

As atribuições oferecidas pelo PIBID vêm contribuir para a melhoria da educação oferecendo oportunidades com o foco na docência, além de contribuir para elevar a qualidades dos cursos de licenciaturas, valorizando o profissional da educação. Os projetos e artigos desenvolvidos são voltados e alinhados com a proposta de uma nova inovação pedagógica que só vêm a agregar valores ao currículo escolar, bem como, ampliar as condições de formação inicial das acadêmicas de Pedagogia.

As atividades desenvolvidas, organizadas e aplicadas sob a orientação e supervisores da Universidade e da Escola de Educação Básica, trazem implicações positivas para todos os sujeitos envolvidos e, nesse fluxo de ideias e ações, proporciona um contato com a realidade da Educação Básica, confrontando teoria e prática no contexto da formação inicial. Com isso, permite ampliar os conhecimentos do futuro professor para que possa agir com naturalidade diante aos desafios da arte e do ofício de ensinar.

O CONTATO COM A ESCOLA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA APLICAÇÃO PRÁTICA

A escola pública em que fomos inseridas, assim como nós bolsistas, estava também tendo sua primeira experiência com o Programa, demonstrando assim, uma grande expectativa acerca do desenvolvimento deste na prática. Em um primeiro momento ainda, a nossa presença na escola causou certa estranheza, em especial, aos professores regentes, pelo desconhecimento do funcionamento e objetivos de tal Programa.



O desafio estava lançado, o trabalho proposto pelo Programa consiste na mediação entre o aluno e o conhecimento para adquirir novas aprendizagens e auxiliar os alunos com dificuldades de absorver o conteúdo passado pela professora regente, além de planejar e elaborar projetos para serem aplicados nas aulas, sempre sobre a supervisão da professora regente. Tal contato vem nos proporcionando um maior conhecimento acerca da importância da docência, bem como, acerca dos conhecimentos que são abordados diariamente, dentro de uma perspectiva de educação que preocupa-se com a formação de cada estudante.

É na prática escolar e partindo dos desafios que construímos o conhecimento e podemos refletir sobre a nossa formação. De acordo com Becker (1993, p.25),

[...] o conhecimento não é dado nem na bagagem hereditária nem nas estruturas dos objetos: é construído, na sua forma e no seu conteúdo, por um processo de interação radical entre o sujeito e o meio, processo ativado pela ação do sujeito, mas de forma nenhuma independente da estimulação do meio. O que se quer dizer é que o meio, por si só, não constitui estímulo. E o sujeito, por si só, não se constitui sujeito sem mediação do meio; meio físico e social. É nesta direção que vai a concepção piagetiana de aprendizagem: sem aprendizagem o desenvolvimento é bloqueado, mas só a aprendizagem não faz o desenvolvimento. O desenvolvimento é a condição prévia da aprendizagem; a aprendizagem, por sua vez, é a condição do avanço do desenvolvimento.

Nesse sentido, tomando por base as palavras de Becker, é durante a prática pedagógica e a possibilidade de aplicação dos conhecimentos teóricos na prática que construímos também o nosso conhecimento, percebendo os desafios e as possibilidades que a prática escolar nos possibilita, assim como também, contribuimos de maneira significativa para a construção do conhecimento das crianças envolvidas em tal projeto.

Destarte, a especificidade de tal Programa, que vindo sendo desenvolvido, é o trabalho com o processo de alfabetização, onde, neste processo de alfabetizar, a



intensidade na prática pedagógica é algo que requer uma organização, ação, conhecimento e sequenciação para que os objetivos dentro do processo de ensino-aprendizagem sejam satisfatoriamente alcançados, através da interação entre professor, bolsista e estudantes.

Decorre daí a importância da observação juntamente com o registro das ações e experiências adquiridas, sejam elas escritas (diário, portfólio, relatório) ou na utilização dos recursos tecnológicos (fotos, vídeos, etc). Os registros nos proporcionam um caminho para seguir ou tirar dúvidas, refletir e até mesmo criticar, bem como, faz materializar fatos ocorridos e a eles podemos recorrer quando da necessidade de reconstrução crítica do conhecimento, revivendo determinadas situações, a fim de melhor compreendê-las.

Por reconhecer que o registro da ação docente é importante e necessário à reflexão da prática pedagógica, o PIBID Pedagogia – URI optou por registrar as atividades desenvolvidas sob a forma de relatórios de cada escola participante do projeto, a fim de constituir um registro fundamental para a análise dos desafios e possibilidades alcançados. Segundo Warsxhauer, (1993, p.65):

A prática do registro é importante por nos permitir construir a “memória compreensiva”, aquela memória que não é só simples recordação, lembranças vãs, mas é base para a reflexão do educador, para análise do cotidiano educativo e do trabalho desenvolvido com o grupo. O ato de escrever o vivido desencadeia um processo reflexivo no qual a vivência restrita e singular torna-se pensamento sistematizado, apropriação do conhecimento.

Através destes registros temos a possibilidade de avaliar inúmeros momentos. Desta forma, alguns momentos nos são marcantes neste contexto e contribuem de maneira significativa em nossa formação inicial, os quais podemos citar: o primeiro projeto realizado para o Dia das Mães, com o objetivo de sensibilizar os alunos acerca



da importância de comemorarmos o Dia das Mães, no sentido de reconhecer a importância da figura materna no desenvolvimento do caráter humano, projeto este que proporcionou momentos de reflexão sobre os diversos contextos familiares e estimulou a afetividade entre as crianças que desenvolveram ainda, a atenção e a criatividade. Brincando puderam expressar emoções, sentimentos e pensamentos. O resultado alcançado após tanta dedicação refletiu com um sorriso estampado no rosto de cada criança.

Já o segundo projeto aplicado vinculou leitura, interpretação de texto e raciocínio matemático. Com o objetivo de prosperar no aluno o gosto pela leitura, tornando-os hábeis na hora de interpretar e rápidos na hora de calcular, buscamos a adaptação de atividades a partir da história “Branca de Neve e os Sete Anões”. Após a exploração da história pela leitura, interpretação e desenho artístico, os alunos puderam jogar batalha naval adaptado com maçãs e cálculos matemáticos de multiplicação e divisão, sempre buscando a construção e a aplicação do conhecimento de forma lúdica e dinâmica. Os resultados do trabalho, apesar dos desafios, foram satisfatórios em relação à participação e interesse dos alunos, além do incentivo ao raciocínio rápido na hora do jogo.

O povo brasileiro é apaixonado pelo futebol, o que o tornou o esporte mais popular do nosso país. Em ano de Copa do Mundo, essa paixão torna-se mais forte. A população respira futebol, nas ruas, nas lojas, nas escolas, enfim em todos os ambientes. Tendo em vista que isso se reflete com grande força sobre as crianças e, portanto, no contexto escolar, justificamos a aplicação do projeto Copa do Mundo 2014. Nesse período, durante a aplicação de tal projeto, buscamos a compreensão da cultura do nosso país, bem como, dos demais países participantes da Copa, oportunizando aos estudantes, diferentes vivências, o conhecimento das culturas e etnias para valorizá-las e respeitá-las.



A aplicação dos projetos supracitados tornou-se uma possibilidade de aproximação nossa, enquanto bolsistas, com os estudantes, podendo vivenciar as responsabilidades e obrigações do ser professor. Assim sendo, ao refletir sobre os impactos da experiência no espaço escolar, nos deparamos com situações que permitem somar conhecimentos diretos, através do dia a dia dentro da sala de aula, a prática pedagógica proporciona a aprendizagem e análise do que estava sendo realizado com os alunos e essa reflexão da prática contribui para a formação inicial.

A teoria é a força do professor que, fundamentado em uma relação com a prática, realiza planejamentos que respeitam as crianças e possibilitam reais aprendizagens. Através dela podemos seguir metodologias, tirar dúvidas e esclarecer situações vivenciadas, que se completa com a prática, que é a reprodução da teoria utilizada para produzir atividades e projetos aplicados em sala de aula. Com isso sabemos que precisamos estar em constantes transformações, estimulando nossos interesses pelo aperfeiçoamento e novos conhecimentos, acompanhando assim as mudanças que ocorrem no mundo, até mesmo porque a evolução das crianças está em um novo ritmo, exigindo de nós educadores uma dedicação maior, buscando novas metodologias através de pesquisas e análise.

Hoje o educador é visto como um mediador do conhecimento, o qual reflete sobre o que é realmente fundamental para o educando, que o conhece e sabe o que fará a diferença no seu aprendizado e o PIBID busca nos colocar nessa dimensão do saber, de buscar a aprender, diariamente com os que fazem parte do grupo de educadores. Já dizia Benincá (2002, p.108), o “[...] caminho que se abre propõe transformar a nossa prática pedagógica por meio da reflexão e pela resignificação. A prática refletida transforma o senso comum e torna o ser humano sujeito”.

Deste modo, para que possamos exercer nossa função enquanto educadores é de fundamental importância que tenhamos contato com a teoria e a prática, possibilidade esta que nos vem sendo oferecida pelo Programa aqui em questão.



Como nos faz refletir o excerto supracitado, de Benincá (2002), o exercício da prática através da teoria revisitada, nos faz refletir acerca desta e buscar por sua transformação, buscando sempre o trabalho a partir da relação professor-aluno, com foco no processo de ensino-aprendizagem.

Para tanto, ao pensar em docência temos que pensar na formação inicial do professor e continua, pois o desenvolvimento do profissional deve ser reconhecido com seus valores e atitudes estabelecidas com os conhecimentos acadêmicos e os pedagógicos, compreendendo assim um contexto mais amplo do processo educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir sobre o programa institucional PIBID, relatando o nosso dia a dia e o conhecimento que nos é proporcionando foi de extrema importância. O PIBID veio para nos proporcionar uma ligação das teorias vista em sala de aula sendo colocadas em práticas nas salas de aula da rede pública dos municípios a que pertencemos.

A proposta vem agregar mais conhecimentos, criando assim uma concepção do “ser professor”, de sentir e despertar novas expectativas nos tornando os próprios supervisores das práticas abordas em sala de aula, com vontade de buscar o aperfeiçoamento do trabalho como docente pensando sempre no educando sendo assim o aprender significa envolver a prática à crítica, visando à superação de modelos pré-estabelecidos, defendendo a prática dos estágios para a formação de um profissional preparado para trabalhar com a realidade. Afirma Giroux (1997 p. 163), que o professor deve ser o transformador:



[...] a reflexão e a ação críticas tornam-se parte do projeto social fundamental de ajudar os estudantes a desenvolverem uma fé profunda e douradora na luta para superar a injustiça econômica, políticas sociais, e humanizarem-se ainda como parte dessa luta.

Esse elo nos permite o aperfeiçoamento e preparo para a carreira de docência, com a ênfase na proposta de formação inicial e continuada dos professores, preocupando-se com a contextualização sociocultural do ensino e a mediação entre o conhecimento e a nova geração de aprendizes.

A complexidade que se apresenta na inserção ao cotidiano escolar, apesar de apresentar inúmeros desafios, é, ao mesmo tempo, algo imprescindível na constituição de relações entre a teoria e a prática, a partir do convívio direto com estudantes e com a própria realidade escolar. Essa experiência nos permite afirmar que projetos dessa natureza vêm a fortalecer a formação inicial de professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, bem como a possibilidade de ver práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas com a visão de buscar a elevação da qualidade do ensino.

Desta forma, as repercussões sentidas na participação como bolsistas CAPES/PIBID, acarreta uma mudança significativa na formação inicial à docência. Conforme Freire (1996, p.39), “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Neste sentido, o programa tem proporcionado o primeiro contato do acadêmico com as atividades docentes, logo nos primeiros anos da faculdade, emergindo um diferencial para as acadêmicas de Pedagogia que só teriam a possibilidade de tal inserção no período de estágios, ao final do curso. Assim sendo, essa oportunidade possibilita uma formação mais qualificada, agregando valores ao seu currículo.

Destarte, a importância de participar de projetos dessa natureza, de iniciação à docência, nos mostrou que é possível visualizar novas possibilidades e abrir os



horizontes do curso de Pedagogia, enfrentando situações reais que podem ser confrontadas com a teoria revisitada em sala de aula, na Universidade. Com esta experiência que nos foi ofertada pelo PIBID, possuímos hoje uma visão ampla e clara dos desafios e possibilidades de vivência no contexto escolar.

REFERÊNCIAS

BECKER, F. **A epistemologia do professor**. Petrópolis: Vozes, 1993.

BENINCÁ, E; CAIMI, F. E. **Formação de professores**: um diálogo entre teoria e prática. Passo Fundo: UPF Editora, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Educação e Mudança**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre, RS: Artmed, 1997.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003.

WARSCHAUER, Cecília. **A Roda e o Registro**: uma parceria entre professores, alunos e conhecimento. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.



SOFTWARES EDUCACIONAIS NOS ANOS INICIAIS: CONSTRUINDO PALAVRAS-CRUZADAS COM O BROFFICE CALC

Maristela Longo¹
Jaqueline Trentin Agostini²
Gilmarice Paula May²
Marlene Jost³

Eixo temático: Cidadania e Educação tecnológica
Modalidade de apresentação: Apresentação Oral

RESUMO: Este artigo tem por objetivo discutir o uso das tecnologias, em especial o computador nas instituições educacionais de ensino. Realizamos este estudo nos pautando em renomados estudiosos e pesquisadores da área da tecnologia da informação e da comunicação. Primeiramente procuramos compreender o que é um software educativo e como ele atua para o conhecimento. Explicamos passo a passo a construção de um jogo de palavras-cruzadas que pode ser construído em aula pelos alunos, ou como proposta de atividade pelo professor. Finalizamos promovendo explanações referentes à atuação e a relação do educador com as tecnologias.

Palavras-chave: Software Educativo. Instituições Educacionais. Tecnologias.

INTRODUÇÃO

A sociedade na atualidade esta rodeada de muitas tecnologias, a educação deve acompanhar este movimento de inovação na era digital introduzindo as tecnologias nas

¹ Especialista em Química Ambiental (URI – Campus de Erechim/RS); Especialista em Gestão Escolar: Administração, Supervisão e Orientação (CELER – Xaxim/SC); Graduada em Ciências Biológicas (URI – Campus de Erechim/RS); Acadêmica de Pedagogia (UFFS – Campus Erechim).

² Acadêmicas de Pedagogia (UFFS – Campus Erechim).

³ Especialista em Psicopedagogia; Graduada em Geografia (UFMT – Mato Grosso); Acadêmica de Pedagogia (UFFS – Campus Erechim).



escolas. Esta inserção deve acontecer de modo pedagógico, com fins educacionais que proporcionem um ambiente que acompanhe os processos de inovação imersos nos múltiplos meios da sociedade.

A presença dos computadores está cada vez mais cedo na vida de cada sujeito, não havendo mais barreiras, principalmente no que diz respeito à idade para a utilização deste material. Os computadores não fazem mais parte apenas dos ambientes de trabalho, como os escritórios, mas estão inseridos nos lares, e principalmente nas escolas. As escolas, em seu processo de ensino tem a função de estimular o interesse dos alunos também para o conhecimento desta nova linguagem, uma vez, que a “[...] informática não intervém apenas na ecologia cognitiva, mas também nos processos de subjetivação individuais e coletivos” (LÉVY, 1993, p.57).

É na interação com o objeto, neste caso o computador, ou na interação com os outros colegas que a criança vai se desenvolvendo, explorando nesta inter-relação a imaginação, a criatividade, a brincadeira, as linguagens, o questionamento, a socialização e tantas outras características que a constituem. É com este olhar preocupado com a aprendizagem da criança com o computador que o educador deve pautar-se, conduzindo seu trabalho nestas características infantis, a fim de despertar novos conhecimentos e novas dimensões pessoais/sociais.

No mundo em que vivemos a informação está totalmente ligada a produção, transações e economia. Nossa sociedade se reproduz por meio da difusão de informações e conhecimentos variados. O que antes era privilégio de poucos e centralizado, hoje se tornou definitivamente propenso a todos.

Conhecimento e informação são produtores de riquezas em uma sociedade capitalista como a nossa. Portanto, é bom lembrar que a educação necessita ser repensada, pois fazer com que o aluno apenas ouça o professor, não acarretará em produção de aprendizagem significativa.



No processo educativo torna-se imprescindível que o professor trabalhe com as tecnologias de forma interativa no ambiente educacional. Para tanto, precisa aperfeiçoar-se para poder ensinar e trocar experiências com os alunos. Já que estes muitas vezes dominam as tecnologias mais facilmente do que o próprio educador.

Este artigo está dividido em três partes e teve por objetivo o estudo das tecnologias na educação, pautando-se em estudos teóricos de pesquisadores desta área. Bem como, compreender a utilização de softwares educativos nos Anos Iniciais da Educação Básica, a partir do desenvolvimento de uma oficina pedagógica para acadêmicas do curso de Pedagogia, na disciplina de Tecnologias da Educação com o programa *Calc do BrOffice*. A primeira seção trata da influência das tecnologias na/para a aprendizagem dos educandos. Na segunda seção, apresenta-se os passos para a construção de um jogo de palavras-cruzadas no programa *Calc do BrOffice*. Na terceira seção, argumentamos a respeito do trabalho docente e sua influência no trabalho pedagógico com a utilização de materiais tecnológicos, em especial computadores.

APRENDIZAGEM MULTIMÍDIA

Não podemos mais conceber a ideia de aprendizagem apenas centrada no espaço formal da sala de aula, constituída pelo professor, lousa, giz, alunos sentados ordenadamente um atrás do outro, caderno e livro didático. Atualmente a informação para o conhecimento esta dispersa em vários meios que não apenas nos livros. É possível obtermos informações que desejamos pelo uso do computador, internet, tablet, celulares e muitos outros meios tecnológicos dos quais nem conhecemos ou não temos conhecimento suficiente para manipulá-lo.



Todas estas novas tecnologias nos causam impactos, não apenas físicos em sua manipulação a qual exige conhecimento e domínio, mas também psicológico, cognitivo e emocional, abalando-nos pela rapidez nas mudanças e transformações de programas eletrônicos e informações de comunicação.

A sociedade está marcada pela informação e rapidez de deslocamento das mesmas. Tudo o que é produzido utiliza-se da tecnologia, entretanto cabe ressaltar que a informação e o conhecimento não estão presentes só na escola e o desafio é fazer com que o aluno usufrua de todas essas informações, reflita como forma de conhecimento e os aplique com exatidão. Sendo assim como professores é necessário reaprender e reconstruir conceitos que modifiquem nossa maneira de ensinar e aprender num ambiente além da sala de aula.

Ao remetermo-nos ao termo tecnologias lembramos apenas das conceituais novas tecnologias como, o computador, a internet, o rádio, ou a televisão. Fazem parte das nossas aprendizagens também às velhas tecnologias, sendo elas, a escrita e a primordial, a língua falada, que é a forma mais antiga e a mais utilizada pela espécie humana. Todas elas correspondem a uma época da nossa espécie e tem em comum produzir avanços, reestruturar a memória, guardar lembranças e “[...] refletir na cultura, no conhecimento científico e na forma como a sociedade identifica seus valores e comportamentos, sua ideologia, o seu momento” (KENSKI, 2014, p.59).

Os softwares educacionais, muito mais do que programas de computador, são uma ferramenta tecnológica importante para o desenvolvimento do trabalho do professor e para as novas aprendizagens dos alunos. Podemos dizer que estes programas hoje são ferramentas de grande auxílio para a aprendizagem, assim como são o lápis, o papel, a borracha e os demais materiais pedagógicos quando se alfabetiza os alunos.

As tecnologias são de grande importância a cada dia, porém não é o único modo de ensinar, nem acabarão com as dificuldades que se concentram no ensino do



educador e na aprendizagem dos alunos. É com base nesta ideia que Moran (2000, p.12) afirma, ensinar “[...] e aprender são desafios maiores que enfrentamos em todas as épocas e particularmente agora que estamos pressionados pela transição do modelo de gestão industrial para o da informação e do conhecimento”.

Para Kenski (2014), esses novos modos de por em prática a aprendizagem, não obrigam o educador a ser favorável ou contra estes meios, mas pelo conhecimento e informação que o docente detém sobre as tecnologias é imprescindível que ele enfrente os desafios impostos racionalmente, distinguindo suas vantagens e desvantagens, riscos e possibilidades, sabendo deste modo quando utilizá-la como ferramenta que promova o ensino.

As tecnologias da comunicação têm sido utilizadas com o intuito de unificar e explorar os papéis sociais, bem como propiciar à construção do conhecimento, elemento fundamental para o desenvolvimento individual e coletivo. Para tanto, é fundamental que o indivíduo reconheça a imersão tecnológica em que está submetido, a fim de reconhecer e se apropriar das potencialidades revolucionárias (TEIXEIRA, 2010).

Deste modo Teixeira (2010, p.39) argumenta que a inclusão digital deve ocorrer,

[...] numa perspectiva que considere processos de interação, de construção de identidade, de ampliação da cultura e de valorização da diversidade, para, desde uma postura de criação de conteúdos próprios e de exercício da cidadania, possibilitar a quebra do ciclo de produção, consumo e dependência tecnocultural.

Nesta mesma vertente, Porto (2014) afirma que as tecnologias produzem outras maneiras de compreender, de perceber, de sentir e de aprender, as quais possibilitam uma infinidade de informações num contexto próximo ou distante, através da aprendizagem que propicia a socialização destes saberes e conhecimentos científicos.



Para esta relação entre aluno e tecnologia os valores, a imaginação e as demais dimensões humanas não podem ser esquecidas, pois elas também fazem parte da aprendizagem, como o convívio social e educacional.

Viver em uma sociedade da informação é saber usar delas, selecioná-las de modo adequado, para que contribuam cotidianamente acerca do contexto em que se está inserido. Nesse sentido afirma Silva, que temos um desafio onde

[...] o essencial não é a tecnologia, mas um novo estilo de pedagogia sustentado por uma modalidade comunicacional que supõe interatividade, isto é, participação, cooperação, bidirecionalidade e multiplicidade de conexões entre informações e atores envolvidos. Mais do que nunca, o professor está desafiado a modificar sua comunicação em sala de aula e na educação (SILVA, 2001, p. 14).

Para tanto a relação entre educação e tecnologias apresenta também problemas, pois em seu vasto campo as informações já ultrapassaram as fronteiras da escola, chegando até ela e produzindo efeitos, sendo um deles a temporalidade/velocidade em relação à escola e o fazer docente.

A escola nesse processo deve buscar compreender que o conhecimento transbordou seus muros tornou-se democrático dando acesso a todos. A clássica posição do professor como único transmissor e detentor do saber acaba por ser apagada, portanto há necessidade de incorporar a mediação ao trabalho do profissional nos processos de construção cognitiva.



CONSTRUINDO PALAVRAS-CRUZADAS COM O *BROFFICE CALC*

A utilização de Softwares Educacionais na prática pedagógica possibilita aos professores e alunos o desenvolvimento de atividades de aprofundamento e/ou revisão de conteúdos estudados em sala de aula. Estes podem abordar atividades de todas as disciplinas escolares por meio da interpretação e do raciocínio.

Pensando em software como recurso potencialmente de apoio ao ensino, o Calc é um dos aplicativos da ferramenta BrOffice, do software livre Linux, que possibilita a resolução de problemas no cotidiano escolar. Esse aplicativo, considerado como planilha eletrônica, possui uma importância pedagógica no uso de suas planilhas de cálculo, pois ajudam na organização e no tratamento de informações como também auxiliam nos processos de tomada de decisão. Contudo, a utilização do Calc torna a aula mais interessante, favorável para uma aprendizagem mais significativa (SCHECHTER, 2006).

O BrOffice é um programa muito utilizado por empresas e órgãos públicos. Ele é um software Brasileiro que se originou do projeto OpenOffice.org. Ele é um pacote de softwares gratuitos criados para substituir o da Office da Microsoft que é um software pago e caro. O site oficial do BrOffice localiza-se em <<http://www.broffice.org>>, é possível baixar gratuitamente o pacote de programas na área de downloads. Este programa possui 121.5 MB (SCHECHTER, 2006).

O professor, como mediador do conhecimento e agente do processo de preparação do aluno para a vida, precisa integrar à sua prática pedagógica elementos que fazem parte da concretização desse processo, entre eles, a tecnologia da informação.

A importância da informática no ensino e a utilização de softwares auxiliam no desenvolvimento do raciocínio lógico e da criatividade dos alunos, bem como no aprimoramento das habilidades lógicas e da resolução de problemas.



O uso das planilhas em sala de aula pode viabilizar atividades envolvendo um maior número de dados e informações. Esta ferramenta também pode ser de grande auxílio para os professores, não apenas no seu trabalho pedagógico, mas na própria organização e planejamento do mesmo, permitindo-lhe resolver muitos problemas de modo rápido e eficaz. Com os alunos, o professor deve descobrir maneiras criativas de usar essa ferramenta, pois é um fantástico ambiente de cálculo. No entanto, o professor deve ter o cuidado para que os alunos não operem as ferramentas de forma mecânica sem compreender o porquê do procedimento (RAMOS; ARRIADA; FIORENTINI, 2009).

A realização de uma atividade como o jogo de palavras-cruzadas permite ao educando construir atividades interativas, que não só a cruzadinha, interagir com materiais tecnológicos e midiáticos, exercitar conhecimentos, o intelecto, o movimento dos membros superiores. A seguir são descritos os passos para a construção de um jogo de palavras-cruzadas no programa BrOffice-Calc, estes passos são exemplificados por meio de imagens referentes a este programa. Estas imagens e explicações foram retiradas dos endereços eletrônicos de Calc (2014), Construindo atividades interativas com o BrOffice (2014), Apostila Cruzadinha BrOffice (2014) e das aulas da disciplina de Tecnologias da Educação.

Para a construção do jogo de palavras-cruzadas primeiramente deve-se abrir o LibreOffice Calc., selecionar todas as células da planilha, conforme a Figura 1, clicando no “retângulo branco” indicado. Arrastar uma coluna até que a planilha fique toda quadriculada, como na figura abaixo.



Figura 1: Construção da cruzadinha no BrOffice Calc



Para Ramos, Arriada e Fiorentini (2009), o potencial do uso das planilhas permite reconhecer o seu papel pedagógico destacando suas estratégias de trabalho. O trabalho com o tratamento das informações, que envolve desde a coleta, a organização, a análise, a síntese dos dados e a comunicação no uso das tabelas, gráficos e outras representações, favorece uma melhor leitura da realidade, assim como a promoção da construção da consciência crítica e reflexiva do cidadão.

Em seguida todas as palavras que farão parte do jogo de palavras-cruzadas devem ser digitadas na planilha do Calc (Figura 2).

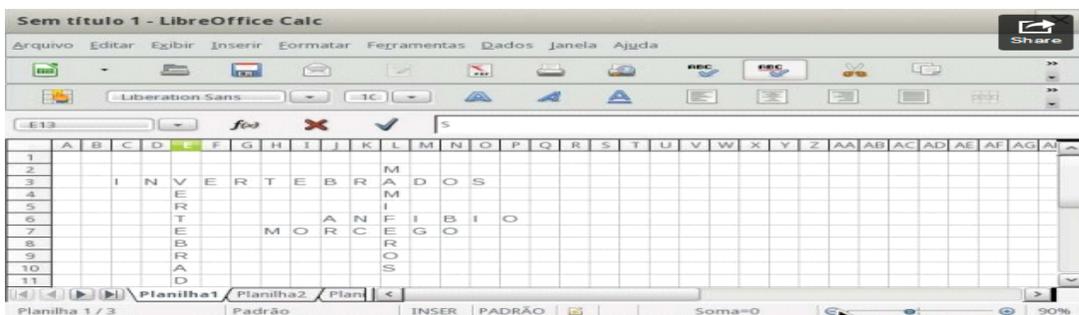


Figura 2: Escrita das palavras na planilha

O terceiro passo (Figura 3), consiste na formação dos “quadrinhos”, onde as palavras serão inseridas. Para tanto, as palavras anteriormente digitadas deverão agora ser selecionadas, uma por vez, após a seleção o aluno deve clicar no menu formatar, em seguida clicar no item Células.

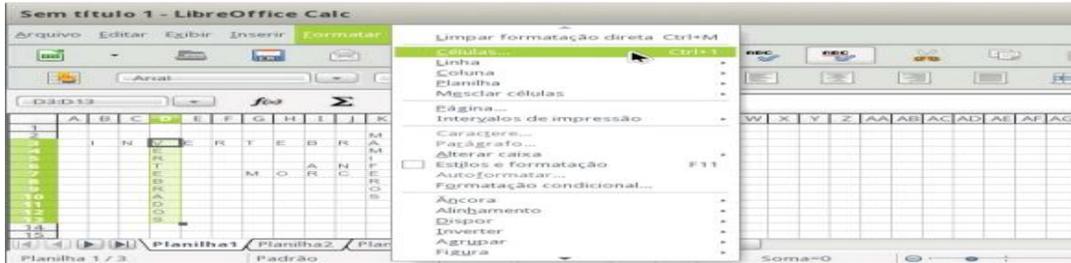


Figura 3: Inserindo bordas

Após, o aluno deve clicar no item bordas, de acordo com o indicado na seta (1) da Figura 4. Deve surgir na tela uma imagem idêntica a indicada na seta (2). Este processo deve ser o mesmo para todas as palavras que constituem o jogo.

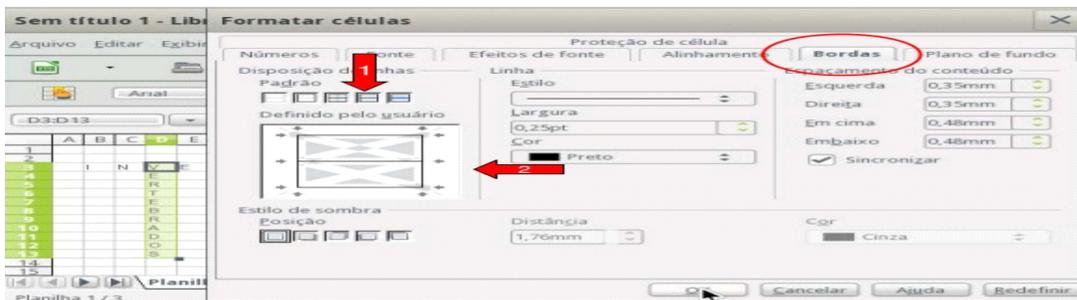


Figura 4: Método de aplicação da borda

Para que o jogo de palavras-cruzadas fique alinhado deve-se agora selecionar toda a área onde estão digitadas as palavras, de acordo com a Figura 5 e clicar em “Alinhar centro” (indicado na seta 1).

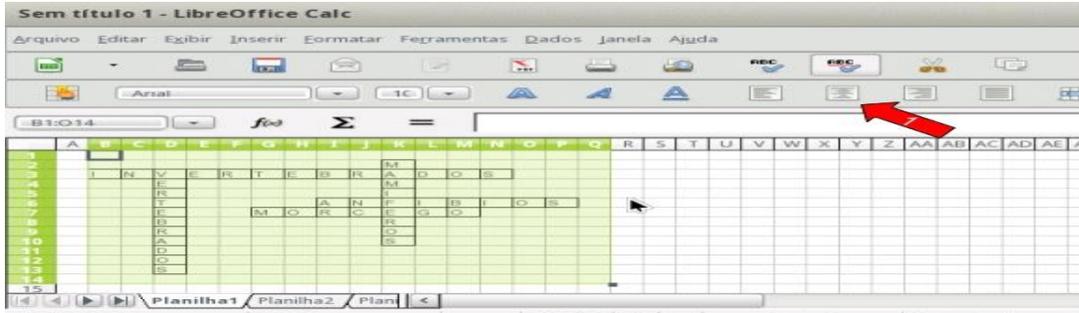


Figura 5: Alinhamento do caça-palavras

O próximo passo consiste em formular as perguntas que constituem a resposta do caça-palavras. Para isso iremos precisar de linhas para escrever a pergunta. O aluno deve selecionar a coluna em branco e arrastá-la, ampliando o espaço para digitar as perguntas, numerando a linha das perguntas e a coluna da resposta (Figura 6).

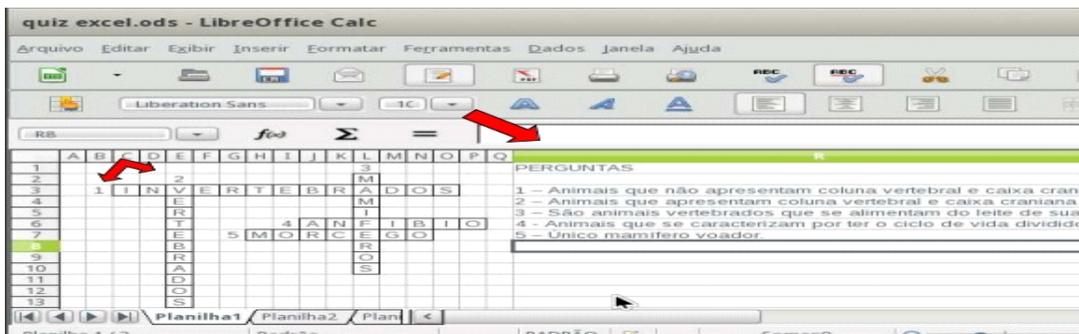


Figura 6: Espaço para digitar as colunas de resposta e numerar as perguntas

Em seguida todas as palavras digitadas nas colunas, que constituem as respostas devem ser apagadas, permanecendo apenas os números e as perguntas. Para que as perguntas sejam protegidas e permitir que somente a área para responder as palavras-cruzadas seja editável, o aluno deve selecionar a área onde será possível realizar estas mudanças (Figura 7). Em seguida clicar em "Formatar, células."

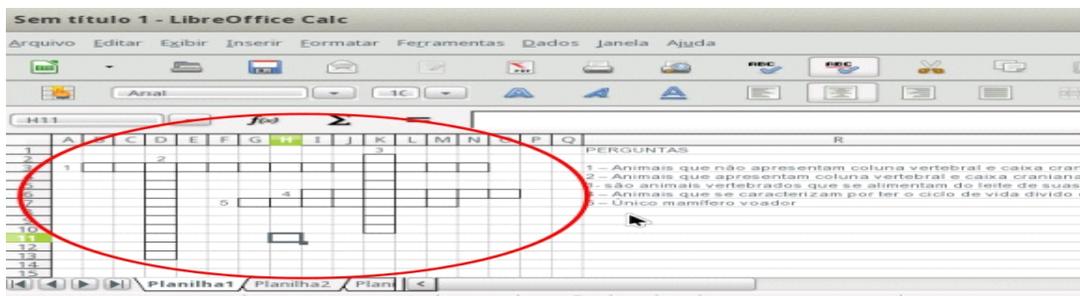


Figura 7: Formatação do jogo

O próximo passo (Figura 8) é clicar em, “Proteção de célula”. Desmarcar a opção “Protegida” e “Ocultar fórmula”. Clicar em OK. (Nota: após realizar esse passo, a sua planilha ainda não está protegida).

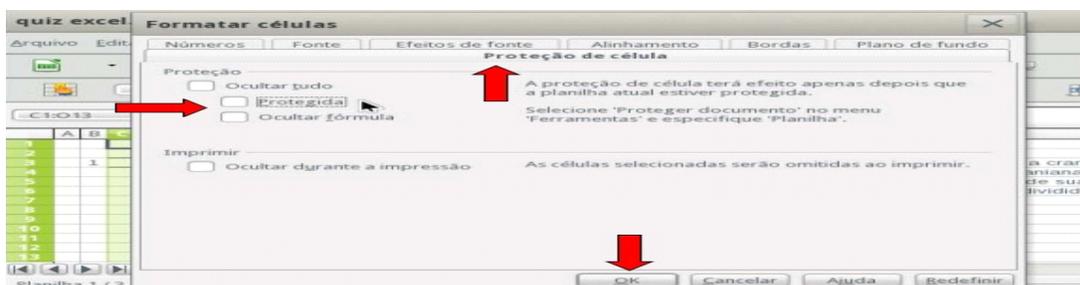


Figura 8: Passo iniciais para a proteção da planilha

Para ativar a proteção da planilha, o aluno deve clicar em “Ferramentas, Proteger documento, Planilha” (Figura 9). Neste passo, haverá uma janela, é possível inserir uma senha para desbloquear a planilha, contudo ela não é obrigatória. Deixe todas as opções marcadas e clique em OK.

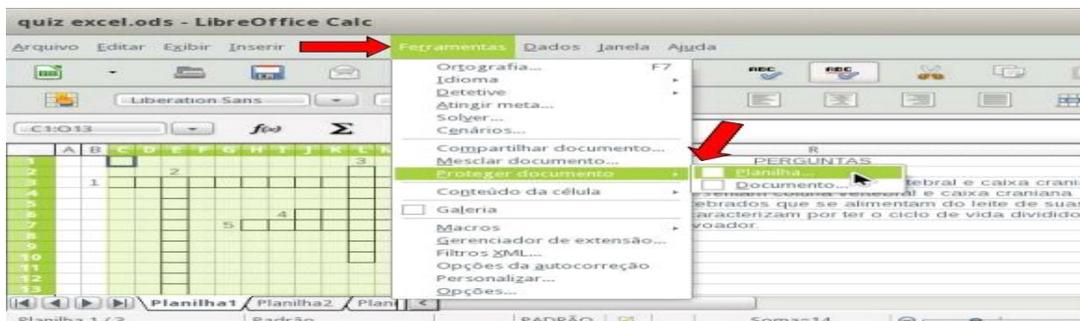


Figura 9: Proteção da planilha

O próximo passo do caça-palavras refere-se as grades da planilha, para isso, o aluno deve selecionar todas as células, clicar em formatar, células. Dentro de “Célula”, clique em “Plano de fundo” e escolher a cor “Branco”. Em seguida clicar em OK.

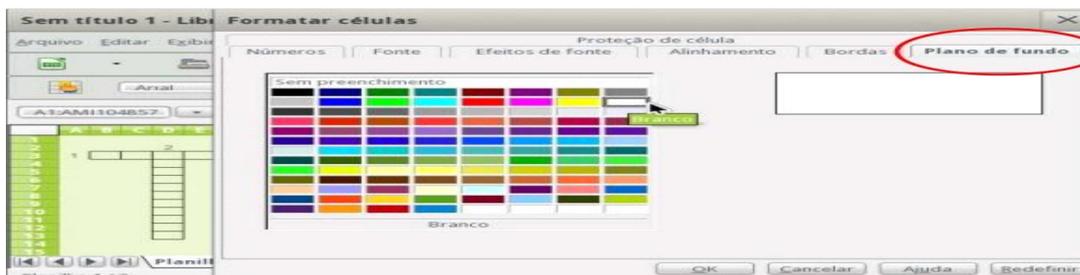


Figura 10: Eliminação das linhas da planilha

Para editar as palavras-cruzadas e colocar cores nas linhas (Figura 11), basta o aluno selecionar a área que deseja colorir e seguir os procedimentos do passo acima.

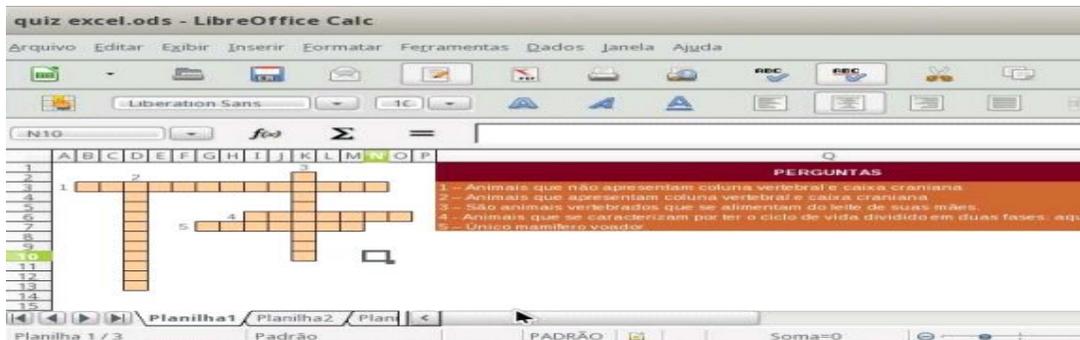


Figura 11: Edição das palavras-cruzadas e cores nas linhas

Este é o momento final da construção das palavras-cruzadas com o uso do Editor da Planilha Eletrônica (LibreOffice Calc). Ao final destes passos o jogo pode ser impresso e trocado entre os colegas para a realização da atividade, ou mesmo pode ser realizada no próprio computador. A demonstração da construção deste jogo também pode ser utilizada por educadores para a construção do jogo em atividades pedagógicas em suas aulas.

Para Kenski (1996, p.17), ao trabalhar com essas novas tecnologias a aprendizagem propiciará o envolvimento integral do indivíduo “[...] isto é, do emocional, do racional, do seu imaginário, do intuitivo, do sensorial em interação, a partir de desafios, da exploração de possibilidades, do assumir responsabilidades, do criar e do refletir juntos”.

Deve-se ter a consciência de que o uso do computador e seus afins devem ser usados como ferramenta para a aprendizagem e não como mero transmissor de informações para o aluno. Segundo Moraes (2006, p.18), “Precisamos de um paradigma que reconheça a importância das novas parcerias entre a educação e os avanços científicos e tecnológicos presentes no mundo hoje”. Ao utilizarmos esta maneira teremos uma versão mais computadorizada dos métodos tradicionais de ensino.



Segundo Valente (1998, p. 12), “[...] o computador não é mais o instrumento que ensina o aprendiz, mas a ferramenta com a qual o aluno desenvolve uma tarefa por intermédio do computador”. Portanto, este recurso é uma ferramenta pedagógica do professor necessária para compreender que a educação não é simplesmente transferência de conhecimento, mas sim um processo de construção conjunta do ensino.

O EDUCADOR IMERSO NAS TECNOLOGIAS

Um dos meios de ampliar a cultura e favorecer o acesso de modo democrático ao conhecimento produzido e as tecnologias hoje em uso se faz através da escola, garantindo que todos possam frequentá-la e permanecer nela. É na escola que predominam as multiculturas, dentre elas a cultura tecnológica que “[...] pode ser influenciada construtivamente apenas quando entendemos e fomentamos tendências nela presentes” (PAPERT, 2008, p. 153).

O educador tem um importante trabalho a desenvolver com os educandos, quando permite utilizar-se das mais diversas formas de contextualizar o ensino, integrando, além do conhecimento científico as tecnologias, explorando deste modo às muitas possibilidades neste meio informativo. Não basta apenas que o professor diversifique a sua aula utilizando materiais tecnológicos, é preciso também que ele domine, ou aprenda a dominar as tecnologias de modo a integrá-las nos seus procedimentos tecnológicos (MORAN, 2000, p. 32).

Portanto, acumular informações ou possuir um grande repertório de conhecimento sem ter a capacidade de dar sentido, organizar e ligar os mesmos, ou seja, sem a capacidade de geri-los torna-se uma junção infértil. Pensando assim o professor deve ser o mediador, o motivador e incentivador de seus discentes sem apenas depositar conhecimento, pois



[...] a principal função do professor não pode mais ser a difusão dos conhecimentos, que agora é feita de forma mais eficaz por outros meios. Sua competência deve deslocar-se no sentido de incentivar a aprendizagem e o pensamento. O professor torna-se um animador da inteligência coletiva dos grupos que estão a seu encargo. Sua atividade será centrada no acompanhamento e na gestão das aprendizagens: o incitamento à troca dos saberes, a mediação relacional e simbólica, a pilotagem personalizada dos percursos de aprendizagem (LÉVY, 1999b, p. 171).

Conforme Kist e Carvalho (2013), a utilização do computador nos ambientes educacionais é um mobilizador na melhoria da educação há longo tempo, visto que no contexto educacional o computador é capaz de provocar modificações nos métodos de ensino e de aprendizagem que estão ultrapassadas. A realidade tem demonstrado que a participação dos alunos com materiais tecnológicos nas instituições de ensino permitiu a aprimoração nos diferentes níveis de interação prática e social de leitura e escrita.

Libâneo (2004) ressalta que a escola é responsável por propiciar condições intelectuais que ampliem a capacidade crítica e reflexiva em relação à construção do saber. Dessa maneira para a escola dos nossos tempos é necessária que as capacidades cognitivas e estratégias de aprendizagem sejam promovidas através dos conteúdos. Onde a identidade cultural se fortaleça juntamente com a consciência crítica de um cidadão que desenvolva qualidades morais e atitudes humanitárias.

É na escola que o uso das tecnologias, por meio da inclusão digital possibilita que os diferentes grupos sociais, a partir da sua própria cultura tenham acesso a estes materiais, valorizando deste modo as diferenças e propiciando a produção de conteúdos de modo comunicativo e colaborativo. Nesta linha teórica Teixeira (2010, p. 39) cita:



Assim, propomos o alargamento do conceito de inclusão digital para uma dimensão reticular, caracterizando-o como um processo horizontal que deve ocorrer a partir do interior dos grupos com vistas ao desenvolvimento de cultura de rede, numa perspectiva que considere processos de interação, de construção de identidade, de ampliação da cultura e da valorização da diversidade, para, desde uma postura de criação de conteúdos próprios e de exercício da cidadania, possibilitar a quebra do ciclo de produção, consumo e dependência tecnocultural.

Para que o processo de inclusão digital aconteça de maneira democrática a todos os educandos é fundamental que os professores estejam capacitados, a fim de ingressar os educandos nesta nova cultura. Outrossim, reconhecerem-se como os responsáveis pela formação crítica dos educandos. Visto serem os educadores os responsáveis por despertarem o interesse no conhecimento e promoverem o processo de cidadania dos alunos (PORTO, 2014).

É na prática pedagógica que o professor deve envolver os alunos propondo projetos que provoquem um estudo sistemático e uma investigação orientada, rompendo com a imagem de um aluno produto e objeto e promovendo-o um sujeito produtor do seu próprio conhecimento (BEHRENS, 2000).

Para Behrens (2000) o professor deve ter uma visão da totalidade, desafiando-se a superar a reprodução para obter a produção do conhecimento, para isso o professor,

[...] precisa saber que pode romper barreiras mesmo dentro da sala de aula, criando possibilidades de encontros presenciais e virtuais que levem o aluno a acessar as informações disponibilizadas no universo da sociedade do conhecimento. A rede informatizada contempla o registro e a manipulação dinâmica das informações escritas, sonoras e visuais combinadas. O docente precisa servir-se da informática como instrumento de sua prática pedagógica, consciente de que a lógica do consumo não pode ultrapassar a lógica da produção do conhecimento. Nesta ótica, o computador e a rede devem estar a serviço da escola e da aprendizagem (BEHRENS, 2000, p.74).



O processo de aprendizagem só poderá acontecer quando os alunos e professores tornarem-se parceiros, de modo cooperativo na busca do conhecimento. Com este engajamento o professor deve redimensionar sua atividade pedagógica para que ultrapasse as barreiras da escola, formando um aluno que pesquise, investigue e tenha curiosidade em sanar os desafios/problemas do cotidiano. Nesse sentido, o momento da aprendizagem deve acontecer de forma problematizadora, investigadora, questionadora, dialógica, e desafiante, levando os alunos a interessarem-se pela busca de soluções em referenciais teóricos/ práticos e até mesmo promovendo novas propostas aos conflitos em causa (BEHRENS, 2000).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabendo do desafio que as instituições educacionais têm em preparar os alunos para o exercício pleno da cidadania, reportamo-nos neste trabalho como futuras educadoras em compreender o que é um software educativo e como deve ser a atuação do profissional docente para a promoção e inserção de todos os educandos. Integrando-os nas suas múltiplas culturas e realidades sociais na busca e aquisição do conhecimento, a fim de formar um cidadão desenvolvido integralmente.

Com este estudo percebemos que o uso pedagógico do computador é um importante subsídio no desenvolvimento dos processos cognitivos, emocionais, sociais e integrador no ensino docente e para a aprendizagem discente. Para tanto, o sistema educacional deve estar em contínuo movimento de atualização e formação dos professores para que os mesmos possam apropriar-se de novos conhecimentos relacionados às novas tecnologias de informação e comunicação, a fim de



proporcionarem um conhecimento que leve o aluno a refletir, a reconhecer e a instigar sobre a realidade e o seu processo de formação.

REFERÊNCIAS

Apostila cruzadinha BrOffice. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/75651978/Apostila-cruzadinha-broffice>>HYPERLINK "<<http://pt.scribd.com/doc/75651978/Apostila-cruzadinha-broffice%3e.%20Acesso>>">HYPERLINK "<<http://pt.scribd.com/doc/75651978/Apostila-cruzadinha-broffice%3e.%20Acesso>". Acesso em: 31 mai. 2014

BEHRENS, M. A. Projetos de Aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, J. M.; MASETTO M. T; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** 19. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2000, p.67-132.

Calc. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=89>>. Acesso em: 31 mai 2014.

Construindo atividades interativas com o BrOffice. Disponível em: <http://www.atividadeseducativas.com.br/atividades/6394_apostila_cruzadinha_broffice.pdf>. Acesso em: 31 mai. 2014.

KENSKI, V. M. Novas tecnologias: o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. **Rev. Bras. Edu.** n. 8 Mai./Jun./Jul./Ago.1998. Disponível em: <http://anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE08/RBDE08_07_VANI_MOREIRA_KENSKI.pdf>HYPERLINK "<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n31/a05v11n31.pdf%3e.Acesso>>">HYPERLINK "<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n31/a05v11n31.pdf%3e.Acesso>". Acesso em: 28 jun. 2014.

_____, V. M. O Ensino e os recursos didáticos em uma sociedade cheia de tecnologias. In: VEIGA, I. P. A. (Org). **Didática: o Ensino e suas relações.** Campinas, SP: Papirus, 1996.

KIST, S.; CARVALHO, M. J. S. Um laptop por criança e as práticas de leitura e escrita: perspectivas para a inclusão digital. In: TEIXEIRA, A. C.; PEREIRA, A. M. de O.;



TRENTIN, M. A. S. (Org.). **Inclusão digital**: tecnologias e metodologias. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo; Salvador EDUFBA, 2013.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

_____, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2004.

MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. 12 ed. São Paulo: Papyrus, 2006.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias e audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, J. M.; MASETTO M. T; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 19. ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2000, p.11-66.

PAPERT, S. **A máquina das crianças**: repensando a escola na era da informática. Tradução Sandra Costa. Porto Alegre: Artmed, 2008.

PORTO, T. M. E. As tecnologias de comunicação e informação na escola: relações possíveis...relações construídas. **Rev. Bras. Edu.** V11 n.31 Jan./abr.2006. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n31/a05v11n31.pdf>HYPERLINK "http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n31/a05v11n31.pdf%3e.Acesso">HYPERLINK "http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n31/a05v11n31.pdf%3e.Acesso". Acesso em: 28 jun. 2014.

RAMOS, E. M. F.; ARRIADA, M. C.; FIORENTINI, L. M. R. **Introdução à Educação digital**: Guia do Cursista. 2 ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação à Distância, 2009, p. 265-289.

SCHECHTER, R. **BrOffice.org**: CALC e Writer: trabalhe com planilhas e textos em software livre. Rio de Janeiro: Elsevier, 2006.

SILVA, M. **Sala de aula interativa**: a educação presencial e a distância em sintonia com a era digital e com a cidadania. Rio de Janeiro: Quartec, 2001.

TEIXEIRA, A. C. **Inclusão digital**: novas perspectivas para a informática educativa. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010.

VALENTE, J. A. **Logo**: conceitos, aplicações e projetos. São Paulo: Ed. McGraw-Hill, 1998.



TECNOLOGIAS NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO

Kelly Roberta dos Santos Struns¹

Carlos Antônio da Silva²

Eixo Temático: Cidadania, Educação e Tecnologias

Forma de Apresentação: Comunicação Oral

RESUMO: As transformações proporcionadas pela inovação tecnológica têm aumentado progressivamente nas últimas décadas e é possível sentir essas mudanças em diversos setores. Na área educacional, não é diferente, o uso das tecnologias, pode ser um aliado eficaz na qualificação do aprendizado dos alunos. Neste artigo almeja-se explicitar sobre as inovações tecnológicas, transcorridas na sociedade, elencando algumas das transformações que nela ocorreram vinculadas à evolução das tecnologias, especialmente de multimídia e de comunicação instantânea; nas modificações das formas como as pessoas interagem entre si e com o mundo, especialmente pela instantaneidade, na comunicação entre indivíduos em diferentes partes do mundo, até pouco tempo atrás um tanto que inimaginável. No que se refere ao aprendizado dos alunos, este passa também pelo acompanhamento do desenvolvimento tecnológico, por parte da escola e do professor, uma vez que é papel do último orientar o estudante, na sua vida escolar. Entretanto, no panorama atual sente-se certa resistência por parte do professor quanto à adoção de tecnologias educacionais recentes, na implementação e adequação dos recursos de multimídia e comunicação, voltados ao aprendizado. Evidencia-se a iminente necessidade de adequação do professor às mudanças na sociedade pós moderna, a fim de acompanhar as mudanças que ocorrem, transpondo para sala de aula este desafio, a fim de qualificar o aprendizado dos alunos.

Palavras-Chave: Tecnologias. Educação. Professor. Aprendizado.

¹ Acadêmica do Curso de Pedagogia da URI Erechim.

² Doutor em Ciências do Solo, professor da URI Erechim.



INTRODUÇÃO

O desenvolvimento tecnológico tem se acentuado nas últimas décadas. Não se pode abnegar que em todas as áreas da sociedade, as inovações tecnológicas têm se acentuado. Na contemporaneidade vive-se numa sociedade denominada “Tecnológica”, que afetou de maneira profícua das relações. Na esteira do desenvolvimento tecnológico, houve também a modificação profunda da maneira como interagir. Infringido significativamente no modo de se pensar, de se comunicar. Enfim as tecnologias dominam praticamente o tempo e ditam o ritmo da sociedade.

As tecnologias vêm evoluindo junto com a espécie humana no seu processo de desenvolvimento. Compreender o uso das novas tecnologias exige um aprendizado, um domínio nato sobre elas, à manipulação constante de tarefas, a cada aprendizado uma renovação constante, porque a cada inovação deve-se estar atento ao que cerca a realidade e como selecionar de forma segura e efetiva ao que as novas tecnologias trouxeram de produtivo, a cada grande surgimento que se mistura a realidade há uma evolução em que se transforma e se vive no cotidiano, interagindo e influenciando na forma de pensar, agir, de comunicar-se entre si e com os outros.

Na esteira da evolução tecnológica, especialmente no que concerne ao aspecto educacional, nota-se que não se podem aplicar conteúdos pedagógicos como foram ensinados em tempos passados. Onde escola era a única fonte de informação, e possuía o poder de coesão, domínio dos seus estudantes, hoje em dia os alunos se tornaram autores de seus próprios aprendizados, porque o que se aprende agora já poder ser renovado, inovado, transformado de forma repentina e simultânea. A escola pode e deve se adequar a uma nova formação do indivíduo, para ser lançado na sociedade aonde as tecnologias impõem as leis e com isso as modificações subjacentes, as variadas mudanças acarretadas pela globalização, a sociedade de tornou muito veloz em busca de expandir, mas fragmentar o tempo, reduzir os esforços, mas explorar as facilidades propostas.



TECNOLOGIAS – ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Kalinke (1999) definiu tecnologias como sendo todo o conjunto de recursos, máquinas e equipamentos disponíveis para o uso em qualquer atividade produtiva. Esses recursos podem ser físicos, humanos ou materiais.

Moran (2000), chamou atenção, enfatizando que seria errôneo dizer que as tecnologias não poderiam auxiliar também dentro dos ambientes educacionais, desenvolvendo ainda mais o aprendizado, porque as crianças de hoje, nasceram no denominado “Boom” tecnológico muito avançado e cabe ao professor fazer bom uso das tecnologias para despertar ainda mais nelas o interesse de aprender com o uso interativo do computador, pois as tecnologias estão influenciando também como os alunos se comportam, vivem e aprendem.

Magdalena e Costa (2003), relataram que as tecnologias facilitaram também o acesso ao trabalho a resolução de problemas, e houve também uma substituição das pessoas pelas máquinas, o processo que as pessoas exerciam influenciou também no psicológico, pois tentam acompanhar o ritmo das tecnologias que em poucas décadas revolucionou a sociedade com celulares, *tablet*, *notebooks*, entre outros. E, toda essa exuberante inovação, foi inserida no cotidiano das pessoas, com uma gama de acessibilidade de uso em qualquer lugar, e isso repercutiu na vida humana. A tendência é que cada vez mais haja a inserção das tecnologias no cotidiano da humanidade, como uma enorme fonte de notícias, entretenimento, mensagens e entre outros acessos que são disponíveis pela Internet. Desta forma, quase tudo pode ser selecionado, recortado, customizado, de acordo com o que cada indivíduo procura.

O uso das tecnologias é ilimitado e está disponível para o aperfeiçoamento das pessoas interessadas. As tecnologias transformaram a sociedade, disponibilizando infinitas formas de interação, acopladas a novas inovações, não possuem domínio de ninguém ou que tenham um controle, ou agência reguladora. As tecnologias são de



todos, independentemente de religião, cor, etnia, credo, sexo, todos devem e podem fazer uso delas.

Não poder acompanhar as inovações tecnológicas atualmente, gera angústias, especialmente nos alunos. Entretanto, é necessário selecionar o que a Internet oferece, uma vez que o vasto conteúdo oferecido, muitas vezes inviabiliza uma coletânea na totalidade de um determinado assunto ou tema ser pesquisado. O ser humano precisa e é incentivado pelo conhecimento também transmitido pelas tecnologias que oferecem uma maneira de aprender, pois as elas se infiltraram na forma como se aprende, modificaram a maneira de ensinar e, de certa forma, obrigam professores e alunos a modificarem seus comportamentos frente ao processo de ensino aprendizagem. Não se pode ensinar como em tempos pretéritos, atualmente é preciso cativar constantemente a atenção e o interesse dos alunos. E isto, é um desafio permanente a cada aula.

Surge, então, um novo contexto para o “repasso” dos conteúdos o que se bem utilizado pode proporcionar um maior aprendizado, desde que usado com bom senso e com a devida inter-relação entre professor e aluno.

Kenski (2003), indicou que é possível o uso das multimídias disponíveis, como: computador, vídeos, jogos, chat, emails, entre outros. Porém, alerta para que a comunicação entre ambos não se torne algo mecânico, que possa haver diálogo e dinamismo, e atividades em tempo real que perpassem os muros da escola, pois, atualmente o professor não possui a chave do conhecimento ele somente compartilha e também pode aprender com seu aluno, através da socialização entre ambos.

A pedagogia autodidata proporcionada por estas mídias faz com que o aluno ou qualquer pessoa pode aprender sozinha, sem precisar sair de casa. Há uma disseminação da informação por meio das tecnologias, com muita facilidade, com variadas opções de uso e interação.

Entretanto, é imprescindível, neste momento, que haja alguém como uma visão



um pouco mais crítica do que a do aluno, para selecionar o que há de proveitoso e diversificado na Internet, até porque a faixa etária que se utiliza das mídias, é vulnerável ao fascínio digital causado pelos anúncios apelativos e controversos, em algumas vezes.

Mesmo com o avanço acelerado das tecnologias na sociedade, nota-se que há ainda uma grande resistência ao uso das multimídias em salas de aula e o destaque é mesmo para os métodos tradicionais de ensino (quadro, giz, aulas expositivas feitas com monólogos...).

Na dicotomia existente entre as tecnologias midiáticas e o ambiente escolar, retrógrado na maioria das vezes, é preciso criar mecanismos e meios para prender a atenção do aluno, que fora da escola, vive num espaço onde as coisas ocorrem muito depressa. É bem provável que os alunos acabem sendo frustrados diante desse tipo de aula e, por conseguinte, da escola.

Com relação à sala de aula, o desafio maior é estar atento, e conseguir selecionar o que é compartilhado pelas multimídias, pois não há mais como reduzir ou fragmentar os conhecimentos que as tecnologias trazem, o mundo se transformou e se transforma de forma abrupta e incessante, e as tecnologias acabam invadindo praticamente todos os espaços do mundo pós-moderno, a partir do momento em que tornou-se disponível e quase acessível a todos e, caracterizou-se por ser instantâneo e atingiu o nível de consciência coletiva.

Na sociedade da transformação, comunicar-se é a marca principal, pois é preciso vincular-se socialmente, conectar-se com o mundo, com todo o mundo e sob diferentes mídias.

Souza e Souza (2010), afirmaram que mesmo com a invasão das multimídias no meio social, a forma de ensinar e aprender é tradicional, sendo que o aluno também já se modificou, as tecnologias devem ser utilizadas como um meio de facilitar as comunicações entre o professor e o aluno e não para afastá-los. A criação de uma



página *on line*, por exemplo, com a participação dos alunos os aproxima do aprendizado. O professor, especialmente, não deve ter medo das inovações, pois as mesmas foram criadas para facilitar e desenvolver. As tecnologias atravessam as limitações antes ininterruptas e incentivam a criação em conjunto e em grupo.

Atualmente, não se vive ilhado, as transformações e as tecnologias abrangem o meio e há grande circulação de informações que norteiam a forma de viver e pensar. As TIC's (Tecnologias de Informação e Comunicação) são uma forma de absorver o conhecimento mais consistente e servem como estímulo sendo que ainda há uma grande falta dessa exploração na escola para que se possa haver uma dinamização ao aprender. O processo de aprendizagem e a projeção da construção de novos conteúdos é ainda um fator importante para a formação do indivíduo, não há necessidade de grandes impactos e sim de interação e criação de ideias até mesmo por que o ser humano é autor da evolução e protagonista desses instrumentos tecnológicos.

Logo a escola não pode se isolar e não se vincular as transformações que ocorrem na sociedade. Deve sim ser um agente formador do aluno opinante e politizado, com capacidade de discernimento e imbuído no seio da sociedade contemporânea, profundamente afetada pela influência da mídia tecnológica. Há uma exigência gradativa de que a escola se atualize assim como todos os fatores sociais, acabam por se modificar, alavancados pelas transformações tecnológicas. Atualmente não se pode furtar, no que concerne a interligação entre escola, sociedade, política, poder, economia e multiculturalismo.

Wracking (2011) destacou que há uma propagação dos avanços tecnológicos e que as tecnologias que tem como um de seus objetivos a eficiência o e lucro. Há um conjunto em rede de fazer crescer com a forma de se manifestar e de viver.

Kenski (2011) afirmou que na idade da pedra o homem desenvolveu em sua defesa os elementos da natureza, utilizando a pedra, a água e o fogo, sendo que se



não se apropriasse das mesmas poderia ser morto pelos animais selvagens, encontra-se aí o desenvolvimento gradativo das tecnologias através do raciocínio do homem e assim evoluindo consecutivamente, grandes inovações surgiram não somente com fins de auto defesa mais para o desenvolvimento e poder. Assim, o uso e o domínio das tecnologias passam a ser instrumentos, ferramentas que podem conduzir a hegemonia.

Diante disso, torna-se oportuno lembrar que a escola pode ser uma das vias por onde as tecnologias são ou serão incorporadas ao domínio intelectual sobre os que não conseguem usar de outros mecanismos para sua perpetuação.

Atualmente as tecnologias estão onipresentes na vida diária, e a cada nova transformação tecnológica, nota-se que ocorre uma divisão de pensamentos, opiniões que se formam em torno da “novidade”, havendo os prós e contra, pertinentes às inovações. Há os que se opõem e destacam as tecnologias como uma ferramenta imprópria para o uso, pois limitam a leitura e a um grande acesso exagerado pelo uso indevido e demasiado de alguns fatores, como o uso das tecnologias no trabalho e assim consecutivamente prolongam o uso para diferentes ambientes, não deixando de estar conectado por muito tempo.

Quando se pensa nas tecnologias, há que se ter presente, que estas não se limitam somente ao computador, mas vai muito além, e estão diretamente vinculadas à ciência, ao entretenimento, a educação, ao trabalho, entre tantos outros.

Os meios de transportes, por exemplo, apresentam tecnologias cada vez mais inovadoras, se tornam cada vez mais sofisticados de acordo com o propósito de cada um, os meios de comunicação que mesmo com o grande avanço da internet ainda é vinculado à sociedade da inovação.

Essas inovações não ficam fora da escola, como afirmaram Peixoto e Araújo (2012), para eles, com o poder persuasivo que as tecnologias possuem atualmente não se pode evitar o uso das mesmas em salas de aulas, pois o papel da escola é de desenvolver o senso crítico e moral do homem. É preciso que a escola, de modo geral,



seja inserida no campo tecnológico.

Evangelista e Gonçalves (2013), aumentam a gama de abrangência das tecnologias e citam os avanços no campo da medicina que atualmente consegue descobrir doenças em crianças ainda em fase de desenvolvimento uterino. Nas lavouras está sendo muito comum o uso de implementos agrícolas que se desenvolveram através das tecnologias.

É oportuno resgatar o que Kenski (2013), afirmou em relação àqueles que ainda não utilizam tecnologias: o uso acelerado das tecnologias pode ser inviável, mas não inevitável.

Contudo, o avanço crescente pode resultar em exclusão, principalmente por não saber como lidar com as tecnologias. É o que tem sido denominado de “analfabeto tecnológico”, isolado e alienado aos acontecimentos do mundo global. Tem-se então uma modificação de conceitos, alterou-se a forma de se portar individual e socialmente e a presença tecnológica na vida dos homens tem tempo ilimitado

Também há que se considerar que as tecnologias modificam a forma de ensinar valores, pensamentos, crenças, o mundo se adaptou a era tecnológica, a partir das etapas que o desenvolvimento econômico e social propiciou, e, por conseguinte, houve modificação do espaço em tamanho e ocupação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os avanços tecnológicos são inevitáveis, e com isso o mundo assumiu uma nova forma de viver dominada pela modernização, onde a aceleração dos processos, de toda natureza, tem sido o propulsor da inovação tecnológica e midiática.

No espaço geográfico mundial, não há distâncias que não possam ser



alcançadas em pouco tempo, e com isso há um encurtamento via redes sociais, aplicativos, fluxos, com uma aceleração de informações e dados nunca apresentada antes, e que consegue abranger diferentes lugares e contextos, tornando-os próximos, quase únicos e globais ao mesmo tempo.

É necessário adequar-se as diversas transformações produzidas pela rapidez tecnológica impregna velocidade em seus fluxos, e traz a impressão de que o tempo passa rápido, quando o contrário seria o mais lógico. Se as coisas são executadas com maior fluidez era de se esperar que sobrasse mais tempo. Porém, é o contrário o que ocorre.

Quanto mais rápido é o mundo pós moderno, também mais rápido passa o tempo. As tecnologias trouxeram essa rapidez, que consegue em tempo real, promover a interação entre culturas, pessoas, povos, sociedades.

A escola é parte da aldeia global, e não pode estar desconexa. Nela, às vezes, são encontradas duas situações: docentes continuam a trabalhar de forma analógica frente a alunos que estão cada vez mais vinculados às tecnologias.

O desafio está em aliar-se às tecnologias, sem medo, adequando-se a ela, a fim de poder contribuir com o desenvolvimento social e humano como um todo.

REFERÊNCIAS

EVANGELISTA, T. B.N.e GONÇALVES P. R. **O uso da tecnologia como uma ferramenta para despertar o interesse por aprender.** Um estudo de caso pratica. Revista tecnologias na educação. Ano 5- número 9. Dezembro de 2013.

KENSKI, V. M. Aprendizagem Mediada pela tecnologia. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.4,n 10, p.47-56, set./dez.2003.

_____. **Educação e tecnologias: O novo Ritmo da informação.** Campinas/SP:



Campinas: 2011.

_____. **Tecnologias e tempo docente**. Campinas: Coleção Papyrus Educação, 2013.

MAGDALENA, B. C. e COSTA I. E. T. **Internet em sala de aula**. Artmed. Ed. S.A. Porto Alegre: 2003.

MORAN, J. M. Mudar a forma de ensinar e aprender com tecnologias. **Redalyc**, Brasil, Vol. V, num. 9, jan/ jun, 2000, PP. 57- 72, Universidade São Marcos Brasil.

PEIXOTO. J e ARAÚJO. C.H, S. Tecnologias e educação: Algumas considerações sobre o discurso pedagógico e contemporâneo. **Educ. Soc.**, campinas, v. 33, n. 118, p. 253- 268, jan.- mar.2012.

SOUZA. I.M, A, e SOUZA. Luciana, V, A. **O uso da tecnologia como facilitadora da aprendizagem no aluno na escola**. Itabaiana: GEPIADDE, Ano 4, Volume 8/ jul- dez de 2010.

WRACKING, W. Educação na era digital. **Pátio- infantil**. Ano IX- N° 28- Infância e Cibercultura- julho/ Setembro de 2011.



XXXVIII SEMANA ACADÊMICA DO CURSO DE PEDAGOGIA

Educação e Cidadania: Perspectivas Atuais

De 03 a 07 de novembro de 2014

PÔSTERES



A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO HISTÓRICO NO BRASIL E NO MUNDO

Aláise Almeida¹
Franciele Fátima Marques²

Eixo temático: Educação Infantil e Cidadania
Modo de Apresentação: Comunicação Oral e Pôster

RESUMO: O presente artigo é parte da pesquisa de Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia da URI – Campus de Erechim, a qual apresenta como tema “A Importância de Trabalhar de forma Lúdica na Educação Infantil” e tem por objetivo principal oportunizar ao educador a compreensão do significado e da importância das atividades lúdicas no trabalho com a Educação Infantil, procurando provocar este educador a buscar a ludicidade em seus projetos educativos, com intencionalidade e objetivos voltados ao processo de ensino-aprendizagem. Desta forma, o problema que se apresenta consiste em: Qual a importância de trabalhar com a ludicidade na Educação Infantil e em que sentido tal trabalho contribui para a promoção do desenvolvimento integral da criança? Sendo a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, esta se constitui na fase mais importante da vida da criança, fase esta onde ocorre sua entrada na escola e, desta forma, onde ocorrem as grandes transformações, onde a criança começa a se moldar, criar sua personalidade e sua autonomia, começa a entender melhor as coisas, tem muitas curiosidades. Desta forma, para a construção deste artigo utilizamos da primeira parte da escrita que traduz trata acerca da Educação Infantil no contexto histórico no Brasil e no mundo, buscando-se o surgimento da preocupação com a primeira infância em diferentes períodos da história e em âmbitos diversos, justificando-se, por apresentar as diferentes maneiras de se pensar a Educação Infantil e, a partir deste novo olhar para esta etapa do desenvolvimento infantil, apresentar possibilidades de trabalho que buscam a qualificação e a melhoria do ensino.

Palavras-chaves: Educação Infantil. Surgimento. Contexto histórico. Desenvolvimento Infantil.

¹ Acadêmica do Curso de Pedagogia da URI Erechim.

² Mestre em Educação, professora da URI Erechim.



A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL E NO MUNDO: UMA INTRODUÇÃO

Não encaro como uma instituição pública esses estabelecimentos ridículos a que chamam colégios. Não levo em conta tampouco a educação da sociedade, porque essa educação, tendendo para dois fins contrários, erra ambos os alvos: ela só serve para fazer homens de duas caras, parecendo sempre tudo subordinar aos outros e não subordinando nada senão a si mesmo. Ora, essas demonstrações sendo comuns não iludem ninguém. São cuidados perdidos (ROUSSEAU, 1992, p.14)

A curiosidade, a ludicidade e o desejo de conhecer fazem parte da dinâmica da vida do ser humano. No entanto, essa curiosidade, ludicidade e esse desejo que parecem tão naturais no desenvolvimento da criança, apresentam dificuldades quando ela entra para a escola, pois aqui, o aprender muda de direção: a aprendizagem, em sua maioria constituída de forma mecânica e não atrativa, passa a referir-se aos signos da cultura, em que a criança é pressionada a corresponder aos pressupostos de aprendizagem impostos e ser bem sucedida.

Por intermédio das atividades lúdicas, a criança adquire a capacidade de comunicar-se consigo mesma e com outrem, aceita a existência do mundo e das coisas, estabelece relações sociais e afetivas com aqueles que a cercam, bem como, tem a possibilidade de construir conhecimento, de forma a desenvolver-se integralmente e, de forma natural.

Desta forma, utilizo-me das palavras de Rousseau, pensador que estudou o desenvolvimento da criança em sua primeira fase da vida, para buscar, mesmo que de forma esparsa, alguns traços do surgimento da preocupação com a Educação Infantil no Brasil e no mundo, analisando a partir deste surgimento, o que nos diz a lei acerca das metodologias a serem utilizadas no trabalho com este nível de ensino, primeira etapa da Educação Básica.



O SURGIMENTO DA PREOCUPAÇÃO COM A PRIMEIRA INFÂNCIA: PRIMEIROS OLHARES

Mesmo tendo presente o distanciamento histórico que nos separa de Rousseau (1992), é importante pensarmos a educação sob o viés de sua concepção iluminista, onde esta adquire um poder emancipador, passando a considerar a criança em seu próprio mundo e, dedicando ao adulto, a intervenção capaz de moldar seu comportamento, respeitando o nível ou estágio de maturação cognitivo-moral da criança. Este valor próprio dado à infância vem dos iluministas, visto que, até então, a infância era apenas uma preparação para a vida adulta. A relação entre iluminismo e pedagogia, buscando o pensamento de Rousseau, consiste na formação de uma criança autônoma, com capacidade argumentativa. “O “natural” de seu projeto consiste, neste caso, em fazer seu educando Emílio ser aquilo que é, movendo-se por pensamentos próprios, sem se deixar influenciar exagerada e irrefletidamente pela opinião dos outros” (DALBOSCO, 2008, p.20), evitando ainda a comparação com outros.

A crítica que Rousseau faz à Pedagogia Tradicional de origem escolástica, definindo-a também, no Emílio, como *educação bárbara*, retrata o desrespeito a criança em seu próprio mundo, no aspecto vertical e autoritário que o adulto se relaciona com esta, em nome de um ideal futuro traçado pelo próprio adulto. Esse modo de tratamento para com a criança escraviza-a, adestra-a, aliena-a, impedindo-a de pensar por conta própria e, portanto, de tornar-se autônoma, crítica e cidadã.

A Educação Natural faz parte dos ideais político-morais de Rousseau. Para ele, a participação efetiva do homem na sociedade depende de um processo formativo que deve ser iniciado ainda na primeira infância, com uma educação iniciada pelos sentidos e não pela razão, numa crítica à Pedagogia de Locke, onde a máxima consiste em raciocinar com as crianças. Querer educar uma criança pela razão, afirma Rousseau (1992, p.74): “É começar pelo fim, é querer fazer o instrumento com a obra”. Neste



sentido, a Pedagogia de Locke assemelha-se à Pedagogia Tradicional, ao não considerar a criança como criança, mas como um adulto em miniatura.

A razão engana-nos com demasiada frequência [...], mas a *consciência* [isto é, o sentimento inato do amor a si, que é o amor ao próximo, sendo amor a Deus] nunca nos engana: quem a segue obedece à natureza [...]. Reentramos em nós mesmos. (ROUSSEAU apud DELLA VOLPE, 1982, p. 18, *grifos do autor*)

Rousseau (1992), ao sugerir que a criança precisa ser educada de acordo com os estágios naturais de seu desenvolvimento, descreve um sistema de educação segundo a natureza, referindo-se a uma educação mais aberta. Neste projeto de Educação Natural, Rousseau põe como tarefa a formação de uma criança “capaz de ser rainha de si mesma”, dependendo isto da “intervenção do adulto” como uma autoridade externa através de uma “liberdade bem regrada”. A tarefa do adulto aqui consiste em ser um “ambiente facilitador” na relação da criança com a natureza.

[...] o conteúdo deste princípio não significa a defesa de um “espontaneísmo” pedagógico que culminaria na “desresponsabilização” do adulto em relação à criança. Ao contrário disso, o respeito pelo mundo da criança exige a intervenção do adulto no sentido de ser condutor do processo educativo e conduzir significa intervir deixando que o desenvolvimento natural da criança aconteça (DALBOSCO, 2007, p.316, *grifos do autor*)

A ideia de que se precisa alcançar a liberdade, a felicidade e o progresso se afirmavam na necessidade de promover o aumento pelo conhecimento através da Educação, era preciso educar o homem e um novo cidadão, se falava muito na Educação através do conhecimento.

A primeira iniciativa de atendimento às crianças deu-se no ano de 1771, na França, quando se cria uma creche para acolher as crianças enquanto suas mães



estivessem trabalhando. Alguns anos mais tarde, em 1816, na Escócia, uma indústria abriu junto à sua fábrica, um instituto de formação dos filhos de seus operários, que atendia apenas a crianças pequenas. Essas instituições atendiam crianças pobres e filhas de trabalhadores. O que se viu no período do iluminismo era a afirmação da escola como espaço de socialização dos cidadãos e a necessidade de abrigar os filhos das mães trabalhadoras. Isso aconteceu pois os trabalhadores precisavam se deslocar de suas casas para seu trabalho, a partir de então foi se adquirindo espaços para que as crianças fossem atendidas.

A criação de locais para abrigar as crianças pequenas das classes populares foi tornando-se uma exigência. A educação das classes populares e a instrução e formação sistemática das crianças em escolas fez parte das medidas dos governos marcadamente europeus. A educação tornou-se questão social. Os filhos de trabalhadores precisavam ter uma instrução sistemática a fim de que pudessem ser educados para a transformação social, objetivando a modernização dos Estados. Afinal, se a criança era um ser tão maleável, como diziam os moralistas do século XVI, ela seria o veículo apropriado de transmissão dos saberes dominantes às gerações futuras. Foi com a obrigatoriedade da escolarização que o sentimento de infância se constituiu para as classes pobres

Portanto uma vez que a criança em sua fase inicial forma-se sem a condução direta do adulto ela pode estar alcançando seu desejo de dominação, querendo explorar tudo que esta a sua volta. Enfim, o processo pedagógico que se da à relação do adulto com a criança é como conduzir alguém que ainda não pode fazer uso de suas potencialidades, a pensar por conta própria. A Educação natural se refere como é importante que a criança seja conhecida e respeitada como um todo e se refere também em uma educação bem regrada, onde a criança tem regras a seguir, mas consegue estar livre ao mesmo tempo.



Segundo o filósofo Rousseau, a criança nasce boa e, o adulto, com sua falsa compreensão da vida e já imerso em uma sociedade de vícios, seria o responsável por pervertê-la. Rousseau era adepto da ideia de que os “pequenos” deveriam viver por mais tempo possível em seu estado “natural” de inocência, dando à infância um valor próprio, pois, até então, esse período era considerado uma preparação para a vida adulta. Resgata que a relação entre a educação e a política e centraliza o tema infância na educação, pois para ele a criança não é um adulto em miniatura, a criança vive em mundo próprio que é preciso compreender, o educador para educar deve fazer-se educando de seu educando.

As instituições de Educação Infantil destinam-se às crianças, brasileiras e estrangeiras, sem distinção de gênero, cor, etnia, proveniência social, credo político ou religioso, com ou sem necessidades especiais. Cabe às gestoras e aos gestores das instituições de Educação Infantil permitir a matrícula ao longo de todo o ano letivo, sempre que houver vaga disponível. Entretanto, matricular ou não uma criança de 0 até 6 anos na instituição de Educação Infantil é um ato de livre vontade das mães e dos pais e/ou responsáveis pelas crianças.

A Educação Infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 6 anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (art. 29 da LDB). A Política Nacional de Educação Infantil parte dessa finalidade para estabelecer como uma de suas diretrizes a dissociabilidade entre o cuidado e a educação no atendimento às crianças da Educação Infantil (BRASIL, 2005a).

Os professores e os demais profissionais que atuam nessas instituições devem, portanto, valorizar igualmente atividades de alimentação, leitura de histórias, troca de fraldas, desenho, música, banho, jogos coletivos, brincadeiras, sono, descanso, entre outras tantas propostas realizadas cotidianamente com as crianças. As propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil promovem as práticas de cuidado e



educação na perspectiva da integração dos aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/linguísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível.

No cotidiano de sala de aula, professores buscam formas de ensinar visando tornar o ensino mais atrativo. Uma das alternativas é aliar o prazer e o divertimento à aprendizagem. Porém, essa tarefa nem sempre é muito fácil, porque os interesses e as solicitações das crianças são bem diferentes, e não são todas as situações de ensino e de aprendizagem que possibilitam um trabalho lúdico na escola. As atividades lúdicas, quando direcionadas à alfabetização e o ensino da língua materna, são possíveis, pois é por meio delas que se integram o prazer e o aprender, saber e fazer.

Atualmente, percebe-se certa precocidade na alfabetização. Espera-se que a criança aprenda a ler e a escrever o quanto antes. Pais e professores querem que a criança aprenda mais e mais conteúdos, pois entendem que será melhor para o seu desenvolvimento intelectual e veem isso como uma possibilidade de crescer na escola e na vida. Com pressa, acabam esquecendo que são crianças e que adoram brincar. Assim, o lúdico, muitas vezes, é deixado de lado. Imaginem o quanto é enfadonho para uma criança, dia após dia, ficar sentada em uma classe, aprender que “b” com “a” é igual a “ba”. A criança vem para a escola com toda energia e tem que ficar quieta, sentada, como um adulto, disciplinado, que não questiona e que apenas reproduz o que o professor dita. Esse é o aluno que a escola não critica, deseja, mas esquece que, por trás dele, está a criança cheia de energia. (WAJSKOP, 1995)

A EDUCAÇÃO INFANTIL NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

A legislação brasileira que trata da educação em geral e, em especial, a Educação Infantil, ao atendimento de crianças de zero a seis anos em creches e pré-escolas, direito público subjetivo assegurado pela Constituição Federal de 1988. A



legislação enfrenta desafios ao longo dos anos pela educação no Brasil. A partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996, a Educação Infantil passa a ser definida como a primeira etapa da Educação Básica, várias pesquisas realizadas nos anos de 1980 já mostravam que os seis primeiros anos de vida são fundamentais para o desenvolvimento humano, e a formação da inteligência e da personalidade, entretanto, até 1988, a criança brasileira com menos de 7 anos de idade não tinha direito à Educação. A Constituição atual reconhece a Educação Infantil como um direito da criança, opção da família e dever do Estado. A partir daí, a Educação Infantil no Brasil deixou de estar vinculada somente à política de assistência social passando então a integrar a política nacional de educação.

O dever do estado com a educação pública é que a educação básica obrigatória e gratuita dos 04 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, Reafirmando essas mudanças, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a partir de dezembro de 1996, estabelece de forma incisiva o vínculo entre o atendimento as crianças de zero a seis anos e a educação.

Do Direito à Educação e do Dever de Educar, art. 4º, IV, se afirma que: “O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de (...) atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade”. Tanto as creches para as crianças de zero a três anos como as pré-escolas, para as de quatro a seis anos, são consideradas como instituições de educação infantil. A distinção entre ambas é feita apenas pelo critério de faixa etária, a LDB dispõe no título IX, Das Disposições Transitórias, art. 89, que: “As creches e pré-escolas existentes ou que venham a ser criadas deverão, no prazo de três anos, a contar da publicação desta Lei, integrar-se ao respectivo sistema de ensino”.

A história da educação infantil é relativamente recente no País. Embora iniciativas na área existam há mais de cem anos, foi nas últimas décadas que o crescimento do atendimento a crianças menores de sete anos em creches e pré-



escolas apresentou maior significação, acompanhando tendência internacional. Entre os fatores que explicam esta expansão, alguns se destacam. A LDB afirma que a ação da educação infantil é complementar à da família e à da comunidade, o que implica um papel específico das instituições de educação infantil, complementar, mas diferente do da família, no sentido da ampliação das experiências e conhecimentos da criança, seu interesse pelo ser humano, pelo processo de transformação da natureza e pela convivência em sociedade.

A Educação Infantil poderá se constituir como importante fator de democratização da nossa sociedade. Se atuarem juntas, compartilhando anseios, conquistas e dificuldades, família e escola cumprirão com grande sucesso a tarefa de formar seres humanos confiantes, tolerantes, solidários e respeitosos dos direitos e da dignidade de todos - enfim, cidadãos.

A Educação Infantil, desta forma, se constitui em uma preocupação central em todos os âmbitos, visto que esta consiste em primeiro lugar na educação das crianças antes da sua entrada no Ensino Fundamental e busca o desenvolvimento de todos os seus aspectos (físicos, morais, afetivos e intelectuais). Ela é ministrada no período entre zero aos seis anos de idade de uma criança, onde estas são estimuladas através de atividades lúdicas e jogo para exercitar suas capacidades motoras e cognitivas, a fazer descobertas e iniciar a partir daí todo o processo de alfabetização da mesma.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional da educação infantil** – Documento introdutório. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DALBOSCO, C. A. Da pressão disciplinada a obrigação moral. Esboço sobre o significado e o papel da pedagogia no pensamento de Kant. In: **Educação e Sociedade**.



ALFABETIZAÇÃO: O ESPAÇO DA SALA DE AULA COMO UM ESPAÇO DE INTERLOCUÇÃO

Andréia Carla Binotto¹
Miriam Aurora Londero¹
Denise A. M. Sponchiado²
Franciele Fátima Marques³

Eixo temático: Cidadania e Aquisição da Linguagem
Modo de apresentação: Pôster

RESUMO: Sabedores de que o contexto social interfere de forma significativa na educação de crianças, em especial, em sua fase inicial de escolarização, o presente trabalho, tem por objetivo principal a análise das interferências de tal contexto na alfabetização de crianças, tendo o espaço da sala de aula como um espaço de interlocuções entre professor e estudantes, bem como, entre escola e contexto social. Este se constitui em um relato de experiências e parte de nossa inserção como bolsistas de Iniciação à Docência – PIBID, onde encontramos-nos inseridos em uma escola localizada em bairro periférico do município de Erechim e, que, desta forma, vivencia, em seu dia-a-dia, situações que influenciam diretamente no espaço da sala de aula, tais como: estudantes em situação de vulnerabilidade social, como, drogadição, desemprego, subnutrição, e afins. Para tanto, tendo como tema “Alfabetização: o espaço da sala de aula como um espaço de interlocução”, analisaremos, sob a perspectiva de interlocução de Bakhtin, as formas de interferência do contexto social na aquisição dos signos da leitura e da escrita por crianças em sua fase inicial da escolarização fundamental, a alfabetização. Assim sendo, para tal análise, com o objetivo central de buscar o espaço da sala de aula como este espaço de interlocução entre o contexto escolar e social, a análise das interferências deste cotidiano social na aprendizagem escolar torna-se fundamental.

Palavras-chave: Cidadania. Aquisição da linguagem. Contexto Escolar. Contexto social. Interlocução.

¹ Acadêmicas do Curso de Pedagogia da URI Erechim.

² Mestre em Educação, professora da URI Erechim.

³ Mestre em Educação, professora da URI Erechim, acadêmica do PPGEDU/UPF Doutorado.



Desde o início de nossa atuação junto à escola, percebemos inúmeras dificuldades de aprendizagem nas crianças e que, segundo relatos de profissionais que atuam junto à escola, muitas destas dificuldades são originárias das condições de vida a que estas crianças estão inseridas. Assim sendo, com o intuito de buscarmos a relação escola e sociedade e perceber tais interferências no espaço da sala de aula e, portanto, na aquisição dos signos da leitura e da escrita, partimos da seguinte problemática central: Tendo a sala de aula como um espaço de interlocução, quais as interferências do contexto social em que as crianças se inserem na aprendizagem escolar?

Em um contexto escolar, o espaço da sala de aula constitui-se em um espaço de interlocução, assim como também, constitui-se neste espaço, o contexto social onde as crianças se inserem. Estes espaços de interlocução, por sua vez, transformam-se em espaços de aprendizagem.

A interlocução é tida como uma linguagem em funcionamento, onde cada interlocutor produz discursos na mediação da comunicação interativa num processo de significação. Bakhtin buscava compreender como a realidade determina o signo e, como o signo, partindo de uma realidade, reflete outra realidade em transformação, numa relação que se realiza através da interação verbal. Partindo da constatação de Bakhtin (1992), não basta sabermos o significado das palavras, é necessário entendermos o significado da locução em seu contexto. Desta forma, os sentidos dos enunciados que produzimos são incontrolláveis, há uma circularidade dos sentidos, ou seja, suas formas são condicionadas pela organização social dos indivíduos, bem como, pelas condições em que a interação ocorre, em determinada época ou contexto social.

No estudo da linguagem, a significação dos objetos ultrapassa a materialidade, ou seja, traduz-se em signos com funções sociais. A contribuição de Bakhtin (1992), desta forma, em suas raízes marxistas, corresponde a uma interação dialética que se



traduz na atividade objetiva e subjetiva dos homens, detectando formas de expressão dentro da organização social, possibilitando análises dos discursos em diferentes situações e em classes distintas.

A relação dialógica enquanto relação que produz sentidos envolve, no mínimo, duas consciências (pessoas distintas) e, nessa perspectiva, a dialogia tem fundamental importância na constituição das práticas discursivas que ocorrem na sala de aula.

A educação está inserida na sociedade, não sendo ela descolada ou reduzida em sua função capitalista de mero treinamento ou ajustamento para o trabalho. Esta deveria auxiliar o processo de transformação, de mudança e nós professores, deveríamos fazer parte deste processo, começando pela sala de aula, com os alunos. O “sistema dialógico” é o melhor começo para esta transformação.

O diálogo é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. [...] Outra coisa, na medida em que somos seres comunicativos, que nos comunicamos uns com os outros enquanto nos tornamos mais capazes de transformar nossa realidade, somos capazes de **saber que sabemos**, que é algo **mais** do que só saber (FREIRE, 1986, p.123, *grifos do autor*).

Assim, sendo a aula um espaço de interlocução constante, onde ocorrem relações sociais no diálogo entre o adulto (professor) e a criança, jovem ou adulto (estudantes), é necessário que se tenha uma organização do trabalho pedagógico a ser realizado. Levando-se em consideração a perspectiva de interlocução segundo a concepção de Bakhtin (1992), o trabalho pedagógico deve ser organizado de forma a contemplar as experiências vividas pelos estudantes em seu contexto social sem perder a centralidade no conhecimento, a fim de não perder assim, o foco do trabalho. As interações entre os sujeitos se torna fundamental primordialmente no uso da linguagem,



signo que permeia as relações humanas, através do qual se constrói o pensamento e a consciência e, portanto, a aprendizagem.

Esta relação dialógica proposta por Freire (1986) que se dá numa relação com sentido envolve sempre, no mínimo, dois sujeitos e, portanto, duas consciências. Nessa perspectiva, a dialogia tem fundamental importância na constituição das práticas discursivas que se efetivam no ambiente da sala de aula.

O processo dialógico, como defende também Bakhtin (1992), é um ato social e, neste sentido, quando desenvolvido no contexto da sala de aula, tendo-a como um espaço de interlocução entre os sujeitos envolvidos, possibilita a produção do conhecimento coletivo. Tal possibilidade dimensiona a prática educativa como dialógica e não monológica, tirando do professor o papel de único detentor dos saberes e verdades e serem ditas. Nessa perspectiva dialógica, a voz do estudante adquire espaço no contexto de produção do conhecimento, enriquecendo as relações polifônicas que se constituem.

A interlocução dialógica na perspectiva bakhtiniana dá outra dimensão ao papel do professor, no momento em que este, preocupado com as ações partilhadas na sala de aula, volta sua atenção não apenas para o que o estudante fala e faz, mas para como o estudante fala e faz determinadas ações, valorizando-o na construção do conhecimento coletivo, sendo o professor um mediador que estabelece movimentos dialógicos com seus estudantes.

Na direção contrária do processo dialógico entram outras práticas educativas, entre elas, a do silenciamento. Problematizando-se a educação oferecida nos espaços escolares e os métodos adotados hoje, observa-se que estes métodos permitem o controle e a organização dos saberes a serem transmitidos pelos “professores”, mostrando como certas atitudes e práticas servem aos interesses sociais de uma única classe. O poder está naquele que fala, que profere suas palavras, numa linguagem que intimida e apequena, fortalecendo o calar, o silenciar.



A possibilidade de reversão desse quadro está em tomar o ser humano como sujeito principal do processo educativo, agente deste processo. Para isso, Freire e Shor (1986) afirmam enfaticamente que se precisa muito mais que um planejamento acabado, precisa-se de professores libertadores, que falem a língua dos estudantes e os ajudem a enxergar a verdadeira realidade que os cerca.

Essa forma de valorização da cultura do educando permite-lhe aprender a ler e escrever a sua vida, como autor e como testemunha de sua história, adquirindo consciência reflexiva de sua cultura, fazendo assim, uma reconstrução crítica do mundo e, abrindo novos caminhos, construindo um projeto histórico de mundo comum, rompendo as fronteiras disciplinares e contribuindo para novas visões de mundo e de escola.

Paulo Freire defendia, em sua proposta, uma educação libertadora em contraponto à educação “bancária” até então existente nas instituições de ensino formal, definindo sua proposta pedagógica na dialética educador-educando:

[...] a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente. Como situação cognosciológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente, educador, de um lado, educando, de outro, a educação problematizadora, coloca, desde logo, a exigência da superação da condição educador-educando. Sem ela, não é possível a relação dialógica, indispensável a cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível (FREIRE, 1983, p. 78).

Para superar a contradição existente entre as propostas pedagógicas/educacionais direcionadas aos dominantes e as direcionadas aos oprimidos, propôs um trabalho de conscientização e de politização, dando a estes condições necessárias para, além de conhecer sua realidade de opressão, poder superá-la. Quando parte da realidade do educando, do meio em que vive, alicerça seu método no diálogo entre



professor e estudante, numa concepção de aprendizagem enquanto participação e construção, construindo na sala de aula um espaço de interlocução e diálogo constante. As palavras geradoras, propostas por Freire como forma de orientar os debates, são exemplos deste processo de construção coletiva, quando retiradas do próprio universo vocabular do educando.

Interagir com as múltiplas vozes que constituem a consciência é abrir a possibilidade de construção de práticas sociais dentro de uma perspectiva dialógica, qual seja a prática que valoriza o discurso, permeado pela linguagem, como constituinte do sentido, dimensionando a palavra como apoio para a construção do conhecimento e interações sociais.

Em meio a uma sociedade que fala constantemente em direitos e deveres, que tem resgatado o homem na sua individualidade, como o centro e o sujeito da história, o Currículo Escolar, bem como o professor, muitas vezes, não leva em consideração estes direitos, a individualidade do ser humano, bem como, as diferenças culturais e sociais existentes num mesmo ambiente. O currículo, ao contrário, deveria estar integrado à realidade dos envolvidos no processo, permitindo uma mudança de pensamento; para que se transforme a concepção fragmentada e dividida da escola e do mundo, que impede a visão total da realidade.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 16.ed. São Paulo: Paz e terra, 1996.

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.



XXXVIII SEMANA ACADÊMICA DO CURSO DE PEDAGOGIA

Educação e Cidadania: Perspectivas Atuais

De 03 a 07 de novembro de 2014

_____. **Educação e mudança.** 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1979.

_____ e SHOR, Ira. **Medo e Ousadia:** O cotidiano do professor. 5. ed. São Paulo. Paz e terra, 1986.



ALFABETIZAÇÃO DE IDOSOS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Fabiola Duarte¹
Karine Kostuczenko¹
Rosângela Fátima Piaseski¹
Franciele Fátima Marques²

Eixo temático: Cidadania e Educação de Idosos
Modo de apresentação: Pôster

RESUMO: Idoso é o indivíduo que tem 65 anos ou mais, esta definição está diretamente ligada à qualidade de vida que o país no qual esse idoso reside propicia (MAZO et al., 2004). O envelhecimento populacional é um processo universal e constitui-se em um grande desafio para os processos sociais. Os avanços na área da saúde e assistência têm levado ao aumento da expectativa de vida da população, resultando no aumento significativo de pessoas idosas. No Brasil, em 2008, cerca de 21 milhões de pessoas apresentavam idade superior a 60 anos. Em 2000 existiam 30 idosos para cada 100 crianças. Estima-se que o Brasil, em 2025, seja o sexto país com maior expectativa de vida, isto está diretamente relacionado à qualidade de vida do idoso, e uma série de aspectos como, por exemplo, a capacidade funcional e a interação social. O desenvolvimento de ações educativas contribui socialmente para a alfabetização de idosos, ao mesmo tempo em que, através destas ações, é possível desencadear um processo de mudança social e inserção qualificada destes idosos no mundo letrado. Desta forma, estando a presente ação voltada a uma ação educativa junto aos idosos do Lar dos Velhinhos, do município de Erechim, esta vem desencadeando grandes mudanças no que se refere à autoestima e a melhoria da qualidade de vida dos idosos participantes, quando favorece o desenvolvimento de processos construtivos necessários ao aprendizado da leitura e da escrita da língua materna por pessoas na terceira idade, possibilitando uma inserção social de maior qualidade.

Palavras-chave: Alfabetização. Contexto social. Cidadania. Processo de ensino-aprendizagem.

¹Acadêmicas do Curso de Pedagogia da URI Erechim.

² Mestre em Educação, professora da URI Erechim, acadêmica do PPGEDU/UPF Doutorado.



O presente trabalho é fruto de um Projeto de Ação Social, promovido pelo curso de Pedagogia da URI – Campus de Erechim, em parceria com a Sociedade Beneficente Jacinto Godoy, o qual vem possibilitando o desenvolvimento social dos idosos participantes e, assim, garantindo a promoção de um de seus direitos fundamentais: a educação.

A Sociedade Beneficente Jacinto Godoy, também conhecida como Lar dos Velhinhos, é uma Instituição de Longa Permanência para Idosos (ILPI) que atende, aproximadamente, 140 idosos com idade média superior a 60 anos. A instituição, localizada em Erechim, abriga pessoas procedentes de toda a região do Alto Uruguai, devido a escassez de entidades de assistência asilar nos municípios vizinhos. A população residente é constituída de pessoas que necessitam de um atendimento especializado em todos os âmbitos, oportunizando maior qualidade de vida a estes.

A educação é um direito fundamental que está garantido na legislação, mas nem sempre foi assim. Foi somente a partir de 1930, com o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova e o início da Era Vargas, que começam a programar algumas reformas educacionais mais voltadas aos interesses de todo o povo brasileiro. Para ilustrar essa mudança, podemos citar a luta pela criação da primeira LDB do Brasil. Depois de muitas intervenções e lutas de interesses entre liberais e católicos, a primeira LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) é encaminhada ao Congresso em 1946, mas de onde sai aprovada somente em 1961 (Lei nº 4.024/61). A luta se estendeu por quase 15 anos, especialmente em razão da resistência dos deputados que defendiam os interesses dos católicos e conservadores. Mas tratou-se de uma conquista importante, considerando que de lá para cá muitas mudanças ocorreram até que se chegasse à compreensão da escola que hoje se faz presente nos diferentes contextos deste país (MARQUES, 2010).

No período de 1959 a 1964, o chamado Período das Luzes da Educação de Adultos no Brasil, é que surge com força a proposta pedagógica implantada por Freire,



com o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura, programa que teve forte presença do Professor Paulo Freire¹. Esse período é marcado pela presença de um grande número de pessoas atuando junto aos movimentos populares na construção de uma nova educação, por acreditarem que esta permitia uma ação de transformação social.

Apesar do golpe militar de 1964, que promoveu uma ruptura no campo educacional, bem como, o seu exílio, Paulo Freire continua sua luta e seus estudos na busca por uma educação libertadora e, no Brasil, nas décadas de 1960 a 1980, os movimentos populares, num legado deixado por Freire, também continuam os trabalhos de alfabetização de adultos², mesmo que na clandestinidade e de modo disperso. “Os anos imediatamente posteriores à retomada do governo nacional pelos civis em 1985 representaram um período de democratização das relações sociais e das instituições políticas brasileiras ao qual correspondeu um alargamento do campo dos direitos sociais” (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p.119). Neste contexto, movimentos sociais e sociedade civil passam a ocupar espaços na cena pública, renovando as estruturas e organizando novos meios de expressão, bem como, direcionando as demandas educacionais, o que resultou na promulgação da Constituição Federal de 1988, dando reconhecimento social dos direitos de todos, apesar das contradições desta aplicação na prática.

A Constituição Federal de 1988 traz no corpo de seu texto, em seu Art. 6º, que, "São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência

¹ Cabe destacar que, a importância dada à educação de jovens e adultos no Brasil, surgiu como uma medida alternativa à necessidade de qualificação de mão de obra barata para atender a demanda do processo de industrialização. Assim, a única proposta para esta modalidade, que teve como objetivo a formação de cidadãos numa perspectiva crítica, foi desenvolvida por Paulo Freire. Sua proposta, no entanto, foi abortada pelo regime militar, que via nessa práxis educativa um poder subversivo muito grande.

² Cabe enfatizar que, segundo Paulo Freire, o projeto construído em parceria com os movimentos sociais e populares não previa em nenhum momento, a desresponsabilização do Estado para com a escolarização, mas foi pensado como uma estratégia de garantia da participação de todos na construção das políticas educacionais, motivando os jovens e adultos para o processo de alfabetização.



social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição".

Já no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), temos:

Seção V

Da Educação de Jovens e Adultos

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

A Política Nacional do Idoso, criada pela lei nº 8842 de 04/01/94 e regulamentada pelo decreto nº 1948 de 03/07/96, está voltada para assegurar os direitos sociais do idoso e as condições para a promoção de sua autonomia, integração e participação na sociedade. O papel da assistência à educação nesta Política é o de efetivar ações educativas e de inclusão social.

No contexto atual, apesar das ações desenvolvidas pelos mais diferentes órgãos educacionais com relação à superação do fenômeno do analfabetismo no Brasil, ainda constatamos dados alarmantes a respeito desta problemática. Diante deste fator, verificou-se a necessidade de se desenvolver um projeto que proporcionasse às pessoas que se encontram na situação de analfabetismo, o desenvolvimento de habilidades e capacidades cognitivas, para que estas possam estar se inserindo na sociedade que exige frequentemente de seus membros a utilização das capacidades linguísticas.



Para atender as necessidades que este público necessita, fazem-se fundamentais ações desenvolvidas em conjunto com diversos setores da sociedade. Desta forma, a URI-Campus de Erechim, através deste Projeto de Ação Social, disponibiliza, para atuar junto ao conjunto de profissionais da instituição Jacinto Godoy, uma professora coordenadora e três bolsistas voluntárias do Curso de Pedagogia, que realizam atividades voltadas à inserção destes idosos no processo de letramento, afim de que vivenciem uma maior qualidade de vida.

Mazo (2004) relata que há um gradativo aumento do número de idosos com deficiências e necessidades especiais, isso acontece devido a maior expectativa de vida e, em consequência, faz-se necessário uma atenção especial a esta faixa etária, proporcionando-os atividades e ações que auxiliem na melhoria da qualidade de vida nesta faixa etária.

Desta forma e, tendo em vista as características da instituição parceira, que necessita de um atendimento comunitário, pois abriga idosos que necessitam de cuidados especiais, a URI - Campus de Erechim visa, através deste trabalho que vem sendo desenvolvido, preencher lacunas importantes no que se refere ao processo educativo da população-alvo, melhorando a autoestima dos idosos participantes.

Destarte, o conceito de alfabetização que vem sendo aqui trabalhado, não deve se restringir somente ao processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem sob seu aspecto material (fonêmico e grafêmico), ou seja, esse processo não consiste apenas na aquisição individual das habilidades requeridas para a leitura e escrita, transpondo assim o âmbito do puramente formal e enveredando pelos caminhos de uma abordagem sócio interacionista da língua, seja ela falada ou escrita.

Desta forma, tendo o presente projeto uma perspectiva conscientizadora da educação, o principal objetivo consiste em favorecer o desenvolvimento de processos construtivos necessários ao aprendizado da leitura e da escrita da língua materna por pessoas na terceira idade, afim de que lhe possibilitem uma inserção social de maior



qualidade, bem como, desenvolver ações educativas que contribuam socialmente para a alfabetização de idosos, ao mesmo tempo em que, através destas ações, é possível desencadear um processo de mudança social e inserção qualificada destes idosos no mundo letrado.

Eu agora diria a nós, como educadores e educadoras: ai daqueles e daquelas, entre nós, que pararem com sua capacidade de sonhar, de inventar a sua coragem de denunciar e de anunciar. Ai daqueles e daquelas que, em lugar de visitar de vez em quando o amanhã, o futuro, pelo profundo engajamento com o hoje, com o aqui e com o agora, ai daqueles que, em lugar desta viagem constante ao amanhã, se atrelarem a um passado de exploração e rotina (FREIRE, 1982, p.101).

Como um direito do estudante, a EJA deve proporcionar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem de forma a possibilitar o acesso, a permanência e o sucesso destes, o que implica no desenvolvimento de práticas pedagógicas que valorizem suas experiências e seus conhecimentos prévios e considerem ainda, o vínculo entre educação, trabalho e práticas sociais e culturais, propiciando-lhes a inserção no mercado de trabalho e sua respectiva iniciação profissional.

A partir da análise dos resultados destes meses, pode-se perceber que o projeto vem dando contribuições satisfatórias para a melhoria do desenvolvimento do grupo de idosos que estão participando das oficinas semanais. É perceptível a motivação e o prazer na execução das aulas, possibilitando o aprimoramento no desempenho da leitura e da escrita de forma natural. Outro ponto a ser considerado foram os relatos que recebemos a respeito das aulas realizadas semanalmente e das atividades propostas, o que nos leva a uma dedicação ainda maior, buscando sempre novos e melhores recursos para propiciar a alfabetização.

Os dados obtidos durante esse tempo de trabalho foram bastante promissores, e com a continuação das aulas, bem como, com a possibilidade de continuidade deste



projeto, alcançaremos novas metas e ampliar cada vez mais o número de idosos participantes, para assim poder continuar possibilitando melhoras significativas na autoestima dos participantes e que estes se tornem mais confiantes para interagir na sociedade.

REFERÊNCIAS

EDUCAÇÃO S.J. **Características da Educação da Companhia de Jesus**. 4.ed. São Paulo: Edições Loyola, 1989.

FREIRE, Paulo. **Educação: o sonho possível**. In: BRANDÃO, Carlos (org.). O Educador: vida e morte. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 45. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. **Escolarização de Jovens e Adultos**. Revista Brasileira de Educação, mai-ago, número 14. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. São Paulo, 2000, p.108-130.

LEITE, S. A. da S. **Alfabetização e letramento: contribuições para as práticas pedagógicas**. 4. ed. Campinas-SP: Komedi, 2008.

MARQUES, F. F. **O livro didático na educação escolar: da alienação à humanização**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação / Mestrado em Educação da Universidade de Passo Fundo. Passo Fundo – RS, 2010 (*impresso*).

MAZO, G. Z.; CARDOSO, A. S.; DIAS, R. G.; BALBÉ, G. P.; VIRTUOSO, J. F. **Do diagnóstico à ação: grupo de estudo da terceira idade, alternativa para a promoção do envelhecimento ativo**. Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde. Florianópolis, SC, v.14, n.1, p.65-70, 2009.

POSSAS, W. M. **Compreensão e domínio da escrita: vale o escrito**. In: MEC. Educação de Jovens e adultos. Brasília: SEED, 1999.



XXXVIII SEMANA ACADÊMICA DO CURSO DE PEDAGOGIA

Educação e Cidadania: Perspectivas Atuais

De 03 a 07 de novembro de 2014

POSSAS, W. M. Compreensão e domínio da escrita: vale o escrito. In: MEC. **Educação de Jovens e adultos**. Brasília: SEED, 1999.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. São Paulo: Autêntica, 1999.



OS JOGOS COMO FORMA DE TRABALHAR A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Andréia Carla Binotto¹
Franciele Fátima Marques²

Eixo temático: Educação e Cidadania
Forma de apresentação: Pôster

RESUMO

O presente trabalho consiste em uma revisão bibliográfica, como parte do Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia, o qual apresenta como tema norteador os jogos pedagógicos como forma de trabalhar a ludicidade na Educação Infantil. A problemática central deste trabalho centra-se na seguinte questão: Sendo os jogos pedagógicos uma forma lúdica de trabalho, como estes podem contribuir para o desenvolvimento da criança na Educação Infantil? Para responder a tal questionamento, este apresenta como objetivo geral, analisar a forma de utilização dos jogos pedagógicos como contribuição ao desenvolvimento da criança na Educação Infantil, de forma a demonstrar a importância de se trabalhar com os jogos na Educação Infantil, compreender como os jogos podem ser úteis na Educação Infantil e apresentar uma proposta metodológica de inserção do trabalho com os jogos na Educação Infantil. A Educação Infantil apresenta grande importância na vida das crianças, uma vez que, sendo esta a primeira etapa da Educação Básica, constitui-se em um período de vivências onde a sua personalidade é construída. Contudo, ainda não há considerável conhecimento e valorização dessa etapa de ensino, tornando-se necessária a divulgação de seus benefícios e sua significativa colaboração na melhoria da qualidade de vida. Assim, este artigo apresenta uma revisão bibliográfica da primeira parte, a qual apresenta a Educação Infantil e sua caracterização, o surgimento da preocupação com a primeira infância e os pressupostos metodológicos para o trabalho com a Educação Infantil, explicitando o trabalho lúdico e, apontando para a necessidade de pensar em um trabalho diferenciado na Educação Infantil.

Palavras-chaves: Jogos. Ludicidade. Educação Infantil. Contexto Escolar. Processo de Ensino-aprendizagem.

¹ Acadêmica do Curso de Pedagogia da URI Erechim, bolsista Pibid/Capes/URI.

² Mestre em Educação, professora da URI Erechim, acadêmica do PPGEDU/UPF Doutorado.



A EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA CARACTERIZAÇÃO

A Educação Infantil traz consigo uma construção de caráter, a formação pessoal, efetivamente na Educação Infantil é de suma importância, essencial para que possamos refletir sobre como fazê-la bem e descobrir que esse bem fazer, vai muito além de um “desejo” sincero e “amor” pela criança. Para isso é fundamental que o educador esteja “preparado” e “competente”, com disposição para aprender sempre e cada vez mais.

A criança ao chegar à escola precisa ser bem acolhida e amada, pois através disso tudo se consegue despertar na criança uma vida de curiosidade e aprendizado, para tanto cabe ao educador organizar espaços que cativam e buscam o interesse das crianças.

O SURGIMENTO DA PREOCUPAÇÃO COM A PRIMEIRA INFÂNCIA

As crianças vivem num determinado espaço (geográfico) e tempo (histórico). Espaço cada vez mais global e tempo cada vez mais dinâmico e contraditório. Reconhecer este ambiente de vivência onde as crianças experimentam o mundo e constroem conhecimento na relação com sujeitos/objetos é algo importante. A escola, anteriormente tida por excelência como detentora do conhecimento e a ela sido feito a crítica de estar à margem da vida, já é conhecida como um dos espaços de acesso e construção do conhecimento. Cada vez mais se exige um aprofundamento da realidade.

Este aprofundamento é necessário e imprescindível, pois as crianças aprendem descobrindo e criando significados nas relações do seu cotidiano. Não podemos mais desconsiderar o modo de vida das crianças e devemos incorporar no contexto escolar o



mundo real. Se quisermos ter uma educação contextualizada e um processo de aprendizagem na educação infantil com sentido, a escola precisa considerar as experiências adquiridas e os conhecimentos construídos pelas crianças nas suas vivências.

Deve-se ter em mente, para tanto, que para que ocorra a prática educativa é necessária a presença do sujeito que ensina e do sujeito que aprende, ou seja, o professor e o aluno. Mas, para que ocorra uma prática educativa eficiente, é fundamental desmistificar esta ideia reformulando-a da seguinte maneira: o educador é aquele que aprende ensinando e o educando é aquele que ensina aprendendo, isto é, existe um processo de aprendizagem mútua, uma troca de experiências e saberes que enriquecem ambas as partes. (FREIRE, 1987).

A eficiência da prática educativa abrange os conteúdos que devem ser trabalhados pelo professor, de forma criativa e diversificada, aos educandos. Os objetivos a que se destina ou se orienta a prática educativa também devem ser observados, além dos métodos, técnicas de ensino e materiais didáticos que devem ser utilizados para alcançá-los, adequando-se às opções políticas e ao projeto político pedagógico desenvolvido na escola.

Assim, é preciso entender a infância como construção social que não pode ser separada de outras variáveis da avaliação social, como gênero, raça, classe, geração e outros.

Conforme o Plano Nacional de Educação: Preparado de acordo com as recomendações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o Plano Nacional de Educação, projetado para dez anos, foi anunciado em 2001, estabelecendo as seguintes metas:

(1) Ampliar a oferta da educação infantil para 30% das crianças de 0 a 3 anos em creches até 2006;



- (2) Ampliar a oferta de educação infantil para 60% das crianças de 4 a 6 anos nas pré-escolas até 2006;
- (3) Ampliar a educação infantil para 50% das crianças de 0 a 3 anos nas creches até 2011;
- (4) Ampliar a educação infantil para 80% das crianças de 4 a 6 anos nas pré-escolas, e para 100% das crianças de 6 anos até 2011;
- (5) Elaborar padrões mínimos de infraestrutura para todas as creches e pré-escolas até 2006;
- (6) Garantir que até 2006 os professores de educação básica tenham formação mínima de nível médio;
- (7) Garantir que até 2011 os professores de educação básica tenham formação de nível superior;
- (8) Implantar um sistema de supervisão da educação infantil em todos os municípios até 2004;
- (9) Garantir alimentação para todas as crianças matriculadas em instituições de educação infantil;
- (10) Implantar gradualmente período integral para a educação infantil (não foi fixado um prazo). (PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001)

De acordo com o Artigo 6º da Constituição Federal de 1988: “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”.



PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS PARA O TRABALHO COM A EDUCAÇÃO INFANTIL: O TRABALHO LÚDICO

O educador se constitui no processo em que a criança ou o adulto convive com o outro e, ao conviver com o outro, se transforma espontaneamente, de maneira que seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o do outro no espaço de convivência. O educador ocorre, portanto, todo o tempo e de maneira recíproca. (MATURANA, 1998).

Brincar, jogar e aprender se constituem em atividades inerentes ao ser humano, indispensáveis na e para a vida social de qualquer indivíduo. O jogar está intimamente relacionado com o desenvolvimento da criança, faz parte do mundo infantil e, neste sentido, é fundamental que a escola conceda a ele um espaço no ato de educar.

Antigamente, o jogo não era concebido como uma atividade pedagógica que fizesse parte deste processo de educação por não possuir um caráter formativo, mas, felizmente hoje, o seu valor é reconhecido na sociedade, sendo, inclusive, utilizado como um eficiente meio de aprendizagem.

Segundo Ortega, 1990 (apud MURCIA, 2005, p. 10), “[...] jogar não é estudar nem trabalhar, mas jogando, a criança aprende a conhecer e a compreender o mundo social que a cerca”. Brincando, jogando a criança descobre o mundo, ativa sua imaginação, explora o seu corpo, age e interage com as pessoas que a cercam de uma forma natural e espontânea.

A infância é a idade do faz de conta, da brincadeira, do lúdico. É por meio delas que a criança satisfaz, em grande parte, seus interesses, necessidades e desejos particulares sendo um meio privilegiado de inserção na realidade, pois expressa a maneira como ela reflete, ordena, desordena, destrói e reconstrói o mundo.



A fantasia, a imaginação, o jogo simbólico, são elementos fundamentais para que a criança aprenda mais sobre as pessoas, sobre o seu eu e sobre o outro. O jogo de faz de conta permite à criança vivências do mundo adulto e isto possibilita a mediação entre o real e o imaginário.

Através do brincar a criança conhece e explora o mundo, amplia relações, exalta sensações e percepções que resultam em aprendizagens. O ato de brincar é desafiador, aprimora sua linguagem interior, busca autonomia e propõe condições de conhecimento e exploração dos mais diferentes objetos.

O ato de brincar faz com que a criança desenvolva suas potencialidades e crie possibilidades para resolver os possíveis problemas encontrados por ela no decorrer de suas vivências. É através do jogo que a criança percebe suas próprias capacidades e passa a se sentir mais segura e encorajada para tomar iniciativas, superar seus medos e lidar com suas frustrações, desenvolvendo ainda mais a sua autonomia.

O jogo tem um papel muito importante na e para a educação infantil, pois é uma das formas mais naturais da criança entrar em contato com a realidade. Zabalza (1998, p. 82) comentando a respeito do jogo para a escola infantil, afirma que “[...] reconhece-se ao jogo a condição de modo natural que a criança usa para construir seus próprios modelos de conhecimento, de comportamento sócio afetivo e de seleção de valores”.

O autor salienta que o jogo na educação infantil proporciona os meios necessários para a socialização e a aprendizagem, já que através dele a criança aprende a conhecer seu meio para poder, em outras palavras, interagir futuramente neste meio.

Jogo e brincadeira são termos que se complementam. Na verdade, há muito que se discutir quando o objetivo é discorrer sobre termos utilizados no campo educacional. Muitos autores acreditam que o jogo refere-se ao entretenimento, ao brincar e distrair a criança. Outros autores atribuem ao jogo um caráter educativo, fazendo dele um instrumento indispensável para as aulas de professores construtivistas.



A palavra jogo apresenta significados distintos uma vez que pode ser entendida desde os movimentos que a criança realiza nos primeiros anos de vida mexendo nos objetos que estão ao seu alcance, até as atividades mais ou menos complexas, como certos jogos tradicionais ou desportivos.

Desta forma, encontramos muitas outras formas de focar o jogo, todas elas com uma base teórica consistente que merece nossa atenção.

Kishimoto (2003, p.01) define jogo, brinquedo e brincadeira. Salienta que “[...] denominam-se jogo, situações como disputar uma partida de xadrez, um gato que empurra uma bola de lã, um tabuleiro com piões e uma criança que brinca com boneca”. O jogo envolve o brinquedo e a brincadeira.

Já sobre brinquedo e brincadeira afirma que: “[...] brinquedo será entendido sempre como objeto, suporte de brincadeira, brincadeira como a descrição de uma conduta estruturada, com regras e jogo infantil para designar tanto o objeto e as regras do jogo da criança (brinquedo e brincadeiras)” (KISHIMOTO, 2003, p. 07).

Os brinquedos e as brincadeiras são ferramentas fundamentais para envolver a criança no ambiente escolar, pois proporcionam à interação e o convívio social, a aprendizagem de maneira lúdica, descontração e alegria, sendo momentos prazerosos de aprendizagem.

É de relevante importância o papel do professor nesse processo, é ele quem irá mediar, desafiar e facilitar a construção dos conceitos próprios da criança. Tratar com afetividade os estudantes nos momentos de brincadeira, transmite a segurança e confiança para que os mesmos sintam-se motivados a desafiar-se superando assim suas próprias limitações.

A criança tem o direito de ser feliz, de ser valorizada, respeitada e amada. Ela passa a maior parte do tempo na escola, que por sua vez, desempenha sua função social proporcionando à criança um ambiente feliz, acolhedor e amável. É por meio da



brincadeira que a criança dá sentido ao seu mundo, favorece sua autoestima e se apropria de conhecimentos que a ajudarão a agir sobre o meio em que ela se encontra, proporcionando momentos de convivência saudável, criativa e construtiva. Incluir o jogo e a brincadeira na escola é incluir ferramentas que desafiam a criança possibilitando as descobertas e a compreensão de que o mundo está cheio de possibilidades e oportunidades para a expansão da vida com alegria, emoção, prazer e vivência grupal.

A Educação Infantil deve constituir-se em espaço de interação e planejamento de atividades que envolvam situações-problema, ou seja, permear todo o cotidiano da escola. Diante desta realidade, faz-se também necessário abordar com os alunos conceitos de educação e segurança.

A infância tem por sua característica peculiar a fantasia e as crianças utilizam-se da magia do faz de conta, do imaginário e do brincar para que o seu desenvolvimento psico social cognitivo aconteça.

No ambiente familiar, escolar e social a criança está rodeada de instrumentos que possibilite a sua interação com o mundo da imaginação e da fantasia, fazendo com que aos olhos dos adultos parece ser simples, torna-se maravilhoso e grandioso aos olhos infantis.

Os brinquedos, a música e as histórias são instrumentos que no cotidiano permitem que as crianças transmitam sentimentos, emoções, através da interação e expressões corporal e oral.

Brincando a criança desenvolve a imaginação, fundamenta afetos, explora habilidades e, na medida em que assume múltiplos papéis, fecunda competências cognitivas e interativas.

A brincadeira bem conduzida estimula a memória, exalta sensações emocionais, desenvolve a linguagem interior e, às vezes, a exterior, exercita níveis diferenciados de atenção e explora com extrema criatividade diferentes estados de motivação.



Brincando, as crianças constroem seus próprios mundos e dos mesmos fazem o vínculo essencial para compreender o mundo do adulto. Brincar favorece a autoestima, a interação com seus pares e, sobretudo, a linguagem interrogativa, propiciando situações de aprendizagem que desafiam seus saberes estabelecidos e destes fazem elementos para novos esquemas de cognição. Através do jogo simbólico a criança aprende a agir e desenvolve autonomia que possibilita descobertas e anima a exploração, a experiência e a criatividade.

O CUIDAR, O BRINCAR E O EDUCAR NA 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 a 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.

As crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio. Compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular das crianças serem e estarem no mundo é o grande desafio da educação infantil e de seus profissionais.

Contemplar o cuidado na esfera da instituição da educação infantil significa compreendê-lo como parte integrante da educação, embora possa exigir conhecimentos, habilidades e instrumentos que extrapolam a dimensão pedagógica. Ou seja, cuidar de uma criança em um contexto educativo demanda a integração de vários campos de conhecimentos e a cooperação de profissionais de diferentes áreas.



A base do cuidado humano é compreender como ajudar o outro a se desenvolver como ser humano. Cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades. O cuidado é um ato em relação ao outro e a si próprio que possui uma dimensão expressiva e implica em procedimentos específicos. As atitudes e procedimentos de cuidado são influenciadas por crenças e valores em torno da saúde, da educação e do desenvolvimento infantil.

O cuidado precisa considerar, principalmente, as necessidades das crianças, que quando observadas, ouvidas e respeitadas, podem dar pistas importantes sobre a qualidade do que estão recebendo. Para se atingir os objetivos dos cuidados com a preservação da vida e com o desenvolvimento das capacidades humanas, é necessário que as atitudes e procedimentos estejam baseados em conhecimentos específicos sobre o desenvolvimento emocional e intelectual das crianças, levando em consideração as diferentes realidades socioculturais.

Para cuidar é preciso antes de tudo estar comprometido com o outro, com sua singularidade, ser solidário com suas necessidades, confiando em suas capacidades. Disso depende a construção de um vínculo entre quem cuida e quem é cuidado.

Cuidar da criança é sobretudo dar atenção a ela como pessoa que está num contínuo crescimento e desenvolvimento, compreendendo sua singularidade, identificando e respondendo às suas necessidades. Isto inclui interessar-se sobre o que a criança sente, pensa, o que ela sabe sobre si e sobre o mundo, visando à ampliação deste conhecimento e de suas habilidades, que aos poucos a tornarão mais independente e mais autônoma.

A brincadeira é uma linguagem infantil que mantém um vínculo essencial com aquilo que é o “não-brincar”. Se a brincadeira é uma ação que ocorre no plano da imaginação isto implica que aquele que brinca tenha o domínio da linguagem simbólica. Isto quer dizer que é preciso haver consciência da diferença existente entre a brincadeira e a realidade imediata que lhe forneceu conteúdo para realizar-se. Nesse



sentido, para brincar é preciso apropriar-se de elementos da realidade imediata de tal forma a atribuir-lhe novos significados. Essa peculiaridade da brincadeira ocorre por meio da articulação entre a imaginação e a imitação da realidade. Toda brincadeira é uma imitação transformada, no plano das emoções e das ideias, de uma realidade anteriormente vivencial.

No ato de brincar, os sinais, os gestos, os objetos e os espaços valem e significam outra coisa daquilo que aparentam ser. Ao brincar as crianças recriam e repensam os acontecimentos que lhes deram origem, sabendo que estão brincando.

A brincadeira favorece a autoestima das crianças, auxiliando-as a superar progressivamente suas aquisições de forma criativa. Brincar contribui, assim, para a interiorização de determinados modelos de adulto, no âmbito de grupos sociais diversos. Essas significações atribuídas ao brincar transformam-no em um espaço singular de constituição infantil.

Nas brincadeiras, as crianças transformam os conhecimentos que já possuíam anteriormente em conceitos gerais com os quais brinca. Por exemplo, para assumir um determinado papel numa brincadeira, a criança deve conhecer alguma de suas características. Seus conhecimentos provêm da imitação de alguém ou de algo conhecido, de uma experiência vivida na família ou em outros ambientes, do relato de um colega ou de um adulto, de cenas assistidas na televisão, no cinema ou narradas em livros etc. A fonte de seus conhecimentos é múltipla, mas estes encontram-se, ainda, fragmentados. É no ato de brincar que a criança estabelece os diferentes vínculos entre as características do papel assumido, disto e generalizando para outras situações.

Para brincar é preciso que as crianças tenham certa independência para escolher seus companheiros e os papéis que irão assumir no interior de um determinado tema e enredo, cujos desenvolvimentos dependem unicamente da vontade de quem brinca.



Pela oportunidade de vivenciar brincadeiras imaginativas e criadas por elas mesmas, as crianças podem acionar seus pensamentos para a resolução de problemas que lhe são importantes e significativos. Propiciando a brincadeira, portanto, cria-se um espaço no qual as crianças podem experimentar o mundo e internalizar uma compreensão particular sobre as pessoas, os sentimentos e os diversos conhecimentos.

O brincar apresenta-se por meio de várias categorias de experiências que são diferenciadas pelo uso do material ou dos recursos predominantemente implicados. Essas categorias incluem: o movimento e as mudanças da percepção resultantes essencialmente da mobilidade física das crianças; a relação com os objetos e suas propriedades físicas assim como a combinação a serem utilizados para brincar; os conteúdos sociais, como papéis, situações, valores e atitudes que se referem à forma como o universo social se constrói; e, finalmente, os limites definidos pelas regras, constituindo-se em um recurso fundamental para brincar.

As brincadeiras de faz-de-conta, os jogos de construção e aqueles que possuem regras, como os jogos de sociedade (também chamados de jogos de tabuleiro), jogos tradicionais, didáticos, corporais etc., propiciam a ampliação dos conhecimentos infantis por meio da atividade lúdica.

É o adulto, na figura do professor, portanto, que, na instituição infantil, ajuda a estruturar o campo das brincadeiras na vida das crianças. Consequentemente é ele que organiza sua base estrutural, por meio da oferta de determinados objetos, fantasias, brinquedos ou jogos, da delimitação e arranjo dos espaços e do tempo para brincar.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio das brincadeiras os professores podem observar e constituir uma visão dos processos de desenvolvimento das crianças em conjunto e de cada uma em particular, registrando suas capacidades de uso das linguagens, assim como de suas capacidades sociais e dos recursos afetivos e emocionais que dispõem.

A intervenção intencional baseada na observação das brincadeiras das crianças, oferecendo-lhes material adequado, assim como um espaço estruturado para brincar, permite o enriquecimento das competências imaginativas, criativas e organizacionais infantis.

Cabe ao professor organizar situações para que as brincadeiras ocorram de maneira diversificada para propiciar às crianças a possibilidade de escolherem os temas, papéis, objetos e companheiros com quem brincar ou os jogos de regras e de construção, e assim elaborarem de forma pessoal e independente suas emoções, sentimentos, conhecimentos e regras sociais.

É preciso que o professor tenha consciência que na brincadeira as crianças recriam e estabilizam aquilo que sabem sobre as mais diversas esferas do conhecimento, em uma atividade espontânea e imaginativa. Nessa perspectiva não se deve confundir situações nas quais se objetiva determinadas aprendizagens relativas a conceitos, procedimentos ou atitudes explícitas com aquelas nas quais os conhecimentos são experimentados, de uma maneira espontânea e destituídos de objetivos imediatos pelas crianças.

Pode-se, entretanto, utilizar os jogos, especialmente àqueles que possuem regras, como atividades didáticas. É preciso, porém, que o professor tenha consciência que as crianças não estarão brincando livremente nestas situações, pois há objetivos didáticos em questão.



Educar significa propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de ser e estar com os outros com uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural.

A educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **Educação infantil: prioridade imprescindível**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política de educação infantil no Brasil: Relatório de avaliação** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB; Unesco, 2009.

_____. **Constituição Federal**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc64.htm#art1>. Acesso em: Out. 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 29. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

MURCIA, J.A.M (Org.). **Aprendizagem através do jogo**. Trad. Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2005.



NEGRINE, Airton. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil:** simbolismo e jogo. Porto Alegre: PRODIL, 1994a.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil.** Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre. Porto Alegre: Artmed, 1998.



UMA RECONTEXTUALIZAÇÃO DA PEDAGOGIA DA AUTONOMIA NO CONTEXTO ATUAL

Franciele Fátima Marques¹

Eixo temático: Educação e Cidadania

Forma de apresentação: Pôster

RESUMO: O discurso filosófico e pedagógico em torno do conceito de autonomia não é uma invenção recente, mas algo que se rebusca na história há muitos anos. Atualmente, em um contexto complexo e plural, o imaginário da autonomia vem novamente à tona, numa conjuntura em que atribui tal autonomia ao fato de as pessoas serem responsáveis por todos os aspectos de sua vida. Desta forma, tal discurso passa a permear o campo educacional de maneira significativa, sendo considerado um clichê para uma mudança pedagógica. Destarte, a presente pesquisa, apoiada em um referencial que busca pela definição do imaginário da autonomia e sua recontextualização neste contexto complexo e plural, trata da autonomia num sentido de empoderamento e, possui como foco de discussão a forte presença do educador e pedagogo Paulo Freire, que rege princípios e práticas que devem ser desenvolvidas por professores e estudantes. O presente artigo, desta forma, tem por objetivo principal suscitar certos questionamentos acerca da construção do imaginário da autonomia no ambiente escolar, tendo como foco central da discussão a necessidade de uma recontextualização da Pedagogia de Paulo Freire, à luz do foco da autonomia e sua atualidade. Para a construção desta reflexão, parte-se da tese de que, a autonomia vivenciada pelos professores e estudantes no contexto educacional atual insere-se em uma abordagem de interpretação voltada, em sua maioria, aos ideais individualistas dos sujeitos, o que pressupõe uma educação não democrática e que, associada aos demais problemas educacionais existentes, marca a apatia de alunos e professores com o processo de ensino-aprendizagem. Os problemas inéditos e recorrentes que marcam a sociedade atual nos dão a possibilidade de buscar novos olhares acerca da educação e da autonomia dentro de um discurso pedagógico que clama por uma renovação.

Palavras-chave: Autonomia. Recontextualização. Educação. Paulo Freire. Empoderamento.

¹ Mestre em Educação, professora da URI Erechim, acadêmica do PPGEDU/UPF Doutorado.



RECONTEXTUALIZANDO A PEDAGOGIA DA AUTONOMIA: UMA INTRODUÇÃO

O discurso da autonomia, qual fênix renascida das próprias cinzas, está de volta à ribalta da discussão pedagógica e é preciso ponderar, numa altura em que a autonomia é social e politicamente redefinida como “autossuficiência”, “cuidado de si”, “eu empreendedor”, “responsabilidade individual” e “autodeterminação obrigatória”, se a educação deve aderir, sem mais, a esse poderoso imaginário da área cultural ocidental (BARBOSA, 2012, p. 251).

Nas palavras de Barbosa, inicio por rebuscar traços do imaginário da autonomia, o qual possui um longo percurso atrás de si e ainda na atualidade, vem incitando inúmeras discussões acerca de sua utilização no contexto educacional.

Conforme aponta Castoriadis (1982), o imaginário da autonomia é uma vivência histórica que iniciou há pelo menos vinte e cinco séculos e têm abarcado uma discussão especialmente densa nos últimos duzentos anos. No entanto, para que iniciemos a falar sobre este imaginário da autonomia nesta parte da escrita, é necessário o esclarecer da problemática central que permeia tal discussão: Em que termos a crítica de Freire à educação pode ser recontextualizada para a análise da educação atual e como o imaginário da autonomia pode vir a contribuir, de forma significativa, para se pensar a educação no contexto atual?

O IMAGINÁRIO DA AUTONOMIA EM EDUCAÇÃO: DA ANTIGUIDADE CLÁSSICA À CONTEMPORANEIDADE

Iniciemos, pois, por rebuscar alguns traços do surgimento e da origem do termo “autonomia”. Em sua origem, a palavra “autonomia”, derivada do grego, é composta pelo adjetivo “autós”, que significa “o mesmo” e “por si mesmo” e, pelo substantivo “nómos”, que tem por significado etimológico “compartilha”, “instituição”, “lei” ou “uso”.



Desta forma, a palavra indica 'a capacidade de darem-se suas próprias leis e compartilhá-las com os seus semelhantes', ou seja, é a capacidade que alguém adquire de governar a si mesmo, numa propriedade pela qual os sujeitos pretendem poder escolher as leis que regem sua própria conduta.

Castoriadis (1982, p.13) esclarece que o termo "imaginário", que será utilizado, inclusive por ele,

[...] nada tem a ver com as representações que circulam correntemente sobre este título. Em particular, isso nada tem a ver com o que algumas correntes psicanalíticas apresentam como "imaginário": o "especular", que, evidentemente, é apenas imagem de e imagem refletida, ou seja, reflexo, ou, em outras palavras ainda, subproduto da ontologia platônica (eidolon), ainda que os que utilizem o termo ignorem sua origem. O imaginário não é a partir da imagem no espelho ou no olhar do outro. O próprio espelho, e a sua possibilidade, e o outro como espelho são antes obras do imaginário que é criação ex nihilo. Aqueles que falam de "imaginário" compreendendo por isso o "especular", o reflexo ou o "fictício", apenas repetem, e muito frequentemente sem o saberem, a afirmação que os prendeu para sempre e um subsolo qualquer da famosa caverna: é necessário que (este mundo) seja imagem de alguma coisa. O imaginário de que falo não é imagem de. É criação incessante e essencialmente indeterminada (social-histórica e psíquica) de figuras/ formas/ imagem, a partir das quais somente é possível falar-se de "alguma coisa". Aquilo que denominamos "realidade" e "racionalidade" são seus produtos.

Desta forma, trago para discussão do imaginário da autonomia, a ideia proposta pelo filósofo e psicanalista Cornelius Castoriadis (1922-1997), segundo o qual a suposição do inconsciente, com o descentramento do sujeito e desmistificação deste consciente de si, é condição *sine qua non* para a constituição subjetiva da autonomia. Para Castoriadis (1982), a existência do inconsciente e a busca da autonomia não constituem-se em proposições opostas, mas, pelo contrário, complementares entre si.

De fato, essa é uma ideia que tem sido verdadeiramente o centro das discussões em torno da educação e teve suas raízes no iluminismo e sua consolidação no romantismo, em meados do século dezenove, ou seja, possui fortes vínculos com os



ideários modernos, assumindo, em um primeiro momento, um conteúdo político individualista e, em segundo, no romantismo, assumindo conteúdos utopistas, coletivistas e espontaneístas, que hoje nos pareceriam ingênuos. Destarte, não se pode negar sua forte influência, a partir deste contexto, em todos os momentos históricos da educação, perpassando pelas considerações de inúmeros autores e, mais próximo a nós, o qual também dedicou boa parte de seus estudos em consequência deste conceito, o educador e pedagogo brasileiro, Paulo Freire.

Para Castoriadis, a busca pela autonomia, como projeto político e coletivo, deve encontrar sua condição de possibilidade no nível do próprio sujeito individual e, portanto, deve estar incorporada ao projeto psicanalítico, sem o quê este perderia o sentido. A ideia castoriadiana de autonomia foi inicialmente desenvolvida em seu livro mais conhecido, *A instituição imaginária da sociedade* (1982), e aprofundada em muitas obras posteriores. Castoriadis está, de certa forma, interessado em recuperar a autenticidade do sujeito reflexivo e autônomo da filosofia.

No que diz respeito ao imaginário e ao alcance que queremos atribuir a este, Castoriadis também possui uma boa delimitação deste em vários de seus escritos. Neste sentido, Barbosa (2012, p. 252), utiliza-se da definição de Castoriadis,

Na obra, podemos constatar a radicalidade da noção de imaginário e como se pode ler em termos tanto sociais como individuais. Pelo lado do social, o imaginário é a sede ou a fonte da criação de formas novas que dão sentido ou significado ao mundo societário. Por outras palavras, é a instância que produz significações imaginárias sociais.

Nesta concepção de Castoriadis, o imaginário da autonomia não se torna propriamente somente a produção de imagens, mas a criação de um mundo humano. Imaginário assim vem a consolidar algo que não pode ser visto ou ouvido, mas trata-se



de algo significável. Imaginável porque deriva de uma criação, de uma significação, de algo imaginável.

Assim, o imaginário da autonomia não é uma significação recente. “Remonta pelo menos à Grécia Antiga e à época em que se institucionalizou, ainda que imperfeitamente, a *polis* democrática. Esta foi, supostamente, a primeira vez que o imaginário da autonomia irrompeu na história [...]” (BARBOSA, 2012, p. 254) O imaginário da autonomia aparece ainda na filosofia política grega, quando se autoriza as cidades-estados criarem suas próprias leis, sem se submeterem a leis de outras cidades-estados. Neste primeiro momento, portanto, o conceito de autonomia não estava vinculado ao indivíduo. Somente a partir do humanismo individualista da Idade Moderna, no século XVII, é que o conceito atinge o indivíduo, ao classificá-lo como um ser racional e livre.

Esta criação histórica da autonomia dá origem a um ser capaz de questionar a ordem social existente e de questionar a si mesmo, pondo em questão as leis da sua própria existência. O que se passa com essa criação é uma verdadeira ruptura com o estado de heteronomia alienante e desresponsabilizadora, primeiro da sociedade e depois do indivíduo (BARBOSA, 2012, p.254).

Tendo por base a tradição filosófica, Kant também se utiliza dos conceitos de autonomia e desenvolve as suas reflexões buscando atender às exigências do “imperativo moral” que recai sobre o indivíduo garantindo-lhe autonomia. Em seu escrito *Resposta à pergunta: o que é o esclarecimento?* Kant desenvolve, além dos conceitos de maioridade e de uso público da razão, também o conceito de autonomia. Para Kant, é somente “[...] mediante a transformação ou cultivo próprio do seu espírito – seu modo de pensar – que o homem pode sair da menoridade e assumir sua autonomia” (CENCI, 2007, p.40).



Para Kant, a conquista da maioria requer a superação da preguiça de pensar por si mesmo, para a qual não haja dependência de autoridade externa e, tendo como guia a razão. Ao avançar nas discussões acerca da maioria, Kant visualiza como sendo a educação “[...] a única maneira de dispor-lhes de condições para superar a minoridade e alcançar a maioria, a autonomia” (CENCI, 2007, p.43). No entanto, diferencia claramente o esclarecimento da erudição, para o qual “[...] de pouco vale a posse de muitos conhecimentos quando não se aprendeu a usar a própria razão” (CENCI, 2007, p.44). A afirmação não consiste em uma crítica ao acúmulo de conhecimentos, mas amplia a reflexão para a necessidade de assimilá-los e utilizá-los, o que o faz conquistar sua autonomia, guiando seus pensamentos e ações. Desta forma, o saber pensar consiste no agrupamento de três esferas: a) pensar por si próprio; b) pensar com a capacidade de colocar-se no lugar de qualquer outra pessoa; c) pensar em conformidade consigo próprio.

A concepção kantiana de liberdade como autodeterminação influenciou o processo educativo enormemente. Para o autor, a educação pode ser dividida em duas dimensões: a física e a prático-moral. A física diz respeito a sua natureza e subdivide-se em educação do corpo e educação da mente (intelectual). A prático-moral trata da formação do homem em sua liberdade, ou seja, uma educação voltada à sua autonomia.

Para tanto, a educação deve visar quatro fins:

a) A Disciplina: esta implica no controle de instintos e tendências naturais do ser humano e é eixo fundamental na pedagogia kantiana “[...] a disciplina se constitui mediante coação, mas o fim último da educação é possibilitar que os homens sejam capazes de guiar-se pela sua própria vontade” (CENCI, 2007, p.50). A tarefa da educação é preparar a passagem da coação para a obrigação, conciliando-a com a liberdade (autonomia).



b) A cultura: Consiste no desenvolvimento de habilidades e de sua utilização em relação aos outros sujeitos.

c) A prudência: Diz respeito à utilização dos conhecimentos próprios com inteligência, na busca pelo bem estar a partir dos talentos pessoais. Engloba a amabilidade, a civilidade e a consciência cívica.

d) A moralização: Capacidade de guiar-se no pensamento e na ação. Requer a escolha de fins bons e que o próprio homem deve reconhecer. “Se a educação formal prepara o homem para ser cidadão, a educação moral prepara-o para a liberdade” (CENCI, 2007, p.52).

Assim, a educação moral visa formar no sujeito o pensamento autônomo. A autonomia é, portanto, um processo dialético de construção da subjetividade do indivíduo, a qual depende de uma construção coletiva dentro do campo das relações estabelecidas no contexto vivido. Daí emerge a necessidade de uma busca dialógica e intersubjetiva, a fim de caracterizar a autonomia no sentido do sentir-se livre, numa correlação do tratamento livre da criança e do exercício legítimo da autoridade adulta (disciplina). Para atentar à atualidade do conceito em questão, busca-se também questionar se a pedagogia voltada à autonomia não se encontra ferida ou vinculada ao ideário neoliberal de indivíduo auto-suficiente (BARBOSA, 2008).

Outro pensador que suspende um tempo para pensar acerca da autonomia e que destaco nesta escrita, foi Adorno, utilizando-se de tal conceito associado à *bildung*. Adorno (1995) busca a compreensão do processo educativo a partir do conceito de formação (*bildung*), onde, para o autor é necessária uma discussão atual acerca de “para onde a educação deve conduzir?” (ADORNO, 1995, p.139), a fim de tomar por base de discussão o objetivo da educação frente a diversos campos.

No que tange a um modelo educacional ideal, Adorno traz uma crítica a este, apontando para o jargão da autenticidade. Atenta, no entanto, a um momento específico deste modelo ideal, o da *heteronomia*, um momento autoritário, imposto a



partir de algo exterior. Neste sentido, segundo Adorno (1995, p.141): “Encontram-se em contradição com a ideia de um homem autônomo, emancipado, conforme a formulação definitiva de Kant na exigência de que os homens tenham que se libertar de sua auto-inculpável menoridade”.

Desta forma, podemos perceber que, a libertação das heteronomias, normalmente impostas pela ordem socioeconômica é condição necessária para a produção da autonomia. Tanto Kant, quanto Adorno, possuem em seus discursos uma aposta esperançosa no potencial e capacidade humana de fazer-se melhor e, em consequência, construir um mundo, uma sociedade melhor. O que nos impõe o desafio atual é colocar este pensamento no contexto educacional atual, buscando superar as heteronomias atuais e educar para a autonomia.

Para Adorno (1995) a educação não pode se constituir na mera transmissão de conhecimentos ou na modelagem de estudantes, mas deve garantir a “*produção de uma consciência verdadeira*” (p.141, *grifos do autor*), no sentido de emancipação do sujeito, efetivando-se o conceito de democracia.

A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisso, produzindo nada além de *well adjusted people*, pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior (ADORNO, 1995, p.143).

Neste sentido, Adorno expõe acerca da necessidade da figura de autoridade para o sujeito, seja o pai, a mãe ou algum outro responsável que possa orientar suas ações, ou seja, a educação do eu, onde para ele, “a educação para a individualidade não pode ser postulada”. (1995, p.152) A sociedade atual requer uma atitude colaboracionista, no entanto, ocorre aqui um enfraquecimento da formação do eu. A autoridade se faz necessária para o momento da emancipação, onde o rompimento



com esta é fundamental, porém a descoberta da identidade do sujeito dar-se-á através do encontro com a autoridade. Afirma Becker (1995, p.177) “[...] não tem sentido uma escola sem professores, mas que, por sua vez, o professor precisa ter clareza quanto a que sua tarefa principal consiste em se tornar supérfluo”.

Destarte, há a urgente necessidade de emancipação numa democracia. Adorno utiliza-se de Kant quando este define, em sua obra “Resposta à pergunta: o que é esclarecimento?”, a menoridade ou tutela e também a emancipação, afirmando “[...] este estado de menoridade é auto-inculpável quando sua causa não é a falta de entendimento, mas a falta de decisão e de coragem de servir-se do entendimento sem a orientação de outrem.” (ADORNO, 1995, p.169) Ou seja, estando a democracia dependente da formação da vontade da cada um, é preciso pressupor coragem dos sujeitos em se servir do seu próprio entendimento.

O momento contemporâneo do imaginário da autonomia é de tal maneira rico e diversificado que não temos a veleidade de sinalizar todas as suas manifestações. [...] Não obstante as diferenças de conceptualização e de justificação, todos colocam o educando no centro do processo educativo e ambicionam para a educação, independentemente da idade, a autonomia como última meta (BARBOSA, 2012, p.255).

Cabe a escola o papel de não apenas garantir o acesso à educação a todos os sujeitos, mas derrubar as barreiras da estruturação atualmente predominante e possibilitar o desenvolvimento da emancipação em cada indivíduo em um mundo que parece dirigido heteronomamente, contra os pressupostos da democracia, impondo um desafio ainda maior ao processo educativo. O tornar-se supérfluo, citado anteriormente, não requer do professor uma atitude autoritária a ponto de afastar os estudantes deste, mas uma atitude esclarecedora que faça com que, sem que ambos percebam, a autoridade do professor torne-se supérflua ao sujeito. Nestes termos, Adorno (1995, p.181), utiliza-se novamente dos escritos de Kant e determina “[...] a emancipação de



um modo inteiramente consequente, não como uma categoria estática, mas como uma categoria dinâmica, como um vir-a-ser e não um ser”.

O motivo evidente de tal discussão acerca da emancipação e da autonomia recai sobre a organização social em que nos encontramos atualmente, que continua sendo heterônoma, não permitindo que os sujeitos possam viver sob suas próprias determinações e vontades, mas arraigados a uma concepção de sociedade que os desviou de suas consciências e, onde qualquer tentativa de conduzir a sociedade à emancipação é vista como utópica ou ultrapassada, mantendo-se os mesmos e antigos métodos de educar.

RECONTEXTUALIZANDO A PEDAGOGIA FREIREANA DA AUTONOMIA NA ATUALIDADE

A vertente individual do imaginário da autonomia encontra-se presente nas atuais discussões acerca do processo educacional e vêm, ao longo dos anos, recebendo apoio de todas as instituições organizacionais da sociedade. O discurso pedagógico acerca da autonomia, porém, não é algo recente, remonta a meados do século XVIII e se prolonga aos dias atuais. Partindo-se das constatações aqui mencionadas acerca da necessidade de uma recontextualização da pedagogia da autonomia no contexto atual, cabe-nos uma breve reflexão acerca da atualidade de tal conceito, primando por um processo educativo democrático.

Para tanto, iniciemos por rebuscar o questionamento inicial, o qual dará o norte desta reflexão. Em que termos a crítica de Freire à educação pode ser recontextualizada para a análise da educação atual e como o imaginário da autonomia pode vir a contribuir, de forma significativa, para se pensar a educação no contexto atual?



O processo educativo enquanto reflexão acerca das possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento da criança, adolescente, jovem ou adulto, integra entre seus princípios atuais, uma pedagogia voltada à autonomia. O conceito de autonomia, porém, já foi e ainda é utilizado de diferentes formas, em contextos distintos, por diversos autores, tais como, Kant, Adorno, Dewey, Montessori, Piaget, Freinet e, mais próximo a nós, Paulo Freire.

A concepção de educação moral kantiana, já vista anteriormente, presta uma grande contribuição ao campo da educação e se constitui em tema atual para discutir os processos educativos da atualidade, quando da discussão de ideias tais como autonomia, maioria, emancipação, liberdade e dignidade. Adorno (1995), por sua vez, discute tal questão, sob o viés da formação, possibilitando um pensar acerca da autonomia de professores e de estudantes.

Nesta última parte da escrita, busco trazer uma recontextualização da Pedagogia da Autonomia a partir de uma leitura dialógica e intersubjetiva, pautada nos escritos de Paulo Freire. Freire busca, em seus escritos, em especial, em Pedagogia do Oprimido, uma reflexão acerca das práticas educativas praticadas até o momento e tidas como opressoras, verticalistas e autoritárias e, desta forma, as traduz como “*educação bancária*”. Apontava para a importância de uma “*Educação libertadora*”, inspirada em uma concepção histórico-crítica da educação, em contraponto a educação bancária por ele anunciada. No ato de problematização proposto por Freire, o aprender refere-se a um ato de conhecimento voltado à realidade, primando pelo diálogo como uma possibilidade de luta por direitos e pela transformação, ou seja, por aquilo que era considerado por ele como sendo a autonomia dos sujeitos envolvidos e que dá origem à sua última obra “Pedagogia da Autonomia”.

A pedagogia da autonomia torna-se objeto de plena valorização no contexto atual, vinculada a princípios que consideram o ser humano com capacidades suficientes para intervir na configuração de seu destino, bem como, numa intervenção



pedagógica capaz de configurar esta autodeterminação no sujeito no que diz respeito ao seu futuro. Nas palavras de Barbosa (2008, p.459):

[...] vivemos num contexto que apela insistentemente à autonomia dos indivíduos, que difunde aos quatro ventos o ideal normativo de indivíduo autônomo, senhor de si mesmo e do seu destino, gestor do seu projeto de vida, responsável por tudo aquilo que lhe acontece: inserção na vida ativa, permanência no posto de trabalho, queda na exclusão e na marginalidade, sucesso e insucesso nos estudos, posicionamento no sistema da desigualdade, riqueza e pobreza, saúde e doença, reconhecimento e discriminação.

Para tanto, há um forte valor normativo acerca do sujeito autônomo, sendo este um projeto que pode ser realizado, mas a sua realização requer também e primordialmente uma atualização de tal pressuposto dentro do contexto da escola, uma educação voltada, assim como promulgava Freire (2013) aos princípios democráticos da liberdade e da emancipação, buscando-se no diálogo e na intersubjetividade o impulso necessário para tal construção, num sentido atual de empoderamento¹.

A construção da autonomia é, portanto, um direito de todos e precisa ser vivenciada em sala de aula por todo educador que se pretenda cidadão, não podendo, assim, o mesmo, estabelecer sua prática sobre bases manipulatórias e reprodutoras do sistema social vigente. Isso, logicamente, não se confunde com a visão difundida da desorganização, da desordem, da incompetência do professor, da inconsistência em nível das propostas, da falta de limites ou de qualquer proposta neoliberal acerca do sujeito autossuficiente, coisas com as quais nos querem assustar os críticos de tal conceito. Assim, educar para a autonomia, tem muito a ver com o tipo de metodologia utilizada, com o fazer pedagógico, com as relações interpessoais que se estabelecem

¹ Empoderamento, neste contexto, significa a capacidade do sujeito de dirigir sua própria vida de forma autônoma, sem, no entanto, desvincular tal empoderamento dos princípios democráticos necessários à vida em sociedade. Empoderamento, portanto, num sentido coletivo e não individualista.



no âmbito escolar, chegando-se a algumas breves constatações acerca de um “Educar para a autonomia no contexto atual”.

1. É educar para o reconhecimento dos direitos e deveres inerentes ao ser humano, que se carrega dentro de si, não importando a raça, cor, nação ou prestígio social.

2. É educar para o respeito às diferenças, sejam elas físicas ou sociais, combatendo os preconceitos, as discriminações, as ofensivas disparidades e privilégios no contexto social, rejeição a qualquer forma de discriminação, voltando-se à realidade do povo e, assim, trabalhando-se com fatos concretos do cotidiano, como base para superar as situações limites que os oprimem, discutindo estratégias para transpô-las.

3. É educar cada indivíduo a acreditar no próprio potencial (empoderar-se), como agente da transformação qualitativa da própria vida e do mundo onde está inserido, promovendo a busca pela participação social.

4. É educar para a consolidação de uma educação dirigida ao diálogo, numa forma aberta de comunicação.

5. É educar para a conscientização, na luta contra a opressão e na busca pela autonomia dos sujeitos, traduzindo-se no direito de ser cidadão.

É com ela, a sua autonomia, penosamente construindo-se, que a liberdade vai preenchendo o ‘espaço’ antes ‘habitado’ por sua dependência. Sua autonomia que se funda na responsabilidade que vai sendo assumida. [...] No fundo, o essencial nas relações entre educador e educando, entre autoridade e liberdades, entre pais, mães, filhos e filhas é a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia. (FREIRE, 2013, p.105)

Nas palavras de Freire busca-se o sentido do educar para a autonomia, quando da coerência do processo educativo, no sentido de reduzir a distância entre o que é dito



e o que é feito, na relação estabelecida entre a liberdade da construção da autonomia e a autoridade necessária para este feito, visto que, os três eixos, liberdade, autoridade e autonomia são, para o autor, construções inseparáveis. É na ação dialógica coletiva, família e escola que se dá o processo da construção da autonomia. Ao frisar que os homens se educam em comunhão, além de afirmar o elemento epistemológico da educação, onde ninguém se educa sozinho, Freire está dizendo que, homens e mulheres, para se educar, fazem uma escolha ética, dialógica.

Ao trazer para discussão a recontextualização do conceito de autonomia em Freire no contexto atual, buscou-se a reflexão acerca das condições do processo educativo, que vem, no decorrer dos anos, amesquinhando o desenvolvimento integral do ser humano e primando por uma radicalização da individualização do sujeito. Neste sentido, Freire (2012, p.47), destaca que:

É preciso insistir: este saber necessário ao professor – que ensinar não é transmitir conhecimento – não apenas precisa de ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser – ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também precisa de ser constantemente testemunhado, vivido.

Com efeito, mesmo com o passar dos anos o cenário educacional que vem sendo construído demonstra que os pressupostos de Freire vêm delineando grande parte das pesquisas educacionais. No entanto, poucas são as pesquisas que têm se ocupado com a busca dos referenciais que dão sustentação ao pensamento de Freire e que procuram articular o pensamento de Freire à atualidade educativa.

Paulo Freire centrou sua defesa em uma pedagogia que possibilitasse ao sujeito ter autonomia. Para ele, a educação libertadora precedia da capacidade do sujeito de criar suas próprias representações do mundo e de pensar estratégias para a resolução de problemas, compreendendo-se, pela conscientização, como sujeito de sua própria



história. A autonomia, para Freire, é fundamental para a construção de uma sociedade mais democrática, através da criação de condições de participação política, onde as pessoas tenham voz na construção da sociedade que desejam individual e coletivamente. O homem com autonomia possui condições de se emancipar, produz suas próprias ações e defende seus pontos de vista de forma argumentativa, é capaz de usar sua racionalidade na defesa de interesses individuais e coletivos.

Educar para a autonomia, portanto, é educar para a ética, para a solidariedade e para a participação social ativa. Educação para a autonomia é, hoje, sinônimo de educação de qualidade e isto, não requer recursos materiais abundantes, instalações modernas e funcionais, métodos eficientes de ensino e avaliação, mas, requer um conjunto de valores compartilhados entre educadores e educandos. Requer uma série de posturas a serem desenvolvidas e estimuladas. Posturas que façam germinar em cada um, a ideia e o sentimento do que é viver em função do bem comum, fortalecendo a autoestima, a confiança das pessoas e, possibilitando a todos, o acesso às decisões da sociedade, através da interação e participação de forma crítica e reflexiva.

PEDAGOGIA DA AUTONOMIA COMO UM PRINCÍPIO EDUCATIVO DEMOCRÁTICO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Nestas considerações acerca da autonomia como princípio educativo no contexto atual, que não tem por objetivo encerrar o ciclo das discussões, proponho-me a deixar em aberto algumas questões que delineiam o novo cenário educacional, propondo a visualização da categoria da 'autonomia' como forma de qualificação do processo de ensino-aprendizagem.

A categoria 'autonomia', recontextualizada a partir de Freire, no sentido de reinventá-la e não repeti-la, faz-se atual no contexto atual quando visualiza a necessidade de um novo educador, que pense a educação de forma a garantir a



construção da autonomia por parte do educando e onde ambos, educadores e educandos tornam-se autônomos durante o processo de ensino-aprendizagem. Nas palavras de Freire (2012, p. 61): “Não há outro caminho senão o da prática de uma pedagogia humanizadora, em que a liderança revolucionária, em lugar de se sobrepor aos oprimidos e continuar mantendo-os como quase “coisas”, com eles estabelece uma relação dialógica permanente”, o que acontece mediante o envolvimento do indivíduo com o objeto de conhecimento, na tentativa de satisfazer sua curiosidade e suas necessidades externas à escola. Essa autonomia vincula-se à capacidade que as pessoas adquirem de assumirem posições de solidariedade e luta por um bem comum, da construção coletiva de projetos que atendam interesses comuns.

Destarte, o contexto educacional atual vem marcado por inúmeras transformações que insurgem esse novo pensar do educador, um pensar que transcende as paredes da sala de aula e exigem um posicionamento mais crítico. Para tanto, defende-se a tese de que o diálogo em Freire é condição indispensável para a constituição da autonomia no sujeito. Num contexto onde perdem prestígio as grandes narrativas e seus defensores, a dialética entre educador e educando, bem como, entre o aprender e o ensinar constitui-se em um ciclo gnosiológico que se dá pela prática, favorecendo a autonomia dos educandos.

Neste sentido, ensinar pressupõe relação na qual educador e educando interagem com problematizações e busca de respostas, obtendo um processo de interlocução no qual as indagações relacionam-se aos fenômenos sociais, culturais ou políticos e, propõe uma análise crítica, através do lançamento de hipóteses e definição de formas de resolução.

Concentrando-se nesta parte final, a rever as questões que orientaram a presente discussão que compõe este artigo, objetiva-se não perder o foco da temática central, considerando as leituras realizadas com o objetivo de desencadear novas propostas e metodologias para a superação da falta de autonomia vivenciada no



ambiente escolar. “A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica” (FREIRE, 2013, p.32).

Concluindo, a autonomia, enquanto confiança em si como sujeito de sua história, torna-se uma categoria fundamental no processo educativo libertador. Educar, no contexto das sociedades complexas, numa perspectiva de criar condições para mudanças nas estruturas e processos socioculturais e econômicos, pressupõe pensar na autonomia como fundamento da emancipação intelectual, oportunizando ao educando aprender a pensar e decifrar as relações de poder que se estabelecem na sociedade atual. O sujeito autônomo deve estabelecer conexões entre as diversas esferas dos processos, social, político, econômico e cultural.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. **Educação e emancipação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

BARBOSA, M. G. Do sonho ao pesadelo: a pedagogia da autonomia sob suspeita. **R. Bras. Est. Pedag.**, Brasília, v.89, n. 223, p. 455-466, set./dez. 2008.

_____. Sob o signo da luz e das sombras: o imaginário da autonomia em educação. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, n.36, p. 249-264, maio/ago. 2012.

BECK, U.; BECK-GERNSHEIM, E. **La individualización**: el individualismo institucionalizado e suas consecuencias sociales y políticas. Madrid: Paidós, 2003.

CASTORIADIS, C. **A instituição imaginária da sociedade**. Trad. Guy Reynaud. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CENCI, A. V. **Esclarecimento, autonomia e educação moral em Kant**. In: _____. **Educação moral em perspectiva**. Passo Fundo: UPF Editora, 2007, p.38-60.

_____. **Autonomia, reconhecimento e educação**. Passo Fundo, 2014 (*Mimeo*).
FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.



_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 45.ed.
Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

KANT, I. **Sobre a Pedagogia.** Piracicaba: UNIMEP, 1996.



VIRTUDES DOCENTES PARA A EDUCAÇÃO HUMANIZADORA

Idanir Ecco¹
Arnaldo Nogaro²

Eixo Temático: Cidadania, Educação, Humanização
Modalidade de apresentação: Pôster

RESUMO: Este trabalho, que tem como tema central *Virtudes na Pedagogia Freireana como Suporte Teórico para a Educação Humanizadora* preocupou-se em investigar os pressupostos teóricos da teoria freireana que se constituem em virtudes necessárias ao educador na perspectiva da educação humanizadora tendo como questões norteadoras: para atuar como educador é o suficiente ser habilidoso e competente no sentido nato dos termos? Que valores e/ou princípios devem fundamentar e guiar a prática educacional pedagógica? Quais são as qualidades essenciais necessárias ao educador no exercício da sua profissão? Esta elaboração resultado de pesquisa qualitativa, bibliográfica de caráter explicativa e analítica tendo como referencial teórico suporte bibliográfico de Paulo Freire e considera que o ato de educar, no seu verdadeiro significado, é humanizar. Compreende que a prática educativa deva ser guiada por princípios humanizadores, por virtudes. Atesta que nos contextos da docência, a observância, a prática/vivência de virtudes, não apenas possibilita o êxito no/do trabalho do docente/educador, mas legitima sua ação. Confirma que a Amorosidade, a Coerência, a Confiança, a Curiosidade, a Decência, a Dialogicidade, o Escutar, a Esperança, a Humildade, o Respeito, a Simplicidade e a Tolerância são virtudes imprescindíveis ao educador na perspectiva de uma educação humanizadora. Para que os atos pedagógicos possam contribuir para a humanização dos sujeitos envolvidos, exige-se do educador muito mais que o domínio de informações e dos procedimentos para acessá-las e disseminá-las. A compreensão da importância da educação no vir-a-ser das pessoas, no seu desenvolvimento integral, na sua formação, defendida por Paulo Freire, fundamenta-se na inabalável crença na natureza dos seres humanos: Ser-Mais.

Palavras-chave: Virtudes. Paulo Freire. Educador. Educação Humanizadora.

¹ Mestre em Educação, professor da URI Erechim.

² Doutor em Educação, professor da URI Erechim e PPGEDU Frederico Westphalen.



A amplitude da obra freireana, bem como sua contribuição em diferentes contextos culturais e em diferentes campos do conhecimento, tem sido destaque em inúmeras publicações efetivadas por estudiosos e interpretes de Paulo Freire, cognominado como um dos maiores educadores do século XX. Portanto, urge revisitá-lo pela sua “[...] valiosa contribuição pedagógica [...] iluminando a necessidade de desenvolver uma ‘pedagogia ética’ e ‘utópica’, na perspectiva da superação de situações limitadoras” (ECCO, 2010, p. 79). Além disto, reafirmamos que: “Numa época caracterizada pelo esfumar dos vínculos e das referências, é necessário regressar ao contato com grandes obras e buscar nelas [...] inspiração [...]” (MARQUES, 2001, p. 28). E a inspiração que buscamos, presentemente, relaciona-se aos fundamentos e às orientações para um exercício docente humanizador, compreendidos, nesta elaboração, como virtudes.

O interesse em abordar esta temática surgiu, primeiramente, quando da constatação de que o discurso sobre a formação e o exercício profissional está permeado pela “pedagogia das competências”, tema este presente sempre que se discute o processo de formação de profissionais, independente da área de atuação e que denota um sentido pragmático, neotecnista. Em relação à formação e atuação do educador Alves (2007, p. 17), adverte:

Um educador não se faz apenas com o conhecimento dos saberes das ciências da educação. Ele se faz com qualidades tais como bondade, paciência, capacidade de ouvir o aluno em silêncio, sem dar respostas que matariam seu pensamento, capacidade de sonhar os próprios sonhos e os sonhos dos seus alunos.

A partir do exposto acima, pergunta-se: para atuar como educador, é o suficiente ser habilidoso e competente no sentido nato dos termos? Que valores e/ou



princípios devem fundamentar e guiar a prática educacional pedagógica? Quais são as qualidades essenciais necessárias ao educador no exercício da sua profissão?

O conjunto das indagações registradas acima remete à discussão relacionada às virtudes. E, neste particular, reafirmamos com Boff (2005) que está crescendo a consciência de que ciência, tecnologia, economia, finanças e mercado não são o suficiente para conferir um rosto humano ao atual estágio da civilização e que, para isso, demandam-se as dimensões espiritual, ética e estética a fim de compreender a magnitude e o sentido do ser humano e suas iniciativas.

Considerando a dimensão da problematização, nesta abordagem inicial, indagamo-nos ainda: por que discutir, inquirir a respeito de virtudes necessárias ao educador no seu que fazer pedagógico formativo? Mais do que elucidar, a assertiva que fundamenta e responde à provocação anterior, está registrada nas palavras de Freire (2000b, p. 47, grifo do autor):

A prática educativa [...] é algo muito sério. Lidamos com gente, com crianças, adolescentes ou adultos. Participamos de sua formação. Ajudamo-los ou os prejudicamos nessa busca. Estamos intrinsecamente a eles ligados no seu processo de conhecimento. Podemos concorrer com nossa incompetência, má preparação, irresponsabilidade, para o seu fracasso. Mas podemos, também, com nossa responsabilidade, preparo científico e gosto do ensino, com nossa seriedade e testemunho de luta contra as injustiças, contribuir para que os educandos vão se tornando presenças marcantes no mundo.

A preocupação em refletir acerca de virtudes no que-fazer docente, ganha ares de importância, uma vez que a aprendizagem dos educandos está relacionada, também, às concepções assumidas/vivenciadas pelo educador, manifestas no seu fazer teórico e prático. Discorrendo sobre a relação da aprendizagem dos educandos com a prática docente, Freire (1994, p. 120) insiste: “A aprendizagem dos educandos tem que ver com a docência dos professores, com sua seriedade, com sua



competência científica, com sua amorosidade, com seu humor, com sua clareza política, com sua coerência [...]”.

Contudo, é primordial sublinhar que as qualidades, aqui entendidas como virtudes, não são faculdades herdadas biologicamente, mas geradas na prática, mediante opção deliberada. Noutros termos: ao optar por uma educação na perspectiva da humanização dos sujeitos envolvidos no processo educacional, delineiam-se os princípios orientadores para a referida prática, que assumidos e vivenciados, cotidianamente, expressam-se como virtudes.

Investigar, analisar e conhecer virtudes concernentes à atuação dos educadores consiste em, mais que defender, comprometer-se com o processo educacional humanizador, pois entendemos que as virtudes são valores necessários para a construção de uma sociedade mais humana. Frente a isso, deparamo-nos com a instigadora provocação: quais as possibilidades de vivenciar uma educação humanizadora numa sociedade assinalada por situações desumanizadoras? Incontestavelmente, a possibilidade está em conceber e orientar as ações pedagógicas por princípios e valores humanizadores, isto é, centradas na vida, nos seres humanos (educandos) e não apenas em métodos, técnicas e conteúdos.

A discussão, na atualidade, em relação à atuação docente tem girado, em grande medida, em torno de questões pedagógicas, políticas e técnicas, ficando, a dimensão das qualidades (virtudes) fundamentais ao educador no seu fazer educacional, em reduzida abordagem. O objetivo, aqui, portanto, concentra-se em refletir em torno das virtudes necessárias ao educador na perspectiva de uma educação humanizadora.

O tema Virtude acompanha a evolução do pensamento humano, sendo estudado e debatido dos tempos clássicos aos atuais. Etimologicamente, Virtude, do latim *virtus*, significa poder, energia, retidão, vontade dirigida. Em revista a dicionários encontramos o referido termo definido como a disposição constante do indivíduo em



praticar o bem. É um conceito que remete para a conduta do ser humano quer indivíduo, espécie ou coletivamente. Logo: “A virtude não é um bem, é uma força para ser e agir autonomamente” (CHAUI, 1999, p. 350).

O ensino de virtudes docentes exige ação-reflexão-ação, práxis. E nesse sentido é de fundamental importância um sólido processo de formação e formação continuada (e contínua), uma vez que, enquanto docentes, também, “não nascemos prontos”, pois constituímos-nos intencionalmente. Afirmamos que ninguém nasce virtuoso ou marcado para ser virtuoso.

Nos contextos da docência, a observância, a prática/vivência de virtudes, não apenas possibilita o êxito no/do trabalho do professor, mas legitima sua ação, isto é, torna-a verdadeira.

Em revista a obras de Freire, constata-se que a **Amorosidade**, a **Coerência**, a **Confiança**, a **Curiosidade**, a **Decência**, a **Dialogicidade**, o **Escutar**, a **Esperança**, a **Humildade**, o **Respeito** (ao saber do outro), a **Simplicidade** e a **Tolerância** são virtudes imprescindíveis ao educador na perspectiva de uma educação humanizadora. A ordem em que as virtudes são apresentadas não sugere importância maior ou menor de cada uma delas. Optamos em apresentá-las por ordem alfabética:

Amorosidade

A relação pedagógica, quando assinalada/marcada pela amorosidade, propicia a concretização de um processo educacional humanizador, pois se vivencia o zelo, o cuidado, o afeto para com o educando em formação, promovendo-o.

O sentido da prática educacional está estritamente relacionado com a assunção desta virtude entre os sujeitos que compõem o universo educacional. O educador deve assumi-la na relação com seu educando (gostar de gente) e na relação com sua prática (gostar do que faz). Neste sentido, testemunha Freire (2000b, p. 26): “[...] não é



possível ser professor(a) sem amar os alunos - mesmo que amar, só, não baste - e sem gostar do que se faz".

No contexto educacional, portanto, o amor é fundamental para que os sujeitos participantes possam aprender, pois envolve respeito, compreensão, interrelações, retribuições: “Não há educação sem amor. [...] Não há educação imposta, como não há amor imposto. Quem não ama não compreende o próximo. Não respeita” (FREIRE, 1979, p. 29).

Coerência

Entendemos por coerência a relação lógica entre diversas partes, sinalizando a conformidade, a conexão, a congruência entre frações.

Com esta virtude destaca-se a imprescindibilidade de ser coerente entre o que se diz/escreve e o que se faz: “Esta virtude enfatiza a necessidade de diminuir a distância entre o discurso e a prática. [...] de tal maneira, que em algum momento, a prática é o discurso e o discurso é a prática” (FREIRE, 1985, p. 14, tradução do autor). A incoerência consiste em falar, anunciar uma opção e não confirmar o referido discurso na prática cotidiana.

Confiança

A pedagogia dialógica de Freire postula a interrelação educador-educando mediante a construção de uma relação intercomunicativa. No pensamento freireano, a palavra confiança assume um sentido de fé: “[...] fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e de refazer. De criar e de recriar. Fé na sua vocação de Ser Mais [...]” (FREIRE, 1983a, p. 95).

A confiança (fé) no ser humano é condição para o diálogo, para a “pronúncia do mundo”, para a intercomunicação, para o estreitamento de laços de solidariedade.



Neste sentido, afirma Freire (1983a, p. 96, grifos do autor): “Se a fé nos homens é um dado *a priori* do diálogo, a confiança se instaura com ele. A confiança vai fazendo os sujeitos dialógicos cada vez mais companheiros na *pronúncia* do mundo”. À guisa de interpretação, afirmamos que a confiança vai fazendo os sujeitos dialógicos cada vez mais humanizados, respeitosos, conscientes, comprometidos.

O estabelecimento da confiança entre os sujeitos que compõem o universo educacional, é fundamental para o exercício da docência, pois essa virtude é a base para a convivência entre as pessoas. E educar é conviver.

Curiosidade

O desenvolvimento da curiosidade constitui-se na via possível para a construção de um fazer docente crítico-reflexivo e é condição *sine qua non* para ensinar, pois, “Ensinar exige curiosidade. [...] Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não *aprendo* nem *ensino*” (FREIRE, 1996, p. 94 e 95, grifos do autor).

Paulo Freire atribui importância fundamental a essa virtude no processo de construção do conhecimento, considerando-a como indispensável, visto que instiga a imaginação provocando inquietude, insatisfação e estimula, no sujeito cognocente, o desejo de saber mais.

A virtude em foco, portanto, é o que fomenta e propicia as bases para a constituição do conhecimento uma vez que “[...] é enquanto epistemologicamente curiosos que conhecemos, no sentido de que produzimos o conhecimento, e não apenas mecanicamente o armazenamos na memória” (FREIRE, 1994, p. 148).



Decência

O vocábulo decência deriva do latim, que significa ser conveniente, correto, digno, estar em conformidade com os padrões morais e éticos (HOUAISS; VILLAR 2001). A biobibliografia de Paulo Freire comprova que sua vida e sua obra foram marcadas pela radicalidade da decência: “[Freire] foi uma pessoa decente, justa, carinhosa [...]. Foi essa decência, essa coerência crítica que o impulsionou a lutar sempre pelas causas [...] dos injustiçados do mundo inteiro” (TROMBETTA; TROMBETTA, 2008, p. 122).

A decência no exercício profissional docente deve estar presente de forma incondicional, isto é, deve permear as relações pedagógicas educacionais.

O educador que prima pela decência, enquanto virtude, é respeitoso, ético, autêntico, digno e assume com seriedade sua formação permanente, superando o puro verbalismo ou o mero ativismo, componentes impactantes/limitadores dos que-fazeres da docência. Portanto, incontestavelmente: “Ensinar exige estética e ética” (FREIRE, 1996, p.36).

Dialogicidade

A disponibilidade docente para o diálogo é condição primordial para se instaurar relações pedagógicas humanizadoras. Este princípio, como virtude, possibilita a aproximação, o encontro entre os seres humanos, neste particular, entre os sujeitos da educação, para pronunciarem-se a si mesmos (revelarem-se) e pronunciarem o mundo, o seu “con-texto”, num processo de comunicação interativa, solidarizando-se, humanizando-se. Nesse sentido afirma Freire (1983a, p. 161): “O diálogo, como encontro dos homens para a ‘pronúncia’ do mundo, é uma condição fundamental para a sua real humanização”.



A solidariedade, a comunhão, são defesas enfáticas na pedagogia proposta por Paulo Freire ao referir-se à formação humana, à educação, pois educamo-nos um com o outro, em comum. E nisso reside a importância da dialogicidade como elemento essencial na prática educativa que se caracteriza por interações, pela intercomunicação, pelo respeito aos sujeitos envolvidos no processo educacional.

O diálogo, também, é condição para o conhecimento e se inicia assim que o educador investiga a temática significativa dos educandos a fim de conhecer suas concepções e níveis de percepções.

Há que se destacar que o diálogo no contexto educacional não é um método didático-pedagógico para qualificar a ação docente, mas um princípio ético

A relação dialógica educador-educando potencializa a possibilidade de ensinar e de aprender, pois demanda metodologias ativas, fundamentais à educação humanizadora.

Escutar

Esta virtude educativa sinaliza a tensão entre a palavra e o silêncio, ora do educador, ora do educando, exigindo disponibilidade, aceitação, compreensão. Conforme Freire (1996, p. 135): “Escutar [...] vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar [...] significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro”.

O escutar exige sutileza e respeito à fala do outro, pois: “Se não sei escutar os educandos e não me exponho à palavra deles, termino discursando ‘para’ [e não com]” (FREIRE, 1985, p. 15, tradução do autor).



Esperança

A esperança, enquanto virtude, fundamenta-se no inacabamento do ser humano, mais precisamente, na consciência desta condição, pois o impulsiona a inserir-se num processo de busca, de atualização constante, em síntese, de Ser-Mais.

A esperança é uma necessidade ontológica humana e se constitui num imperativo existencial: “[...] não entendo a existência humana e a necessária luta para fazê-la melhor, sem esperança e sem sonho. [...] Não sou esperançoso por pura teimosia mas por imperativo existencial e histórico” (FREIRE, 1992, p. 10). O ensinar e o aprender pressupõem o otimismo esperançoso: “A esperança de que professor e alunos, juntos, podemos aprender, ensinar, inquietar-nos e produzir [...]” (FREIRE, 1996, p. 80).

É fundamental, ao docente, esperar que o educando aprenda. Esperar não no sentido de deixar o estudante à própria sorte. Esperar no sentido de acreditar (esperançar) na capacidade e na possibilidade de os sujeitos aprenderem, visto que “[...] **não há esperança na pura espera**, nem tão pouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira assim, espera vã” (FREIRE, 1992, p.11, grifos nossos). Portanto, advoga-se uma esperança ativa, que procura, constrói, busca.

Educar é esperançar, é acreditar no vir-a-ser, no ser-mais do discente, bem como, de todas as pessoas.

Humildade

Em Freire, a humildade não é sinônimo de pobreza de espírito, de ignorância, de sentimento de fraqueza, tão pouco de submissão ou demérito, definições, essas, esboçadas em dicionários. O “Andarilho da Utopia” rompe com o conceito de senso comum que compreende humildade sentimento de inferioridade, confirmado num de



seus registros: “[...] humildade [...] de modo algum, significa falta de acato a nós mesmos, acomodação, covardia. Pelo contrário, a humildade exige coragem, confiança em nós mesmos, respeito a nós mesmos e aos outros” (FREIRE, 2000b, p.55).

Analisando esta virtude, no contexto do pensamento freireano, Redin (2008, p. 216), conclui: “A humildade é uma exigência de todo educador e educandos, que consiste na luta em favor do respeito e dever irrecusável de defesa de seus direitos e de sua dignidade enquanto prática ética”.

O processo educacional humanizador passa pela aceitação das outras pessoas na sua totalidade/integralidade, bem como, estar aberto às suas contribuições, uma vez que “O respeito do educador à pessoa de seu educando, à sua curiosidade, à sua timidez, exige o cultivo da humildade e da tolerância, isso significa garantir a convivência com as diferenças [...]” (REDIN, 2008, p. 216).

O educador que conserva esta virtude sabe que não está pronto e, por saber que não sabe tudo, assume-se em formação permanente e contínua.

A humildade, portanto, corresponde à atitude e ao comportamento legítimo, autêntico e coerente de respeito, de apreço, de promoção do outro. Logo, não é uma conduta formalista, burocrática, mas uma forma de existir, de ser.

Respeito (ao saber do outro)

O ato de respeitar demonstra um sentimento positivo de estima para com o outro na sua totalidade, decorrendo ações e condutas congruentes ao referido sentimento.

No contexto educacional, esta qualidade implica no reconhecimento de que existe uma multiplicidade de saberes - diferentes - que são importantes e fundamentais nos seus contextos específicos. O respeito ao saber do outro significa reconhecer que “[...] não há estado absoluto de ignorância ou de saber” (FICHER; LOUSADA, 2008, p. 377).



Sublinhamos que é dever da instituição educacional e do educador, citando Freire (1996, p.33), “[...] não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela [escola] [...], mas também [...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos”. Cabe, também, ao educador, à educadora, explicitar aos seus educandos que suas vivências, experiências exercem influências sobre a maneira como aprendem, como pensam e como agem, considerando a realidade em que estão inseridos.

Simplicidade

Outra virtude destacada pelo Patrono da Educação Brasileira, como fundamental ao docente, é a simplicidade. A arrogância é o seu oposto.

A pessoa arrogante, por crer-se superior a todos, age com prepotência, soberba, diminuindo o outro. Inegavelmente, o docente arrogante não se constitui em educador, considerando que em essência educar consiste no reconhecimento e promoção do outro (Ser-Mais).

Paulo sempre foi um combatente da arrogância, mais precisamente do intelectual arrogante: “Nem arrogância é sinal de competência e nem a competência é causa da arrogância” (FREIRE, 1996, p. 165).

Gadotti (1997) testemunha que Paulo Freire vivenciou coerentemente a virtude da simplicidade, bem como afirma que ser simples não é fácil, é difícil. E conclui que a simplicidade denota sabedoria.

Tolerância

A tolerância, assumida como respeito às diferenças, constitui-se num que-fazer que possibilita aflorar a diversidade. É a qualidade que prima pela convivência humana, pela convivência com o diferente, porém sem inferiorizá-lo (FREIRE, 2013).



Entendemos com Falkembach (2008, p. 412) que: “A tolerância não é uma virtude que se transmita mecanicamente de um sujeito falante a pacientes emudecidos. Seu aprendizado requer coerência entre discursos e ação [...]”.

Em hipótese alguma, é sinônimo de convivência, passividade, displicência ou de incapacidade para denunciar, repudiar e se rebelar contra a agressão aos diferentes, ao intolerável.

Tolerar não é concordar com o outro que pensa ou age diferente, porém respeitá-lo e aprender com ele.

Essa virtude é fundamental do ponto de vista existencial nos diferentes contextos sociais. “Sem ela é impossível um trabalho pedagógico sério [...]. Ser tolerante não é ser conivente com o intolerável, não é acobertar o desrespeito, não é amaciar o agressor, disfarçá-lo” (FREIRE, 2000b, p. 59).

Aprende-se a qualidade de conviver num clima de estabelecimento de limites, de responsabilidade, de princípios a serem respeitados, de valorização e de promoção do outro.

As virtudes supracitadas, impreterivelmente, devem ser assumidas no âmbito da docência, que se quer humanizadora, pois fundamentam e orientam a concepção e a ação político-pedagógica.

Argumentamos, ainda, em relação ao dever docente, expresso no parágrafo anterior, que o processo de humanização do ser humano efetiva-se mediante múltiplas aprendizagens e interações sociais. Logo, um decurso contínuo e interativo entre humanos. Na mesma linha de pensamento, Madeira (2011, p. 10) destaca que: “Uma pessoa não pode ser humana sozinha; do mesmo modo uma pessoa não pode ser competente sozinha”. Formamo-nos coletivamente, em grupo, na condição de ora sermos educadores e ora sermos educandos.



Os processos interativos demandam uma prática dialógica que consiste na “[...] possibilidade de que disponho de, abrindo-me ao pensar dos outros, não fenecer no isolamento” (FREIRE, 1992, p.120). No entanto, o educador precisa reconhecer que sua ação educacional é fundamental para as dinâmicas da sociedade.

Para que os atos pedagógicos possam contribuir para a humanização dos sujeitos envolvidos no processo educacional, exige-se do educador muito mais que o domínio de informações e os procedimentos para acessá-las e disseminá-las. Fundamentalmente, tem que assumir a irrefutável condição de que a essência do trabalho do educador são seres humanos. Disso decorre que precisa entender de gente, conceber e efetivar ações pedagógicas orientadas por virtudes e princípios humanizadores. E, comprovadamente, encontramos em Paulo Freire um alento vigoroso para o referido desafio, uma vez que sempre chamou a atenção, advertidamente, para que assumíssemos, em todos os espaços e momentos, atitudes vigilantes contra todas as intenções, iniciativas e práticas de desumanização.

O pensamento freireano continua motivando muitos estudos nos vários campos do saber, devido aos desdobramentos que potencializa. Neste particular, objetivou-se inquirir sobre as virtudes na pedagogia freireana como fundamentação para a educação humanizadora, temática, essa, que, na atualidade, urge ser resgatada, pois no sistema neoliberal que vigora nas últimas décadas, prima-se pelo individualismo, pela competição, pelo pragmatismo utilitarista. Em suma, a ênfase está para os ditames mercadológicos:

Ensina-se, mas não se forma mais. Informa-se, mas não se prepara para o pensar ou para ser cidadão. [...] A escola perdeu o sentido da gratuidade, da solidariedade, da cooperação, da dignidade, sendo dominada por valores como a eficiência, a competição, o individualismo, o presentismo... Dos valores históricos, humanos migramos para o domínio da ação imediata (ROSSATO, 2007, p. 208 e 213).



Observa-se, sem muito esforço, que a sociedade atual, globalizada e pós-moderna, vivencia o dilema de conviver com angústias e esperanças, (ROSSATO, 2012), pois concomitantemente à inversão de valores e virtudes promovida pela ideologia mercadológica - nisso está a angústia - afirmar-se categoricamente que “Educar é humanizar” (ALENCAR, 2002, p. 97), esperança alentadora.

Humanizar os/nos contextos atuais é mais que um desafio, é um imperativo categórico, visto que: “Estamos vivendo tempos de medo e desconfiança entre indivíduos da mesma família, entre vizinhos, entre colegas de trabalho e, sobretudo, entre sociedades de culturas diferentes” (FREIRE, A. M. ARAÚJO. 2013, p. 14).

E para fazer frente à aflição, ao desalento, ao mal-estar hodierno que macula, também, a educação, reiteramos com Gadotti (2003, p. 61): “Nossas vidas precisam ser guiadas por novos valores: simplicidade, austeridade, quietude, paz, saber escutar, saber viver junto, compartilhar, descobrir e fazer juntos”.

Na perspectiva de uma sociedade “menos feia”, mais humana, encontramos na literatura freireana possibilidades de superação do humanismo desprezado/negado em diferentes contextos, de modo especial no contexto da educação formal. Concordamos como a afirmação de Rossato (2007, p. 216): “[...] quando a educação se desumaniza, deixa de ser um processo de construção do homem, para voltar-se contra o próprio homem e tornar-se uma negação do próprio processo de educação”.

O trabalho de Paulo Freire foi marcado pela incessante busca do diálogo em sua práxis educacional para e na construção de um ser humano novo, bem como, de uma sociedade que não o limite, que não lhe subtraia as possibilidades e que não subestime seu poder de inovar, de recriar a si próprio e os seus contextos.

Entendemos que o momento atual é profícuo ao educador, no sentido de problematizar suas concepções e ações, isto é, assumir uma postura vigilante a fim de que sua prática pedagógica contribua para a humanização: “A educação somente é verdadeira quando parte do homem e contribui para o desenvolvimento do seu ser,



constituindo-se em um elemento complementar inerente à sua condição humana” (ROSSATO, 2002, p. 121).

Reafirmamos com Rubem Alves (2007), citado na introdução desta obra, que um educador se faz com qualidades, entendidas nesta elaboração como virtudes, e não apenas com conhecimentos. Inegavelmente, o educador “feito” com qualidades/virtudes imortaliza-se, pois: “Se não morre aquele que planta uma árvore e nem morre aquele que escreve um livro, com mais razões não deve morrer o educador. Pois ele semeia nas almas e escreve nos espíritos” (BERTOLD BRECHT, apud BRANDÃO, 2002, p. 316). O educador perpetua-se na sua obra: formar/humanizar seres humanos.

Verdadeiramente, o educador jamais se extinguirá, pois: “Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra. O professor, assim, não morre jamais” (ALVES, 1994, p. 04).

A compreensão da importância da educação no vir-a-ser das pessoas, no seu desenvolvimento integral, na sua formação, defendida por Paulo Freire, fundamenta-se na inabalável crença na natureza dos seres humanos: Ser-Mais. À vista disso, há que se reconhecer, no educador, um construtor de humanidades, com a real possibilidade de despertar a sabedoria a partir do conhecimento; de encaminhar seus educandos para a aventura da vida; de ensinar a pensar e despertar para a realidade; de recuperar a autoestima, principalmente naqueles em que a humanidade foi-lhes roubada desde pequeninos; de apontar caminhos e construir itinerários da esperança...

O pensamento freireano continua influenciando práticas educativas no Brasil e fora dele, haja vista que se identifica uma expressividade de produções, científicas ou não. Estamos convictos, com Torres (1996), que na atualidade, há razões pelas quais, pode-se ficar com Freire ou contra Freire, mas jamais sem Freire.



REFERÊNCIAS

ALENCAR, C. Educar é humanizar. In. GENTILI, P.; _____. **Educar na esperança em tempos de desencanto**. 2. ed. . Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 97-117.

ALVES, R. Prefácio. In. DOWBOR, F. F. **Quem educa marca o corpo do outro**. São Paulo: Cortez, 2007. p. 15-17.

_____. **A alegria de ensinar**. 4. ed. São Paulo: ARS Poética, 1994.

ARISTÓTELES. **Ética à Nicômaco**. São Paulo: Martin Claret, 2002.

BOFF, L. Virtudes para um mundo possível. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

BRANDÃO, C. R. **A educação popular na escola cidadã**. Petrópolis: Vozes, 2002.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. 11. ed. São Paulo: Ática, 1999.

ECCO, I. **Reflexões**: temas do cotidiano escolar. Erechim, RS: Habilis, 2010.

FALKEMBACH, E. M. F. Tolerância (Intolerância). In. STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

FICHER, N. B.; LOUSADA, V. Saber (erudito/saber popular/ saber de experiência). In. STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

FREIRE, A. M. A. Apresentação. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Tolerância**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da Tolerância**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

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

_____. **Professora Sim, Tia Não**. 10. ed. São Paulo: Olho D'Água, 2000b.

_____. **Política e educação**: ensaios. 4. ed. São Paulo, Cortez, 2000c.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

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



_____. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Paulo Freire em Buenos Aires.** Buenos Aires: CEAAL, 1985.

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

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

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho:** ensinar-e-aprender com sentido. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2003.

_____. Lições de Freire. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 23, n.1-2, Jan/ Dez, 1997.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

MADEIRA, M. C. **Professor universitário:** aprimorando o desempenho. SP: SARVIER, 2011.

MARQUES, R. O livro das virtudes de sempre: ética para professores. São Paulo: Landy Editora, 2001.

NASCIMENTO, N. **Paulo Freire:** o andarilho da utopia. Disponível em: <<http://revistaforum.com.br/blog/2012/02/paulo-freire-o-andarilho-da-utopia-2/>>. Acessado em: 3 jan. 2014.

REDIN, E. Humildade. In. STRECK, D. R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 216-217.

ROSSATO, R. **Pós-modernidade:** angústias e esperanças. Santa Maria: Biblos, 2012.

_____. A desumanização da educação. In. HENZ, C. I.; _____. **Educação humanizadora na sociedade globalizada.** Santa Maria: Biblos, 2007. p. 199 – 217.

_____. **Século XX:** saberes em construção. Passo Fundo, RS: UPF, 2002.

TORRES, C. A. A voz do biógrafo latino-americano: uma biografia intelectual. In. GADOTTI, Moacir (Org.). **Paulo Freire:** uma biobibliografia. São Paulo: Cortez, 1996. p. 117-147.



XXXVIII SEMANA ACADÊMICA DO CURSO DE PEDAGOGIA

Educação e Cidadania: Perspectivas Atuais

De 03 a 07 de novembro de 2014

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



URI

ERECHIM

Av. Sete de Setembro 1621 99700-000 Erechim RS
Fone (54) 3520 9000 Fax (54) 3520 9090
www.uricer.edu.br