

CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO UNIBAVE
“Formação Docente na Sociedade da Informação”

Orleans, 09, 10 e 11 de novembro de 2006

SUMÁRIO DOS ARTIGOS CIENTÍFICOS

1	O docente e as tecnologias de informação e comunicação: algumas reflexões..... Maria Gorete Monteguti Savi	2
2	Auto-avaliação e docência: a contribuição para a construção da identidade da instituição..... Edina Furlan Rampineli	11
3	Tranças, tramas e significações em processos de avaliação na modalidade de ensino a distância..... Maria Conceição Coppete	24
4	Dificuldades de aprendizagem dos alunos do curso normal superior e implicações na atuação profissional..... Tania Regina Cardoso Fernandes	37
5	Educação a Distância da UDESC: fazendo diferença na educação de cegos em Santa Catarina..... Solange Cristina da Silva	49
6	Reflexões sobre a docência dos professores do Ensino Fundamental e Médio: um olhar da filosofia da educação matemática..... Viviane Raupp Nunes de Araujo	58
7	Formação continuada: perspectivas para a ressignificação do pensar e fazer docente..... Ana Maria Dalsasso	68
8	Importância da formação humanística no currículo de administração: caso UFSC..... Ricardo Niehues Buss e José Nilson Reinert	77
9	Inteligências múltiplas: um novo olhar sobre a diversidade no contexto escolar..... Andréa Andrade Alves e Jacira Aparecida de Souza Wagner Zanatta	91
10	O professor universitário inovador: currículo por competências..... Ramón Jamardo Neto	101
11	Formação docente inovadora: um caminho para a Sociedade de Informação..... Adriana Mariom Ribeiro e Ana Maria Ribeiro	110
12	Interdisciplinaridade: uma nova consciência na prática docente..... Fernanda Rodrigues Leite e Rosinete da Silva Inácio Cardoso	123
13	Educação para cidadania: um novo olhar docente..... Alcionir Farias, Janete Wessler Della Giustina, Rosiley Nazário e Suham Dabbous Dellatorre	132
14	Segunda língua: processos de aquisição..... Richard da Silva	139
15	Avaliação inclusiva: um olhar docente sobre a diversidade discente.... Cléia Demétrio Pereira	144
16	Docência e interdisciplinaridade: práticas mediadas por projetos de trabalho..... Luciana Vieira, Odair de Sousa, Fabiane Knackhuss Dorneles, Clarissa de Campos Bernardes e Ivonete Valecki da Silva	158

O DOCENTE E AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: ALGUMAS REFLEXÕES

Maria Gorete Monteguti Savi

Bibliotecária da UFSC; Assessora técnica do UNIBAVE e
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da UFSC.
gorete@bu.ufsc.br

TC – 1C4

Resumo: A sociedade da informação marcada pelos aparatos da globalização e pela evolução e revolução das tecnologias de informação e comunicação (TICs), coloca as instituições de ensino, e demais organizações, em um cenário onde faz-se necessário a utilização de estratégias inovadoras para satisfazer as exigências de uma sociedade com demanda informacional crescente e em constante mutação. O uso das TICs nas instituições de ensino é condição essencial para a interação com o universo informacional, incrementando o avanço e difusão da informação e do conhecimento, porém exige do docente um novo perfil baseado no desenvolvimento de competências para atuar neste novo cenário. Este perfil deve estar atrelado ao conhecimento das potencialidades, manuseio e aplicabilidade das TICs no processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Docentes. Tecnologias da Informação e Comunicação. Sociedade da Informação.

1 INTRODUÇÃO

Desde a segunda metade do século XX a sociedade vem presenciando a consolidação de um novo modelo de organização, onde o controle e a otimização dos processos industriais foram sendo substituídos pelo processamento e manejo

da informação como fator político e econômico (McGEE; PRUSAK, 1994). Foi à mudança da sociedade industrial para a sociedade da informação.

Todo o processo de mudança na sociedade da informação está amparado pelos aparatos da globalização e pelo desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação (TICs) que vêm modificando o modo de viver e agir dos indivíduos, da sociedade e dos países, pois direta ou indiretamente, todos e todos os setores estão envolvidos.

No contexto educacional as instituições de ensino, principalmente o superior, estão tendo que realizar mudanças em sua forma de decidir e agir, a fim de garantir sua manutenção e sua revitalização neste novo cenário, delineando novos rumos, procurando implantar modificações na perspectiva de equilíbrio entre excelência técnica e relevância social, através de novos modelos de gestão; de organização e/ou reorganização de seus currículos e práticas pedagógicas; de modernização de infra-estrutura e de investimentos no capital humano, como formas de incentivo e incremento ao ensino.

Deve ser destacado que a mudança das estratégias de ensino incide diretamente no preparo didático-pedagógico dos professores como forma de repercussão na formação dos futuros profissionais, instrumentalizando-os para que tenham competência técnica para fazerem uso do potencial das TICs em sua prática profissional.

2 SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO: IMPACTOS DAS TICs

A sociedade da informação foi se concretizando pela simbiose das evoluções e das revoluções que se traduzem nas concepções de mundo globalizado (BAULMANN, 2001; SANTOS, 2002), permeado pelas constantes

inovações das TICs e pela criação de um ambiente societário de redes (CASTELLS, 2002), principalmente com o advento da Internet, modificando o conceito de local e global, de tempo e espaço.

Levy (1999, p.17) amplia estas idéias com a criação do neologismo “cibercultura” como sendo:

[...] o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem com o crescimento do ciberespaço, definido por meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores, abarcando não apenas a infra-estrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ele abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo.

A rápida evolução das TICs, especialmente com o advento da Internet, é considerado o fator de maior impacto nas mudanças do cotidiano da sociedade, que resultam em mudanças nas interações econômicas, políticas, sociais, culturais e educacionais.

Nas interações educacionais, a inserção da Internet cotidiano de aprendizagem vem criando facilidades de acesso e recuperação de informações, permitindo maior disseminação e formação de colégios invisíveis, de trabalhos colaborativos e de redes de aprendizagem que utilizam o correio eletrônico e as listas de discussão, entre outras ferramentas; como também aumentando e incrementando a educação continuada com recursos pedagógicos virtuais cada vez mais modernos.

Para Barreto (1998) a comunicação eletrônica modifica a estrutura do fluxo de informação e conhecimento, principalmente por que:

- A interação do receptor com a informação é direta, sem intermediários;
- O tempo de interação é definido pelo próprio receptor, inclusive o julgamento da relevância da informação;

- A estrutura da mensagem é definida pelo receptor de acordo com suas necessidades;
- A facilidade de ir e vir por toda a dimensão da rede.

Complementando, “a comunicação eletrônica imprime uma velocidade muito maior na possibilidade de acesso e no uso da informação [...] Não só a publicidade do conhecimento se torna mais rápida, como o seu acesso e julgamento ficam facilitados” (BARRETO, 1998, p.126).

As TICs devem ser tratadas como ferramentas de apoio educacional em todos os níveis. É importante destacar a aferição de Santos (2001) quando coloca que é importante sublinhar que não se pode colocar obstáculos às conquistas da comunicação e da tecnologia e sim de criar mecanismos institucionais capazes de orientar a racional aplicação social desses serviços.

3 A EDUCAÇÃO X SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO X TICs

Em termos de ação governamental, foram instituídos, em diversos países, os programas “Sociedade da Informação”. No Brasil, o Ministério da Ciência e Tecnologia publicou em 2000 as diretrizes nacionais de implementação de um programa informacional através da obra “Sociedade da Informação no Brasil – Livro Verde”, onde a educação é uma das linhas de atuação prioritária. Na obra, Takahashi (2000, p. 45) menciona que educar na sociedade da informação

significa muito mais que treinar as pessoas para o uso das tecnologias de informação e comunicação: trata-se de investir na criação de competências suficientemente amplas que lhes permitam ter uma atuação efetiva na produção de bens e serviços, tomar decisões fundamentadas em conhecimento, operar com fluência os novos meios e ferramentas em seu trabalho, bem como aplicar criativamente as novas mídias, seja em usos simples e rotineiros, seja em aplicações mais sofisticadas.

Ciol e Beraquet (2003, p. 56) afirmam que “no momento em que as TICs mudam o mundo, o ensino precisa acompanhar essa revolução, principalmente quando o acesso às redes, vêm alterando o foco do ENSINAR para o foco do APRENDER”.

Esse redirecionamento do processo ensino-aprendizagem vai ao encontro do novo modelo de educação consolidado pelas Diretrizes Curriculares do Ministério da Educação, em que a aprendizagem deve ser baseada em situações reais, com atuações multidisciplinares participantes do processo, onde

o professor, mais que uma fonte absoluta de saber e ciência, transforma-se no incentivador da aprendizagem, na sala de aula e além dela. Além de dominar os conteúdos que pretende ensinar, o docente precisa promover a interação entre os participantes do processo e indicar meios para a aproximação, por parte dos mesmos, das fontes nas quais podem encontrar subsídios necessários para a construção do conhecimento. Conhecimento este, aliás em constante mudanças, para além de qualquer conceito de estabilidade: dinâmico, ágil, permanentemente reconfigurado e reconstruído, disponível em uma multiplicidade de meios e fontes, num contexto de mediação e mudança tecnológica (OLIVEIRA, 2002 , p. 1).

O uso das TICs nas instituições de ensino é condição essencial para a interação com o universo informacional, incrementando o avanço e difusão da informação e do conhecimento, mas exigem do docente um novo perfil baseado no desenvolvimento de competências para atuar neste novo cenário. Este perfil deve estar atrelado ao conhecimento das potencialidades, manuseio e aplicabilidade das TICs no processo de ensino-aprendizagem.

Porém, não basta que docentes e alunos utilizem computadores e redes eletrônicas em tarefas cotidianas. É necessário ir além. É necessário que os utilizem como prática de competências, como suporte gerencial, como meio de acesso e divulgação de informações e de aquisição de conhecimentos. Deve ser ressaltado, que a Internet não substitui o “saber pensar”, “saber criar”, “saber agir”, porque de nada adianta ter acesso rápido a milhões de informações se não se tem condições de decodificação da mensagem, de elaboração de uma nova informação ou novo conhecimento.

Uma pesquisa realizada com pesquisadores brasileiros sobre o uso de recursos eletrônicos de comunicação e informação relata que

a comunidade de pesquisadores brasileiros parece ter incorporado, no seu cotidiano científico, as tecnologias de rede, na ação de desenvolver pesquisas e gerar conhecimentos, e tem consciência dos impactos decorrentes das redes eletrônicas, favorecendo a expansão das comunidades científicas, facilitando e intensificando a comunicação e ampliando o acesso aos diversos recursos de informação criados na rede” (PINHEIRO, 2003, p. 13).

Ciol e Beraquet (2003) destacam que o docente deve se valer de fontes de informação eletrônica, principalmente na Internet – não para impor idéias, mas para propor soluções que tirem o aluno da inércia e do comodismo e o permitam reelaborar o conhecimento por meio de sua realidade, saindo do sistema de ensino reprodutivo para um ensino participativo, democrático, contextualizado e incluyente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação é elemento chave da construção de uma sociedade baseado na informação e no conhecimento, bem como fator de desenvolvimento da sociedade. O modelo educacional brasileiro deveria ser construído visando à inclusão social e informacional do cidadão, sem sofrer interferências dos interesses políticos e econômicos locais e/ou globais, porém não é isto o que, realmente, vem acontecendo.

O processo de mundo globalizado deve ser entendido como um conceito complexo, de dimensões mundiais, e com várias correntes ideológicas, traduzido em interesses do poder hegemônico político-econômico, com repercussões sociais, culturais e educacionais, bem como se valendo das TICs para criar maior interatividade e poder de penetração na sociedade através das redes eletrônicas.

Neste contexto, a sociedade da informação vem ditando mudanças no cenário social e tecnológico relacionadas com o galopante crescimento das inovações científicas e tecnológicas, a explosão de informações e, conseqüentemente, de conhecimentos, como também, no aumento da capacidade de armazenamento e disseminação de informações, onde o tempo e o espaço atingem outras dimensões.

As mudanças advindas com a sociedade da informação trouxeram novos desafios para a vida cotidiana dos indivíduos, colocando-lhes a tarefa de incorporar em suas atividades pessoais e profissionais as TICs. Estas tecnologias vêm provocando substanciais alterações na forma como os indivíduos lidam com a informação e estimulando as organizações, em todos os níveis, a aderirem ao processo de modernização de suas estruturas.

Evidentemente, as instituições de ensino não devem se alienar ao processo hegemônico do poder político e econômico que permeiam toda esta mega estrutura informacional, mas manter uma postura crítica e de vanguarda no uso racional das potencialidades das TICs e ajustá-las como meio de desenvolvimento social, educacional, científico e tecnológico do país. Vale ressaltar a idéia de Barreto (2005) quando afirma que “a informação com acesso mais fácil, melhora o homem e sua realidade. Se à informação é a mediadora do conhecimento aprisionar a informação fora das suas tecnologias facilitadoras é como aprisionar o próprio conhecimento”.

É necessário que os docentes estejam em constante processo de aprendizagem, para que, além de dominar os conteúdos, promovam a interação dos estudantes no processo, indicando meios para acesso à informação e construção do conhecimento. Na Sociedade da Informação, considerando a

velocidade como as informações são geradas, circuladas e acessadas, identifica-se como aspecto relevante o uso dos recursos das TICs, incluindo o acesso às fontes eletrônicas de informação como prática inserida no cotidiano de ensino do docente.

REFERÊNCIAS

BARRETO, Aldo de Albuquerque. Mudança estrutural no fluxo do conhecimento: a comunicação eletrônica. *Ciência da Informação*, Brasília, v. 27, n. 2, p. 122-127, 1998.

_____. *Nota* [mensagem]. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 10 mar. 2005, p. A17. Nota anexa a texto publicado no *Jornal do Brasil*: Tecnologias da informação: país está em 46º em ranking anual.

BAULMANN, Zygmunt. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. 6ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002. v.1.

CIOL, Renata; BERAQUET, Vera Sílvia Marão. O profissional da informação no paradigma virtual: atuação em saúde pública. *Biblos*, Peru, v.4, n.16, p.54-64, jul./dic. 2003.

LEVY, Pierry. *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34, 1999.

McGEE, James; PRUSAK, Laurence. *Gerenciamento estratégico da informação*. Rio de Janeiro: Campus, 1994.

OLIVEIRA, Gerson Pastre de. Novas tecnologias da informação e da comunicação e a construção do conhecimento em cursos universitários: reflexões sobre acesso, conexões e virtualidade. *OEI – Revista Iberoamericana de Educación*, 2002. Disponível em:< <http://www.campus-oei.org/revista/deloslectores/344Pastre.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2005

PINHEIRO, Lena Vânia Ribeiro. Comunidades científicas e infra-estrutura tecnológica no Brasil para uso de recursos eletrônicos de comunicação e informação na pesquisa. *Ciência da Informação*, Brasília, v. 32, n. 3, p. 62-73, set./dez. 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Os processos da globalização. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). *A globalização e as Ciências Sociais*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 25-102.

SANTOS, Tânia Steren dos. Globalização e exclusão: a dialética da mundialização do capital. *Sociologias*, porto Alegre, v.3, n.6, p. 170-198, jul./dez. 2001.

TAKAHASHI, Tadao (Org.). *Sociedade da Informação no Brasil*: livro verde. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000.

**AUTO-AVALIAÇÃO E DOCÊNCIA: A CONTRIBUIÇÃO PARA A CONSTRUÇÃO DA
IDENTIDADE DA INSTITUIÇÃO**

Edina Furlan Rampineli
edina@febave.org.br - UNIBAVE

TC – 3E4

Resumo: Nosso dia-a-dia é permeado por mudanças. E estas mudanças não ocorrem por um acaso. Elas obedecem à evolução da humanidade e ao desejo de transformação. O conhecimento tem chegado de forma assustadora no universo escolar. Com o processo de globalização as informações estão conectadas em rede e nós sentimos dificuldades de acompanhar esta revolução tecnológica, este universo de conhecimentos com qual somos bombardeados. E como avaliar tais informações, sendo professor? De que modo os conceitos teóricos referentes às funções da avaliação e suas modalidades básicas aparecem na prática cotidiana do docente? Como avaliar de forma mais humana, global e participativa? No sistema educativo, a avaliação se apresenta como uma alternativa para tomada de decisões pedagógicas. Um dos trabalhos do docente é buscar, em sua prática educacional, instrumentos avaliativos inovadores, alternativas metodológicas para desenvolver habilidades e competências de estar proporcionando aos seus alunos novos desafios, para incentivá-los a buscarem novas descobertas na arte de avaliar. Compete ao professor não só avaliar seu aluno, mas também se auto-avaliar e avaliar a sua instituição. A discussão que se pretende realizar no decorrer deste artigo, tem como propósito principal refletir a respeito da necessidade de se repensar a avaliação docente. Pretendemos também apresentar uma proposta de avaliação para os docentes do Centro Universitário Barriga Verde – UNIBAVE, ressaltando a importância da auto-avaliação para a melhoria do seu desempenho, assim como, para a melhoria da qualidade do ensino e construção da identidade da sua instituição.

Palavras-chave: avaliação institucional; auto-avaliação; docência.

Introdução:

A avaliação institucional constitui, inquestionavelmente, um processo imprescindível para a qualificação da oferta da educação superior no Brasil. Atualmente, assumiu ainda maior importância com a instituição do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, que, dentre outras mudanças, pretende estabelecer uma efetiva articulação entre auto-avaliação das Instituições de Educação Superior e as avaliações externas de supervisão do MEC.

Ademais, a avaliação institucional tornou-se, no âmbito das organizações modernas que lidam com conhecimento, educação e pesquisa, uma ferramenta indispensável aos processos de planejamento e de gestão. Por isso, o UNIBAVE considera relevante investir nas atividades de avaliação, pois tem consciência de que este processo conduzirá ao auto-conhecimento, ao conhecimento da região e do público por ela atendidos, demandando esforços de toda a comunidade institucional, cujo resultado trará benefícios para toda a instituição e sociedade.

Este trabalho visa refletir a respeito da necessidade de se repensar a avaliação docente e apresentar uma proposta de avaliação para os docentes do Centro Universitário Barriga Verde – UNIBAVE, ressaltando a importância da auto-avaliação para a melhoria do seu desempenho, assim como, para a melhoria da qualidade do ensino e construção da identidade da sua instituição. Iniciamos este documento fazendo uma retrospectiva para entender a evolução histórica da avaliação.

A evolução histórica da avaliação

Desde os primórdios, os seres humanos sempre se depararam com situações em que se fazia necessário determinar o valor das coisas. Avaliar sempre fez parte do cotidiano de nossas vidas. Segundo Ferreira (2002, p. 09),

Avaliar é um processo que se aplica a qualquer prática da vida, de maneira consciente ou inconsciente. No âmbito educativo o ato de avaliar como procedimento sistemático, consciente, reveste-se de muito significado e importância, pois é o meio mediante o qual se evidenciam os avanços e as limitações no processo ensino-aprendizagem para o devido encaminhamento, seja relativo a pessoas, programas ou instituições.

Através dos séculos, professores e pessoas implicadas na educação avaliaram ou tiveram que passar por algum processo avaliativo. Contudo, os professores têm avaliado principalmente, os alunos e, ainda, de forma tímida, seus próprios esforços docentes, livros didáticos, metodologias. Nessa direção, distintos autores de temas educativos têm preconizado também a inclusão dos professores avaliarem suas próprias diretrizes docentes.

A auto-avaliação possibilita ao educador/instituição avaliar suas próprias atitudes, habilidades, interesses e aptidões para poder melhorar o seu desempenho e obter avanços nas atividades realizadas. A avaliação como principal estratégia de dinamização da

aprendizagem organizacional, sobretudo mediante auto-avaliação, permite o conhecimento e a construção coletiva da identidade institucional. Como afirma Hostins (2003, p.123),

A auto-avaliação adquire uma peculiaridade que é a possibilidade de ser organizada a partir da realidade da instituição, num exercício de autonomia de gestão e de atuação, o que representa uma maturidade institucional aliada à responsabilidade para com a qualidade.

A avaliação tem em sua origem o sinônimo de prova, lembrando que, em 2.205 a.C o imperador chinês Shun examinava seus oficiais a cada três anos, com objetivo de promoção ou demissão. Segundo Depresbiteres (1989, p. 5), este tipo de avaliação era praticado “como forma de prover o estado de homens capacitados”.

Popham (1980, p. 10) registra que, “há quase quatro mil anos, professores famosos da antiga Grécia e Roma também faziam uso de exames”. Nos Estados Unidos se concede o título de primeira avaliação formal a um estudo dos resultados obtidos em ortografia por trinta mil alunos pertencentes ao sistema escolar metropolitano concluído por Joseph Mayer Rice em 1897 – 1898.

A base do sistema de avaliação no Brasil que se utiliza de exames classificatórios, data dos séculos XVI e XVII, com as configurações da atividade pedagógica produzida pelos padres Jesuítas (século XVI) e pelo bispo protestante John Amós Comênio (século XVII). A pedagogia que emerge da confluência das teorias pedagógicas jesuíticas e comenianas foi denominada por Luckesi como “Pedagogia Tradicional”.

Os séculos XV e XVI, marcados, economicamente, pelo mercantilismo, que estabelece a acumulação primitiva do capital, cria as condições da emergência do capital industrial no século XVIII e, posteriormente, do capital financeiro que vivemos hoje. A prática dos exames por meio de provas, manifesta-se na história da educação como um recurso de administração do poder na relação pedagógica. Os exames reproduzem o modelo de administração do poder na sociedade. É o professor quem decide o que avaliar como avaliar e quando avaliar.

Durante as primeiras décadas do século vinte, a maior parte da atividade que poderia definir-se como avaliação educativa consistia na aplicação de vários tipos de provas aos meninos das escolas, constituindo-se meramente com cunho de caráter classificatório.

Este tipo de avaliação tem sido muito eficiente em fabricar o medo de correr riscos, de inovar, de errar, pois o aluno tem certeza da punição.

Na década de 20, criou-se na França uma ciência chamada Docimologia, que significa o estudo sistemático dos exames, do sistema de atribuição de notas, sendo difundida para outros países, entre eles, Portugal e Estados Unidos.

Também no início deste século nos Estados Unidos, a avaliação com sinônimo de exames foi muito difundida, a ponto de serem criadas associações e comitês para o desenvolvimento de testes padronizados, imprimindo-se um caráter experimental ao processo.

Souza (1997, p. 271), registra que no Brasil, com a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP, em 1938, “São desenvolvidas produções relativas à avaliação da aprendizagem, cuja ênfase recai nos testes e medidas educacionais, com vistas à mensuração de capacidades e características do aluno”.

A partir da década de 60 passam a ser privilegiados estudos de natureza econômica, inspirados na teoria do capital humano. Delineia-se, assim, a pedagogia tecnicista, norteadas pelo pressuposto de que a maior produtividade do sistema de ensino seria alcançada pela via da racionalização do trabalho.

No âmbito da avaliação da aprendizagem, a tendência tecnicista de pensar a educação se faz emergente na produção teórica do final da década de 60 e na década de 70, tendo referência a concepção de avaliação por objetivos, desenvolvida por Ralph Tyler em 1974. Na direção concebida por Tyler é que se desenvolvem os estudos referentes à avaliação da aprendizagem no Brasil, constituindo-se numa das preocupações da abordagem pedagógica tecnicista predominante nos meios escolares até o final da década de 70.

A abordagem tecnicista fundamenta-se no ideário programático behaviorista americano, que subordina a avaliação a uma série de quesitos comportamentais que se desdobram em tecnologias diversas, entre as quais a “instrução programada” e a “prova objetiva”.

Em linhas gerais, destaca-se, na trajetória histórica referente à avaliação da aprendizagem nas décadas de 30 a 70, a passagem de uma concepção de avaliação enquanto mensuração, por meio de testes voltados para a medida de habilidades e aptidões dos alunos, para uma concepção voltada para a dimensão tecnológica, com ênfase em seu caráter cientificista e nos métodos e procedimentos operacionais. Tais concepções, no entanto, não operam uma ruptura entre si, mas, alinham-se na busca da eficiência da avaliação.

Durante os anos 80, é emergente no processo educacional brasileiro um movimento de valorização do conhecimento sobre o funcionamento interno da escola. Sousa (1997, p. 273), situou a avaliação como atividade que tem por função diagnosticar e estimular o avanço do conhecimento, segundo ele,

Os estudos realizados possibilitaram desmascarar as ideologias de classes presentes nos discursos e práticas pretensamente neutros, indicando perspectivas para uma avaliação escolar comprometida com a democratização do ensino e apontaram a urgência da construção de um novo sentido para a avaliação escolar, ressaltando como objetivo da escola o ensino e, portanto, o processo de apropriação do conhecimento pelo aluno.

Na década de 80, Paulo Freire destaca-se como um marco decisivo no pensamento pedagógico brasileiro, dando sua contribuição à concepção dialética da educação, por meio da Pedagogia Libertadora. Nesta perspectiva o diálogo é fundado na prática do questionamento, na capacidade do ser humano de assombrar-se e de fazer perguntas, de abrir-se a novas perspectivas, à observação do real a partir de ângulos inovadores.

Para Freire e Fagundes (1985, p. 51), “é necessário insistir na necessidade de estimular permanentemente a curiosidade, o ato de perguntar, em lugar de reprimi-lo”. A leitura crítica pressupõe a capacidade do indivíduo de construir o conhecimento e sua ótica de classe social. Neste sentido, avaliar implica na observação do grau de engajamento do aluno na ação social em busca de transformação da realidade. O processo avaliativo deve ser contínuo e levar em conta o crescimento do aluno em relação a sua percepção e níveis de consciência. Para Lüdke (2002, p.98), dentro da complexa área da educação,

A avaliação ocupa um campo cheio de contradições e conflitos, cuja identidade evoluiu de uma aproximação muito estreita com conceitos, recursos e técnicas da mensuração, para uma visão mais

ampla e abrangente dos fenômenos educacionais, mas ainda não atingindo uma definição consensual de seu papel junto às escolas, seus professores e seus alunos.

Resgatar a avaliação como possibilidade de criar um diálogo não é tarefa fácil, mas acreditamos que é possível construir processos avaliativos, no contexto da educação básica, extremamente criativos e inovadores.

Assim como na educação básica, as discussões sobre avaliação há muito tempo também estão presentes nas universidades, pelo menos nas públicas, no movimento docente, no cotidiano da prática docente acadêmica, sendo assim, esta não é uma questão nova. Cruz (2004, p. 4), afirma: “Embora alguns cheguem até a considerar que os professores universitários não querem enfrentar esta questão, ela é antiga, porque tem estado presente em sucessivos governos, e tem sido pauta no Congresso Nacional do movimento docente da categoria”. Em Santis Feltran (2002, p.09), Souza afirma:

Até o início da década de 70, as avaliações da educação superior eram limitadas aos aspectos organizacionais e de administração geral. As discussões sobre as necessidades de se avaliar o processo de ensino e o desempenho acadêmico das instituições brasileiras surgem a partir da metade dessa mesma década.

Em 1976, o Departamento de Assuntos Universitários – DAU promoveu na Unicamp, o primeiro Seminário Internacional sobre Pesquisa Institucional e Avaliação, especialmente voltado para o ensino superior. Nesta época a Capes dá início à sua experiência de avaliação externa dos programas de pós-graduação.

Em 1985, por decisão do presidente da República, foi instalado um Grupo de Trabalho - GT especial, com a finalidade de propor ao governo central uma política para o ensino superior. A autonomia das universidades e a substituição dos controles formais e burocráticos por procedimentos de avaliação de resultados estavam entre as principais propostas apresentadas.

Em 1993, o MEC lançou o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras - PAIUB. Sustentado no princípio da adesão voluntária das universidades, este programa concebia a auto-avaliação como etapa inicial e a sua prioridade era o ensino da graduação.

A partir da Lei 9.131/1995 e da Lei 9.394/1996 - Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional – LDB, foram progressivamente implementados novos mecanismos de avaliação: o Exame Nacional de Cursos – ENC, conhecido como “Provão do MEC”; o Questionário sobre condições socioeconômicas do aluno e de suas opiniões sobre as condições de ensino do curso freqüentado; a Análise das Condições de Ensino de Oferta – ACO e a Avaliação Institucional dos Centros Universitários.

Em outubro de 1996, o governo editou o decreto 2.026 explicitando o que pode ser considerado um sistema nacional de avaliação da educação superior, definindo os indicadores de desempenho global do sistema a serem minimamente considerados, os procedimentos e critérios mínimos para a avaliação individual das instituições e para a avaliação das condições de oferta dos cursos de graduação.

Em 2003, a Secretaria de Educação Superior – SESU constituiu uma Comissão Especial de Avaliação (CEA), com a finalidade de analisar e fazer um diagnóstico dos instrumentos, procedimento e quadro normativo de avaliação e regulação da educação superior vigentes, assim como propor uma reformulação dos processos, instrumentos e políticas de avaliação e de regulação da educação superior.

Em abril de 2004, foi instituído pela Lei 10.861, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. Este sistema compreende a Avaliação das Instituições, dos Cursos de Graduação e do Desempenho dos Estudantes. Segundo o SINAES (2004, p. 05),

O SINAES tem por finalidade a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão de sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social, e especialmente a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional.

Com a instituição deste novo sistema de avaliação da educação superior, as universidades brasileiras iniciaram o processo de implementação dos seus Programas de Auto-Avaliação Institucional, como forma de compreender as relações e as estruturas organizacionais, a partir da participação transparente e pró-ativa de todos os segmentos envolvidos na condução da vida universitária.

A prática avaliativa no Centro Universitário Barriga Verde – UNIBAVE

Adequando-se ao SINAES, o Centro Universitário Barriga Verde - UNIBAVE inicia o seu programa de Avaliação Institucional em 2004 promovendo um Seminário de Sensibilização. Em 2005 constitui a Comissão Própria de Avaliação – CPA e uma Comissão para coordenar o Programa de Avaliação da Instituição e a partir daí cumpre com os requisitos indicados pelo novo Sistema, quais sejam: construção da proposta de auto-avaliação, coleta de dados, aplicação dos instrumentos avaliativos, elaboração dos relatórios parciais, entre outros. Segundo o SINAES (2004, p. 84):

O sistema de avaliação é uma construção a ser assumida coletivamente, com funções de informação para tomadas de decisão de caráter político, pedagógico e administrativo, melhoria institucional, auto-regulação, emancipação, elevação da capacidade educativa e do cumprimento das demais funções públicas.

Diante disto, para implementar o seu processo avaliativo, o UNIBAVE levou em conta a participação efetiva de toda a comunidade institucional, ou seja, acadêmicos, egressos, docentes, coordenadores de curso, dirigentes e funcionários técnico-administrativos. Conforme a proposta de Auto Avaliação do UNIBAVE (2006, p13), esta dinâmica assegura a auto-análise, o que permite a instituição “pensar, repensar e viabilizar planos de ação, contribuindo para a tomada de decisões permitindo o fortalecimento e a melhoria do desempenho institucional”. Outro aspecto importante da Auto-Avaliação Institucional é a explicitação da natureza do processo que é a necessidade de potencializar e desenvolver as pessoas da instituição e, conseqüentemente, a própria instituição. Dias Sobrinho (2003, p.124), assegura que,

A participação de indivíduos e grupos gera princípios democráticos e pluralistas e múltiplas perspectivas (...). A melhoria da qualidade requer a participação ativa das pessoas envolvidas nas instituições e nos serviços sociais, como, e particularmente, a educação.

A busca constante da construção coletiva da identidade da instituição é fator decisivo, não só para a qualidade do processo formativo a que se propõe como é também, fator de sobrevivência institucional. Conforme o INEP/MEC (2004, p. 39),

A auto-avaliação constitui um processo por meio do qual um curso ou instituição analisa internamente o que é e o que deseja ser, o que de fato realiza, como se organiza, administra e age, buscando sistematizar informações para analisá-las e interpretá-las com vistas à identificação de práticas exitosas, bem como a percepção de omissões e equívocos, a fim de evitá-las no futuro. Entende-se a auto-avaliação como um processo cíclico, criativo e renovador de análise e de síntese das dimensões que definem a instituição.

No processo de ressignificação da concepção e das práticas avaliativas educacionais considera-se que a avaliação é uma responsabilidade pessoal e institucional. Silva (2006, p. 81), define assim, estas responsabilidades:

Pessoal no que diz respeito que todo professor deve avaliar seu trabalho, tomar as informações dele advindas para refletir e reorientar sua prática. Institucional na medida em que os sistemas de educação precisam proporcionar espaços de formação continuada, para que os profissionais da educação se aproximem, em especial, do campo teórico da Avaliação Educacional, dinamizando um repensar e um refazer sobre as suas concepções e práticas.

No UNIBAVE, a avaliação da docência terá um olhar especial, pois desde 1988 com a implantação do primeiro curso de Administração de Empresas, a entidade mantenedora desenvolve um programa para avaliar o desempenho do seu corpo docente e dos cursos por ela mantidos. Conforme a proposta de Auto-avaliação do UNIBAVE (2006, p. 05),

No momento que a entidade avalia o papel que desempenha na sociedade, possibilita a identificação do seu perfil e permite a reconstrução de sua história, contribuindo para a melhoria da qualidade dos serviços prestados aos estudantes, das inovações pedagógicas e da competência técnico-científica dos professores.

O UNIBAVE assume a avaliação da docência como a expressão de seu compromisso com a qualidade do ensino de graduação, instituindo-a como um dos mecanismos para mostrar a transparência de suas ações à sociedade. No contexto da avaliação institucional do UNIBAVE, a avaliação da docência abrange as dimensões referentes ao professor, à instituição e ao curso.

Em relação ao professor, serão consideradas variáveis como sua atuação didática e postura ético-profissional. A dimensão institucional será avaliada no que diz respeito às condições de infra-estrutura disponibilizada para o ensino. E, para a avaliação do curso, será considerada a disciplina no contexto do projeto político pedagógico, assim como sua articulação com a pesquisa e a extensão.

Considerando a concepção de avaliação que norteia as ações avaliativas internas no UNIBAVE, a Avaliação da Docência será realizada com base nos seguintes princípios:

- Continuidade: Não se limita ao cronograma do projeto atual, nem se esgota na elaboração de um relatório. Deverá assumir o caráter de política acadêmica, permanente e prospectiva, reeditando-se anualmente ou, quando necessário semestralmente, subsidiando as decisões a serem tomadas a partir das informações produzidas.
- Transparência: Os atores envolvidos no processo de ensino devem ser -exaustivamente - informados acerca dos objetivos e procedimentos da avaliação, das informações obtidas e das ações decorrentes destas informações.
- Integração: A complexidade do ato de avaliar a prática docente exige mais que a articulação das especificidades que envolvem professores e alunos no processo de ensino e a aprendizagem com os aspectos institucionais e globais da universidade. Demanda também a reconstrução permanente desta articulação.
- Caráter pedagógico com ênfase na qualidade: Como parte inerente e indissociável do planejamento de ensino, a avaliação não tem qualquer conotação punitiva. Fundamenta-se no princípio formativo e na busca pela qualidade acadêmica dos cursos de graduação, evitando-se comparações sem considerar as relativizações de áreas de conhecimento e de particularidades institucionais.
- Flexibilidade e abertura à crítica: O acesso aos dados e às informações produzidas, por meio de fóruns e discussões abertas, deve propiciar a incorporação de contribuições que reorientem as ações e os procedimentos adotados no decorrer do processo da avaliação, assim como os encaminhamentos tomados com base nas informações.

Os instrumentos para coleta de dados são compostos por questionários, que serão preenchidos: pelos alunos por meio do qual eles analisam o desempenho do professor em sala de aula e o seu próprio desempenho na disciplina, especialmente em termos de dedicação e pelo professor, que terá a oportunidade de avaliar a infra-estrutura física colocada à sua disposição, os equipamentos, a postura dos alunos, a coordenação, os dirigentes e o seu próprio desempenho por meio da auto-avaliação e, por último pelo coordenador do curso.

No sistema educativo, a avaliação se apresenta como uma alternativa para tomada de decisões pedagógicas. Cabe aos professores, buscarem, em sua prática educacional, instrumentos avaliativos inovadores; alternativas metodológicas de desenvolver habilidades e competências de estar proporcionando aos seus alunos novos desafios, para incentivá-los a

buscarem novas descobertas na arte de avaliar. Compete ao professor não só avaliar seu aluno, mas também se auto-avaliar e avaliar a instituição que trabalha.

Considerações finais

Acredita-se que uma instituição de ensino dedicada à construção do saber e à formação de profissionais cidadãos conscientes de seu papel social só pode exercer sua missão por meio da contínua reavaliação de seus caminhos e resultados.

Reavaliar nossos conceitos, concepções e valores trazem para o nosso mundo real uma visão multidimensional do nosso ser. É preciso ter sabedoria, coragem, determinação, prudência, serenidade para atuar na escola de hoje que é dinâmica transformadora.

O desafio de descobrir novos caminhos para se avaliar com sensatez, pesquisar e descobrir novos conhecimentos está em nossas mãos, professores/educadores. Aqueles, cujo grau de comprometimento é elevado com a causa educacional poderão orientar para a construção de novas aprendizagens, proporcionando um ensino de qualidade. É um caminho que está sendo percorrido

Precisamos entender a avaliação como um processo que possibilita a melhoria de nossa atuação. Que se amplie à divulgação do conhecimento e da informação sobre a avaliação dos professores para se criar uma cultura acadêmica sobre a avaliação como processo de melhoria constante. É muito importante também, que a instituição em seus níveis administrativos e acadêmicos se aproprie dos processos de avaliação incorporando-os em sua cultura institucional para, desta maneira, não depender de regulações e processos externos, mas assumir o desafio de desenvolver processos profundamente comparativos de avaliação e melhora permanente da qualidade educativa.

Não dá para construir qualidade sem avaliação, nem avaliação sem qualidade, porque os dois processos desenvolvem-se pelos mesmos princípios, pois são processos éticos, transparentes e dinâmicos, que se desdobram no atendimento de vários critérios tais como: ouvir as pessoas envolvidas, considerar a diversidade e a especificidade do contexto, implementar praticidade e viabilidade nas ações e recorrer a procedimentos tanto

quantitativos quanto qualitativos, que possam validar os dados da realidade.

O desafio de implementar esta proposta é grande, por isso a instituição não medirá esforços, pois entende que a avaliação se constitui numa das mais ricas oportunidades para redefinir ou reafirmar a sua missão Institucional.

Referências

BRASIL. INEP/MEC. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004.** Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Brasília: INEP, 2004.

CRUZ, Hélvia Leite. **Avaliação: uma velha e nova questão.** In: www.adunb.org.br, 2004.

DEPRESBITERES, Lea. **O desafio da avaliação da aprendizagem.** São Paulo: Parios, 2003.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior.** São Paulo: Cortez, 2003.

EYNG, Ana Maria. Et all. **A avaliação como estratégia na construção da identidade institucional.** In revista da rede de avaliação institucional da educação superior, v.9, n.3, set/2004, 33ª edição. Campinas SC: Raies, 2004.

FERREIRA, Lucinete. **Retratos da avaliação: conflitos, desvirtuamentos e caminhos para a superação.** Porto Alegre: Mediação. 2002.

FREIRE, Paulo e FAGUNDES, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

HOSTINS, Regina Célia L. et all. **A participação dos acadêmicos na auto-avaliação institucional: contribuições para a tomada de decisão no ensino superior.** In BORBA, Amândia Maria (Org.). Avaliação do Ensino Superior: Referências para a construção de um projeto institucional. Itajaí: UNIVALI Editora, 2003.

LUDKE, Menga. Et all. **Um olhar crítico sobre o campo da avaliação escolar.** In **Avaliação: construindo o campo e a crítica.** FREITAS, Luis Carlos (Org). Florianópolis: Insular, 2002.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Fazer universidade: uma proposta metodológica.** São Paulo: Cortez, 2003.

POPHAM, James W. **Problemas y técnicas de la evaluacion educativa.** Madrid: Ediciones Anaya, 1980.

SANTIS FELTRAN, Regina Célia (Org). **Avaliação na Educação Superior.** Campinas SP: Papyrus, 2002.

SILVA, Janssen Felipe. **Avaliação na perspectiva formativa-reguladora: pressupostos teóricos e práticos.** Porto Alegre: Mediação, 2006.

SINAES - **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação** [Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira]. - 2ª ed., ampla. Brasília: INEP, 2004..

SINAES, Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: **Instrumento de avaliação externa de universidade.** Versão preliminar. Brasília: INEP, 2005.

SOUSA, Sandra Maria Z. Lian. **Avaliação do rendimento escolar como instrumento de gestão educacional.** In: OLIVEIRA, Dalila (Org.) Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos. Petrópolis: Vozes, 1997.

UNIBAVE - CENTRO UNIVERSITÁRIO BARRIGA VERDE. **Proposta de auto-avaliação institucional.** Fev/2006.

TRANÇAS, TRAMAS E SIGNIFICAÇÕES EM PROCESSOS DE AVALIAÇÃO NA MODALIDADE DE ENSINO A DISTÂNCIA

Maria Conceição Coppete¹
Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC – f2cco@udesc.br

TC-1E4

Resumo: O presente artigo trata de investigação sobre o significado de avaliar e ser avaliado atribuído pelos docentes e discentes num curso de Pedagogia na modalidade à distância. A metodologia adotada é qualitativa, realizada em dois momentos: pesquisa documental e aplicação de questionários nos formatos *on-line* e impresso. O tratamento dos dados foi realizado por meio de construção de categorias de análise com base nos discursos utilizando o método exploratório dedutivo. Os sujeitos da pesquisa são docentes e discentes do curso de Pedagogia na modalidade à distância da Universidade do Estado de Santa Catarina. É parte da pesquisa realizada no período de agosto de 2005 a julho de 2006, mediante o projeto intitulado “A avaliação no Curso de Pedagogia na modalidade à distância da UDESC: O significado de avaliar e de ser avaliado”. O referido projeto contou com financiamento do Programa de pesquisa da referida universidade. Como resultados, foram encontradas cinco categorias que expressam o significado de avaliar e ser avaliado no referido curso. Considerando a abrangência do estudo, apresentar-se-á três dessas categorias, a saber: paradigma tradicional, modelo imposto e percepção da competência para o ensino. A discussão dos dados apóia-se na revisão da literatura e se faz necessária na conjuntura atual da Educação Brasileira, fundamentalmente porque amplia a discussão sobre o processo de avaliação para além da modalidade presencial.

Palavras-chave:

1 Avaliação 2 Pedagogia 3 Educação a Distância 4 Paradigma avaliativo

Introduzindo o Contexto e Situando o Estudo

A produção científica tem avançado consideravelmente no campo da produção e da sistematização do conhecimento escolar, bem como as práticas adotadas para sua efetivação, mesmo assim, boa parte dos professores/as ainda estrutura sua prática pedagógica amparada em paradigmas pouco condizentes com as

demandas atuais. Tal postura se dá a ver em vários campos e modalidades do ensino, muito especialmente nos componentes curriculares.

Este estudo deteve-se na investigação de um desses componentes, a saber, a avaliação. Neste sentido buscou-se saber o significado de avaliar e ser avaliado atribuído pelos docentes e discentes do curso de Pedagogia na modalidade à distância da Universidade do Estado de Santa Catarina, bem como de identificar o paradigma avaliativo subjacente ao significado de avaliação manifestado pelos sujeitos envolvidos.

Para entender melhor o contexto do estudo é preciso situar o surgimento deste curso. Criado para atender professores atuantes no ensino fundamental das redes públicas de ensino estadual e municipal, sem a devida habilitação; surgiu da demanda criada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96, que atribui a cada Município e, supletivamente, ao Estado e à União, a tarefa de realizar programas de formação para todos os professores em exercício, utilizando para isso também os recursos da Educação a Distância (Art. 87, parágrafo 3º, inciso III).

O Centro de Educação a Distância – CEAD - foi criado e opera em um sistema de parcerias com instituições públicas e privadas, oferecendo cursos à distância e atendendo solicitações, mediante celebração de contratos ou convênios.

Nesse sistema de parceria, a instituição de ensino assinou, em agosto de 2001, convênio com cerca de 84 Prefeituras de Santa Catarina para a implantação do Curso de Pedagogia - Licenciatura Plena, na modalidade de educação à distância, com a finalidade de capacitar, na época, 3.800 professores, sem graduação, atuantes em escolas da rede estadual e municipal, no Ensino Fundamental, de 1ª à 4ª séries. Hoje, gradua alunos em Educação Infantil e Séries Iniciais.

As turmas são organizadas por núcleos regionais e cada turma possui uma tutoria que é exercida por educadores com formações acadêmicas diversas, tendo a função de mediação do processo de ensino-aprendizagem de conteúdos das disciplinas do currículo, por meio dos recursos produzidos na universidade. São cadernos pedagógicos escritos pelos professores das disciplinas, vídeos institucionais, textos disponibilizados como leitura complementar e utilização de tecnologias digitais. Os professores tutores são capacitados pelos professores das disciplinas previamente para exercerem a tutoria e desenvolverem com os alunos, a aprendizagem dos conteúdos.

Além do sistema tutorial presencial, os alunos têm um encontro com o professor da disciplina em desenvolvimento. Este encontro pode, em algumas situações, apresentar formato *on-line* por meio de chat ou teleconferência ou tele-audio-video-conferência (TAVIC). Dispõem também de e-mail da disciplina, do professor da disciplina, do acesso à página do CEAD e do telefone para contato com os professores.

Os alunos são submetidos a várias avaliações na medida em que concluem as disciplinas. Uma dessas avaliações se caracteriza por uma prova que se estrutura por questões objetivas e dissertativas, sendo que a questão dissertativa representa necessariamente 50% da prova.

Estas provas são enviadas ao setor de correção de provas, os professores lotados neste setor têm o objetivo de avaliar o desempenho do aluno na questão dissertativa e atribuir-lhe uma nota. Em seguida, as notas são registradas no processamento ótico, assim como as questões objetivas.

O desejo de investigar o processo de avaliação surgiu entre estes professores corretores de provas. Este setor cumpre a função de a partir de critérios acordados com os professores das disciplinas e de gabaritos elaborados por estes últimos, avaliar as provas aplicadas ao término de cada disciplina. O processo é descolado da relação corretor e avaliado e neste sentido, muito solitário.

Esta prática suscitou a pesquisa sobre o processo avaliativo do ensino-aprendizagem.

É importante destacar também que o curso, nesta modalidade de ensino, adotou como pressuposto teórico a abordagem sócio-histórica de proposição de Vigotsky (1991) que defende que a aprendizagem é processual e se efetiva por meio da interação social. Nesta perspectiva, avaliar não pode ser apenas medir, julgar ou comparar. Implica um processo amplo, realizado a partir da intervenção intencional de diferentes mediadores. Neste sentido, os Cadernos Pedagógicos, vídeos, textos complementares, os encontros com tutores e com os professores das respectivas disciplinas, os trabalhos e as provas são instrumentos que buscam viabilizar a aprendizagem de novos conhecimentos tendo o educador à preocupação compartilhada com BERBEL (2001): “compreende-se que o trabalho do professor com seus alunos passa necessariamente por uma organização que inclui objetivos a atingir, conteúdos a trabalhar, uma metodologia a desenvolver esse trabalho e um processo de avaliação de resultados” (p.21), que é tarefa árdua, prolongada e

demanda um intenso trabalho de pesquisa fundamentada para desvelar a face oculta deste processo.

Quanto à relevância científica, a pesquisa acerca da avaliação do processo ensino-aprendizagem poderá contribuir para a modalidade investigada e também extrapolar para outros tempos e espaços escolares desvelando olhares deste elemento do currículo.

A avaliação enquanto tema e exercício das pessoas em processo de formação, sejam formadores e formandos, deve ser tratada com a relevância que lhe é inerente. Para este exercício é necessário investigar o significado para os envolvidos, de avaliar e de ser avaliado.

O Caminho Percorrido e o Método Adotado

A metodologia adotada é qualitativa que tomada de MINAYO (1993), considera a ruptura com os princípios da tese idealista-positivista, passa a incorporar o significado e a intencionalidade subjacente aos atos, relações, estruturas sociais, seja no seu advento quanto na sua transformação, tomadas como construções humanas significativas. Modelo que põe por terra a neutralidade e a objetividade, onde fato e valor são inseparáveis, pesquisado e pesquisador são ambos sujeitos que interagem no processo. Realizada por meio de pesquisa documental e aplicação de questionários nos formatos *on-line* e impresso. A pesquisa documental segundo GODOY (1995), apresenta importante fonte de dados, merecendo atenção especial. O exame dos documentos pode trazer interpretações complementares. Os dados foram coletados durante o ano de 2003. O questionário impresso e *on-line*, validado para ser aplicado, versou sobre o significado de avaliar e de ser avaliado, como parte de uma pesquisa mais ampla que investiga o significado da avaliação entre alunos e professores, do referido curso. O tratamento dos dados foi realizado por meio de construção de categorias de análise com base na interpretação dos discursos utilizando o método exploratório dedutivo. Realizado em três tempos: 1º - formação de conjunto de repostas com sentidos semelhantes; 2º - extraídos os sentidos das repostas; 3º - criadas categorias por aproximação destes sentidos. Os sujeitos receberam nomes fictícios.

Olhar entre olhares: análises dos dados e resultados

O estudo possibilitou a organização e tratamento dos dados a partir de cinco grandes categorias. Neste artigo, todavia, a discussão apresentada é centrada em três dessas categorias, quais sejam: paradigma tradicional, modelo imposto e percepção da competência para o ensino.

Para compreender as categorias do estudo é necessário situar o contexto da avaliação da aprendizagem destes alunos.

Os alunos são matriculados em apenas uma disciplina por vez e são submetidos a várias avaliações, dentre elas: trabalho final da disciplina, nota do Tutor Presencial com base nos critérios de: participação ativa aos encontros; utilização do material auto-instrucional; aquisição de habilidades; auto-avaliação, estes itens detalhados são encontrados no Manual do Tutor e do Aluno do Curso.

Além do trabalho e da nota do tutor, ambos com peso três, o aluno é submetido a uma prova que se estrutura por questões objetivas e dissertativas, sendo que a questão dissertativa representa necessariamente 50% da prova e a nota global da prova tem peso quatro. A somatória das notas é dividida por dez e se obtém a média na disciplina. O regimento do curso preconiza ainda que a nota mínima da prova é cinco e a média geral é seis para a aprovação na disciplina.

Vieira (2003) ao fazer um resgate histórico sobre o conceito de avaliação verifica que esta vem sendo compreendida, como um processo de indagação, de comparação, de obtenção de informações, que possibilitam a produção de juízos acerca daquilo que está sendo avaliado, e que fornece elementos para tomada de decisões. Segunda a autora, percebe-se uma tendência de que a avaliação seja entendida como um elemento associado em primeira instância, à verificação dos resultados e produtos e que caminha para a valorização das tomadas de decisões a partir desses resultados.

Quando a escola prioriza apenas os aspectos de verificação, ela não completa o ciclo didático com a tomada de decisões sobre os aspectos detectados e não se evidencia, portanto, o aspecto de diagnóstico, cumprindo apenas um requisito institucional e burocrático de classificar, aprovar e reprovar.

Nesta perspectiva, encontramos sujeitos pesquisados que sugerem, por meio de suas referências, a partir da resposta dada à pergunta de pesquisa, que o processo por eles vivido é denotado nesta categoria.

Paradigma Tradicional

O processo avaliativo faz parte do sistema educacional, indiferente da modalidade, seja à distância ou presencial. É incoerente deixarmos de dar importância à avaliação no processo de ensino-aprendizagem. Numa modalidade que podemos chamar de “nova”, que é à distância, com o uso de novas tecnologias, sendo chamada de virtual, esperamos que a avaliação acompanhe os ritmos do “novo” processo. No entanto, os dados apontam incoerências entre teoria e prática pedagógica, evidenciando que o embasamento teórico do curso em questão não está se refletindo na maneira como a avaliação é realizada. Indicam principalmente uma avaliação em que a classificação é predominante, e em uma escala de Zero (0) a Dez (10), a que chamamos de Paradigma Tradicional.

Chamamos de paradigma tradicional a categoria de ensino em que os discentes e docentes dizem que se sentem classificados através de notas, onde precisam estudar (decorar?) para “passar” para a fase seguinte, sem que haja uma avaliação ampla de todo o contexto. Uma forma de avaliar enquadrada numa abordagem tecnicista, seguindo ainda a linha do positivismo radical, onde prevalece o conceito de certo e errado.

Em Miras e Sole citados por Saul (1996, p. 375), os objetivos do processo avaliativo são traçados em torno de duas possibilidades: emissão de "um juízo sobre uma pessoa, um fenômeno, uma situação ou um objeto, em função de distintos critérios" e "obtenção de informações úteis para tomar alguma decisão". A prática da avaliação ainda recorrente, considera como função do ato de avaliar a classificação, e não o diagnóstico, como deveria ser. Segundo Almeida (1997, p. 49), embora teoricamente tenham ocorrido mudanças na avaliação, influenciadas por trabalhos que vão desde os de Thorndike até os de Tyler, não houve alteração na concepção positivista de avaliação. As falas a seguir ratificam a idéia de

Almeida: *“Avaliar significa conceituar, dentro de medidas estabelecidas, a partir de um desempenho previsto e de uma escala definida.”* (Ana Maria)²; *“Para mim avaliar significa julgar os conhecimentos adquiridos.”* (Madalena); *“Significa ser medido pelo desempenho previsto pela universidade, numa escala de medidas preestabelecidas, onde as atividades solicitadas e as avaliações chamadas provas de conteúdo constituem os indicadores.”* (Renata)

Tradicionalmente, ao se pensar em avaliação, se tem a tendência em pensar fundamentalmente na objetividade, sistematização, bem como no quanto foi aprendido e ensinado. Por isso, pensa-se na importância de se dominar técnicas e metodologias eficientes e eficazes, pois a questão é saber como medir, controlar e julgar algo. Assim sendo, não cabe pensar a condição humana, ou para qual sociedade está se avaliando. A avaliação sistematizada com um caráter deliberativo é algo recente em termos históricos. A avaliação da aprendizagem do aluno é a vertente mais antiga.

O que ainda se constata é que, muitas vezes, a avaliação da aprendizagem nada mais é do que um controle do planejamento curricular. Esse pensamento de avaliação/ educação positivista alastrou-se por todo o território brasileiro, como aconteceu com o modelo de produção em série das fábricas capitalistas, tendo apoio de toda a legislação, que ainda vê o educando através de uma nota. Podemos perceber como alguns alunos e professores confirmam esta visão positivista da avaliação: *“O ato de avaliar no curso, ainda está muito ligado ao testar conhecimentos (...) os alunos parecem sempre estar estudando, para obter nota para serem bem sucedidas na prova.”* (Letícia)

Observou-se que alguns sujeitos envolvidos nesta pesquisa sentem-se avaliando e/ou avaliados sob uma pressão de notas, exigências, controle, etc., característicos de um paradigma avaliativo tradicional, ainda que o curso em questão tenha embasamento teórico que aponte para novos paradigmas educacionais.

Modelo Imposto

Historicamente, a avaliação expressa juízos e pressupõe tomada de decisões que direta ou indiretamente são concentradas nas mãos do/a professor/a. Existe um

contraste muito grande entre a importância da avaliação para a vida daqueles/as que são avaliados/as e a maneira, muitas vezes simplificada, adotada por muitos professores/as para realizá-la.

Estudos têm apontado que as tomadas de decisões dos/as professores/as são muito mais vinculadas às urgências institucionais e às demandas do momento, do que de acordo com um modelo teórico bem estruturado (Sacristán, 2000).

Esses fatores podem ser associados ao que Gimeno Sacristán (2000) chama de *Modelo de referência*. O autor explica que este *modelo* é uma espécie de *depurador essencial* na ação de avaliar. Este é o modelo que “além de ser afetado pelos produtos esperados, fica mediatizado também pela escala de medida que se utilize. Numa escala de 0 a 10, por exemplo, o 5 marca o ponto de diferenciação entre o que está bem o que está mal. (Idem, ibidem, p.317)

A maneira como os fatores apontados são organizados, os valores atribuídos a cada um deles na prática avaliativa pertencem a cada professor(a), estão ancorados na dimensão do pessoal e do íntimo de cada profissional. Sacristán (2000) acredita que aí reside uma das razões pelas quais é tão difícil mudar os procedimentos de avaliação no ensino: “porque não é uma simples conduta técnica-profissional, mas um complexo processo onde estão em jogo mecanismos mediadores com fortes implicações pessoais, em muitas ocasiões dificilmente explicáveis para o próprio professor”. (Idem, ibidem, p. 318)

É necessário, porém deixar claro que ao abordar esses aspectos não se está dizendo que a avaliação resulta simplesmente da conduta psicológica dos/as professores/as. Ela é uma *exigência institucional* que posteriormente foi sendo racionalizada como possibilidade de conhecimento do/a sujeito avaliado, regulação do processo de aprendizagem, entre outros.

É importante destacar que o fundamento teórico-metodológico do curso em questão é a Psicologia Histórica –cultural já discutida na categoria anterior.

As avaliações do/a tutor/a compreendidas por meio de trabalho e desempenho do aluno são processuais e a prova se apresenta descolada desta realidade, pois ocorre a partir do modelo tradicional, com os rigores de um ato público seletivo, ou seja, todos os alunos, em suas respectivas turmas, no mesmo dia e hora recebem seus instrumentos de avaliação individual, bem como, um tempo determinado de início e término para sua execução. Ao final, devem permanecer acompanhando o ato os três últimos alunos/as até que todos finalizem a tarefa. A prova, constituída

de cinco questões objetivas e uma dissertativa possui ao todo dez pontos, sendo que são atribuídos cinco pontos a questão dissertativa.

Além disso, o peso quatro diferente do peso três das notas da avaliação do/a tutor/a, são questionados pelos alunos e alunas informantes, como retratam os depoimentos a seguir: *“Na avaliação no ensino a distancia, não concordo com a maneira que feita à avaliação. Pois a prova tem maior peso que o trabalho, nada adianta você fazer um bom trabalho, se na prova você não alcançou a média”*.(Mário); *“(...) o método a qual estamos sendo avaliados está deixando muito a desejar. Pois os cadernos pedagógicos nos mostram e orientam que devemos avaliar nossos alunos dentro de uma pedagogia crítica, participativa e reflexiva. E nós, alunos da “...”, somos avaliados de uma maneira completamente tradicional,(...)*. (Sérgio); *“Significa que a “...” prega uma certa metodologia e cobra outra bem diferente. Etilo tradicional. Existem outros métodos para saber se o aluno sabe ou não e depois somos avaliados por professores que nunca tiveram com a gente, então fica difícil.”*(Leonardo).

Esta categoria do estudo mostra a discordância, do ponto de vista destes informantes sobre o modo como se sentem ao serem avaliados por meio da prova. De alguma forma eles apontam para um diagnóstico.

Percepção da Competência para o Ensino

como alternativa para superação de problemas escolares. Para Gentili (1995) a qualidade é a nova estratégia competitiva. Segundo Vieira citado por Rios (2003, p. 73) “desloca-se o eixo do debate sobre a qualidade do ensino como direito dos cidadãos para uma articulação com as questões associadas à produtividade e à competitividade”, adotando como viés que é o que é bom para a empresa é bom para a escola; e ainda que este discurso não mais se encontre no centro das temáticas educacionais, não se pode negar os valores neoliberais que traduz e que se torna visível em muitas das práticas que continuam sendo adotadas. Olhar para a qualidade sob esta ótica é não só limitar, como cristalizar o conceito, uma vez que o mesmo é enquadrado em um modelo, o da qualidade total. Rios (op. cit.) alerta para a inadequação do conceito de totalidade neste sentido adjetivado. Ela destaca (p.74) que “o que se deseja não é uma educação de qualidade total, mas

uma *educação da melhor qualidade*, que se coloca sempre à frente, como algo a ser construído e buscado pelos sujeitos que a constroem. (grifos da autora). Analisando as respostas dos sujeitos participantes da pesquisa, é possível identificar tais argumentos. “(...)o processo avaliativo deve oportunizar a retomada de conceitos, pois ele não é apenas produto e sim processo.” (Isabel); “(...)sem sombra de dúvidas, um aspecto fundamental para a realimentação da minha prática, ou seja, me fornece subsídios para melhoria, o aprimoramento e a continuidade do meu trabalho.” (Maria José).

Para Rios (op. cit.) o termo qualidade (do latim *qualitate*) pode remeter a uma série de significados, dos quais destaca: propriedade, atributo ou condição das coisas ou das pessoas capaz de distingui-las das outras e de lhes determinar a natureza. Pode indicar também dote, dom, virtude; ou ainda condição, função; aspecto sensível das coisas, e que não pode ser medido. Pode sugerir também algo de qualidade, como indicador de algo bom. Daí a referência seguidamente feita em documentos à “educação de qualidade”, equivale dizer, boa educação. Todavia, a qualidade é um atributo, tanto é que se utilizam expressões como boa e má qualidade. É importante, então, nesta análise refletir sobre o significado dado à qualidade. Relacioná-la à competência possibilita expandir esses conceitos. De acordo a mesma autora, a ação considerada competente é definida como uma ação que tem boa qualidade. Tal aproximação pode ser identificada nas respostas a seguir: “Perceber qual é a qualidade do meu trabalho.” (Heloisa); “O ser avaliado vem me dar condições de reflexão dentro de minha pratica (...)” (João Marcos)

Nessa perspectiva é fundamental que se discuta o conceito de competência, uma vez que a qualidade indica novas dimensões que se encontram presentes, ou seja, a qualidade adquire um sentido plural.

Analisando as diversas abordagens sobre a questão da competência e sua relação com a qualidade, destaca-se Perrenoud (1997) para o qual a expressão tem uma multiplicidade de sentidos. O autor descreve como capacidade de agir eficazmente em um tipo definido de situação; e que se apóia em conhecimentos, mas não se reduz a eles. Poder-se-ia dizer, então, que são capacidades apoiadas em conhecimentos. Este autor propôs um inventário de competências no sentido de delinear de outra forma a atividade docente (baseado no referencial de competências adotado em Genebra/1996 para a formação continuada)³.

Silva (1999, p. 60) aproxima-se da concepção acima citada quando diz que “são capacidades de natureza cognitiva, sócio-afetiva e psico-motora que se expressam, de forma articulada, em ações profissionais, influenciando, de forma significativa, na obtenção de resultados distintivos de qualidade.” As falas a seguir esclarecem: “A avaliação tem um caráter de diagnosticar falhas e, nas discussões nos encontros, buscar as soluções.” (Nazaré); “(...)ser avaliada significa avaliar se realmente estou desempenhando minhas obrigações e desenvolvendo habilidades e competências, para então transmitir aos alunos.” (Ana Paula)

Um dos grandes cuidados que se deve ter é que no contexto em que vivemos as competências são definidas a partir das demandas do mercado. Isso não é ruim do ponto de vista da formação e da prática profissional. O complicador é quando se confunde a demanda do mercado com a demanda social, que são as necessidades concretas das pessoas. Rios (op.cit.p. 83) alerta para esse fato quando diz que

a substituição da noção de qualificação, como formação para o trabalho, pela de competência, como atendimento ao mercado de trabalho, parece guardar, então, o viés ideológico, presente na proposta neoliberal, que se estende ao espaço da educação, no qual passam a se demandar também ‘competências’ na formação dos indivíduos.⁴

Salvaguardadas essas questões, é importante dizer que neste estudo compartilha-se do conceito de competência no dizer de Rios (op.cit.,p.88) como “conjunto de saberes e fazeres de boa qualidade.[...] Como bem aponta a autora “a competência guarda o sentido de *saber fazer bem o dever*.” [...]. Ela diz que a competência sempre diz respeito a “um *fazer* que requer um conjunto de *saberes* e implica um posicionamento diante daquilo que se apresenta como desejável e necessário.” (grifos da autora) Segundo Rios é muito importante que o saber, o fazer e o dever sejam considerados como elementos situados e construídos historicamente pelas pessoas no contexto de sua práxis.”

Desafio Educacional no Ato de Avaliar: Considerações Finais

Todas essas questões remetem as contradições entre a concepção teórica adotada pelo curso e a descrita, vivida pelos informantes a partir dos instrumentos de avaliação da aprendizagem e seus meios de aplicação. Esta questão merece

revisão, ao mesmo tempo em que sugere alguns questionamentos, como por exemplo, qual é a função fundamental que a avaliação deve cumprir?

Para Sacristan (op. cit., p.331), “a função fundamental que a avaliação deve cumprir no processo didático é a de “[...]dar consciência aos professores sobre como andam as coisas em sua classe, os processos de aprendizagem de cada um de seus alunos [...]” Machado(2000) argumenta a favor da idéia de que “os sistemas de avaliação não devem centrar suas atenções no conhecimento em si, mas sim nas possibilidades de mobilizá-lo a serviço das pessoas e seus projetos” (p. 77) Para isso, a coerência entre a teoria proposta e a prática avaliativa adotada no curso em questão, especialmente no instrumento *prova* requer um amplo e profundo processo de estudo e reflexão, com vistas a sua re-significação.

Efetivamente, o tema da avaliação é complexo porque proporciona informação e muitas vezes questiona todo o processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Barriga apud Esteban (2002) para realizar a *atividade de avaliar* é necessário transformar o ato de avaliar em atividade de conhecimento, assegurando uma formação contínua, tanto para quem aprende, como para quem ensina. É bem provável que uma das incoerências que transparece no processo avaliativo adotado no curso em questão e que adquire visibilidade nos depoimentos dos alunos informantes reside na utilização e no tratamento que é dado ao instrumento *prova*. Constata-se o seu valor absoluto, hermético e quantitativo, o que impossibilita aos alunos vislumbrar o seu processo de aprendizagem, contrariando os discursos apresentados nos materiais pedagógicos utilizados.

Parece possível inferir que uma das alternativas de superação, ou ao menos de percepção desses contrastes implica na necessidade de mudanças estruturais, tanto da concepção, quanto das práticas utilizadas. Paulo Freire (1991) diz que as instituições educacionais deveriam preocupar-se em preencher certas lacunas de experiências dos indivíduos, ajudando-os a superar obstáculos em seu processo de conhecer. Para isso é fundamental que tais instituições democratizem seus critérios e seus instrumentos de avaliação.

Referências

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Parecer CNE/CP9/2001. Diário Oficial da União em 18/1/2002, seção 1. p 31.

BERBELL, Neusi et all. *Dimensão Pedagógica* in: **Avaliação Pedagógica no Ensino Superior**: um retrato em cinco dimensões. Londrina: Ed. UEL, 2001.

ESTEBAN, Maria Tereza (org.). **Avaliação: Uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

GODOY, Arilda Schimidt. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. RAE – Revista de Administração de Empresas. São Paulo: v. 35. n.2., 1995.

HOFFMAN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola á universidade**. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2000.

LA TAILLE, y. ; OLIVEIRA, M.; Dantas H. **Piaget, Vygotsky e Wallon. Teorias Psicogenéticas em discussão**. Ed. Summus. São Paulo, 1992.

LIMA, A . **Brincadeiras Selvagens:problema nosso**. São Paulo: Ed. Oficina de textos, 1997.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Editora Cortez, 1995.

MACHADO, José Nilson. **Educação: Projetos e Valores**. São Paulo: Escrituras editora, 2000.

MINAYO, M. C. De S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**, 2 ed. São Paulo: HUCITEC-ABRASCO, 1993.

SACRISTÁN, Gimeno. **O Currículo – uma reflexão sobre a Prática**. Tradução: Ernani F. Da F. Rosa. 3ª edição. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação Emancipatória**. São Paulo: Cortez, 1991.

VIEIRA, Lúcia Maria de Assis. **A Avaliação Discente sob Múltiplos Olhares: alguns referenciais teóricos**. Avaliação – In: Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior, vol 8, n. 1- março 2003.

VIGOTSKY. L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Ed Martins Fontes, 1991.

¹ O projeto de pesquisa que deu origem ao presente artigo teve como bolsista de iniciação científica a acadêmica Renata Monteiro. Contou também com a participação das professoras Rode Dilda Machado da Silva e Lígia Maria Soufen Tumolo. Este grupo de trabalho foi autor do relatório final do referido projeto, cujo conteúdo serviu como subsídio para elaboração do presente artigo.

² Os nomes adotados são fictícios e foram utilizados como recurso para preservar a identidade dos informantes.

³ Para saber mais, cf. PERRENOUD, Phillipe. 10 novas competências para ensinar. Porto Alegre. Artes Médicas, 2000.

**CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DA UNIBAVE
“FORMAÇÃO DOCENTE NA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO”**

Orleans, 09, 10 e 11 de novembro de 2006.

**DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DO CURSO NORMAL
SUPERIOR E IMPLICAÇÕES NA ATUAÇÃO PROFISSIONAL**

TANIA REGINA CARDOSO FERNANDES

INSTRUIRE CONSULTORIA E PROJETOS EDUCACIONAIS - taniapedagogia@yahoo.com.br

TC – 1B4

Resumo: Atuando como psicopedagoga, dentro de uma Instituição privada de Ensino Superior, foi possível atender alunos do curso Normal Superior e detectar algumas dificuldades que emergiam na rotina acadêmica desses alunos e outras que tinham as suas origens nas atividades docentes desenvolvidas no ensino básico da escola pública. Algumas dessas dificuldades são de ordem cognitiva e de relacionamento interpessoal e foram detectadas pelos professores das disciplinas que compõem a grade curricular do curso; outras foram percebidas pelos próprios alunos que, de forma independente, procuraram o atendimento psicopedagógico para a devida orientação. O ingresso do aluno no ensino superior não elimina toda a sua história relacionada às experiências de aprendizagem. Pelo contrário, a qualidade dessas aprendizagens se manifesta no ambiente acadêmico, onde as exigências são cada vez maiores quando se trata das questões relativas a pesquisa, produção do conhecimento e domínio das ferramentas tecnológicas. Os problemas diagnosticados são preocupantes uma vez que são relativos às dificuldades manifestadas por estudantes e profissionais da área da educação. As perguntas que nos inquietaram durante essa trajetória foram as de: - como promover a aprendizagem dos alunos da escola pública, sem antes promover e otimizar a aprendizagem do professor? Como favorecer a auto-estima dos alunos se a auto-estima do professor está abalada? Tais questões nos estimularam a elaborar projetos de intervenção que têm como objetivo fomentar o desenvolvimento dos alunos da graduação nos aspectos cognitivo e relacional. Como fundamentação teórica adotamos a Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural como base conceitual e instrumental do nosso trabalho.

Palavras-chave: dificuldades de aprendizagem, psicopedagogia, formação docente, cognição.

O fracasso escolar se caracteriza por implicações de ordem pedagógico-sociocultural e as dificuldades de aprendizagem são um dos fatores mais evidentes

, por esta razão, têm sido o centro de muitas pesquisas. O foco das discussões sobre este tema está na busca da compreensão dos fatores que desencadearam o fracasso escolar, como apontam Aquino (1997), Patto (1999), Bossa (2000), Weiss (2002), dentre outros estudos e, visando a criar formas que possam auxiliar na melhoria do ensino, este estudo, inicialmente, limitou-se a observar e a relacionar as dificuldades enfrentadas pelos alunos, do curso Normal Superior de uma instituição privada do Paraná.

O acesso ao apoio psicopedagógico ocorreu de duas maneiras: a) quando os professores de determinadas disciplinas percebiam as dificuldades que o aluno possuía ao desenvolver alguma atividade, solicitavam à coordenação de curso que o encaminhasse para o atendimento psicopedagógico; b) quando o próprio aluno percebia as suas dificuldades e de forma espontânea procurava o apoio. Posteriormente, as dificuldades foram classificadas em duas dimensões:

a) *dimensão acadêmica*- diz respeito às dificuldades que os alunos possuem para realizarem com qualidade as atividades solicitadas pelas disciplinas. A nossa opinião é a de que um dos fatores determinantes dessa problemática é a forma inadequada com que a escola estabeleceu a dinâmica ensino-aprendizagem. Sabemos que umas das características da escola tradicional é a de priorizar a quantidade na transmissão de conteúdos e a de dar menos ênfase ao desenvolvimento do processo cognitivo, o que resultou nas mais variadas dificuldades de raciocínio.

Quando o aluno ingressa no ensino superior, traz consigo toda a sua história e o registro das experiências vividas na aquisição do conhecimento. O aluno que apresenta problemas em relação à escrita, por exemplo, certamente manifesta tais dificuldades na sua vida escolar e social. Muitas vezes esses problemas não são detectados pela escola e se o forem não chegam a ser solucionados com uma ação docente eficaz.

b) *dimensão profissional* - diz respeito aos obstáculos que impedem o aluno de desenvolver, de forma adequada e eficiente, as atividades pedagógicas dentro das escolas em que trabalham ou realizam o estágio acadêmico obrigatório.

1.1 O levantamento de dados

O levantamento de dados foi feito durante o atendimento psicopedagógico aos alunos do curso Normal Superior, nos anos de 2004 e 2005. Durante esse período foram atendidos 73 alunos. A cada atendimento foi preenchida uma ficha de controle com dados de identificação do aluno e a queixa do professor que solicitara o atendimento.

Para melhor compreensão, organizamos, no quadro abaixo, as dificuldades nas duas dimensões: a acadêmica e a profissional. A ordem das dificuldades apresentadas a seguir se dá pela maior incidência no diagnóstico e não por ordem de importância. Consideramos que toda dificuldade tem um valor único e que não se pode valorizar umas em detrimento de outras. Toda e qualquer limitação deve ser trabalhada na sua especificidade e dentro do contexto que se apresenta, caso contrário será um fator que, somado a outros, poderá favorecer o aparecimento de novos problemas.

Dimensão 1	Dimensão 2
Dificuldades na rotina acadêmica	Dificuldades nas atividades docentes
Leitura lenta, dificuldades de interpretação, vocabulário restrito.	Planejamento das aulas.
Dificuldades na escrita: ortografia, concordâncias, pontuação e vocabulário.	Domínio de conteúdos específicos – ex.: matemática, geografia.
Elaboração de trabalhos seguindo as normas acadêmicas.	Ensinar o aluno que não consegue aprender.
Apresentação dos trabalhos, seminários. Comunicação limitada pelo pobre domínio dos conceitos.	Controle da indisciplina.
Dificuldades em compreender o posicionamento do professor e de determinados colegas.	Adotar diferentes estratégias de ensino.
Domínio das ferramentas tecnológicas.	Dificuldades de relacionamento dentro da escola.
<u>Em resumo: disfunção nas operações mentais: análise e síntese, raciocínio analógico, inferencial, percepção analítica, comportamento planejado.</u>	Processo de inclusão de alunos portadores de necessidades educacionais especiais.

Importa salientar que as dificuldades de ordem acadêmica retratam as lacunas do processo de ensino-aprendizagem, vazios que se estabeleceram nos primeiros anos escolares e que ficam mais evidentes diante das atividades e exigências a serem cumpridas no ensino superior e, paralelamente, no ambiente de trabalho. Na dimensão profissional, no caso a ação docente, as dificuldades identificadas referem-se à carência que os professores da educação básica têm de bases teórica e instrumental que forneceriam subsídios para estabelecerem adequadamente o processo ensino-aprendizagem.

Na grande maioria dos casos observados, o professor não está instrumentalizado de forma conceitual e muito menos prática para identificar as dificuldades que os alunos manifestam ao realizarem as operações mentais que integram o raciocínio, ou seja, compreender como ele recebe as informações processa e articula os dados para elaborar os resultados. Diante disso, a ênfase no processo do ensino-aprendizagem se direciona para o ensino de conteúdos.

A falta de qualificação do professor é fator determinante para a qualidade do conhecimento que os alunos irão estabelecer no ambiente escolar. A auto-estima dos alunos poderá ser afetada, problemas de aprendizagem poderão ser desencadeados, enfim o professor precisa ter consciência de que é parte integrante do processo ensino-aprendizagem. Sendo assim, a aprendizagem depende de uma relação dialógica e não de uma comunicação unilateral.

Após diagnosticar as dificuldades, elaborou-se propostas de intervenção que procuram respeitar o desenvolvimento psicológico e cognitivo dentro dos parâmetros socioculturais. Considerando a necessidade de conhecer ainda mais os alunos do curso Normal Superior, foi aplicado um questionário com o objetivo de elaborar o perfil desses alunos. Com a intenção de exercer uma ação psicopedagógica adequada, buscou-se nas teorias educacionais, fundamentos que pudessem contribuir para o diagnóstico e também para auxiliar na solução das dificuldades de aprendizagem.

Nessa trajetória de pesquisa, adotamos como referencial a Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural, de Reuven Feuerstein. Esse psicopedagogo desenvolveu, há mais de quarenta anos, proposta de intervenção cognitiva

destinada a pessoas com dificuldades de aprendizagem e consideradas na época, como inaptas para aprender. Sua metodologia de trabalho é reconhecida e utilizada em vários países, inclusive no Brasil, onde há uma gradativa expansão e aplicação por parte de profissionais da educação e de áreas afins.

Além dos fundamentos teóricos, Feuerstein apresenta uma metodologia que se caracteriza por exercícios mentais considerados como dispositivos do processo de pensar. Sua proposta é definida como um programa de intervenção cognitiva, que apresenta significativo diferencial, pois está direcionada à estrutura mental do aluno e dá ênfase à capacidade de modificabilidade do ser humano, mediante a interferência do mediador.

2. PRESSUPOSTOS QUE NORTEARAM A INTERVENÇÃO

No planejamento e na realização do trabalho de intervenção buscamos adotar um referencial que nos permitisse a compreensão da situação-problema, para que, apoiados na base conceitual, tivéssemos bem definida a meta de trabalho. O modelo de intervenção que se adotou foi, a princípio, remediativo e simultaneamente no sentido pró-ativo, por entender que, superadas algumas dificuldades, estaríamos garantindo condições para que outras fossem sendo conquistadas. Para tanto, adotamos os conceitos explicitados de forma sintética neste trabalho:

2.1 Conceito de Modificabilidade Cognitiva Estrutural:

O trabalho de Reuven Feuerstein tem como pressuposto a crença pedagógica de que todos podem se tornar mais inteligentes ou alcançar níveis maiores de competências do que aqueles previstos de forma determinista em alguns diagnósticos. Conforme Feuerstein apud Cruz, (2001,p.3), *“a inteligência é algo que se pode adquirir e não algo fixo, pré-determinado”*. Diz ainda, que: *“...é necessário considerar a modificabilidade como uma característica da pessoa*

humana, sendo igualmente importante ensinar o ser humano a ser inteligente pelo aproveitamento da sua flexibilidade e autoplaticidade”.

Já o termo cognitivo estrutural se refere aos processos de pensamento como memória, planejamento, análise, síntese, pensamento analógico, inferencial, hipotético e outras operações. Sobre o sentido dinâmico da inteligência, Belmonte (2003, p.38) assinala que *“La inteligencia es la capacidad del organismo de modificar sus estructuras mentales para asegurar una mejor adaptación a las realidades cambiantes a las que está expuesto el organismo”.*

Sendo assim, a inteligência é entendida como uma condição disponível a todos os indivíduos mesmo àqueles privados intelectualmente por algum tipo de anomalia, limitação ou privação cultural. Para tanto, o desenvolvimento do potencial dos indivíduos (alunos) depende diretamente do ambiente e dos estímulos a que estão submetidos. A condição de modificabilidade não deve ser considerada somente na perspectiva do aluno, mas como possível a todos, incluindo o professor na condição permanente de aprendiz.

Entendemos que a formação continuada desse profissional é a condição necessária para que perceba as suas próprias dificuldades e, a partir de então, que invista em programas de auto-conhecimento nos aspectos emocional e cognitivo. A escolha pelo aprimoramento significa “sair do estado passivo” para, gradativamente, alcançar níveis consideráveis no domínio das habilidades e competências requeridas pela profissão.

2.2 Conceito de Experiência de Aprendizagem Mediada - EAM:

A Experiência de Aprendizagem Mediada – EAM - é um modelo de interação proposto por Feuerstein, e este destaca o papel do professor como um mediador que se interpõe entre o estímulo e o organismo, que é o próprio indivíduo. O

mediador tem a função de selecionar estímulos e adotar estratégias para interferir na forma de pensar do aluno.

No que se refere ao ambiente educacional, há que se destacar o professor como o maior responsável pelo processo ensino-aprendizagem. Consideramos também importante a estrutura física e os materiais pedagógicos disponíveis; todavia é no professor que está centrada a função maior que é a de intervir , criando condições favoráveis para o desenvolvimento pessoal e intelectual de seus alunos.

Para Fernandes (2005, p.19) a EAM. Significa que, *“O mediador tem a função de criar situações desafiadoras, que provoquem o pensar dos alunos, levantando questionamentos, hipóteses, fazendo analogias, promovendo situações onde os alunos identifiquem as percepções diferenciadas no grupo. Já para Gomes (2002), “...o mediador deve promover no mediado uma crítica eficaz, relativa á conscientização do que ele já produz de forma competente, ou do que ele possa a vir a produzir”* (p.95). É importante que o mediador crie estratégias em que os níveis de complexidade se alteram para que o aluno não desista diante das atividades de maior exigência cognitiva.

Apresentamos o modelo de interação proposto por Feuerstein:



S: Estímulo selecionado pelo mediador.**H1:** O fator humano que se caracteriza pela ação intencional do mediador. É sua responsabilidade selecionar, criar, imprimir níveis diferenciados de complexidade na tarefa.**O:** O indivíduo – o organismo vivo corporal, cognitivo e afetivo.**H2:** A mediação que deve ser imprimida sobre a resposta do aluno. É função do mediador interpretar o pensamento do aluno e auxiliá-lo na reorganização dessa elaboração.

2.3. Os critérios de mediação para a recondução do processo de aprendizagem

Os critérios de mediação preconizados por Feuerstein podem ser definidos como um sistema de idéias que norteiam os procedimentos que, colocados em prática, criam um ambiente modificador, propício ao aprender.

— *Critério de Intencionalidade e Reciprocidade* – para produzir modificações no processo de aprender dos alunos, é importante comunicar a intenção do trabalho, o porquê e onde se pretende chegar. Isso cria no mediado o reconhecimento da sua importância no processo. Dessa forma, estabelece uma relação de reciprocidade, pois no trabalho proposto por Feuerstein, a atenção está sempre focada no mediado, independente do conteúdo. Portanto, a mediação deve provocar um acontecimento significativo que leva professor e aluno a uma relação dialógica.

— *Critério de Transcendência* – significa transcender ao imediato e penetrar em um sistema de necessidades mais amplo. Por exemplo, quando se ensina orientação espacial, a aprendizagem tem sentido quando transcendemos a situação aqui e agora. Seria selecionar estímulos para que o mediado pudesse compreender que a orientação depende da utilização de um sistema de referência estável e absoluto; que se orientar espacialmente é diferente de limitar-se a definir lateralidade. É preciso considerar o espaço, o contexto e a relação entre o indivíduo e o meio. Analogicamente, isso também ocorre nas relações humanas, nas quais determinadas decisões dependem do ponto de vista dos envolvidos.

— *Critério Significação* – no próprio processo de transcendência, o mediador auxilia na compreensão do significado da atividade ao dar importância ao processo vivido e, quando, através de analogias, leva o aluno a compreender a validade do conhecimento aplicado em diferentes realidades, em diferentes contextos. A significação está ligada à aplicabilidade dos conhecimentos.

— *Critério Sentimento de Competência* – a motivação e o incentivo encorajam o indivíduo persistir na busca de melhores resultados. Mediar o sentimento de competência é fundamental, justamente por saber que, em dado momento, algumas tarefas irão provocar o desequilíbrio cognitivo e emocional do aluno. O indivíduo registra experiências positivas e no momento de dificuldade pode acessá-las como mola impulsional ao desafio. O professor deve prever as possíveis reações dos alunos perante as atividades. Para tanto, é preciso conhecer as

operações mentais e o que estas irão exigir da cognição do aluno. É importante que o mediador crie estratégias nas quais os níveis de complexidade se alteram para que o aluno não desista diante das atividades de maior exigência cognitiva.

— *Critério Regulação e Controle do Comportamento* – há que se incentivar a metacognição, inibindo o ensaio-erro e a impulsividade. Não raro observamos, no ambiente de sala de aula, alunos que respondem prematuramente, isto é, sem antes ler ou entender todas as informações que o professor está passando. Em outros casos, identificamos problemas na resolução das atividades, quando o aluno, por ansiedade, antecipa as ações interferindo, assim, na resolução da situação-problema. Por meio da mediação o professor deve levar o aluno e o grupo a uma reflexão sobre seu próprio comportamento, pois é o autoconhecimento, mediado e interpretado, que leva à regulação.

— *Critério de Compartilhar Comportamentos* – relação que deve acontecer entre mediador/aluno e aluno/aluno. Deve-se estabelecer uma dinâmica em que todos possam comunicar suas estratégias, percepções e conclusões. Ao escutar o que seus colegas concluíram, a partir da mesma atividade, o aluno percebe que há percepções diferenciadas sobre o mesmo objeto. Isso o ajuda a entender, reinterpretar a instrução da atividade e a fazer a auto-correção. Muitas vezes o professor ignora essa capacidade de seus alunos, colocando-se como centro do processo e não permitindo a “visão compartilhada”.

— *Critério de Individuação e Diferenciação Psicológica* – a sensibilidade e a percepção do mediador devem garantir a mediação de estímulos, por vezes diferenciados e com variados níveis de exigência. É preciso saber recuar ou aprofundar o estímulo. É uma atitude contrária aos processos de ensino tradicionais, nos quais o professor, por ingenuidade ou falta de habilidade, crê ser entendido por todos da mesma forma e, a partir dessa crença, utiliza sempre as mesmas estratégias. Apresenta os diferentes conteúdos por uma mesma modalidade (figurativa, verbal, numérica, etc).

— *Critério de Planificação e Satisfação dos Objetivos*: – *de ordem pessoal*: implica mediar a percepção mais ampla da realidade, evitando, assim, problemas cognitivos em função de uma percepção episódica dos fatos. O mediado precisa

estabelecer metas, ele só melhorará seu desempenho pessoal e profissional quando tomar consciência das suas limitações e, assim, investir em ações que possam minimizar suas dificuldades; – *de ordem acadêmica*: o professor precisa compreender e demonstrar para o aluno que o resultado depende do processo e o bom desenvolvimento do processo depende de uma percepção adequada do evento, do objeto e da informação;_por isso, mediar o entendimento sobre a importância dos conteúdos, visar aos conhecimentos necessários, desenvolver determinadas habilidades e verificar a eficácia das estratégias adotadas para o alcance dos objetivos de aprendizagem tornam-se de fundamental importância.

— *Procura da novidade e da complexidade* – mediar de forma que o mediado consiga ampliar seu repertório de competências e sinta-se motivado a investigar, debater e argumentar. Entender que diante do complexo é possível a aprendizagem, desde que esta seja mediada eficientemente pelo professor. Esse critério aproxima-se do conceito de Zona de Desenvolvimento Potencial (ZDP) em Vygotsky.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso trabalho de intervenção foi elaborado em forma de oficinas planejadas com o objetivo central de otimização do processo de aprendizagem, no qual os participantes percebem suas dificuldades individuais mas, sobretudo, o seu potencial.

Os conceitos de Modificabilidade Cognitiva, Experiência de Aprendizagem Mediada - EAM e os Critérios de Mediação divulgados por Feuerstein constituíram a base pedagógica da intervenção. Priorizamos o desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento interpessoal, por considerarmos competências necessárias e que interferem diretamente na qualidade das ações docente. Respeitar a diferenciação cognitiva é tão importante quanto respeitar a diferenciação psicológica, atitude que pressupõe o respeito pela história individual e a forma *única* de ser, sentir e pensar dos indivíduos. No entanto, o professor só se posicionará nesse sentido quando compreender o seu próprio desenvolvimento.

Durante a realização das intervenções, os participantes foram tendo percepções diferenciadas daquelas apresentadas nas “queixas” durante o levantamento diagnóstico. Comentavam que, algumas dificuldades se sobressaíam nas atividades requeridas nas metodologias de ensino. Houve um relato sobre a dificuldade para elaborar estratégias de ensino da matemática que foi desencadeada por insuficiente aprendizagem da operação da divisão. Em outro momento, uma aluna expressou a sua insegurança em assumir a disciplina de geografia, apontando os conteúdos dessa área como o problema a ser vencido.

Tais situações retratam que a aprendizagem dos alunos depende essencialmente da qualidade das aprendizagens de seus professores. Não trata-se de culpar o professor por defasagens no processo educacional, em contrapartida, não podemos eximi-lo da sua responsabilidade como mediador do conhecimento.

Ao pensarmos no sistema educacional, partimos do pressuposto de que o professor esteja qualificado para garantir a qualidade desse processo. Ele necessita ter domínio teórico e instrumental para intervir quando o aluno manifesta baixa auto-estima ou diante dos baixos níveis de aproveitamento.

Para que isso ocorra, o professor deve colocar-se também como sujeito modificável, tendo em vista que, só poderá provocar modificações em seus alunos, a partir do momento que investir sistematicamente na sua própria formação. É preciso, urgentemente, que as instituições que se dedicam à formação de professores reavaliem seus objetivos e programas educacionais no sentido de resgatar princípios para uma base educacional sólida.

Vivemos na era considerada como a sociedade da informação. Novas tecnologias são criadas e disponibilizadas com extrema rapidez, o mercado de trabalho a cada dia apresenta novas exigências. Diante disso, devemos pensar também nos objetivos, no currículo, na estrutura do sistema educacional, além de buscar investimentos para formação permanente dos profissionais que integram a escola. Pensar no professor como ator principal, qualificado e, por isso, transformador e atuante na luta pela qualidade do ensino-aprendizagem tão desejada dentro escolas de nosso país.

REFERÊNCIAS

BELMONTE, I. T.. **El perfil del mediador**. Madrid: Santillana, 2003.

CRUZ, V. **O fato de usarmos a palavra inteligência tão freqüentemente levamos a acreditar na sua existência como uma entidade concreta, estável e mensurável. Mas será mesmo assim?** 2000. Disponível em: http://www.planeta.clix.pt/cpsimoes/art_pais_filhos.html. Acesso em: 18 jan. 2001.

FERNANDES, Tânia R. C. **Diagnóstico e intervenção psicopedagógica no processo cognitivo através da teoria da modificabilidade cognitiva estrutural: Um estudo de caso**. Dissertação de Mestrado em Psicopedagogia: Florianópolis, 2005.

GOMES, C. M. A. **Feuerstein e a construção mediada do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

Orleans, 09, 10 e 11 de novembro de 2006

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DA UDESC: FAZENDO DIFERENÇA NA EDUCAÇÃO DE CEGOS EM SANTA CATARINA

Solange Cristina da Silva

Universidade do Estado de Santa Catarina- solangesilva@udesc.br

TC – 3D4

Resumo: Este artigo refere-se ao relato de uma experiência inovadora do Centro de Educação a Distância da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, ao Curso de Pedagogia a Distância 21 alunos com história de deficiência visual. Esse Curso foi adaptado para atender as necessidades educativas desse grupo de alunos, oportunizando assim, maior qualidade em seu processo ensino-aprendizagem. Com o propósito de atender as necessidades educativas dos alunos, foram usadas tecnologias de informação e comunicação, materiais disponibilizados em diferentes mídias (cadernos pedagógicos em Braille, textos digitalizados, entre outros), proporcionando novas formas de ensinar e aprender, tornando o aprendizado mais significativo e contando com a participação efetiva desse grupo em todo o processo. Deste grupo, 18 alunos se formaram em março de 2006, escrevendo no cenário educativo uma nova forma de educação, com base no respeito, na valorização das diferenças e na inclusão da diversidade.

Palavras-chave: educação de cegos, acessibilidade, educação a distância, deficiência visual.

Introdução

As associações de cegos há muito tempo vem discutindo e lutando por sua participação efetiva na educação em todos os níveis. A Universidade do Estado de Santa Catarina, UDESC, através do Centro de Educação à Distância – CEAD, em parceria com o grupo de pessoas com história de deficiência visual, sensível à sua mobilização em favor da luta pelo direito à educação, estendeu aos cegos e pessoas com baixa visão - população que

geralmente é excluída do acesso ao ensino superior - em 2002, o Curso de Pedagogia à Distância com Habilitação em Séries Iniciais e Educação Infantil.

Este Curso de Pedagogia que se desenvolveu na modalidade de educação a distância, numa concepção histórico-cultural, utilizou as tecnologias de informação e comunicação para tornar possível educar a distância esse grupo de alunos, viabilizando novas formas de ensinar e aprender. Deste modo, para possibilitar a inclusão dos alunos cegos e com baixa visão nesse Curso, utilizaram-se computador com sintetizador de voz ou ampliador de tela; materiais didático-pedagógicos disponibilizados em Braille, ampliados, digitalizados e gravados em fita cassete e CD; ambientes de aprendizagem virtual; entre outros recursos.

Esse processo resultou na formação de 18 pedagogos com história de deficiência visual no Estado de Santa Catarina. E, com isso, uma nova perspectiva de educação delineia-se a partir desta história agora escrita e vivenciada pela nossa Universidade. Acreditamos que nossos/as alunos/as cegos e com baixa visão estarão impulsionando uma nova forma de educação, com base no respeito e valorização das diferenças. Proposta amplamente difundida, no entanto, pouco efetivada no cotidiano educacional.

A partir da formação de professores/as cegos e com baixa visão acreditamos que será possível vivenciar de forma concreta e real uma educação que respeite as diferenças, propondo novos olhares sobre as relações de poder entre as pessoas consideradas não-visuais e os visuais, tanto no âmbito pedagógico, como no social.

Educação a Distância: possibilitando a inclusão de cegos e pessoas com baixa visão.

A educação a distância no Brasil inicia-se em 1939, com a fundação dos Institutos: Instituto Rádio Monitor e Instituto Universal Brasileiro. Após o surgimento desses dois institutos, iniciaram-se várias experiências na educação à distância, como por exemplo, o Movimento de Base – MEB, que visava à utilização do rádio para a alfabetização de jovens e adultos, situados, principalmente, nas regiões Norte e Nordeste. Entretanto, esse e outros projetos de educação popular em massa foram abandonados com o golpe militar de 1964.

Nos últimos anos, a educação a distância vem se fortalecendo e sendo utilizada cada vez mais em diversas instituições públicas e privadas no Brasil e no mundo, garantindo assim a democratização do ensino. Ao se referir ao ensino a distância, Peters (2001, p. 83), defende que:

Ele é tendencialmente igualitário, ajuda a realizar igualdades, baseia-se em grande parte na atividade própria de estudantes autônomos, está mais relacionado com a prática da vida e da profissão e, nos centros de estudo, enfatiza maior interação e comunicação.

O curso de Pedagogia à Distância da UDESC tem duração de quatro anos e constitui-se de modalidade combinada, contendo momentos presenciais, sendo um encontro semanal com o tutor, o qual faz a mediação entre o aluno e o conhecimento, e um encontro por disciplina com professores específicos de cada área do conhecimento e; momentos à distância, através de recursos tecnológicos como fax, internet, teleconferências, vídeos pedagógicos, além de materiais impressos como cadernos pedagógicos, livros, entre outros. Deste modo, esse Curso, vai ao encontro do conceito de Educação a Distância preconizado pelo Decreto 2.494, de 10.02.1998:

[...] uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação.

A expansão da educação a distância está associada às crescentes necessidades educacionais que não podem ser satisfeitas pelos sistemas tradicionais de ensino, contando com o auxílio de tecnologias de informação e comunicação cada vez melhores, as quais permitem uma maior interatividade entre docentes e discentes e a inclusão dos diferentes.

Considerando a importância da Educação a Distância e o fato de ela possibilitar a democratização do ensino superior, a Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC -

abre matrícula para uma turma composta por treze alunos cegos, sete alunos com baixa visão e dois alunos com visão normal que trabalham com cegos. A partir dessa iniciativa, outros alunos com história de deficiência visual, matriculados nos diferentes núcleos vinculados ao CEAD foram atendidos através da parceria entre a UDESC e a Associação Catarinense Para Integração do Cego- ACIC, visando oferecer recursos e materiais adaptados às necessidades de cada aluno.

A importância deste Curso para a turma de cegos e pessoas com baixa visão deve-se a vários fatores, entre os quais o fato de favorecer o acesso ao Ensino Superior a uma população geralmente excluída do processo educacional, assim como o fato de cumprir preceitos constitucionais que asseguram educação a todos os cidadãos e, sobretudo, o fato de viabilizar a formação de professores para atuarem na rede de ensino.

Ao pensarmos na inclusão das pessoas com história de deficiência visual no ensino superior, temos de considerar essa heterogeneidade e o fato de que o cego e as pessoas com baixa visão têm uma aprendizagem mais auditiva e tátil. Nesse sentido, com o objetivo de atender a necessidades educacionais de cada aluno, foi feita a adaptação dos cadernos pedagógicos, os quais foram transcritos para Braille (para quem tem domínio de tal sistema), ampliados (para os alunos com baixa visão) e gravados em fitas cassetes ou CD (para os alunos que ainda não dominam o Braille). Os livros que sugeridos como bibliografia complementar, foram digitalizados e disponibilizados aos alunos por meio da ACIC e por meio da plataforma virtual do CEAD, em um site acessível construído para a navegação desse grupo, disponibilizando materiais pedagógicos, literários e científicos, fóruns de discussão, informações sobre legislação e sobre Braille, dicas de informática, notícias, eventos, entre outros. Outra adaptação feita refere-se a filmes usados nas disciplinas, os quais foram assistidos pelos alunos com a presença de um narrador que descrevia as cenas e, se necessário, um leitor de legenda. As avaliações que feitas através de provas e de trabalhos escritos, também tiveram a mesma adaptação; tudo foi transcrito para o Braille, ampliado e gravado em fitas cassetes ou CD e, depois, é novamente transcrito para tinta para que pudesse ser corrigido pelos professores. A tecnologia foi amplamente utilizada, através do computador (com leitores de tela associados a sintetizadores de voz e ampliadores de tela) e ambientes de pesquisa virtual.

A tecnologia computacional é fundamental para oferecer cursos a distância com qualidade. A educação à distância, através da tecnologia, pode solucionar alguns problemas de acessibilidade experienciados pelas pessoas com história de deficiência visuais. Segundo Miranda (2002, p. 25),

[...] a falta de material ampliado ou em relevo, de livros transcritos para o Braille, sonoro ou em suporte digital, a insuficiência e precariedade de serviços especializados são enfatizados como fatores que dificultam ou comprometem a escolarização.

Com o surgimento da Internet, alguns desses materiais passaram a ser disponibilizados e poderiam ser acessados com o uso de ferramentas adequadas, possibilitando que as pessoas com deficiência visual utilizem o computador e acessem as informações na Internet, superando suas dificuldades; no entanto, mesmo com o uso dessas ferramentas, a organização inadequada e a falta de aplicação de regras de acessibilidade nos sites, com apresentação predominantemente visual, dificultam o seu uso por esses sujeitos. De acordo com MIRANDA (2002, p.18),

[...] percebe-se que há muitas situações em que as tecnologias que dão suporte a essa modalidade de ensino não são acessíveis para todas as pessoas, principalmente aquelas com alguma deficiência específica. A exemplo, pode citar as páginas Web que usam imagens sem equivalentes textuais. Páginas com essas características impedem que usuários com limitações visuais tenham acesso a informação de forma completa. Ainda, falando de imagem, outro exemplo que impede a acessibilidade em cursos a distância via Web é quando os equipamentos utilizados têm muito baixa resolução, o que impede, igualmente o acesso à informação.

Para utilizar o computador, os usuários com história de deficiência geralmente utilizam ferramentas e softwares específicos, ferramentas que são conhecidas como tecnologias assistivas.

O desafio é assegurar a acessibilidade que é, por definição, a “condição de acesso aos serviços de informação, documentação e comunicação, por parte de portador de necessidades especiais” (FERREIRA, 1999). A acessibilidade refere-se a projetar sites para que portadores de deficiência (auditiva, visual, motora e outras) tenham acesso a todo seu conteúdo sem acarretar sobrecarga cognitiva ou perda de informação. Há conceitos mais abrangentes de acessibilidade, como o da legislação brasileira (BRASIL, 2000), conceitos que consideram o acesso, com segurança e autonomia, a espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, a edificações, a transportes e a sistemas e meios de comunicação.

A acessibilidade representa, para os indivíduos com deficiência, uma etapa importante rumo à independência, permitindo que participem em atividades cotidianas que, para as pessoas sem histórico de deficiência, são triviais. O fato de poder ler um jornal sem depender de uma pessoa com visão normal para lê-lo é apenas um exemplo do que a tecnologia pode proporcionar para a autonomia desses indivíduos.

Considerações Finais

Ao propor uma pesquisa sobre como construir um site acessível para pessoas cegas e com baixa visão, tem-se a compreensão acerca da importância da acessibilidade computacional no processo de aquisição de conhecimento dessas pessoas no ensino superior, principalmente na modalidade a distância, em que a imersão no ambiente virtual é mediadora do processo de construção e expansão do conhecimento.

Durante o desenvolvimento deste projeto, constatou-se que, para os projetistas e desenvolvedores de sites, um dos principais desafios é conseguir construí-lo de forma a não deixar obstáculos que impeçam que as tecnologias assistivas, como os leitores de tela, funcionem de forma eficiente. Além de obedecer às normas de acessibilidade, a participação das pessoas com história de deficiência visual no processo é fundamental.

É importante ressaltar que o acesso à informação objetiva, acessível e adequadamente organizada, através de meios da tecnologia computacional, possibilita a autonomia das pessoas com história de deficiência visual e, como tal, é condição imprescindível de sua cidadania.

O presente estudo vem demonstrando que, com a utilização das tecnologias de comunicação e da informação, é possível utilizar materiais do curso de modo diverso, viabilizando novas formas de ensino e de aprendizagem, tornando o aprendizado mais significativo. E, desse modo, por meio de tecnologias de comunicação e da informação, é possível implementar metodologias de ensino de acordo com as necessidades dos alunos cegos e com baixa visão, garantindo seu acesso e sua permanência no ensino superior.

Este estudo é o primeiro passo de uma caminhada extensa relativa ao que se pode fazer no que se refere à acessibilidade das pessoas com dificuldades ou impossibilidades visuais, garantindo o seu direito a uma educação de qualidade e o acesso a informações.

A proposição inicial do curso de Pedagogia à Distância adaptado para cegos e alunos com baixa visão era a de oportunizar, de forma respeitosa, a formação acadêmica e, a partir desta, a inserção social. Considerando o cego e a pessoa com baixa visão como sujeito de direitos, pretendíamos quebrar preconceitos e paradigmas construídos ao longo da história da educação especial. Deste modo, durante todo o processo de consolidação deste curso, estratégias foram sendo testadas, desde a organização curricular, o fazer pedagógico até a forma de avaliação. Como estas ações aconteceram na forma processual, acompanhada pelos/as tutores/as, coordenação pedagógica e com a participação efetiva dos cegos e pessoas com baixa visão, percebe-se o amadurecimento das ações e a evolução qualitativa do Curso.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n. 10.098**, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <<https://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em: 27 julho 2004.

CARVALHO, José Oscar Fontanini de. **Soluções tecnológicas para viabilizar o acesso do deficiente visual à educação a distância no ensino superior**. Tese de doutorado pela Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Engenharia Elétrica e de Computação. Campinas, SP, 2001.

CIDAT-ONCE. **Guía para verificación de la accesibilidad de sitios web**. Versión 1.2 beta. 2001. Disponível em:

ftp://ftp.once.es/pub/utt/bibliotecnia/17_Accesibilidad/guiaaccesibilidad.doc. Acesso em: 26 julho 2004.

CORN, Anne L.; KOENIG, Alan J. **Perspectives on Low Vision**. In: Corn, Anne L.; Koenig, Alan J. *Foundations of Low Vision: Clinical and Functional Perspectives*. New York: AFB Press, American Foundation for the Blind, 1996, p. 3-25.

DEITOS, Teresinha Pellicoli. **As novas tecnologias e os cegos em situações interativas e a compensação social**. Dissertação de Mestrado em Educação pelo Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

DELPIZZO, Graziela N., GHISI, Marcilene A. A., SILVA, Solange Cristina da. **Desenvolvimento de um site para pessoas cegas e com baixa visão: uma alternativa de educação inclusiva na universidade**. 2004. Disponível em: http://www.ces.uc.pt/lab2004/pdfs/GrazielaDelpizzo_MarcileneGhisi_SolangeSilva.pdf. Acesso em: 09 de setembro de 2006.

HEUMANN, Judith, 1998. In: MICROSOFT PRESSPASS. **Gates focuses attention on accessibility of technology products**. Redmond, USA, 1998. Disponível em: <<http://www.microsoft.com/presspass/press/1998/feb98/accesspr.asp>>. Acesso em: 26 julho 2004.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio – Século XXI**. Editora Nova Fronteira, 1999.

MIRANDA, Andréa da Silva. **Recomendações de acessibilidade digital em cursos de educação a distância via web para portadores de deficiência visual**. Dissertação de Mestrado em Ciência da Computação pelo Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

SABATÉ, Xavier Grau (Coord.). **Tecnología y discapacidad visual: necesidades tecnológicas y aplicaciones en la vida diaria de las personas con ceguera y deficiencia visual**. Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE). Madrid, 2004.

SANTAROSA, Lucila Maria. **Telemática y la inclusión virtual y social de personas con necesidades especiales: un espacio posible en la Internet**. Congresso Iberoamericano de Informática Educativa, 5., Viña del Mar, Chile, 2000. Disponível em: <<http://lsm.dei.uc.pt/ribie/pt/textos/doc.asp?txtid=34#67>>. Acesso em: 28 julho 2004.

VANDERHEIDEN, Gregg C. In: CARVALHO, José Oscar Fontanini de. **Soluções tecnológicas para viabilizar o acesso do deficiente visual à educação a distância no ensino superior.** Tese de doutorado pela Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Engenharia Elétrica e de Computação. Campinas, SP, 2001.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Secretaria de Educação Superior. **Educação Superior a Distância.** Disponível em: <http://www.mec.gov.br/Sesu/educdist.shtm>. Acesso em: 6 de abril de 2003.

PETERS, Otto. **Didática do ensino a distância** – experiências e estágios da discussão numa visão internacional. Tradução Ison Kayser, São Leopoldo/RS:Editora Unisinos, 2001.

QUADROS, Ronice de M. **Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão.** In Estudos Surdos, Revista Ponto de Vista, 2003.

**REFLEXÕES SOBRE A DOCÊNCIA DOS PROFESSORES DO ENSINO
FUNDAMENTAL E MÉDIO: UM OLHAR DA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO
MATEMÁTICA**

Viviane Raupp Nunes de Araujo
UNIBAVE / UNESC - viviraup@terra.com.br

TC – 1A 3,4

Resumo: Relatamos um estudo acerca dos entendimentos dos professores de Matemática do Ensino Fundamental e Médio sobre a formação profissional tendo como base teórica a Filosofia da Educação Matemática. A pesquisa foi realizada em uma escola pública estadual de Santa Catarina, com o objetivo de analisar as concepções dos professores e as suas conseqüências para o processo de ensino e aprendizagem da Matemática. Os dados para o desenvolvimento deste trabalho foram obtidos em reuniões dos professores de matemática para planejarem as atividades de aprendizagem a serem incluídas no projeto do segundo trimestre de 2004 da escola. Também serviram de elementos de análise as conversas informais da sala dos professores e as observações nas aulas. As atividades propostas pelos professores aos alunos e demais ações do cotidiano escolar, permitiram apontar a presença marcante da concepção formalista da matemática que, com algumas parcas doses do intuicionismo, formam o ecletismo das atividades pedagógicas desenvolvidas em sala de aula. Há uma impregnação de uma formação linear, não permitindo que os professores, mesmo com muito esforço, esboquem um caminho pedagogicamente articulado, que permite, aos poucos, se libertarem da forma de ver a ciência cartesianamente, imposta pelas relações de produção.

Palavras-chave: Filosofia da matemática, concepções de ensino, formação de professores.

As mudanças pelas quais o ensino da matemática passou, acabaram por refletir fortemente na formação dos professores da contemporaneidade. Se analisarmos a situação da prática educativa, dos anos 80 até a atualidade, identificaremos problemas como a ênfase à memorização em detrimento ao desenvolvimento do pensamento matemático que propiciasse a reflexão crítica e autocrítica do conhecimento que o aluno apreende (PAVANELLO, 2003).

Moisés (1997) faz referência ao debate, no campo da Educação Matemática, sobre novas propostas para o ensino de Matemática que proporcione realmente aprendizado dos alunos. No entanto, nos cursos de formação de professores, uma dose abissal de informações é ainda despejada sobre os estudantes como se eles fossem seres desprivilegiados de raciocínio e capacidade de pensar. Esse modelo de formação profissional tem o efeito perverso de oferecer, fortalecer e legitimar uma única concepção de ensino: positivista/formalista. Diante disso, as críticas ao ensino da matemática se acirraram, despontando o Movimento de Educação Matemática, no início dos anos 80, contribuindo para a formação de grupos de estudos e pesquisas. Assim, o ensino da Matemática tem aproximação com a Psicopedagogia, Filosofia e Sociologia, pois a preocupação dos especialistas e professores era com a elaboração do conhecimento, por parte dos estudantes (PAVANELLO, 2003). Percebemos, aí, a necessidade da Filosofia da Educação Matemática nos cursos de licenciatura, pois:

O trabalho nuclear da filosofia da educação matemática é analisar criticamente os pressupostos ou idéias centrais que articulam a pesquisa e o currículo ou a proposta pedagógica, buscando esclarecer suas afirmações e a consonância entre os procedimentos utilizados e as considerações éticas, epistemológicas e científicas sobre possíveis desdobramentos em ações pedagógicas e entre as ações visualizadas, ou seja, há consistência entre a concepção de educação, de ensino, de aprendizagem, de conteúdo matemático, atividades propostas e desenvolvidas, avaliação proposta e efetuada na realidade escolar ou educacional. (BICUDO e GARNICA, 2003, p.21-22)

Dessa forma, a Filosofia da Educação Matemática procura as razões, as conseqüências e o sentido da Matemática no processo educativo. Questiona a imagem de homem e investiga os pressupostos, os condicionamentos e os objetivos de se ensinar Matemática. O conhecimento em Filosofia da Educação Matemática e suas reflexões são determinantes na prática pedagógica do educador, por esclarecer, ao professor, as diversas concepções de matemática, de ensino e de educação e, conseqüentemente, determinará os saberes e a aceitação da disciplina por parte dos educandos (BICUDO, 2003). A literatura tem conclamado que, na formação do professor, além do domínio nas áreas de conhecimento também se priorize o desenvolvimento de atitudes que permitam não só “aceitar” a mudança e a inovação, mas ser ele próprio agente de mudança, por meio de práticas de reflexão. (SCHEIBE & DAROS, 2002).

A Filosofia da Educação Matemática discute as tendências pedagógicas, explicitando os modos que cada uma concebe a Matemática, seu ensino e sua aprendizagem, com “a preocupação de melhorar a qualidade do ensino”. (FIORENTINI, 1995). Porém, a literatura indica o estado nada alentador e aponta a prática docente dos professores

reprodutivistas como responsável.

As questões até aqui mencionadas conduziram-nos a formulação do seguinte questionamento: Qual é o entendimento que os professores de matemática do ensino fundamental e médio apresentam com relação à formação de professores tendo como base às diversas concepções de Filosofia da Educação Matemática? Outras questões se desdobraram: Que concepções de ensino de matemática transitam no cotidiano escolar? Quais as determinações que levam os professores terem este entendimento? Levando em consideração esses questionamentos, analisamos as concepções dos professores em relação à organização do processo ensino aprendizagem, extraindo indicadores dos condicionantes sociais, históricos, políticos que contribuíram para a determinação da ação docente.

O pressuposto norteador do presente estudo é: ao instituir objetivo ou atividade teórica/prática em que a finalidade seja o ensino da matemática, o professor precisa responder as questões filosóficas não só sobre a natureza e o desígnio da ciência que fundamenta a disciplina que leciona como também da educação.

Gadotti (1995) adverte sobre a importância dos professores saberem que não é a consciência do homem que determina o seu ser, mas pelo contrário, o ser social é que determina a sua consciência. Manter a articulação dialética entre indivíduo e sociedade talvez seja o princípio básico de uma pedagogia que pretenda ser transformadora das condições humanas, de suas relações consigo mesmo e com o mundo.

Saviani (1980) chama a atenção para a necessidade de pensar numa educação que extraia o núcleo válido do senso comum para dar-lhe expressão elaborada com vistas à formulação de uma concepção de mundo adequada aos interesses populares.

Por sua vez, Frota (2003, p.127) dá indicativos e justificativas para um novo paradigma para os cursos de licenciatura:

O tempo exige um novo paradigma para formação de licenciados: Um licenciado novo – portador de uma nova missão, capaz de entender a globalização que se instaura, tecnicamente capaz de utilizar/lidar com a informação em todos os níveis, de problematizar e analisar conjuntamente o que está a sua volta para, com o seu aluno, responder aos desafios de uma nova era, ou de um novo momento histórico.

Nesse sentido, é que se percebe a importância da Filosofia da Educação Matemática no curso de formação de professores. Segundo Miguel (1995), ela influencia de forma decisiva no modo como ensinamos e reflete logicamente no modo como os alunos aprendem a matemática. Vale evidenciar que, de acordo com Bicudo e Garnica, (2003), a filosofia da educação matemática é constituída por aspectos, da filosofia, da filosofia da educação e da filosofia da matemática, porém se revela numa área própria

de indagação e de procedimentos. Da filosofia, a filosofia da educação matemática conserva as características do pensar analítico, reflexivo, sistemático e universal. Portanto, não se trata de um saber abstrato, à margem da vida, pois na filosofia o próprio tecido do pensar é a trama dos acontecimentos, se constituindo no cotidiano.

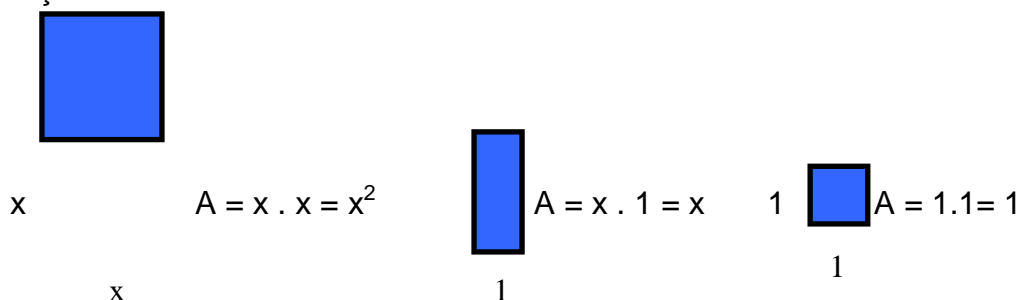
Assim como a filosofia da educação, Bicudo e Garnica, (2003), afirmam que a Filosofia da Educação Matemática faz uso das análises e reflexões sobre a educação, a aprendizagem e o ensino. Porém, não olha somente da perspectiva daqueles que estão preocupados com a educação do outro, mas principalmente com o significado que a matemática assume ao ser anunciada pelo seu ensino e aprendizagem. Portanto, as questões cruciais para a filosofia (O que existe? Como se conhece isto que existe? O que é o valor?) também são focos da filosofia da educação e da filosofia da educação matemática.

Para Bicudo e Garnica, (2003), por focar a Matemática no contexto da educação, a filosofia da educação matemática também coloca questões sobre o conteúdo a ser ensinado e a ser aprendido. Desse modo, ela analisa e faz reflexão sobre a natureza dos objetos matemáticos, da veracidade dos conceitos fundamentais da matemática e do seu valor.

De acordo com Costa (1962), a filosofia da matemática tem a finalidade dupla de caracterizar e explicar o estado presente da evolução da matemática justificando-a criticamente e, da mesma forma, classificar e explicitar os conceitos e os princípios básicos dessa ciência. Determina, entre outras coisas, as suposições e as idéias que servem de fundamentos para as verdades matemáticas.

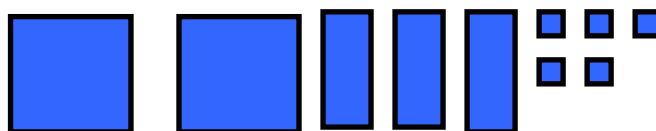
Com base no exposto sobre Filosofia da Educação Matemática e seu arcabouço de significados, pode-se afirmar que não há prática pedagógica que não seja influenciada por uma concepção filosófica sobre a natureza da Matemática.

No contexto teórico da Filosofia da Educação Matemática que se deu a análise das ações pedagógicas matemáticas, nesse texto fazendo referência a cenas de aulas, envolvendo dois professores: um do ensino fundamental e outro do ensino médio. Na da sétima série do ensino fundamental, a professora J expõe no quadro de giz a seguinte situação:



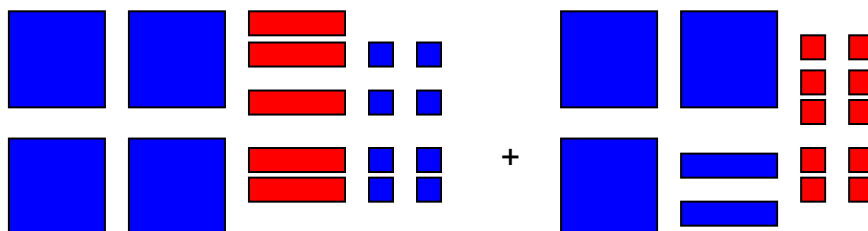
A preocupação da professora J era estabelecer uma relação entre as áreas das figuras geométricas com a adição de polinômios. Ela indica, também, as regras a serem observadas pelos alunos na resolução das atividades que proporia: *Figuras azuis, sinal positivo e figuras vermelhas, sinal negativo.* Além disso alertava: *Não se pode somar figuras diferentes, pois não representam a mesma área, e figuras com cores diferentes se anulam.*

Apresentou aos alunos uma série de atividades que consistia na tradução da forma geométrica para a algébrica e vice-versa, similares a que segue: Represente geometricamente os seguintes polinômios: a) $2x^2 + 3x + 5$. A resposta de grande parte dos alunos foi:



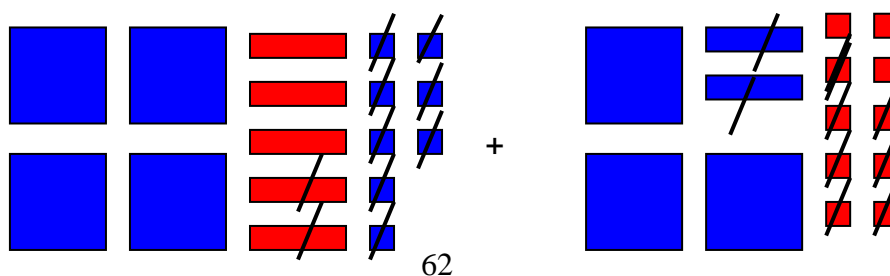
Não precisou de muito tempo para que os alunos completassem as atividades com êxito esperado pelo professor. Imediatamente, colocou no quadro de giz:

1) Qual o polinômio resultante da adição representada abaixo:



Algumas dúvidas começaram a surgir, não com o manuseio das figuras, mas com as operações envolvendo números relativos. Porém, nada que exigisse um trabalho exaustivo para a superação, na ótica convencional do processo pedagógico convencional, pois exigiu apenas que fosse lembrado as regras e procedimentos operatórios em \mathbb{Z} . No final da aula, J confessava sua insegurança no ensino de polinômios articulado com a geometria.

A adição de polinômios continua em pauta na aula seguinte. A professora desenha as figuras geométricas no quadro, momento que um aluno espontaneamente, com a permissão da professora, desloca-se até o quadro e adota o procedimento seguinte:



Resposta: $7x^2 - 3x - 2$

Profª: - Como obteve a resposta?

Aluno: - Cancelei todo positivo com o negativo.

Profª: - O que significa cancelar?

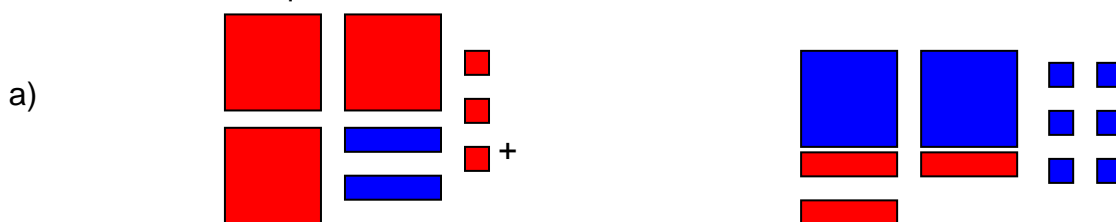
Aluno (parecendo arrependido de estar ali):- cancelar..., acho que é anular...

Profª: E com as figuras da mesma cor, o que você fez?

Aluno: Somei porque tinham a mesma cor...

Como os demais alunos manifestaram que haviam entendido o procedimento do colega, J propõe:

2) Utilizando as figuras, faça a adição de polinômios abaixo, transformando-os para a forma algébrica e em seguida encontrando o seu valor numérico, conforme o valor de x em cada questão.



Para $x = 2$

As atividades anteriores tinham como característica a transformação do geométrico para o algébrico, intuição para formalização, o que gerou as mínimas dúvidas entre os alunos. Porém, no momento de calcular o valor numérico da expressão, quando $x=2$ - algébrico para o aritmético - não conseguiram elaborar procedimentos e obter uma resposta. Anteriormente, o visual e a intuição eram elementos para o desenvolvimento das atividades. Mas, ao se depararem com uma atividade formalizada que exigia conhecimentos matemáticos os referidos elementos não dão conta de elaborar estratégias de pensamentos abstratos.

Em uma das aulas da professora A, ensino médio, o conteúdo era o estudo da função polinomial do 1º e 2º grau. Uma das situações que nos chamou a atenção foi solicitado que encontrassem os zeros da função $f(x) = 3x - 12$. Um aluno que se propôs a resolver, adotou o seguinte cálculo:

$$\frac{-3 \pm \sqrt{12^2 - 4 \cdot (-3) \cdot 0}}{2 \cdot 1} \quad \rightarrow \quad \frac{-3 \pm \sqrt{144 - 0}}{2 \cdot 1} \quad \frac{-3 \pm 12}{2 \cdot 1}$$
$$x' = \frac{9}{2} \quad \text{e} \quad x'' = \frac{15}{2}$$

O aluno calculou os zeros de uma equação do primeiro grau, com os procedimentos formais utilizados para resolver uma equação do segundo grau. A professora perguntou aos demais alunos se o colega estava correto e, para nosso espanto, muitos afirmaram que sim, destacando que haviam adotado o mesmo procedimento. Isto nos mostra que tais alunos, não atribuem significado e nem sentido ao conceito de grau de uma equação. Em nível de ensino médio, no mínimo, se esperaria que ele fosse indicado pelo maior expoente da incógnita ou pelo número de raízes da equação e zeros da função polinomial. Essas e outras mínimas dificuldades e equívocos dos alunos no processo de aprender matemática são motivos para que os professores sejam dominados por sentimentos de desesperança e desânimo. Para eles, aprendizagem não é processo, mas produto que se dá imediatamente após “explicação de um conteúdo”. A concepção comportamentalista skineriana de aprendizagem predomina no ideário dos professores, ou seja: cada estímulo deve gerar prontamente uma resposta.

Nas conversas, mesmo informalmente, os professores denunciavam a decepção dos resultados obtidos com relação à aprendizagem dos alunos durante o ano letivo. Confessavam o desencanto pela profissão, como explicitam as falas:

...eu tento, mas não sei mais o que fazer. Procuo atividades diferenciadas, não agüento mais carregar tantos livros. Não sei, acho que desaprendi de dar aula, ou sei lá, talvez nunca tenha aprendido... (PROFESSORA J).

Outra professora completa afirmando:

Eu também tento, tô sempre correndo atrás, me dedico sempre que posso, às vezes chego a ficar até as 2:00h da manhã preparando atividades e tentando encontrar uma maneira de fazer esses alunos aprender. Parece que falta alguma coisa nas aulas. Tenho a impressão que elas estão sempre incompletas. No tempo em que nos formamos, não tínhamos as informações que hoje o pessoal mais novo tem.

Os depoimentos e ações dos professores são reveladores de uma formação profissional marcada pela extrema linearidade positivista inculcada a muito em nossa sociedade, impulsionada pelo método rigoroso de Descartes, desde o século XVI. Essa linearidade está arraigada nas reuniões pedagógicas da escola, nos projetos interdisciplinares, nas atividades de aprendizagem, no Projeto Político Pedagógico e, na certa, nos cursos de formação e capacitação de professores. A presença marcante das concepções idealistas positivistas é obstruidora das discussões sobre uma prática pedagógica constituída de sólida fundamentação teórica que não vise a hierarquia social.

Há professores que idealizam a transcendência de sua prática pedagógica galgada no entendimento de um referencial teórico. Porém, a efetivação do desejo tropeça na falta de tempo para uma reflexão sistemática. A sociedade bloqueia o professor no caminho a ser percorrido em busca de sua profissionalização como intelectual, quase que o obrigando a ser um mero repassador de conteúdos e impedindo-o de participar do exercício da pesquisa.

Esse contexto é propiciador para que os esforços dos professores para promover o abandono à pedagogia fundamentada no formalismo clássico da matemática, recaem num formalismo vulgar, pois os conceitos são apresentados sem a consistência dos axiomas, postulados e teoremas para provar as verdades matemáticas. Assim, as posturas e valores, próprios da filosofia positivista insinuam-se, são reproduzidos, fortalecidos e legitimados. Dessa forma, o planejamento de inúmeras atividades com a pretensão de melhoria a aprendizagem matemática dos alunos – como, por exemplo, integrar polinômios com geometria – cai numa mesma rotina se o professor tiver consciência das concepções filosóficas que as fundamentam e suas implicações. Não bastava querer se inserir numa concepção pedagógica, sem acreditar, apostar, defender e, sobretudo, lutar por ela.

Verificamos, então, que a impregnação de uma formação linear, não permitiu que os professores, mesmo com muito esforço, delineassem um caminho pedagogicamente articulado, que as permitissem, aos poucos, se libertarem de um “método” ou de uma forma de ver a ciência cartesiana imposta para a sociedade desde o século XVII.

Portanto, não é difícil anunciar a presença marcante da concepção formalista da matemática que, com algumas parcas doses do intuicionismo, formam o ecletismo das atividades pedagógicas desenvolvidas em sala de aula.

Vale esclarecer que não estamos criticando negativamente os professores que se dispuseram em participar das nossas reflexões. Na verdade, estamos analisando os fatos, apontando concepções de ensino e trazendo evidências de um perfil da formação profissional e humana da qual também nos inserimos.

Os professores de matemática apontam as suas dificuldades no enfrentamento das questões que não satisfazem seus ideais a respeito da relação com seus alunos e a conseqüente aprendizagem. Eles têm consciência de que há algo errado e até buscam alternativas de apresentação de conteúdos para seus alunos como, por exemplo, ensinar operações de polinômios com figuras retangulares. No entanto, revelam uma certa ingenuidade em acreditar que aquele ato daria resposta imediata as suas angústias. Não há um entendimento de que subjacente àquela ação pedagógica existe

uma concepção de matemática, de ensino e de aprendizagem que penetra com a maior facilidade nas concepções já arraigadas. Portanto, não oportuniza a problematização do real pedagógico estabelecido a luz de algo – teoria - já assumido com conhecimento de causa. Fica evidente que é a característica externa da ação de expor um conteúdo que proporciona aprendizagem do aluno e a conseqüente superação dos problemas a que ela veio. Questões internas da matemática e do processo pedagógico são despercebidos pelos professores. Para estes, a matemática é um todo inquestionável. Nesse contexto produzido, historicamente, gerou-se professores com convicções acirradas e, contraditoriamente, geradora de ingenuidade teórica que os levam a viver pedagogicamente sempre em estado de angústia e de impotência. É impossível, pois, não fazer o questionamento: Então, os professores de matemática vivem num obscurantismo que impede de entender as múltiplas determinações da sua docência? A resposta a ser construída, na certa, exigirá estudo futuro mais aprofundado.

Assim sendo, ainda está por vir a efetivação das possibilidades de uma pedagogia que contribua para crítica efetiva dos sujeitos sobre o processo de significar e ressignificar conceitos. Tal pedagogia exige: a fundamentação teórica que recupere o sentido social, humano e solidário do ato de conhecer; respostas às questões filosóficas sobre a natureza e o desígnio da ciência que fundamenta a disciplina que leciona e da educação. Só assim, de acordo com Duarte (1993) o professor estará alerta para o fato de que o modo como é manifestado o fazer educativo, pode estar colaborando para a formação de um indivíduo com ideais transformadores ou pode ser também a reprodução da alienação.

REFERÊNCIAS

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **Filosofia da educação matemática concepções e movimento**. Brasília: Plano, 2003.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. **Filosofia da educação matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

COSTA, Newton Carneiro A. **Introdução aos fundamentos da matemática**. Porto Alegre: Globo, 1962.

DUARTE, Newton. **A individualidade para-sí**. Campinas: Autores Associados, 1993.

FIORENTINI, Dario. Alguns modos de ver e conceber o ensino de matemática no Brasil. **Zetetiké**. Campinas:UNICAMP/CEPEM, ano 3, n 4, 1995.

FROTTA, Paulo Rômulo de O. Em busca de um novo paradigma para a formação de

licenciados em ciências. In FROTTA, Paulo R. de O. (org). **Do cotidiano a formação de professores**. Teresina: UFPI, 2003.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética de educação**: um estudo introdutório. 9 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

MIGUEL, Antônio. A constituição do formalismo pedagógico clássico em educação matemática. **Zetetiké**. Campinas: UNICAMP/ CEPEN, ano 3, n 3, 1995.

MOISÉS, Lúcia. **Aplicações de Vygotsky à educação matemática**. Campinas: Papirus, 1997.

PAVANELLO, Regina Maria. A pesquisa na formação de professores de matemática para a escola básica. **Educação matemática em revista**. São Paulo: SBEM, p. 8–13, dez. 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1980.

SCHEIBE, Leda; DARÓS, Maria das Dores. **Formação de professores em Santa Catarina**. Florianópolis: Centro de Ciências da Educação da UFSC – Núcleo de Publicação – NUP, 2002.

**FORMAÇÃO CONTINUADA: PERSPECTIVAS PARA A RESSIGNIFICAÇÃO
DO PENSAR E FAZER DOCENTE**

Ana Maria Dalsasso
amdalsasso@yahoo.com.br – UNIBAVE

TC – 3B4

Resumo: A educação é o fator básico para o desenvolvimento de um país. Vive-se um tempo de expectativas, mudanças aceleradas, crise de paradigmas, perplexidades. Há que se pensar um novo referencial de Universidade porque ela precisa responder às necessidades do cidadão para viver e ser produtivo numa economia emergente, competitiva, de conhecimento global. A transformação do indivíduo para a nova sociedade tem que passar necessariamente pela educação. Por isso há que se pensar nesse novo referencial que faça uma revolução desde a adaptação dos currículos à formação e conscientização do professor. Resignificar o sistema educacional brasileiro deve ser o grande objetivo estratégico do país. A educação é fator determinante para o desenvolvimento, mas não basta “moderniza-la”; é preciso transformá-la profundamente. Num país capitalista como o Brasil, não existe por parte da classe dominante, o interesse em investir na qualidade de ensino, pois quanto mais alienado for o cidadão, mais fácil de ser dominado. Há que se lutar para fazer uma escola democrática que objetive a formação do indivíduo com um perfil mais reflexivo, participativo, polivalente, criativo e empreendedor. A forma mais visível de desenvolvimento do profissional docente é o aperfeiçoamento pedagógico dos professores universitários. Por essa razão a formação docente continuada, foco deste trabalho, torna-se o ponto estratégico para a formação do cidadão do mundo contemporâneo.

Palavras-chave: Formação Docente; Professor Reflexivo; Competências e Habilidades; Educação; Sociedade

Introdução

A educação é um dos fatores alavancadores do processo de desenvolvimento e, considerando que apesar do crescimento quantitativo, a qualidade da educação brasileira não vem acompanhando as transformações da realidade global, fazendo-se necessária a instauração de uma revolução no processo educacional para buscar a elevação da qualidade. As mudanças

precisam acontecer porque uma sociedade globalizada como a atual, impõe um novo reposicionamento na missão da educação.

A realidade é transitória e histórica, por isso a cada momento pede uma resposta, uma postura diferente do cidadão. Dessa forma, há que convir que o profissional da educação precisa buscar constantemente a retroalimentação dos seus conhecimentos, de sua prática pedagógica, para que possa realmente fazer da educação o instrumento para a mudança de consciências e posturas, desencadeando assim novas maneiras de ver e conviver com o mundo globalizado

Faz-se necessário que o educador tenha competências e habilidades para aguçar a imaginação do aluno, fazendo-o crítico, encorajando-o ao desafio, tanto pessoal, quanto profissional.

A formação continuada do profissional da educação é uma necessidade, pois ele precisa buscar constantemente o aprimoramento da prática pedagógica, não numa concepção tradicional, baseada apenas no domínio de técnicas, regras, fatos, teorias e procedimentos conhecidos e disponíveis, mas buscar uma prática reflexiva, investigatória, o ensinar como uma arte.

Esse é o novo perfil de formação do professor do século XXI. É função das instituições de ensino o compromisso com essa formação.

O professor é o grande ator social, e precisa um novo perfil de formação.

Formação continuada: perspectivas para a ressignificação do pensar e fazer docente

Ministrar uma aula é uma situação complexa a ser enfrentada pelo professor. A prática docente, como o exercício de qualquer outra profissão, exige capacitação própria e específica. Não é um diploma de formação superior, mestre ou doutor que habilita o professor ao exercício da função. É preciso, além disso, competências próprias porque ensinar, não restrita apenas ao fato de levar aos indivíduos as últimas novidades da ciência e da tecnologia, tornando-os meros assimiladores de informações e consumidores de idéias, mas sim convidá-los à reflexão, ajudando-os a pensar o mundo tal como se apresenta e, nele inserir-se para viver o papel de cidadão consciente, responsável e transformador.

As competências mais desejadas em um profissional hoje, são: capacidade de realização, ética e criatividade.

A carreira de professor, ao contrário do que muitos pensam, não se resume a exercitar o saber. O professor do novo século precisa ter em seu dia-a-dia uma preocupação com as pequenas atitudes ganhando com o passar do tempo, popularidade e confiabilidade. Prática reflexiva e participação crítica são prioritárias na formação do professor para exercer sua função com credibilidade e significativamente.

O professor competente precisa, primeiramente, dominar os conteúdos pertinentes a sua disciplina, ter as habilidades necessárias para organizar o contexto de aprendizagem, escolhendo estratégias que levem em conta os valores culturais de seus alunos, dirigindo-se a eles com uma linguagem clara, precisa e contextualizada. O professor competente tem a capacidade de mobilizar recursos para abordar a complexa situação de ministrar uma aula.

Conforme afirma o Professor Celso Antunes, em entrevista à Revista Profissão Mestre, outubro de 2004:

O professor de verdade sabe provocar a curiosidade, ensina a pesquisar, a usar o que se aprende em situações novas, transformando o aprender em compreender. Ajuda a pensar. O verdadeiro professor abre competências e estimula inteligências. Se é consciente da essência desse papel, pouco importa se seus alunos sabem o que ele não sabe. Vibra com isso e mostra como melhor usar esse saber. (ANTUNES, 2004, p. 25)

A instituição escola, professores e alunos precisam desamarrar-se do passado, do caminho percorrido e caminhar com os próprios pés.

A transformação do indivíduo para a nova sociedade tem, necessariamente, que passar pela educação. E para isso é preciso que haja uma revolução nos sistemas de ensino. Há que se pensar um novo referencial de escola, há que se passar por uma revolução desde a adaptação dos currículos à formação e conscientização do professor.

É preciso trabalhar desde a pré-escola até os últimos níveis de educação, principalmente, os professores, os líderes, os dirigentes, bem como os demais servidores. Não podemos esquecer os recursos materiais. Não basta a escola ser teórica. O fundamento conceitual é importante, mas a praticidade é

indispensável. As instituições de educação deverão criar e inculcar competências valorizadas para o enriquecimento do sistema educacional.

Há que se admitir que a ressignificação do sistema educacional brasileiro deve ser o grande objetivo estratégico do País. Sabe-se o problema que existe na educação brasileira, mas não existem políticas corretas para a mudança. A educação é determinante para o desenvolvimento, mas para isso não basta “modernizá-la”, como querem alguns. É preciso transformá-la profundamente.

A preparação e recrutamento de professores competentes e bem formados, uma administração escolar de qualidade, capaz de criar um ambiente de trabalho sério que se preocupa não somente com o estoque do conhecimento técnico, científico ou social, mas inclui também, no ambiente de trabalho, a seriedade que educa e forma pessoas criativas e com iniciativa para vencer na vida, é o caminho para se produzir ensino com padrão de alta qualidade.

Hoje a realidade do mercado de trabalho é totalmente diferente. Além da concorrência, o conceito de emprego mudou substancialmente. A modernização das organizações pode ter extinguido vários empregos, mas cria novas e múltiplas oportunidades a cada dia. O professor precisa dinamizar as aulas com participação criativa e reflexiva, trabalhando com resolução de problemas, fazendo a construção do conhecimento de forma conjunta com os alunos

O exercício da docência nos remete ao estudo permanente, fazendo articulação coerente entre as diferentes teorias educacionais, discutindo, refletindo e incorporando-as, em qualquer nível de educação. Curso de formação de educadores, a educação continuada ou permanente, precisam ser feitos, pois é o momento propício para o confronto, onde as diferentes abordagens do processo ensino-aprendizagem sejam conhecidas e repensadas, levando o educador a analisar o seu fazer pedagógico, ter consciência de sua ação e assim buscar a superação dos limites e entraves que existem em sua prática.

O profissional da educação precisa usar a experiência do cotidiano e transformar a sala de aula em laboratório, lançando mão das mais diversas estratégias para garantir a aprendizagem do aluno. O professor tem que ser capaz de adequar os seus ensinamentos à realidade e às necessidades dos alunos. Além de competente, o professor precisa ter postura reflexiva, capacidade de analisar a própria prática e a partir daí efetuar ajustes e melhorias no trabalho da sala de aula.

A modernização do currículo é fundamental para o trabalho ser bem sucedido. O profissional deve mostrar aos alunos que estamos em mundo de transformações aceleradas. Um grande profissional sabe mudar, frente às alterações de sua profissão, adotando uma postura reflexiva, ajudando o aluno a aprender.

O professor competente prepara o aluno para a vida, estimula o raciocínio lógico, a capacidade e o desejo de se expressar e aprender, entender mais sobre o mundo em que vive ao mesmo tempo que desperta a sensação de auto-suficiência, livre arbítrio e responsabilidade por suas decisões e escolhas.

De acordo com o Dr. Hain Ginotti:

O professor é o elemento decisivo na sala de aula. É sua relação pessoal que cria o ambiente. É o seu humor diário que gera o clima. Ele pode tornar a vida de um aluno infeliz ou alegre. Pode ser a ferramenta da tortura ou o instrumento da inspiração. Ele pode humilhar ou alegrar, ferir ou curar. (GINOTTI, 2005, P. 18).

O professor precisa ter pleno domínio da prática pedagógica e ser um investigador.

O docente do ensino superior precisa encarar o exercício da profissão com consciência crítica e compreender como se pratica e se vive a cidadania nos tempos atuais, inserindo em suas aulas esses aspectos, dando ao aluno condições de adquirir informações, reconstruir seu conhecimento, debater, manifestando assim suas opiniões a respeito.

Não há como negar que um ensino universitário de qualidade depende da habilidade e do poder de motivação dos professores em sala de aula. Porém, não podemos deixar de reconhecer que falta aos professores mais orientações de como conduzir discussões envolventes, ou buscar uma forma de relacionamento com o aluno que o motive a aprender e atuar fora da classe. A aprendizagem do aluno é resultado da qualidade do professor, do seu modo de ensinar e da organização do curso.

O professor se constrói, ativamente, ao longo do tempo, como sujeito do seu saber e seu fazer. Sua formação é contínua, iniciando-se na academia e prolongando-se pela vida toda, através da reflexão crítica. Em sua caminhada

alarga sua consciência e compreensão do significado de estar presente no mundo, refletindo criticamente sobre si, sobre o outro e suas relações recíprocas. Por ética deve responsabilizar-se pelo outro. Precisa saber que mudar significa questionar profundamente suas posições filosóficas, epistemológicas, políticas e ideológicas; significa entender-se como ser histórico e indagar-se sobre suas intencionalidades, o que é diferente de informar-se, debater e polemizar.

Professores e alunos devem ser sujeitos da ação, unindo, em parceria, pesquisa e ensino, teoria e prática, sujeito e objeto na construção do saber.

É preciso que os currículos sejam reestruturados; que haja coerência na proposta pedagógica; que as diretrizes curriculares nacionais sejam adequadas; que as coordenações trabalhem em torno de uma proposta institucional unificada. Mas, sobretudo é preciso que o professor assuma seu papel, conscientize-se que a educação do futuro exige um esforço transdisciplinar e que tem a responsabilidade de garantir às gerações futuras, um mundo com mais beleza e sustentabilidade.

A formação do docente deve ser permanente e contínua porque as mudanças acontecem contínua e muito rapidamente.

De acordo com DALBEN (2004), muitos autores têm se utilizado de nomenclaturas como “prática reflexiva”, “ensino como arte”, “professor reflexivo”, “professor como investigador na sala de aula” para designar o novo perfil de formação desse ator social. Nas suas palavras:

Todos esse termos pretendem traduzir a necessidade de formar professores que venham a refletir sobre sua própria prática, que saibam resolver os problemas do dia-a-dia, por meio do diálogo com o conhecimento e com a técnica, na expectativa de que essa reflexão seja um instrumento de desenvolvimento da ação e do pensamento. Essa abordagem implica grande esforço pessoal e profissional, além de trabalho livre e criativo, na construção desse professor-pessoa. Assim sendo, o êxito do profissional dependeria de sua relação com o conhecimento produzido no cotidiano e na dinâmica de elaboração e reelaboração da sua própria ação (DALBEN, 2004, p 37) .

Os professores devem conversar mais, refletir sobre os acontecimentos em sala de aula, pois podem descobrir que estão lidando com situações semelhantes e trocar idéias para solucioná-las.

Para NÓVOA (2002),

O professor de hoje precisa inserir-se em movimentos pedagógicos e criar redes de amigos e colegas para trabalhar em conjunto ou, se possível forjar

uma organização dentro da própria escola (...) que o retire do isolamento da sala de aula. (...) É preciso que ele encontre, na relação, no diálogo com os colegas, uma certa reflexão conjunta e partilha que lhe permitam superar problemas que, sozinho, jamais conseguirá. (NÓVOA, 2002, p. 8).

O professor precisa ter em mente que a escola é o espaço de produção coletiva de aprendizagem, e dali emergem novas competências tanto individuais quanto coletivas. Um dos papéis fundamentais do professor é oferecer o máximo de informação e ajudar o aluno a pensar, estimulá-lo a buscar o novo, aguçar a sua imaginação e fazê-lo crítico, ousado em qualquer aspecto de sua vida, do pessoal ao profissional.

O professor precisa ter competência de fazer com que o aluno saia de sua zona de conforto, desamarre-se do passado, da comodidade intelectual de só ouvir e comece a pensar com sua própria mente para tornar-se autor da sua própria história.

Segundo MELLO (2004), o docente vai se apropriando de novas competências sobre seu ofício durante o exercício profissional, pois encontra-se inserido na prática e na cultura escolar .

Para o professor SIMKA (2006), a educação precisa servir como um instrumento para mudar consciências e posturas e desencadear novas maneiras de enxergar o mundo a nossa volta.

A sala de aula tem que se transformar num ambiente onde os conhecimentos são gerados, e não apenas uma relação entre quem sabe e quem não sabe. A escola precisa formar especialistas do futuro que saibam lidar com o mundo.

A proposta de formação continuada na Universidade

O Centro Universitário Barriga Verde – UNIBAVE , tem como missão promover educação capaz de atender às necessidades humanas de forma integrada, empreendedora e sustentável.

Formar o cidadão cujas características expressem um perfil de homem reflexivo, participativo, polivalente, criativo e empreendedor, exige um corpo docente altamente qualificado e permanentemente atualizado.

Por isso, a UNIBAVE iniciou, um programa de formação continuada aos seus docentes. Inicialmente em forma de um “ensaio”, mas pela necessidade sentida, receptividade e avaliação positiva dos envolvidos, parte para a ampliação do projeto.

O referido projeto pretende superar as práticas de formação fragmentadas, efetivando um processo sistemático, contínuo e definido por um eixo norteador que prime pela delimitação de um perfil de profissional atualizado e atento às necessidades contextuais atuais.

Para sua efetivação, busca o diálogo com outras universidades, abstraído das próprias necessidades docentes os encaminhamentos para uma prática reflexiva.

Considerações Finais

A formação docente continuada tem como foco a profissionalização dos educadores, porém as condições históricas, culturais, políticas e sociais em que a profissão é exercida, é que darão a possibilidade da concretização desse projeto.

Corroborando com Libâneo, Oliveira, Toschi, reafirmamos as idéias que nos movem ao movimento de formação contínuo:

Discutir sobre a profissionalização significa refletir sobre a afirmação do espaço educativo, buscando a identidade profissional dos docentes, dos especialistas e dos funcionários da educação, a fim de debater sobre a totalidade do ato educativo, sobre as relações que se estabelecem no interior das escolas, na atual conjuntura educacional, ante as aceleradas mudanças sociais, culturais, científico-tecnológicas, políticas e econômicas do País. Há um complexo vínculo coletivo entre os diversos agentes que atuam na escola. Compreender essa complexidade significa ampliar a concepção do papel histórico e cultural da instituição no mundo contemporâneo e buscar definir. A identidade profissional de cada um desses agentes. (2003, p.276)

É preciso ajudar os docentes encorajando-os ao aperfeiçoamento, buscando sempre a superação entre eles. O professor deve usar seu método preferido de trabalhar quer seja de preleção, quer seja de discussão, mas precisa fazê-lo com mais eficiência. O professor precisa aprender a falar bem perante dos

grupos de estudantes, promover relacionamentos motivadores com os alunos como pessoas, e enriquecer as aulas pelo uso freqüente, mas não exclusivo, de métodos alternativos. É preciso colocar mais ênfase na habilidade de motivar e no compromisso com o ensino. As diferenças na aprendizagem do aluno é resultado de suas qualidades, do professor, do seu ensino e da organização do curso.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **Educação 2.0**. Revista Mestre, abril de 2004. p 18-26.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. **O Significado da Avaliação na Formação do Professor**. São Paulo: Papirus, 2004.

GIL; Antonio Carlos. **Metodologia do Ensino Superior**. 3. ed. São Paulo:Atlas,1997.

GINOTTI, Hain. **Comunicação**. Revista Profissão Mestre, abril de 2005. p.16-18.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; THOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

LOWMAN; Joseph. **Dominando as Técnicas de Ensino**. São Paulo: Atlas, 2004.

MELLO, Guiomar Namó de. **Educação Escolar Brasileira: o que trouxemos para o século XX?** Porto Alegre: Artmed, 2004.

NÓVOA; Antônio. **Formação de Professores e Trabalho Pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

SIMKA, Sérgio. **Oxigenando a Educação**. Revista Ensino Superior, agosto de 2006).

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO HUMANÍSTICA NO CURRÍCULO DE ADMINISTRAÇÃO: CASO UFSC

RICARDO NIEHUES BUSS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - rn buss@yahoo.com.br

JOSÉ NILSON REINERT

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL - icaro.phenix@com.br

TC – 1B4

Resumo: A finalidade deste estudo foi descrever e analisar o Curso de Graduação em Administração da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) quanto à formação humanista oferecida aos seus estudantes, comparando o currículo do ano de 1978, o primeiro currículo disponível, com o currículo do ano de 2004. Este trabalho é parte de uma dissertação de mestrado que objetivou conhecer a situação do Curso de Administração da UFSC perante o discurso do humanismo. A pesquisa teve caráter descritivo exploratório. Da análise realizada, conclui-se que o ensino humanista diminuiu de forma expressiva no Curso de Graduação em Administração da UFSC e que o mesmo apresenta características de formação especializada.

Palavras-chave: Humanismo, Ensino superior, Universidade.

1 Introdução

As Universidades sempre exerceram importante papel como detentoras e disseminadoras de conhecimento. A incansável busca pelo conhecimento e verdade acaba por servir aos grandes interesses da sociedade e do cidadão. Com o passar dos séculos, esta Instituição adquiriu o *status* de Centro de Excelência do Conhecimento, criando-o, interpretando-o e disseminando-o.

As Universidades Contemporâneas vivem cada vez mais em função da sociedade e da procura de soluções para os problemas e vem sendo consideradas também como formadoras de profissionais que contribuam para a satisfação de demandas sociais.

Atualmente, a procura por estas Instituições de Ensino Superior tem um propósito diferente, na maioria dos casos, a busca do diploma, através de cursos de graduação

abarrotados de disciplinas profissionalizantes. As Universidades desviam-se, muitas vezes, do propósito de investigação e disseminação da verdade, procurando atender às necessidades imediatistas do mercado e das pessoas que procuram a capacitação.

Contudo, às Universidades, de um modo geral, sempre parece restar um mínimo de sensibilidade às necessidades maiores da sociedade. Confundir a formação universitária com a preparação do estudante só para o desempenho de determinadas atividades é empobrecer, limitar uma formação ampla e criativa para privilegiar o saber imediato, o aprendizado da execução, oposto ao da humanização do próprio homem.

Somente a formação técnica não basta. A formação depende da educação do homem como pessoa, que entenda seus semelhantes e tenha uma visão crítica do mundo e criativa o suficiente para elaborar novas soluções perante as mudanças da sociedade e do mundo.

Reinert (2002) chama a atenção ao dizer que os currículos podem não estar mais correspondendo às expectativas sociais, necessitando de profundas mudanças. Os cursos de graduação, em especial os de administração, possuem uma performance de alta especialização, entendida, neste caso, como focada em disciplinas eminentemente técnicas e de formação profissionalizante.

Ao se buscar uma compreensão mais aprofundada deste discurso, pode-se perceber que os cursos e as universidades estão voltados para uma formação profissionalizante, visando atender essa demanda de mercado, deixando de lado uma educação mais ampla que enfatize o desenvolvimento total do indivíduo.

Esta é uma realidade que vem sendo discutida há muito tempo por grandes pensadores como Kant, Fichte, Schleiermacher, Newman, Jaspers, dentre outros, que apóiam uma formação universalista e mais completa do homem, pelo menos em sua base de formação. Essa, por sua vez, só se torna possível através das ciências humanas, principalmente da filosofia.

A presente pesquisa é sobre o Curso de Graduação em Administração da UFSC, onde é analisada a participação de disciplinas de formação humanística no currículo do curso. Espera-se que este venha trazer elementos teóricos e práticos que, de alguma forma, possam contribuir para a evolução dos conceitos que envolvem a aprendizagem da administração na universidade.

2 Humanismo

Segundo Ferreira (1975), o humanismo é considerado uma doutrina, um movimento que cultuava as línguas e literaturas greco-latinas, com o objetivo de formar o espírito humano pela cultura literária ou científica.

O humanismo, na concepção de Paviani e Dal Ri Jr. (2000), objetiva o desenvolvimento das qualidades do homem, pregando que todas as pessoas têm dignidade e valor, devendo fazer jus ao respeito dos outros. O homem é o centro de seu estudo e, através desta concepção de mundo, pode-se considerar o humanismo a origem de todo o pensamento moderno.

Para Aristóteles, “o conhecimento do ser é imprescindível para fornecer bases sólidas às ciências (física, astronomia, biologia etc.), que se ocupam de aspectos particulares da realidade” (ABRÃO, 2004, p 61). Através desse conhecimento as ciências se unificaram em um todo coerente sem o que só haveria explicações particulares de coisas particulares.

Para Basbaum (1981), o humanismo também estuda valores considerados essencialmente humanos, estudo das humanidades, um sentido mais helenístico que se refere à história, retórica, poesia, gramática e filosofia. Nesse sentido, mais técnico, o humanismo compõe-se basicamente da filosofia, das artes e das línguas antigas.

Segundo Sartor (2002, p. 141), no mundo contemporâneo “o humanismo tem explicitado a possibilidade de o homem tomar suas próprias decisões numa economia que parece dominar o mundo da política, tal qual hoje as finanças regem o destino da humanidade e das gerações futuras”. Isso constitui um reducionismo da vida humana, por ela deixar-se guiar por fenômenos econômicos, onde a formação das pessoas fica submetida às diretrizes do mercado, ao invés dos da vida.

De acordo com Paviani e Botomé (1993), desde muito vem se procurando institucionalizar o conhecimento como produto. As disciplinas que possuem uma abrangência de conhecimento, muitas vezes limitada, seriam exemplos. Outro exemplo está na divisão do conhecimento em grandes áreas, indicando os diferentes domínios do conhecimento produzido pelas diferentes formas de conhecer.

As ciências humanas são definidas por Ferreira (1975), como sendo a ciência que estuda o comportamento do homem, seja na sua coletividade ou na sua individualidade, através da psicologia, filosofia, lingüística e história.

A Ciência não apenas se diferencia da filosofia, como criou uma relação complexa ao longo da história de dependência e interdependência, segundo Paviani e Botomé (1993). Essa relação faz com que, em uma visão atualizada, a Ciência coloque certos problemas à Filosofia, deixando de ser uma espécie de produto da mesma. Eis aí a importância do humanismo para a Ciência, através de seu principal representante, a Filosofia.

2.1 Formação e humanismo

A formação vai muito mais além do que a preparação técnico-científica, conforme Freire (1996). Segundo o autor, infelizmente o que é válido atualmente é o “pragmatismo” pedagógico, ou seja, o treino técnico-científico, fundamentalmente voltado para a ditadura do mercado.

Freire (1996) afirma que o progresso científico e tecnológico que não responder fundamentalmente aos interesses humanos, às necessidades de nossa existência, perde a significação. Esse avanço tecnológico haveria de corresponder à formação de homens e mulheres, a fim de que estes tenham uma vida mais plena. Freire (1996, p. 143) ainda afirma que há um “caráter desesperançoso, fatalista, antiutópico de uma tal ideologia em que se forja uma educação friamente tecnicista e se requer um educador exímio na tarefa de acomodação ao mundo e não na de sua transformação”. O que se vê, portanto, é um educador com pouco de formador e muito de treinador e transferidor de saberes.

Segundo a feminista Camille Paglia (2006), uma das intelectuais mais influentes dos Estados Unidos, “o pensamento independente foi universalmente silenciado ou isolado. A educação universitária está cada vez mais estéril por causa da autodestruição das ciências humanas”.

O problema da formação especializada pode ter origem na compartimentalização do conhecimento, onde as disciplinas transformaram-se em um reduto de entendidos quanto à produção de um determinado tipo de conhecimento. Para Paviani e Botomé (1993), alguns critérios políticos e administrativos mostram-se desvirtuados de suas funções, parecendo

estarem substituindo os critérios científicos, epistemológicos, educacionais e profissionais, quando deveriam ser auxiliares e complementares.

Segundo Tobias (1969), a universidade passou a viver para a sociedade em função do progresso e da modernização, participando cada vez mais e ativamente em projetos governamentais e comerciais. Sua finalidade, que antes era a busca da verdade, passa a ser a sociedade, com o ideal de formar o homem de organização. No entanto, a prestação de serviços e o servir à comunidade, deveriam ser finalidades derivadas e secundárias da universidade, que deveria manter a busca da verdade como finalidade primeira. Esses erros, dentre eles o profissionalismo e o tecnicismo, sobre a finalidade da universidade, são explicados por Tobias (1969), a seguir:

- O profissionalismo: muito discutido e combatido por muitos pensadores, que são contrários à idéia da formação de uma profissão, muitas vezes rendosa, como sendo a finalidade primeira da universidade e não a busca pela verdade;
- O tecnicismo: do mesmo modo como o profissionalismo, a universidade não deve formar técnicos, treinados para exercer determinada função; isto poderia ser adquirido com a experiência após a universidade;
- A departamentalização: com ela a universidade isola-se, regredindo, muitas vezes, a categoria de faculdades isoladas, prejudicando a busca pelo conhecimento;
- A docência: muito importante para a divulgação, transmissão dos saberes, da verdade que é realmente a principal finalidade;
- A moralização: a educação moral, por mais que seja boa, deve ser ministrada por outra instituição e não pelo templo do saber;
- O nacionalismo espúrio ou o regionalismo barato: perigoso dentro da universidade, já que ela é cosmopolita e universalista, não deve possuir limites ou inclinações regionalistas;
- Ministar “cultura geral”: a cultura geral verdadeira é aquela que provém em especial da filosofia e não a proveniente de ensinamentos que negam esse fato;
- Pesquisa ou investigação: a investigação é a que confunde mais com a finalidade primordial da universidade, não que ela não seja, só que depois do conhecimento da verdade é que vem a investigação;

- A sociedade: através da busca pela verdade é que a sociedade deveria ser beneficiada pela universidade.

Estas podem não ser as finalidades principais da Universidade, mas isso não quer dizer que não façam parte da sua finalidade como fins intermediários. Desta forma, só o conhecimento da verdade não causa Universidade. A junção de suas derivações é necessária para que esta ocorra. “A causa, portanto, da universidade é a sociedade que, pela investigação e docência, se ordena à verdade”. (TOBIAS, 1969, p. 213).

2.2 Super especialização versus humanismo

A especialização do trabalhador significa, de fato, uma desqualificação do mesmo, segundo Reinert (1981), já que o trabalhador passa a exercer, muitas vezes, uma única tarefa de forma exaustiva, monótona e repetitiva, bloqueando qualquer criatividade que possa existir na sua atividade.

Para Teixeira (1930), a superespecialização na indústria faz com que o trabalho passe a ser uma simples tarefa e que o trabalhador sinta-se como uma simples “peça da máquina”, não havendo lugar para pensar, nem mesmo para saber se o que está fazendo vale à pena.

Hoje, a especialização e a superespecialização fazem parte do cenário atual das universidades, que estão cada vez mais buscando atender às necessidades de profissionais para o mercado de trabalho. Essa formação, no entanto, centrada no tecnicismo e no profissionalismo, pode não estar atendendo às necessidades das organizações e nem mesmo dos profissionais sem que eles necessariamente saibam disso.

A especialidade deve ser tratada como parte de uma totalidade e não pode ser vista como fora dela. Segundo Bazzo (1998), este processo é difícil de ser realizado e deve ser feito por meio de uma formação que privilegie o tratamento interdisciplinar da especialidade e uma formação disciplinar com conteúdos de humanidades.

A superespecialização dos estudantes pode gerar problemas sociais, cegando o profissional para qualquer consideração que ultrapasse o âmbito de suas competências técnicas. Um profissional especialista irá se comportar em todas as questões que ignora, conforme Sartor (2004), não como um ignorante, mas como um sábio petulante no assunto.

Coelho (2006) alerta que “confundir formação profissional com preparação do estudante para o desempenho de determinadas atividades é empobrecê-lo e assumir o caminho que, no curto e, sobretudo, no médio e longo prazos, limita as possibilidades de colocação no mercado de trabalho”.

De acordo com Freire (1996, pg. 33), “transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de mais fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador”. E ao referir-se à capacitação em torno dos saberes instrumentais, Freire argumenta que estes jamais podem prescindir a formação ética.

Um perfil ideal de profissional que as organizações necessitam, segundo Linsingen (2005), não privilegia apenas o conhecimento técnico específico, mas também uma boa capacidade de comunicação oral e escrita, de relacionamento, interatividade e criatividade.

O profissional generalista ganha cada vez mais espaço no mundo do trabalho por saber um pouco de cada área, ter conhecimento geral, ser versátil e por adaptar-se facilmente às mudanças. Segundo Linsingen (2005), o estudante deveria possuir uma formação geral, com caráter conservador e transformador do sentir, pensar e agir humanamente, centrado em uma visão de sociedade que interage, que se globaliza sem perda de identidade e que opera de modo cada vez mais interconectado, ou integrado em rede.

Pode ser percebido que, apesar de uma tendência tecnicista do sistema de ensino-formação, a consideração de aspectos humanísticos torna-se cada vez mais considerável no discurso da formação profissional, embora não necessariamente, na prática. Em resumo, de uma maneira geral, parece ficar cada vez mais evidente a importância do humanismo para a formação de um profissional, mesmo quando este aspecto é considerado por autores com uma forte ênfase no chamado mercado.

2.3 O ensino de administração

O ensino de administração, no Brasil, está relacionado ao processo de desenvolvimento do país. Segundo Fischer (1985), origina-se através de um acordo da política de cooperação técnica entre Brasil e Estados Unidos (EUA), no período de 1950 a 1960, que servia como instrumento de capacitação de recursos humanos. Essa política de cooperação iniciou-se antes desse período, quando os EUA ampliaram seu apoio aos países subdesenvolvidos, após a segunda guerra mundial.

Ainda segundo Fischer (1985), esse processo foi marcado por dois momentos históricos. O primeiro, pelo governo de Getúlio Vargas, que teve um caráter nacionalista. O segundo, pelo governo Juscelino Kubitschek, com caráter internacionalista. Neste último período, o processo de industrialização se acentuou, sobretudo devido à importação de tecnologia norte-americana.

O Parecer 307, aprovado pelo Conselho Federal de Educação em 8 de julho de 1966, fixou o primeiro currículo mínimo do Curso de Administração, institucionalizando, assim, a profissão e formação de Técnico em Administração. O currículo procurou agrupar matérias de cultura geral, matérias instrumentais e de formação profissional. Este currículo mínimo do Curso de Administração, que habilitava para o exercício da profissão de Técnico de Administração, seria constituído das seguintes matérias: matemática, estatística, contabilidade, teoria econômica; economia brasileira, psicologia aplicada à administração, sociologia aplicada à administração, instituições de direito público e privado (incluindo noções de ética administrativas), legislação social, legislação tributária; teoria geral da administração, administração financeira e orçamento, administração de pessoal, bem como administração de material.

Neste currículo mínimo, as matérias proporcionam uma formação especialista, tendo em vista que até a sociologia e psicologia, disciplinas humanas, não são vistas em seu “estado puro”, mas sim aplicadas à administração. Para Reinert (2002, p.185), por exemplo, cada disciplina deveria ser ministrada de modo a contemplar primeiramente seus fundamentos mais essenciais. O autor (REINERT, 2002, p. 186) questiona A possibilidade de se aplicar uma teoria numa área da administração se as bases da mesma são completamente desconhecidas do estudante. Esse questionamento se faz em relação a matérias como “sociologia, psicologia ou economia, aplicadas à administração” sem que antes o estudante tenha “contemplado seus fundamentos mais essenciais”.

Porém, as escolas possuem liberdade para desenvolver um outro tipo de formação, através do acréscimo de matérias específicas. Segundo o Parecer nº 307, “a atividade administrativa se caracteriza pela grande diversificação das operações e pelo nível de especialização de cada um de seus ramos”.

A atividade administrativa é tão diversificada, que Reinert (2002) chama a atenção para a grande quantidade de autores, das mais diversas áreas de formação, que vêm escrevendo com grande êxito sobre a administração.

A pobreza epistemológica em que se encontra a administração decorre, para Sartor (2002), da ausência do componente humanista-filosófico na gestão de toda a organização. A ausência filosófica gerou um engessamento intelectual, com grandes perdas humanísticas, não só na administração, mas em quase todas as áreas do conhecimento humano.

3 Metodologia

A presente investigação tratou de um estudo de caso, uma vez que se restringiu a uma única unidade, a Universidade Federal de Santa Catarina. Teve como principal finalidade investigar a formação humanista do Curso de Graduação em Administração da UFSC.

A pesquisa exploratório-descritiva foi utilizada visando descrever as características do currículo do Curso de Graduação em Administração da UFSC. Deste modo, realizou-se um levantamento, buscando conhecer, o primeiro currículo datado a partir de 1978 (ano de disponibilidade mais antigo que se encontra disponível), nos arquivos da Pró-Reitoria de Ensino e o último, do segundo semestre do ano de 2004, coletado no site eletrônico da UFSC.

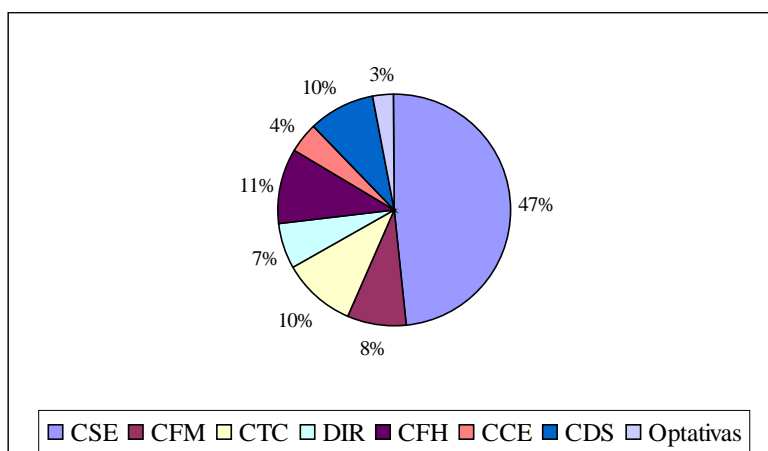
Este artigo se restringiu apenas ao Curso de Graduação em Administração da Universidade Federal de Santa Catarina. A comparação será realizada entre o primeiro currículo datado de 1978 e o último do ano de 2004.

Convencionou-se, nesta pesquisa, que as disciplinas com formação humanista seriam apenas aquelas oriundas do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFSC, unidade devidamente habilitada para esta formação, representado pelos cursos de filosofia, psicologia, história, geografia, ciências sociais. Isso não significa que o Curso de Administração não pudesse estar trabalhando conteúdos de formação humanista com seus estudantes, mesmo à revelia da estruturação universitária atual, preconizada na legislação. A identificação desta realidade, no entanto, seria muito difícil.

4 Resultados

A seguir serão apresentados os resultados da pesquisa realizada nos currículos do Cursos de Graduação em Administração da UFSC.

Gráfico 1 - Disposição dos Centros no Curso de Administração – 1978



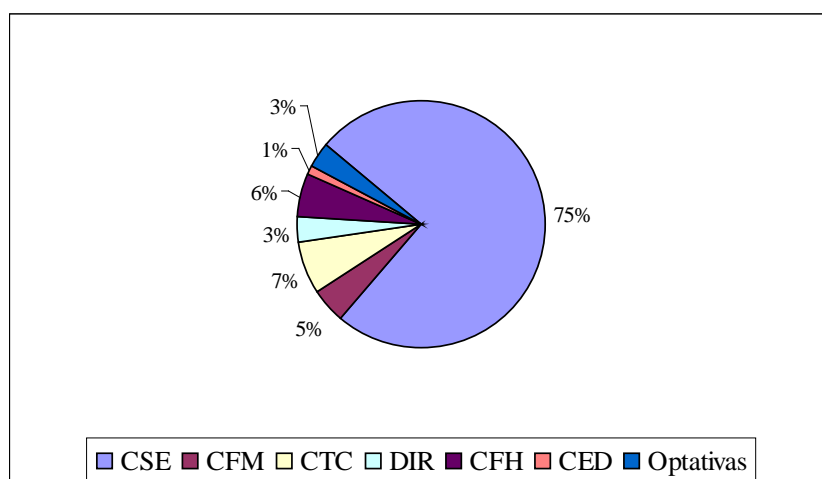
Fonte: Buss (2006)

Este gráfico demonstra que o currículo de 1978, o primeiro disponível do Curso de Administração, era bastante generalista, com disciplinas de vários outros Centros de Ensino da UFSC. Nos 47% de disciplinas do próprio Centro estavam incluídas 8,81% referentes a estágios obrigatórios, que eram realizadas no Departamento de Ciências da Administração.

As disciplinas advindas do Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFH) representavam 11% do percentual de disciplinas do Curso de Administração, um bom percentual quando comparado com o total geral. O Centro Tecnológico (CTC) e o Centro de Desportos (CDS) representavam 10% cada um no total de disciplinas do curso, seguido pelo Centro de Ciência Física e Matemática (CFM) com 8%, Centro de Ciências Jurídicas (DIR) com 7%, Centro de Comunicação e Expressão (CCS) com 4% e disciplinas optativas com 3%.

O Currículo do Curso de Administração era dividido em dois ciclos, um básico e outro profissionalizante. O ciclo básico, que ia até a terceira fase, era composto por disciplinas que objetivavam fornecer uma melhor formação, principalmente humana e geral, antes que o estudante ingressasse nas disciplinas profissionalizantes. Entre estas disciplinas encontravam-se: Filosofia, Metodologia Científica, Português, Inglês, Sociologia, Práticas Desportivas, Estatística, entre outras. Dos 8% de disciplinas oriundas do CFH, mais da metade se encontravam neste ciclo básico.

Gráfico 2 - Disposição dos Centros no Curso de Administração – 2004



Fonte: Buss (2006)

No gráfico 2, que apresenta a situação do currículo em 2004, o curso passa a ser mais especializado, concentrando 75% das disciplinas no próprio Centro, uma diferença de 35% em comparação com o currículo de 1978. Desses 75%, 9,47% são de estágios, realizados no Departamento de Ciências da Administração.

Ocorreu uma redução significativa de disciplinas de todos os demais Centros. As disciplinas humanas sofrem uma redução de 5%, ficando em 6%, mesmo assim relativamente alta quando se compara o Curso de Administração com os demais cursos da UFSC. O Centro Tecnológico representa agora 7% do total de disciplinas do curso, o Centro de Ciência Física e Matemática, reduziu-se para 5%, o Centro de Ciências Jurídicas caiu de 7% para 3%, as optativas representam 3%, e houve a inclusão de disciplinas do Centro de Educação (CED), que participam com 1% do total de disciplinas do curso. O Centro de Desportos e o Centro de Comunicação e Expressão não possuem nenhuma disciplina no currículo do ano 2004 do Curso de Administração.

O Curso de Administração da UFSC tem como missão, segundo o *site* do próprio departamento, “construir e socializar o saber amplo sobre as organizações e sua gestão, por meio da valorização dos potenciais humanos e da otimização dos recursos ambientais e institucionais, em benefício da sociedade” UFSC (2006). Porém, o currículo do curso, demonstra um foco na superespecialização do estudante, fazendo com que o mesmo tenha um menor conhecimento das demais áreas.

5 Conclusão

Esta pesquisa se propôs pesquisar a formação humanista no Curso de Graduação em Administração da Universidade Federal de Santa Catarina. Os resultados apurados, analisados e interpretados, demonstram o que segue:

No Curso de graduação em Administração foi encontrado um baixo índice de disciplinas humanas. Devido ao seu histórico multidisciplinar, com passagens da teoria administrativa pela psicologia e pela sociologia esperava-se uma formação mais humanista deste curso.

Conclui-se, através dos dados pesquisados, e através da elaboração de gráficos, que tiveram o intuito de fundamentar a análise, que o currículo do Curso de Graduação em Administração da UFSC reduziu a participação de disciplinas de formação humanista em relação ao primeiro currículo datado de 1978.

Para os cursos de Administração, a socialização do saber amplo se faz cada vez mais necessário, já que se trata de um curso multidisciplinar por natureza, formado pelas mais diversas áreas de conhecimento, particularmente pelas denominadas ciências humanas e sociais.

A pesquisa ressaltou, de modo claro, de que infelizmente o que é válido atualmente é o treinamento técnico-científico, com a formação voltada profissionalmente para as necessidades do mercado, distanciando-se cada vez mais o conhecimento amplo e a formação humanista do estudante universitário.

O conhecimento técnico não é discutível, é importante, mas não sozinho; precisa ter uma base sólida para poder ser estruturado. Empresas, organizações e instituições de ensino necessitam de profissionais que possuam muito mais que o conhecimento técnico; elas necessitam de formadores de opinião, com capacidade de comunicação oral e escrita, que saibam se relacionar e possuam grande capacidade criativa. Só que, para isso, é necessário destacar uma visão geral do saber, que não seja enclausurada em currículos fechados em determinada área específica do conhecimento.

Referências

ABRÃO, Bernadette Siqueira. **A história da filosofia**. São Paulo, Ed. Nova Cultural, 2004.

ANASTASIOU, L. das G. C.; ALVES L. P. **Processo de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula.** 3 ed. Joinville: UNIVILLE, 2004.

BASBAUM, Leoncio. **Alienação e humanismo.** 4ª ed. São Paulo: Global, 1981.

BAZZO, W. A. **Ciência, tecnologia e sociedade e o contexto da educação tecnológica.** Florianópolis: Ed. da UFSC, 1998.

BUSS, Ricardo Niehues. **A formação humanista no Curso de Graduação em Administração em relação aos demais cursos da Universidade Federal de Santa Catarina.** 2006. 125 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Curso de Pós-Graduação em Administração, 2006.

CHARLE, C. VERGER, J. **História das universidades.** São Paulo: UNESP Ed., 1996.

COELHO, Ildeu Moreira. **Graduação: rumos e perspectivas.** Disponível em: <http://www.enecos.org.br/docs/graduacao_imoreira.doc> Acesso em 05 de janeiro de 2006.

CRIPPA, Adolpho. **O problema da universidade.** São Paulo: Ed. Convívio, 1966.

FERREIRA, Aurélio B. H. P. **Novo dicionário da língua portuguesa.** 1.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

FISCHER, Tânia. **O ensino de administração pública no Brasil: da tutela estrangeira à autonomia necessária.** In: Reunião Nacional da ANPAD, Belo Horizonte. Ed. Da UFSC, Florianópolis – SC, 1985.

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

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 1995.

LINSINGEN, Irlan von. **Novos modelos de produção e a formação do engenheiro: uma abordagem CTS.** Disponível em: <http://www.emc.ufsc.br/~nepet/Artigos/Texto/Mod_Prod.htm> Acesso em 22 de outubro de 2005.

MEC – **Ministério da Educação.** Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br>> Acesso em 08 de novembro de 2005.

PACHECO, J. A. **Currículo: teoria e práxis.** Portugal: Porto Editora, 1996.

PAVIANI, Jayme; DAL RI JUNIOR, Arno. **Globalização e Humanismo Latino.** Porto Alegre: Edipucrs, 2000.

PAVIANI, Jayme; BOTOMÉ, Sílvio Paulo. **Interdisciplinaridade: difusões conceituais e enganos acadêmicos.** Caxias do Sul: EDUCS, 1993.

PIAGET, Jean. **Psicologia e pedagogia.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

REINERT, J. N. **Os aspectos críticos da administração científica e o seu obsoletismo**. Florianópolis: Imprensa universitária da UFSC, 1981.

REINERT, J. N. Cursos de graduação em administração: a necessidade de um novo enfoque. **A gestão universitária em ambientes de mudanças na América do Sul**. Blumenau: Nova Letra, 2002.

RIBEIRO, Darcy. **A universidade necessária**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

ROSSATO, Ricardo. **Universidade**: nove séculos de história. Passo Fundo: EDIUPF, 1998.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3º ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SARTOR, V. V. D. B. Humanismo e dos compromissos intergeracionais. **Repensando as Organizações**: da Formação à Participação. Florianópolis: Editora Fundação Boiteux, 2004.

SARTRE, Jean-Paul. **O existencialismo e um humanismo**. A imaginação. Questão de método. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

SCIACCA, Michele Federico. **História da filosofia**/ Michele Federico Sciacca. São Paulo: Mestre Jou, 1962.

SUWWAN, Leila. Para feminista, pensamento independente não tem espaço. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 27 mar. 2006. Entrevista. p. A14.

TEIXEIRA, Anísio. **A universidade de ontem e de hoje**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v.42, n.95, jul./set. 1964.

TEIXEIRA, Anísio. **Porque “Escola Nova”**. Boletim da Associação Bahiana de Educação. Salvador, n.1, 1930.

TOBIAS, José Antônio. **Universidade**: humanismo ou técnica? São Paulo: Ed. Herder, 1969.

UFSC. **Legislação Educacional**. Disponível em: http://notes.ufsc.br/aplic/edulei.nsf/viewLegislacao_PorTipo acesso em 15 de setembro de 2005.

INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS: UM NOVO OLHAR SOBRE A DIVERSIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR

Andréa Andrade Alves

UNIBAVE - andrea@febave.org.br

Jacira Aparecida de Souza Wagner Zanatta

UNIBAVE - 0Tjacira.zanatta@gmail.com.br

TC 1D2

RESUMO: O desenvolvimento das inteligências múltiplas é um fator preponderante para tornar a escola um local mais humano, respeitando as diferenças e formadora de sujeitos críticos e felizes por estarem aproveitando todo o seu potencial. Se as ferramentas necessárias para o desenvolvimento das inteligências múltiplas nas escolas forem utilizadas estar-se-á preparando pessoas altamente eficazes seja no ponto de vista pessoal como profissional. Os professores que através do processo contínuo de aprendizagem forem preparados e utilizarem seus conhecimentos estarão formando cidadãos éticos, competentes, capazes de construir e reconstruir suas histórias. Diante disso, este trabalho busca tecer considerações sobre aspectos essenciais para o atendimento à diversidade mediante indicativos dos estudos das Inteligências Múltipla.

PALAVRAS-CHAVE: Comprometimento, motivação, integração e cooperação, internalização do conhecimento, diversidade.

UMA VISÃO AMPLA SOBRE AS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS

Muitas vezes as pessoas se deparam com situações bastante interessantes em relação ao que se denomina inteligência. Um aluno que consegue interagir e conduzir com produtividade uma reunião para executar um determinado tipo de projeto é mais ou menos inteligente do que aquele que resolve as equações de matemática com precisão e rapidez? Estes e outros questionamentos foram

estudados por muitos estudiosos e pesquisadores. Howard Gardner, professor de ciências da educação na Universidade de Harvard, investiga desde 1980 o desenvolvimento da capacidade cognitiva. Para Gardner (1995) a definição de inteligência é a que possui a capacidade para:

- resolver problemas cotidianos;
- diagnosticar novos problemas a resolver;
- criar alternativas valiosas no próprio âmbito cultural.

Para o autor, as inteligências são influenciadas pela cultura ao qual o sujeito pertence. Elas são ferramentas, instrumentos com os quais todos nós nascemos e podemos usar para aprender, resolver problemas e criar.

Segundo o mesmo, a inteligência pode ser observada de oito formas diferentes as quais Goleman (1995) acrescentou a emocional. Citar-se as inteligências com suas principais características:

- *Inteligência verbal-linguística*: desenvolvida por poetas, escritores, jornalistas ela engloba a paixão por aprender e expressar por escrito;

- *Inteligência lógico-matemática*: são os cientistas, matemáticos, contador, engenheiro, analista de sistemas entre outros que mais a desenvolvem. Ela envolve cálculos matemáticos, resolução de problemas, raciocínio dedutivo e indutivo entre outros.

- *Inteligência visual-espacial*: esta inteligência é observada nos pilotos de aviação, escultores, arquitetos. Ela faz com que a pessoa perceba imagens internas e externas, que as recrie, transforme e modifique, ela aparece na organização de um cronograma, na leitura de um mapa entre outros.

- *Inteligência corporal-cinestésica*: Ela é patente no atleta, bailarino, cirurgião e artesão. Através dela é que a pessoa adquire habilidades de manipular objetos, desenvolver e aperfeiçoar habilidades físicas. As pessoas com este tipo de inteligência, a visão e a audição são insuficientes para a compreensão e incorporação de novas informações.

- *Inteligência musical*: Como o próprio nome diz, ela está presente nos compositores, músicos, fabricantes de aparelhos musicais e ouvintes sensíveis a música. Todos os seres humanos são musicais e esta inteligência emerge antes que outras aptidões nas demais inteligências humanas segundo Gardner.

- *Inteligência interpessoal*: É aquela observada nos professores, políticos, assistentes sociais e ator. Ela permite se comunicar com os semelhantes de uma

forma eficaz, interagindo com o mesmo respeitando as diferenças existentes, ter uma compreensão social antecipando o comportamento dos outros e as conseqüências de seus próprios atos. Ela é muito importante para uma vida plena.

- *Inteligência intrapessoal*: Ela está presente no teólogo, filósofo e psicólogo. Ela prima pela introspecção onde se encontra as capacidades necessárias para o próprio entendimento, o entendimento do outro imaginando, planejando e resolvendo problemas. Ela é a responsável pela formação de seres éticos, produtivos e criativos no desempenho pessoal e em grupo.

- *Inteligência naturalista*: Os profissionais como os botânicos, ecologistas, paisagistas, granjeiro, fazendeiro, caçador são naturalistas. Ela pressupõe a capacidade de identificar e classificar objetos, compreensão de sistemas naturais. Ao reconhecer pessoas, plantas, animais e outros elementos está-se empregando esta inteligência. De acordo com Álvares (2005) ela foi a última incluída por Gardner em seus estudos

- *Inteligência emocional*: Esta inteligência é a que se desenvolve pela aptidão e a habilidade para a automotivação, a persistência, o zelo e o autocontrole. A capacidade de controlar os impulsos é a base da força de vontade e de caráter. Ela prevê também a empatia, o colocar-se no lugar do outro entendendo suas necessidades, sua dor ou desespero.

AS INTELIGENCIAS MÚLTIPLAS NO CONTEXTO ESCOLAR

A teoria das Inteligências Múltiplas citadas por Howard Gardner propõe ir além dos textos e quadro de giz. Ela visa despertar nos alunos o prazer por aprender. Os professores como mediadores devem estimular o desenvolvimento das inteligências inerentes a cada ser humano, respeitando a diversidade existente no contexto escolar.

Uma aula deve deixar uma mensagem positiva, de integração, cooperação, sintonia, harmonia dos professores com os alunos, entre eles mesmos, deles com a teoria e a partir desta última com a prática (ALVARES, 2005).

Na concepção sociointeracionista, a metodologia é pautada na constante interatividade entre professor e aluno e na interação que cada pessoa estabelece

com determinado ambiente, a chamada experiência pessoalmente significativa. O aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que ocorrem quando a criança interage com as pessoas de seu ambiente. Sendo assim, a qualidade dessas interações ganha uma dimensão de destaque, o que justifica uma análise mais profunda dos aspectos sociais na formação da criança.

A criança é um sujeito social e histórico, construindo-se a partir das relações que estabelece com o tempo e espaço. Ela já tem sua história e apresenta uma dinâmica interior própria.

Aulas expositivas, sem movimento não levam a um bom aprendizado se forem ministradas sempre ou quase sempre da mesma forma, porque nas salas de aulas existem muitos alunos que aprendem de diferentes formas. É preciso pensar em atividades que ofereçam formas de estimular as crianças nas mais diversas inteligências criando desta maneira condições para que ela possa se desenvolver, criando um ambiente propício à construção de conhecimentos e aprendizagens. Devem-se oferecer condições para que a criança se desenvolva de forma autônoma, crítica, com habilidades e competências para atuar sobre o mundo, na sociedade e sobre as situações do cotidiano.

Todos possuem todas as inteligências e podem desenvolvê-las em nível elevado de competências. “O homem só é feliz se puder desenvolver e utilizar todas as suas capacidades e possibilidades” (GARDNER,1998).

Visando descobrir as dificuldades encontradas pelos professores na mediação do conhecimento na EMEIEF Marcilio Dias de San Thiago, se existe a utilização de métodos que oportunizem o desenvolvimento das múltiplas inteligências, bem como identificar a maneira como a criança aprende, respeitando as diferenças, oportunizando o desenvolvimento das habilidades e potencialidades do sujeito como um todo, é que se propôs fazer um trabalho de pesquisa.

Esta pesquisa foi quantitativa e qualitativa, bibliográfica e de campo com questionários distribuídos a todos os professores de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental da Escola Municipal de Ensino Infantil e Ensino Fundamental Marcilio Dias de San Thiago e observação participante sobre o tema inteligências múltiplas, visando descobrir o desenvolvimento destas competências e habilidades. O método de pesquisa foi de levantamento estruturado.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

A pesquisa foi muito profícua em relação aos dados obtidos, pois com eles percebeu-se que há uma mescla de professores que procuram oportunizar ao aluno uma aprendizagem efetiva através da utilização das mais diversas ferramentas e outros ainda com dificuldades de se desapegar do antigo.

Os professores pesquisados possuem o curso superior e 37,5% sinalizaram a vontade de cursar uma outra faculdade. Possuem pós-graduação 37,5%. A idade varia entre 28 e 56 anos. Os salários são variados sendo que 37,5% recebem entre 1 e 3 salários mínimos, 37,5% de 4 a 6 salários mínimos, 19,86% acima de 7 salários e uma abstenção.

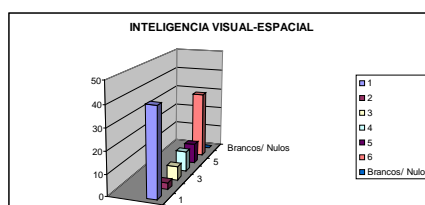
Não se pôde estabelecer uma relação direta entre os professores que utilizam as mais diversas ferramentas com idade, salários ou escolaridade o que demonstra claramente que a atitude em relação à mudança é que faz a diferença.

Os resultados obtidos na pesquisa relativos a utilização de ferramentas pelas professoras visando desenvolver as inteligências múltiplas estão expostos a seguir através de gráficos para uma melhor visualização

Inteligência visual-espacial

Esta inteligência é a que se visualiza em pessoas que aprendem melhor que puderem visualizar o objeto ou figuras de fatos enfim são as que a visão ocupa um lugar de destaque em seu processo ensino aprendizagem.

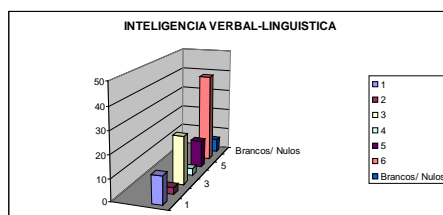
Observou-se no gráfico abaixo que existe um índice bastante elevado de professores que não utilizam este tipo de recurso, juntamente com outros que pouco usam.



Inteligência verbal-lingüística

Esta inteligência é a campeã que utilização no processo ensino aprendizagem, utilizando a fala para intermediar o mesmo.

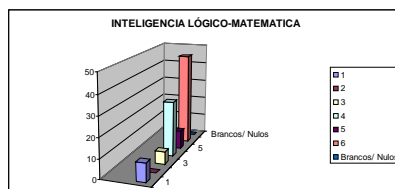
Verifica-se no gráfico abaixo um numero bastante expressivo de professores com a utilização desta pratica.



Inteligência lógico-matemática

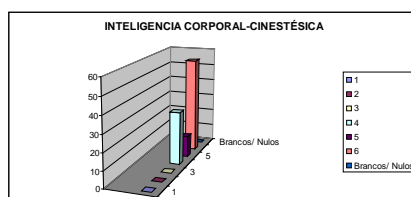
Esta inteligência é a encontrada nas pessoas que possuem rapidez na resolução de problemas, charadas entre outras atividades.

A utilização desta prática entre os professores obteve um índice bastante alto em relação aos que não o utilizam.



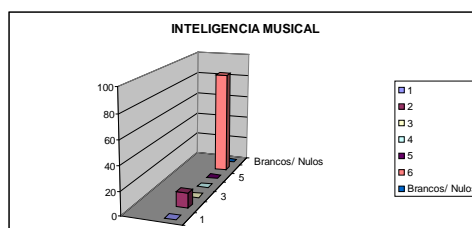
Inteligência corporal-cinestésica

Inteligência onde o corpo, como o próprio nome indica, é a peça fundamental para o seu desenvolvimento. É bastante utilizada entre os professores desta escola. Percebe-se claramente que os mesmos procuram utilizar atividades corporais em seu processo de ensino e aprendizagem.



Inteligência musical

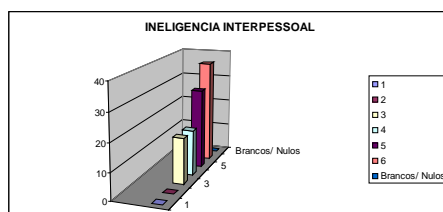
A utilização de músicas, sons musicais, sonetos em sala para internalizar o conhecimento é o que pressupõe esta inteligência e existe uma preocupação grande com estas atividades pela maioria do quadro docente..



Inteligência interpessoal

A utilização de tarefas com atividades desenvolvidas em grupos objetivando a melhoria da vida das outras pessoas, estimular o humor, lideranças entre outros é a desenvolvida pela inteligência interpessoal.

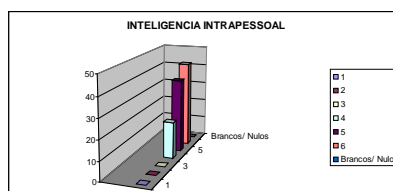
Os professores em suas respostas mostraram em sua maioria que possuem esta preocupação conforme o observado no gráfico abaixo.



Inteligência intrapessoal

Esta inteligência é aquela que mostra o equilíbrio emocional e a auto-estima.

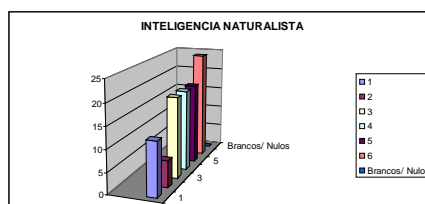
Os professores desenvolvem atividades que oportunizam aos alunos o desenvolvimento da mesma. Os índices apresentados mostram claramente que não são todos e que há um trabalho a fazer a este respeito.



Inteligência naturalista

Esta inteligência prima pela preocupação com observar, classificar e seriar sejam objetos artificiais ou fatos e fenômenos naturais.

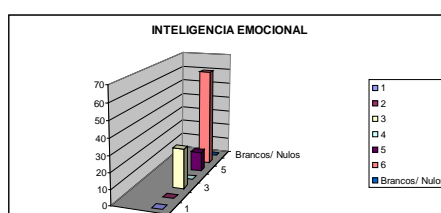
O gráfico apresenta que os professores apresentaram um índice de respostas que nos mostram pouca ou nenhuma utilização por alguns e muita por outros.



Inteligência emocional

Esta inteligência parte do pressuposto de que as emoções e a cognição estão intimamente ligadas e para a formação de um cidadão pleno é fundamental seu desenvolvimento.

O corpo discente em suas respostas mostrou-se desenvolvedor de atividades que oportunizam este desenvolvimento, mas novamente há a existência de alguns professores que utilizam pouco atividades como nas demais inteligências.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ter bem claro que as diferenças entre todos existem e devem ser respeitadas em sua amplitude foi um dos propósitos deste trabalho de pesquisa. As inteligências múltiplas vieram para corroborar, mostrando que todos nós possuímos maiores facilidades em determinadas inteligências e um grau de dificuldade maior em outras. O olhar atento do professor utilizando dos mais diversos recursos demonstra seu respeito pelo diferente fazendo com que todos possam interagir e realmente internalizar os conhecimentos. Se o professor continuar apegando-se somente a utilização de uma ou outra inteligência que para ele é a mais funcional estará descartando a possibilidade dos outros alunos cuja inteligência não foi desenvolvida.

A pesquisa e as visitas à escola mostraram que os professores estão a cada dia mais preocupados em utilizar ferramentas que possibilitem aos alunos internalizarem o conhecimento. Acreditamos que os poucos recursos existentes nas escolas são fatores que impedem uma utilização maior dos recursos que utilizem a inteligência visual.

Um curso sobre como trabalhar as inteligências múltiplas, mostrando atividades que podem ser desenvolvidas, mostrando os benefícios da utilização de todas para a formação de um sujeito pleno, crítico, com muita auto-estima e com condições que mudar o cenário que se apresenta em sua vida, contribuindo para a mudanças substanciais no seu mundo, pois eles sentir-se-á um contrutor de seu próprio mundo, interagindo, respeitando tudo e todos.

As dados apresentados referentes a pesquisa não podem ser vistos de uma forma isolada para serem tratados, é necessario de uma olhar mais atento ao dia a dia do professor em sua prática para uma análise mais acurada.

REFERÊNCIAS

ALVARES, Maria Esmeralda Ballester. **Exercitando as inteligências múltiplas: dinâmicas de grupo fáceis e rápidas para o ensino superior**. 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2005.

ANTUNES, Celso. **As inteligências múltiplas e seus estímulos**. 8. ed. São Paulo: Papyrus, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 22. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARDNER, Howard. **Inteligência: múltiplas: A teoria na prática**. Porto Alegre, RS: Artmed, 1995.

_____, **Inteligência: Múltiplas perspectivas**. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.

_____, **A nova ciência da mente: Uma história da revolução cognitiva**. São Paulo: Edusp, 2003.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional: A teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente**. São Paulo: Objetiva, 2001.

O PROFESSOR UNIVERSITÁRIO INOVADOR: CURRÍCULO POR COMPETÊNCIAS

Ramón Jamardo Neto
Centro Universitário Barriga Verde – UNIBAVE
rjamardo@hotmail.com

TC – 3B4

Resumo: As perspectivas da educação atual remetem à necessidade de dinamizar o processo de ensino e aprendizagem e rever o papel do docente, suprimindo sua condição de mero transmissor de conhecimento e substituindo-o por um sujeito que é capaz de analisar sua prática, intervir e construir um percurso inovador. Diante disso, este artigo tem como objetivo tecer uma breve análise sobre a figura do professor universitário com um perfil inovador, crítico e reflexivo, bem como sobre as formas que pratica a gestão de um currículo por competências. Para tanto, retoma conceitos e constatações de diferentes autores e faz incursões sobre o currículo por competências.

Palavras-chave: Professor crítico; inovador; currículo por competências.

1 Introdução

Diante de todas as preocupações que se apresentam como grandes desafios aos docentes deste novo século, o presente artigo, registra de uma forma ampla os conceitos e constatações que alguns autores fazem a respeito da docência e de suas competências, retratando as múltiplas facetas do professor crítico e reflexivo.

Para tanto, especifica aspectos concernentes ao Currículo por Competências, inserindo conceitos de competências, as competências que se pretende nos alunos, as competências que se pretende nos professores e uma relação com competências, inteligências e conteúdos.

Finalizando, faz-se um fechamento do tema tratado, retratando a realidade do professor em sala de aula, da importância de ser crítico, de ser reflexivo e da importância de um currículo baseado por competências.

1 O professor inovador e as aprendizagens essenciais

Quando se pensa, existe a possibilidade de se questionar e com o questionamento a possibilidade de mudar. Todo ser, porque é inacabado, é passível de mudança, progresso, aperfeiçoamento. E isso só é possível a partir de uma reflexão sobre si mesmo e suas ações. A avaliação da prática leva a descobrir falhas e possibilidades de melhoria. Quem não reflete sobre o que faz acomoda-se, repete erros e não se mostra profissional.

No caso do professor, isso assume conotação mais grave. Ele lida com pessoas que podem ser afetadas por uma conduta inadequada e conceitos errôneos. O professor crítico reflexivo nunca se satisfaz com sua prática, jamais a julga perfeita, concluída, sem possibilidade de aprimoramento. Está sempre em contato com outros profissionais, lê, observa, analisa para atender sempre melhor ao aluno, sujeito e objeto de sua ação docente. Se isso sempre foi verdade e exigência, hoje, mais do que nunca, não se atualizar é estagnar e retroceder.

Um professor inovador é aquele que esta sempre buscando uma forma nova de trabalhar os conteúdos aos alunos. Quando o professor está refletindo ele tem a oportunidade de melhorar o que está sendo feito, rever acontecimentos.

Um docente inovador é aquele que busca o diálogo, a formação continuada, o aprimoramento e atualização de sua metodologia, tendo como foco principal à aprendizagem do aluno como detentor de algum saber.

O docente inovador é aquele que se potencializa, ou seja, se capacita com aprimoramento pedagógico, com visão empreendedora, uma vez que os alunos precisam estar preparados, tendo um perfil empreendedor.

Outro aspecto a ser considerado é com relação ao conceito de competência. Competência é um conjunto de atitudes que permitem a uma pessoa ter êxito em relação a uma determinada atividade.

São múltiplos os significados da noção de competências. Eu a definirei aqui como sendo uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles. (Perrenoud, 1999, p.7).

A atual educação articulada a necessidade do domínio de certas competências, desafia os educadores, de tal sorte que os mesmos precisam considerar em sua prática os pilares da educação.

Segundo Antunes (2004), o educador deve organizar-se buscando quatro aprendizagens essenciais, as quais serão como uma bússola segura ao longo da vida. Essas aprendizagens seriam:

- Aprender a conhecer – isto é adquirir as competências para a compreensão, incluindo o domínio dos próprios instrumentos do conhecimento;
- Aprender a fazer – enfatiza a questão da formação profissional e o preparo para o mundo do trabalho;
- Aprender a viver juntos, a viver com os outros – é essencial que os professores tenham coragem de desvestir a escola de sua fisionomia de quartel e deixar de ser um disfarçado campo de competições para aos poucos, ir se transformando em um verdadeiro centro de descoberta do outro e também um espaço estimulador de projetos solidários e cooperativos, identificados pela busca de objetivos comuns;
- Aprender a ser – significa que todo o ser humano deve ser preparado inteiramente – espírito e corpo, inteligência e sensibilidade, sentido estético e responsabilidade pessoal, ética e espiritualidade – para elaborar pensamentos autônomos e críticos e também para formular os próprios juízos de valores, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir em diferentes circunstâncias da vida. (p. 13-15).

2 Professor crítico reflexivo

Segundo Alarcão (2003, 40) “Os educadores brasileiros, como os educadores em muitos outros países, sofreram a atracção que resultou da conceptualização do professor como profissional reflexivo.”

Para encurtar a distância existente entre professores e alunos é necessário reflexão.

Na verdade, a reflexão pode ter como principal objetivo fornecer ao professor informação correta e autêntica sobre a sua ação, as razões para a sua ação e as conseqüências dessa ação.

Ainda, segundo Alarcão (2003,41):

A noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reproduzidor de idéias e práticas que lhe são exteriores.

Refletir sobre o próprio ensino exige espírito aberto, responsabilidade e sinceridade.

Outro aspecto a ser considerado é que o professor não pode agir isoladamente na sua escola. É neste local, que ele, com os outros, seus colegas, constrói a profissionalidade docente.

Concordamos com Alarcão quando escreve:

A idéia do professor reflexivo, que reflete em situação e constrói conhecimento a partir do pensamento sobre a sua prática, é perfeitamente transponível para a comunidade educativa que é a escola. (2003,44).

O professor precisa apreender a improvisar, precisa ser criativo e a criatividade que é a capacidade que temos de encontrarmos a nossa própria maneira de agir e de intervir na vida social.

Segundo Alarcão (2004,45) “Se a capacidade reflexiva é inata no ser humano, ela necessita de contextos que favoreçam o seu desenvolvimento, contextos de liberdade e responsabilidade”.

3 Currículo por Competências

As mudanças curriculares no Ensino Superior têm sido hoje uma prática em construção, levando-nos a uma reflexão sobre as dificuldades e possibilidades de uma organização curricular por competências, reforçando, assim, a necessidade de uma atuação efetiva por parte do aluno no seu ato de aprender, tornando-se construtor do seu processo de aprendizagem de maneira crítica e criativa.

Ainda buscando mais subsídios com relação a competências, em Perrenoud:

A construção de competências, pois, é inseparável da formação de esquema de mobilização dos conhecimentos com discernimento, em tempo real, ao serviço de uma ação eficaz. Ora, os esquemas de mobilização de diversos recursos cognitivos em uma situação de ação complexa desenvolvem-se e estabilizam-se ao sabor da prática. No ser humano, com efeito os esquemas não podem ser programados, por uma intervenção externa. Não existe, a não ser nas novelas de ficção científica, nenhum “transplante de esquemas”. O sujeito não pode tampouco construí-los por simples interiorização de um conhecimento procedimental. Os esquemas constroem-se ao sabor de um treinamento, de experiências renovadas, ao mesmo tempo redundantes e estruturantes, treinamento esse tanto mais eficaz quando associado a uma postura reflexiva. (1999,10).

Ainda, segundo Antunes:

Ao se trabalhar um conteúdo sob o prisma da construção de competências e do estímulo de múltiplas inteligências, antes de mais nada se está buscando superar duas terríveis ficções educacionais: a primeira é que, quando o aluno ouve e anota, realmente está aprendendo alguma coisa, e a segunda, que é possível ao aluno esquecer o que sabe, substituindo os saberes trazidos pela vida por outros propostos pelo professor. (2004,22).

É de suma importância o professor saber quais as competências que devem ser desenvolvidas nos alunos.

Antunes relata as competências que pretendem ser desenvolvidas nos alunos:

Menos importante que discutir quantas competências parece ser a posição de se buscar trabalhá-las em todas as aulas, adaptando-as ao nível de escolaridade docente e, naturalmente, em todas as disciplinas e práticas educativas. Considerando essas ressalvas, estaremos propondo que nossos alunos pudessem:

- Dominar plenamente a leitura escrita, lidando com os seus símbolos e signos e assim beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo de toda vida.
- Perceber as múltiplas linguagens utilizadas pela humanidade.
- Perceber a matemática em suas relações com o mundo, “matematizar” suas relações com os saberes e resolver problemas.

- Conhecer, compreender, interpretar, analisar, relacionar, comparar e sintetizar dados, fatos e situações do cotidiano e através dessa imersão adquirir não somente uma qualificação profissional, mas competências que a tornem apta a enfrentar inúmeras situações.
- Compreender as redes de relações sociais e atuar sobre as mesmas como cidadãos.
- Valorizar o diálogo, a negociação e as relações interpessoais.
- Descobrir o encanto e a beleza nas expressões culturais de sua gente e de seu entorno.
- Saber localizar, acessar, contextualizar e usar melhor as informações disponíveis.
- Saber selecionar e classificar as informações recebidas, perceber de maneira crítica os diferentes meios de comunicação para melhor desenvolver sua personalidade e estar à altura de agir com cada vez maior capacidade de autonomia e discernimento.
- Aprender o sentido da verdadeira cooperação desenvolvendo a compreensão do outro e descobrindo meios e processos para se trabalhar e respeitar os valores do pluralismo e da compreensão mútua. (2004,23 a 35).
-

Além dos alunos estarem cientes de suas competências, os professores também precisam buscar as suas.

Segundo Perrenoud:

O referencial em que nos inspiramos tenta, pois, apreender o movimento da profissão, insistindo em 10 grandes famílias de competências. Este inventário não é nem definitivo, nem exaustivo. Aliás nenhum referencial pode garantir uma representação consensual, completa e estável de um ofício ou das competências que ele operacionaliza. Eis as 10 famílias:

- Organizar e dirigir situações de aprendizagem.
 1. Ser muito bom na seleção dos conteúdos a serem ensinados, elegendo-os de acordo com os objetivos da aprendizagem.
 2. Trabalhar a partir das representações dos alunos.
 3. Trabalhar a partir dos erros e dos obstáculos da aprendizagem.
 4. Construir e planejar dispositivos e seqüências didáticas.
 5. Envolver os alunos em atividades de pesquisa, em projetos de conhecimento.
- Administrar a progressão das aprendizagens.
 1. Conceber e administrar situações-problema ajustadas ao nível e às possibilidades dos alunos.
 2. Adquirir uma visão longitudinal dos objetivos do ensino.
 3. Estabelecer laços com as teorias subjacentes às atividades de aprendizagem.
 4. Observar e avaliar os alunos tendo em mente sua formação.
 5. Fazer permanente balanço de competências e tomar decisões de progressão.
- Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação.
 1. Ampliar a gestão da classe visando trabalhar-se a heterogeneidade.

2. Fornecer apoio integrado, organizar em cada sala de aula uma UTI (Unidade de Terapia Intensiva).
3. Desenvolver a cooperação entre alunos.
 - Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho.
1. Entusiasmar-se pelo que ensina, suscitar no aluno o desejo de aprender.
2. Explicitar a relação entre a aprendizagem e o saber, organizar as etapas que se busca desenvolver, convidar o aluno ao desafiante jogo da transformação e antecipar a alegria em suas conquistas.
3. Organizar um conselho de alunos, fazê-los se sentir agentes de um processo e não meros receptores de conteúdos e habilidades.
4. Oferecer estratégias diferentes, atividades opcionais.
 - Trabalhar em equipe.
1. Elaborar projetos pedagógicos verdadeiramente em equipes.
2. Buscamos referências para entender como funciona “dinâmica dos grupos”, como se aprende a conduzir reuniões, exercitar essas tarefas em encontros com a equipe docente e ensinar nossos alunos a empreendê-las.
3. Analisar em conjunto situações complexas e confiar na equipe para administrar crises de relacionamento interpessoais.
 - Participar da administração da escola.
 - Informar e envolver os pais.
 - Utilizar novas tecnologias.
1. Usar e ensinar os alunos a usarem editores de texto.
2. Explorar as potencialidades didáticas dos CD-ROMS e de outros programas.
3. Usar a internet como “ferramenta” de pesquisa e também para estimular a comunicação à distância por meio da telemática.
 - Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão.
1. Prevenir dentro da escola toda forma de violência.
2. Lutar contra todas as formas de preconceito e discriminação.
3. Participar da criação de regras de conduta quanto à disciplina e à comunicação em aula.
4. Desenvolver a consciência da sua profissão e o sentido de responsabilidade, solidariedade e justiça.
 - Administrar sua própria formação continuada.”(2000,14).

Para que o docente execute de forma produtora um Currículo baseado em Competência, as instituições de Ensino Superior precisam propiciar suporte básico necessário para que os mesmos desempenhem com qualidade as suas tarefas, tendo uma biblioteca equipada e atualizada, laboratórios com espaços e infra-estrutura física adequada, número reduzido de alunos por turma, elo de ligação entre o mercado e a instituição para desenvolvimento de pesquisas, trocas e contatos diretos com profissionais, trocas de experiências com outras instituições e propiciar um bom clima na organização.

Um currículo pautado em Competências junta e articula conhecimentos gerais, profissionais, experiências de vida e de trabalho que normalmente são explorados isoladamente. Com essa integração o indivíduo adulto, por exemplo, será capaz de estar preparado para a mobilidade permanente que tem ocorrido nos dias atuais com as atividades profissionais onde poderá exercer diferentes ocupações na mesma empresa, em outra, ou o trabalho autônomo, etc.

Algumas constatações de Perrenoud, que faz uma relação entre conhecimentos e competências:

[...] é mais fácil avaliar os conhecimentos de um aluno do que suas competências, pois para apreendê-las, deve-se observá-lo lidando com tarefas complexas, o que exige tempo e abre o caminho à contestações. (1999,16).

O Ensino Superior baseado no currículo por Competências oportuniza o aluno a tomar consciência das incertezas profissionais que tem sido o marco do século XXI e encontrar formas de intervir, contribuindo na definição de trajetórias.

Considerações Finais

Em função do exposto nos itens anteriores podemos considerar que um professor fechado em si mesmo e confinado à sala de aula, às vezes, não percebe o mundo que o cerca, do qual a prática em sala não está isolada. Daí, quando fala ao aluno, este não o entende, mostra-se alheio e desinteressado diante de uma linguagem esquisita e desatualizada. Então é importante que o professor seja crítico em suas ações, refletindo sobre a melhor forma de diálogo e que o discurso por ele implementado em sala de aula tenha receptividade junto aos alunos.

O aluno não vai mudar simplesmente porque o professor quer: é fruto de seu tempo, tem suas características e necessidades. O professor é que terá que entendê-lo para educá-lo.

Ainda, complementando a reflexão que leva a repensar o currículo, a metodologia, os objetivos poderíamos nos questionar sobre o seguinte: Quem é o aluno que temos atualmente em sala de aula? O que quer? De que precisa? O que entende? Qual a linguagem adequada para dialogar com ele?

Um currículo por competências torna-se sempre um desafio permanente para os professores, pois os mesmos precisam sair do seu discurso teórico para

um discurso prático, sair de uma aula comum e sem criatividade para um ambiente transversalizado, complexo, interdisciplinarizado.

No ensino por competências o docente passa a ser o mediador, alguém que pode deter, mas não retém o conhecimento e por isso estimula o aluno a buscar a busca-lo.

O professor pode contribuir para a formação de um aluno pesquisador por excelência, um acadêmico curioso, criativo e reflexivo e que busca questionar suas ações, ser crítico e criar o hábito da leitura das informações seja pelos livros, seja por acesso a outros meios informatizados. Sendo que ao encontrar a informação, é capaz de analisá-la, criticá-la, refletir sobre ela e ter competência de elaboração própria com os referenciais pesquisados, além de saber elaborar projetos criativos e ter habilidade para defendê-los.

Podemos dizer que um Currículo por competência possibilita desenvolver respostas criativas e dinâmicas para diversas situações, o que no currículo por objetivos na maioria das vezes esta possibilidade é bloqueada.

Referências

Alarcão, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. Porto: Cortez Editores, 2003.

Antunes, C. **Como desenvolver competências em sala de aula**. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

Perrenoud, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

Perrenoud, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

FORMAÇÃO DOCENTE INOVADORA: UM CAMINHO PARA A SOCIEDADE DE INFORMAÇÃO

Adriana Mariom Ribeiro
Prefeitura Municipal de Florianópolis
0Tadrianam@sodisa.com.br

Ana Maria Ribeiro
Univali
anamariaribeiro@icablenet.com.br

TC – 3 A2

RESUMO: Os novos tempos exigem mudanças na formação dos profissionais da educação. Em função dessa necessidade, neste artigo procura-se apontar a importância de refletir sobre inovações na formação docente, condição imprescindível diante dos avanços da Sociedade da Informação, indicando formas alternativas de utilização de novas estratégias pedagógicas. Como se faz necessário formas de ensinar que contribuam para a aprendizagem significativa, destaca-se como alternativa os projetos de trabalho, os quais possibilitam a medição da aprendizagem para o ensinar/aprender, um dos pilares da educação que fundamenta a construção do conhecimento.

Palavras chaves: Docente. Informação. Projetos de trabalho. Interdisciplinar. Aprender.

1 FORMAÇÃO DOCENTE INOVADORA

A história da Educação Brasileira nos últimos anos, principalmente a partir da década de 1980, aponta para a necessidade da formação docente condizente com a Sociedade da Informação, ressaltando a necessidade de desencadear processos reflexivos, nos quais se destaca a importância do papel da mediação pedagógica para o processo de aprendizagem e conseqüente desenvolvimento humano.

As exigências da Sociedade de Informação do século XXI requerem professores diferentes, com a possibilidade de interpretar o contexto social, tendo a formação continuada como referencial permanente para o processo pedagógico.

Destaca-se nestas atividades de formação docente a reflexão como uma atitude para a transformação de uma prática pedagógica inovadora, que busca questionamentos sobre os objetivos, atividades, concepções teórico-metodológicas que fundamentem uma prática favorável à mediação através do diálogo. Este entendimento busca superar o esgotamento do paradigma tradicional, para compor mediante o paradigma inovador, caminhos possíveis para uma prática pedagógica diferente.

Uma prática pedagógica inovadora requer a formação de um profissional que favoreça propostas curriculares sustentadas por eixos norteadores tais como:

- teórico-prático – nesta perspectiva implica a construção do conhecimento a partir da realidade, frente a uma fundamentação teórico-metodológica para desenvolver a prática pedagógica;

- interdisciplinar – buscando nas áreas do conhecimento possibilidades de articular os diversos conteúdos numa amplitude global da construção do conhecimento;

- de construção coletiva – que possibilita o fazer coletivo estabelecendo relações de aprendizagem com participação e interação no processo de construção do conhecimento;

- de relações democráticas – que possibilite a organização e encaminhamento das relações professor x alunos e demais, de forma democrática tais como o respeito mútuo;

- de compromisso social – buscando a partir do estudo da realidade político-social ser um agente transformador, ou seja, contribuir para a aprendizagem e desenvolvimento humano, articulado aos demais seguimentos da sociedade.

Desta forma, embasar uma proposta numa concepção histórico-cultural constitui-se em alternativa viável por ser esta a que vê o ser humano como sujeito

do processo histórico. A perspectiva da concepção histórico-cultural possibilita experienciar diversos contextos, nos quais o “sujeito” se insere como autor do processo histórico.

Buscando caracterizar estes sujeitos em um determinado contexto, é possível descrever comunidades em que as crianças são oriundas de famílias nas quais persistem inúmeras dificuldades e enquanto os pais dirigem-se para o trabalho, os filhos ficam sozinhos, muitas vezes sujeitos a riscos e propostas degradantes. Desta forma, o contexto social destas pessoas que também são sujeitos que freqüentam as instituições escolares, carecem de propostas atentas a suas necessidades, perspectivas e desejos.

Adentrar num mundo diferente daquele almejado pela maioria, levanta necessidades próprias para redimensionar um fazer pedagógico mais ativo, reflexivo, alegre, prazeroso. Este desafio supõe competências para considerar a realidade em que os alunos vivem. Esta realidade se apresenta como um mapa complexo mediante o qual a educação deve oferecer meios mediante os quais se concretize a formação para a cidadania e para uma vida com qualidade social.

Faz-se necessário, segundo Delors (2000, p. 101) uma nova visão de educação que considera a realização da pessoa e que na sua totalidade possa:

- Aprender a conhecer, combinando uma cultura geral, suficientemente vasta, com a possibilidade de trabalhar em profundidade um pequeno número de matérias. O que também significa: aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo de toda a vida.
- Aprender a fazer, a fim de adquirir, não somente uma qualificação profissional, mas de uma maneira mais ampla, competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. Mas também aprender a fazer, no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho que se oferecem aos jovens e adolescentes, quer espontaneamente, fruto do contexto local ou nacional, quer formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho.

Os alunos envolvidos neste processo tem a oportunidade de desenvolver competências, habilidades e aptidões que serão úteis à vida toda.

Como aborda Delors (2000, p. 101) a seguir:

- Aprender a viver juntos desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências – realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua da paz;
- Aprender a ser, para melhor desenvolver a sua personalidade e estar à altura de agir com cada vez maior capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal. Para isso, não negligenciar na educação nenhuma das potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se.

Os quatros pilares da educação apontam novas competências na formação docente para o compromisso sócio-educativo. Estes pilares devem subsidiar programas de formação pedagógica para a Sociedade de Informação.

Neste sentido, algumas escolas vêm desenvolvendo formas alternativas para atender as necessidades dos alunos, a partir de novas estratégias pedagógicas e novas ferramentas de comunicação disponíveis atualmente. Para tanto, o professor deve conhecer estratégias e diferentes recursos, os quais ultrapassam a limitação imposta pela utilização exclusiva do livro didático. Estas ferramentas de comunicação disponíveis inclusive nos ambientes virtuais da aprendizagem possibilitam a comunicação, interação, diálogo, mediação, debate, para melhorar a aprendizagem e, como fonte de pesquisa alternativa, possibilitam os alunos apropriar-se das informações.

Nessa direção, a pesquisa ocupa um lugar relevante e se posiciona como uma das opções metodológicas nucleares num processo de formação docente, bem como discente. Essa relevância é apontada por Brandão apud Fontana (1900, p. 37) ao discutir a questão metodológica:

[...] A gente bate na porta e alguém abre, começa uma relação através de um questionário, de uma entrevista. Esta relação agora existe e é a partir dela que se vai repensar a pesquisa. Esta relação que vai existir e que é pensada pelo pesquisador – que é quem, às claras ou às ocultas, determina o estabelecimento do pensar a pesquisa, determina como a pesquisa vai ser feita – não é inicialmente aquela pensada pelo pesquisador, eu diria que não é o pensar que determina a “transa”, mas é a “transa” que determina o pensar”.

A prática da pesquisa envolve momentos de produção conjunta do conhecimento, que permeia todo o processo de aprendizagem, entre o dizer e o agir. Assim o grande desafio é um trabalho educativo que aponte através dos movimentos, caminhos que, pareçam melhor para trazer informações e atingir os objetivos na construção do conhecimento. É neste contexto que encontramos concepções pedagógicas voltadas para projetos de trabalho, sendo está uma alternativa para ensinar e aprender de forma contextualizada e tendo na pesquisa a opção metodológica para apropriação do conhecimento.

2 PROJETOS DE TRABALHO

A pedagogia de projetos surge no início do século com John Dewey (1897) na chamada “pedagogia ativa”, afirmando que a “educação é um processo de vida e não uma preparação para a vida futura e a escola deve representar a vida presente – tão qual e vital para o aluno como a que ele vive em casa, no bairro ou no pátio”. (Leite, 1996, p. 25).

Assim, a aprendizagem por meio de projetos desenvolve uma concepção integrada do conhecimento, a partir do que o aluno sabe sobre o cotidiano dos problemas sociais, para uma política pedagógica significativa de formação global do aluno, através de sua interação com a realidade de forma crítica e dinâmica para a mudança ou seja, se situar, repensar, recriar, para poder intervir sobre a realidade.

Segundo Hernández (1998) os projetos não são modelos, mas significa dar novo sentido a realidade, a partir de uma ação concreta sobre ela.

O projeto de trabalho é um processo coletivo de construção do conhecimento, é um fazer coletivo inserido no contexto social.

O desafio de uma prática por projetos de trabalho inicia por um tema-problema que possibilita a análise e a crítica reflexiva. Sendo assim, desperta uma atitude de cooperação junto ao grupo, estabelece conexões entre o objeto de estudo –“o problema” e as matrizes diferentes sobre ele. Aguça a busca de informações em várias fontes, usa diversas metodologias, favorece a interação na sala de aula, instiga a comunicação das informações, possibilita a singularidade, destaca as várias formas de aprender por aproximação atualizadas e análise das informações, aliando a possibilidade de aprendizagem para todos, pois o “fazer” está presente em todas as atividades.

Nogueira, (2005, p. 53) apresenta como algumas vantagens do projeto de trabalho:

- possibilitar um trabalho procedimental;
- propiciar maior interação entre os alunos;
- facilitar o trabalho com a concepção de conhecimento por rede de significados;
- possibilitar o atendimento as diferentes formas de aprendizagem dos alunos e auxiliar no desenvolvimento do aspecto de competências;
- auxiliar no desenvolvimento da autonomia, da criatividade, das relações interpessoais e do espírito de cooperatividade, de facilidade de aceitar desafios, resolver problemas, estabelecer conexões, etc.

Como se pode observar a prática pedagógica por meio de projetos oportuniza ao aluno a atitude colaborativa no grupo, ou seja, aponta caminhos significativos para produzir conhecimentos.

Behrens apud Godotti (2001, p. 109) afirma:

O grande diferencial da internet num futuro próximo estará no uso intensivo do hipertexto e da hipermídia. O hipertexto introduziu uma nova linguagem na educação. O texto é linear, isto é, construído, organizado, “tecido” a partir de uma seqüência de “linhas” que permitem “saída” ou “links”, elos de ligação com outros textos, imagens, sons, etc. A internet é essencialmente uma aplicação desta linguagem do hipertexto e principalmente do uso de diversas mídias (hipermídia). Com essa nova linguagem podemos navegar pelo assunto tratado, nos detendo no que mais nos interessa, aprofundando o que mais convém.

Portanto, estes são procedimentos que permitem organizar as informações. Cabe ao professor saber explorá-los com criticidade.

2.1 A experiência compartilhada

Projeto de trabalho: Construindo uma prática pedagógica em Educação Física e Educação Artística – “Pipa e Cata-vento”.



Fonte: alunos da 4ª série da E.B.M. Almirante Carvalho



Fonte: alunos da 3ª série da E.B.M. Almirante Carvalho

O projeto Pipa e Cata-vento, surgiu da necessidade de um trabalho junto aos alunos, objetivando relações de convivência, experiência, construção do conhecimento, auto-estima, respeitando aos diferentes desenvolvimentos cognitivo, afetivo e social.

O grupo de alunos participante estuda na Escola Básica Municipal Almirante Carvalho, localizada no bairro de Coqueiros, no município de Florianópolis, no estado de Santa Catarina, Brasil. São estudantes de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, provenientes de diversas comunidades que partilham junto aos demais brasileiros das desigualdades sociais.

Na escola resta sua esperança de um lugar que represente aquilo que Drummond de Andrade já afirmou, ou seja, um lugar que os “ensine a conviver, cooperar, a respeitar, a esperar, a saber viver em comunidade, em união, que aprendesse a transformar e criar.”

Aqui surge, a escolha feita por eles de uma brincadeira: soltar pipa e fazer cata-ventos – tema do projeto que possibilitou construir conhecimentos a partir dos conhecimentos historicamente acumulados e da realidade contextualizada.

Com o auxílio das aulas de Educação Física e Educação Artística, foram desenvolvidos os seguintes conceitos:

- formas geométricas e área – geometria;
- estudo do vento – geografia;
- origem da pipa e do cata-vento – história;
- segurança – valores;
- respeito à vida humana – ética;
- estudo das cores – visual;
- recortes, colagem – coordenação motora;
- soma das partes – com diferentes cores – cata-vento;
- uso das cores e combinações – matemática;
- a brincadeira –“Soltar Pipa e Cata-Vento”- prática com prazer e alegria;
- companheirismo – interação social, afetiva e intelectual.

As atividades foram desenvolvidas através da instigação da professora para pesquisar e ir re-construindo o conhecimento na relação teoria-prática interdisciplinar, a partir dos sujeitos e suas múltiplas culturas.

A alegria de construir na relação vida/movimento e brincar foi além da escola. Alguns alunos foram para a casa brincando com o cata-vento na janela do ônibus, outros, com cuidado levaram sua pipa para brincar, pois era um brinquedo de fácil acesso e que eles aprenderam a fazer. Essas atitudes recobrem de sentido a afirmação de Marcelino (1988, p. 70) que, fazendo referência ao lúdico afirma: “o primeiro e fundamental aspecto sobre a importância que o brinquedo, o jogo, a brincadeira são gostosos, dão prazer, trazem felicidade”.

O brincar como atividade bem orientada proporciona a criança aprendizagem prazerosa

Segundo Bijou (1998, p. 79):

[...] jogo, brinquedo e brincadeiras é uma atividade que aumenta. Todo o repertório comportamental de uma criança influencia seus mecanismos motivacionais, além de fornecer oportunidades inestimáveis para o aumento ajustamento. O brinquedo é tudo aquilo que uma criança faz quando ela própria, ou qualquer outra pessoa diz que esta brincando. O brinquedo pode estabelecer novas capacidades, atividades imaginativas (fantasias) e habilidades de soluções de problemas.

Portanto, deve-se compreender a importância da atitude pedagógica que assegure espaço da interação das diversas culturas.

Cabe aqui salientar como as práticas pedagógicas a serem utilizadas pelos docentes, quanto à questão dos conteúdos das disciplinas, podem ser realizadas por projetos de trabalho. Diante disso, para que se realize uma aprendizagem qualitativa, no processo de construção do conhecimento devem ser fazer presentes a mediação e a avaliação da aprendizagem.

O aluno aprende quando o que está aprendendo tem sentido, com isto mostra interesse nas investigações, assim a relação ensino-aprendizagem mediada pelo instrumental pedagógico, bem como, pelos sujeitos nas relações de aprendizagem contextualizada (aluno x aluno, aluno x professor, aluno e comunidade) contribui para a reflexão sobre a realidade estudada. Nessa direção, a ação pedagógica necessita mediar o conhecimento, problematizando e sistematizando.

Da vivência de situações junto ao contexto, se estabelece uma prática pedagógica mediadora de real importância para o processo de apropriação do conhecimento. Este princípio metodológico estabelece, segundo Vygotsky apud Fontana (1996, p. 32):

[...] um caminho para documentar empiricamente a presença (ou não) e o grau de transição do funcionamento interpsicológico para o

funcionamento intrapsicológico, durante a solução conjunta de situações problema entre adulto e criança, nos moldes do que Vygotsky denominava “zona de desenvolvimento proximal.

Essa prática pode contribuir de forma fabulosa para a aprendizagem e, quando surgem questionamentos sobre a aprendizagem dos alunos na prática com projetos de trabalho, é importante lembrar que os processos de ensino e aprendizagem cumprem, na opinião de Vygotsky, um papel crucial na apropriação dos sistemas conceituais, onde o processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores só aparecem ser explicados através de um movimento recíproco intra e interpsicológicos para as construções conceituais.

Demo apud Lucyk, (2000, p. 35) fala que:

[...] a avaliação qualitativa supõe, em seu grau mais elevado e em si correto, um profundo processo participativo, que se realiza não somente necessário, comprometimento político, mais o surgimento de outras formas de conhecimento, obtidos na prática, da experiência, da sabedoria, sem, com isso, desprezar, em momento algum, a boa teoria.

É o ato de avaliar que possibilita compreender o processo de aprendizagem.

Segundo Hoffmann (2001, p. 61):

[...] o papel do professor muda radicalmente numa outra perspectiva de avaliação à medida que ele toma consciência de seu papel essencialmente mediador no processo de aprendizagem, participando da caminhada das crianças através de atividades desafiadoras, da observação de suas reações, da realização das atividades junto com elas, do diálogo, do afeto, enfim de constantes intervenções pedagógicas.

Sabe-se que em grande parte, o processo de ensino aprendizagem, depende de um bom desempenho dos educadores frente ao processo de planejamento e avaliação de projetos.

Construir efetivamente capacidade docente com qualidade, implica sobretudo, em questionar criticamente sua atuação. Portanto, busca-se uma

unidade teórica que proporcione o exercício da ação-reflexão-ação na prática docente.

É preciso reinventar a produção docente na complexidade do mundo contemporâneo da sociedade de informação para o exercício de competências relacionais, éticas, saberes reflexivos que tenham qualidade científica, pedagógica e democrática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio deste artigo pretende-se contribuir para uma reflexão que instiga a formação docente através de uma atitude pesquisadora para a interação teórico-prática do cotidiano da dimensão social da mudança.

Cabe as instituições formadoras refletirem e ressignificarem as propostas curriculares dos cursos de formação para que se insira propostas de formação para o processo de construção e socialização do conhecimento na sociedade de informação. Este é o caminho apontado para trilhar frente à complexidade epistemológica do conhecimento.

Portanto, a qualidade de formação docente significativa insere consistência interdisciplinar que possa objetivar a construção de um profissional da educação docente e pesquisador atento às mudanças da Sociedade da Informação.

No contexto atual justifica-se o desenvolvimento de competências que capacite o docente a atuar em atividades do processo educativo que permitam a análise crítica da realidade.

Os caminhos apontados para a formação docente ressaltam os eixos de consistência teórica, a pesquisa, para conhecer e estar sensível a realidade social, na construção dos conhecimentos técnico-científicos, éticos dos processos de ensino aprendizagem, com qualidade no fazer pedagógico.

As instituições formadoras deverão desenvolver competências profissionais de acordo com as exigências do mundo e das próprias pessoas. Diante disso, os

projetos de trabalho usados como estratégias de ensino aprendizagem devem possibilitar, nos diversos níveis educacionais, uma prática pedagógica interdisciplinar, sendo que as agências formadoras precisam considerar tais práticas na formação dos docentes.

Este é o desafio para o perfil de formação do egresso, competências para aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e a conviver, através da docência e da pesquisa.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel g. **Ofício de mestre. Imagens e auto-imagens.** Petrópolis: Vozes, 2002.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **Projetos de Aprendizagem Colaborativa num paradigma emergente.** In: Novas tecnologias e mediação pedagógica. Campinas, Papirus, 2000.

BIJOU, S. W. **Child development. The basic stag e of early childhood.** Englewood Cliffs. New Jersey: Prentice Hall, 1998.

DELORS, Jackes. **Educação Um Tesouro a Descobrir.** Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional Educação para o Século XXI. Ed. Unesco, 2000.

DEMO, Pedro. **Avaliação qualitativa.** São Paulo. Autores Associados, 1996.

FAGUERAZZI, Maristela Aparecida. **Didática: uma perspectiva de (re) significação da prática docente /** Maristela Aparecida Faguerazzi, Vilma Ferreira Bueno. Florianópolis: UDESC/CEAD, 2002.

FAZENDA, Ivani A. **Interdisciplinaridade: um projeto em parceria.** São Paulo: Loyola, 1999.

FONTANA, Roseli A. Cação. **Mediação pedagógica na sala de aula.** Campinas. Autores Associados, 1996.

FREIRE, João Batista . **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física.** São Paulo: Spicione, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e terra, 1998.

HERNANDEZ, Fernando Ventura, Monteserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. Porto Alegre. Artes Médica, 1998.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover as setas do cominho**. Porto Alegre, 2001.

LEITE, Lúcia Helena Álvares. **Pedagogia de Projetos de Intervenção no Presente**. Revista Presença Pedagógica. (março/abril) Vol. II, n. 8, 1996.

LUCYK, Pedro. **Avaliação**. Grupo de Estudos da União Catarinense de Educação. Florianópolis, 2000.

MARCELINO, N. C. **Lazer e escola – fundamentos filosóficos para uma pedagogia da animação, no início do processo de escolarização**. Tese de doutorado em Campinas: Faculdade de Educação da Unicamp, 1998.

NETO, Carlos Alberto Ferreira. **Motricidade e jogo na infância**. Rio de Janeiro: Sprint, 1995.

NOGUEIRA, Nildo Ribeiro. **Pedagogia dos Projetos: etapas, papéis e atores**. São Paulo: Érica, 2005.

NOVOA, A. **Os professores e sua formação**. Portugal, Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PERRENOUD, Philippe. **Formando Professores Profissionais**. Quais estratégias? Quais competências? São paulo: Artmed, 2001.

PERRENOUD, Philippe. **A Prática Reflexiva no Ofício de Professor. Profissionalização e Razão Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RIBEIRO, Ana Maria. **Planejamento e avaliação educacional: especificidade organizativa do fazer pedagógico** / Ana Maria Ribeiro [et. al.]. Florianópolis: UDESC/CEAD, 2004.

SOUZA, Alba Regina Battisti. **Prática pedagógica: prática de ensino** / Alba Regina Battisti de Souza [et. al.]. Florianópolis: UDESC/CEAD, 2002.

SOUZA, Clarizilda Prado. **Avaliação do Rendimento Escolar**. Campinas: Papirus, 1993.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Psicologia pedagógica**. Trad. Paulo Berzerra. São Paulo: Martinho Fontes, 2001.

INTERDISCIPLINARIDADE: UMA NOVA CONSCIÊNCIA NA PRÁTICA DOCENTE

Fernanda Rodrigues Leite

Escola Básica D. Ivo Silveira - fernandarodriguesleite@hotmail.com

Rosinete da Silva Inácio Cardoso

Escola Básica D. Ivo Silveira

TC – 3A2

Resumo: *O presente artigo tem por objetivo apresentar um novo desafio para a concepção de aprendizagem. Vivemos uma época que para muitos se configura como uma época de crise resultante da fragmentação do conhecimento e da excessiva compartimentação disciplinar. Para superá-la é preciso repensar o ensino das ciências. O objetivo desse ensaio é refletir sobre o saber articulado como uma necessidade do ser humano e que a interdisciplinaridade se mostra como uma nova possibilidade para o desenvolvimento das práticas pedagógicas, ressaltando a importância da mesma como instrumento teórico-metodológico para auxiliar na prática. Transformando o educador em um educador arrojado, com atitude de reconstrução contínua, inovadora, com fundamentos teóricos sólidos, capaz de unir teoria e prática, com autonomia e autodeterminação. Descrevendo uma experiência considerada inovadora, desenvolvida mediante um programa de projetos educacionais, centrados nas necessidades da realidade, possibilitando a transformação da educação e atendendo ao objetivo maior: reconstrução do homem e do mundo por meio do resgate da cidadania.*

Palavras-chave: interdisciplinaridade; conhecimento; aprendizagem significativa.

Introdução

A questão da interdisciplinaridade surgiu da necessidade de dar uma resposta a fragmentação e a despedaçamento do saber causado pela ciência positivista no século passado. As ciências se dividiram tanto que foi necessário pensar em uma forma de diálogo entre elas e dar uma resposta às indagações que vão além das questões disciplinares.

Entende-se que a prática pedagógica deve estar apoiada nos princípios de interdisciplinaridade, a ausência dessa questão compromete a qualidade da aprendizagem e não colabora para o desenvolvimento do aluno. Portanto, é na escola que estas questões devem ser discutidas, para que o aluno possa ser o verdadeiro sujeito do processo educativo. A interdisciplinaridade procura estabelecer uma intercomunicação entre as diferentes disciplinas.

Interdisciplinaridade é palavra nova que expressa antigas reivindicações e outras delas nascidas. Para alguns, surgiu da necessidade de reunificar o conhecimento, para outros, apareceu como um fenômeno capaz de corrigir todos os problemas procedentes dessa fragmentação; outros, ainda, a consideram como uma prática pedagógica.

No Brasil, a interdisciplinaridade chegou no final dos anos sessenta e, de acordo com Fazenda com sérias distorções, como um modismo, uma palavra de ordem a ser explorada, usada e consumida por aqueles que se lançam ao novo sem avaliar a aventura. Fazenda diz ainda que, no início da década de 1970, a preocupação fundamental era a de uma explicitação terminológica.

A necessidade de conceituar de explicitar fazia-se presente por vários motivos: interdisciplinaridade era uma palavra difícil de ser pronunciada e, mais ainda, de ser decifrada. Certamente que antes de ser decifrada precisava ser traduzida e se não se chegava a um acordo sobre a forma correta de escrita, menor acordo havia sobre o significado e a repercussão dessa palavra que ao surgir anunciava a necessidade da construção de um novo paradigma de ciências, de conhecimento, e a elaboração de um novo projeto de educação, de escola e de vida (1999, p.17).

A década de 1980 caracterizou-se mais pela busca dos princípios teóricos das práticas vivenciadas por alguns professores. A perspectiva era de superar essa dicotomia. Apesar disso, a interdisciplinaridade continuou a se disseminar de forma indiscriminada, já que, de fato, poucos professores a conheciam. Assim, nos anos de 1990, um grande número de projetos, denominados interdisciplinares, surgiu ainda baseado no modismo sem fundamentação. Por outro lado, apareceu, neste mesmo tempo, um processo de conscientização da abordagem interdisciplinar, expressa no comprometimento do professor com seu trabalho e alimentada pelas experiências e vivências rituais de sua arte (FAZENDA, 2002), anunciando possibilidades de, mais do que vencer os limites impostos pelo conhecimento fragmentado, transformar essas fronteiras em territórios propícios para os encontros. É na arte de educar que

o professor interdisciplinar realiza sua “Grande Obra”. É a sala de aula um território favorável aos encontros das mais diversas pessoas, possuidoras dos mais variados saberes, com outros saberes, produzidos por outras pessoas. Nesses encontros as transformações acontecem (transformação do conhecimento e transformação de cada um), e nos levam a outro nível de realidade. Encontros e transformações estruturam o universo. Dos encontros surge a vida. Nos encontros a vida se enriquece e se transforma.

Um grupo de mãos dadas para ensinar e aprender

O termo interdisciplinaridade tem sido usado por profissionais de diferentes áreas, possuindo diferentes interpretações, mas em todas elas está implícita uma nova postura diante do conhecimento, em muitos casos para justificar práticas que se mostram diferentes de um fazer científico chamado “tradicional”. Etimologicamente falando, “inter” é um prefixo derivado do latim que significa entre, no meio de. Partindo desse princípio, podemos dizer que interdisciplinaridade, na educação, é uma fórmula mediante a qual se articulam conteúdos de várias disciplinas abraçados por um tema comum, ou ainda, método que acaba com os pequenos quintais de cada matéria, mostrando aos alunos que o aprendido em uma disciplina pode ser usado em outra.

Os tempos mudaram, os valores são outros, a cultura é cada vez mais globalizada, exigindo uma mudança no perfil do cidadão e profissional apto a estar inserido neste novo contexto social.

Segundo Fazenda¹, a interdisciplinaridade é uma busca de alternativas para conhecer mais e melhor, é o desafio de redimensionar o velho, atitude de envolvimento e comprometimento com projetos, atitudes de construir da melhor forma possível, atitude de responsabilidade e, sobretudo, alegria de revelação, de encontro, de vida.

Cabe a nós, educadores contemporâneos uma parcela significativa do movimento de mudança do contexto atual ao novo paradigma da educação, ou seja, ele utópico ou não, onde a ênfase está no educar centrado no crescimento pessoal e coletivo, na busca autoconsciência e da visão ecológica, na autonomia para a vida e nas competências conscientes. Em busca de um sujeito integrado numa nova era, relacional, apto a viver em ambientes distribuídos de

informação ecologicamente conscientes e críticos de seu papel social num universo cada vez mais globalizado, multicultural, sem as antigas fronteiras geográficas e de conhecimento.

Piagetⁱⁱ definia a inteligência como a capacidade de estabelecer relações. Considerando esta definição, quando um projeto interdisciplinar consegue fazer relações com conceitos articulados numa aula aqui, noutra ali, incentiva os alunos a encontrar respostas a partir de suas próprias perguntas.

A interdisciplinaridade é um termo que não tem significado único, possuindo diferentes interpretações, mas em todas elas está implícita uma nova postura diante do conhecimento, uma mudança de atitude em busca da unidade do pensamento. O ponto de partida e de chegada de uma prática interdisciplinar está na ação. Desta forma, através do diálogo que se estabelece entre as disciplinas e entre os sujeitos das ações, a interdisciplinaridade “devolve a identidade às disciplinas, fortalecendo-as” e evidenciando uma mudança de postura na prática pedagógica. Assim, alunos e professores sujeitos de sua própria ação, se engajam num processo de investigação, re-descoberta e construção coletiva de conhecimento, que ignora a divisão do conhecimento em disciplinas. Ao compartilhar idéias, ações e reflexões, cada participante é ao mesmo tempo “ator” e “autor” do processo.

Não é necessário abrir mão de valores, de iniciativas e métodos que funcionam, que possibilitem o crescimento pessoal e intelectual dos aprendizes. Mas sim, revê-los sob um novo olhar pedagógico, agregar valores, experimentar, sentir até onde a interdisciplinaridade pode ajudar, acrescentar, melhorar a qualidade das relações professor – aluno, ampliar a busca da informação, possibilitar a construção de um conhecimento multidimensional, multicultural e preparar alunos a serem pessoas e profissionais centrados, com exigências sociais do milênio.

Para Fazendaⁱⁱⁱ, é importante ter em mente que um projeto interdisciplinar não é ensinado, mas vivenciado e exige, para tanto, a responsabilidade individual, ao mesmo tempo em que exige envolvimento com as instituições, com as pessoas. Essa prática do diálogo com outras áreas do conhecimento permite perceber, sentir e pensar de forma interdisciplinar, exigindo a quebra de barreiras e ousadia para inovar e criar.

Ivani Fazenda em estudos e pesquisas desenvolvidas sobre interdisciplinaridade deixa claro que o número de projetos que se denominam interdisciplinares vem aumentando no Brasil, seja em instituições públicas ou privadas.

Trabalhar a interdisciplinaridade não significa negar as especialidades e objetividades de cada ciências, muitos já falam na mudança, porém, conservam sua forma própria de ser educador, de dar aulas, que rotula, que modula.

Ao sistematizar o ensino do conhecimento, os currículos escolares ainda estruturam fragmentadamente e muitas vezes seus conteúdos são de pouca relevância para os alunos, que vêm neles um sentido. O caminho para assegurar a relação entre as disciplinas é se basear em uma situação real. Os transportes ou as condições sanitárias do bairro, por exemplo, são temas que rendem desdobramento em várias áreas, isso não significa carga de trabalho além da prevista no currículo. A abordagem interdisciplinar permite que conteúdos que seriam dados de forma convencional, seguindo o livro didático, sejam ensinados e explicados na prática, o que dá sentido ao estudo.

Projetos interdisciplinares pedem temas bem delimitados, partindo de um problema de interesse geral, utilizando as disciplinas como ferramentas para compreender detalhes. A interdisciplinaridade não ocorre apenas em grandes projetos, é possível praticá-la em grandes grupos, em dupla ou até mesmo sozinho é possível integrar diferentes matérias e elevar os alunos a compreender plenamente os conteúdos curriculares.

É necessário repensar a produção e a sistematização do conhecimento dissociada das posturas dogmáticas, no sentido de inseri-las num contexto de totalidade. Dessa forma, a complexidade do mundo em que vivemos passa a ser sentida e vivida de forma globalizada e interdependente, recuperando assim, o sentido da unidade a qual tem sido sufocada pelos valores constantes do especialismo.

A atual legislação educacional brasileira, para todos os níveis de ensino, já consolidou em seu interior a possibilidade de projetos de formação interdisciplinar seja para futuros profissionais, seja para alunos desde a educação infantil. As resistências a sua implantação, no entanto, são enormes, tem sido muito difícil romper a estrutura disciplinar em todo o sistema educacional. É preciso dar um novo significado à escola, condizente com o mundo atual, com seus tempos, rituais e processos, de modo que ela possa efetivamente, estar voltada para formação de sujeitos ativos, reflexivos, cidadãos atuantes e participativos.

Além disso, a prática docente deve refletir a necessidade de ultrapassar ou superar fronteiras disciplinares. Para isso, os professores precisam ter clareza sobre o próprio caráter

parcial e relativo das suas disciplinas. A constatação dos limites disciplinares pode suscitar a abertura para possibilidades que residem além de suas fronteiras de conhecimento. Em complemento, os professores devem ser capazes de vislumbrar e explorar relações de interdependência, e conexões recíprocas entre as disciplinas. Fazenda (1994) sugere aos professores o exercício da revisão de suas práticas pedagógicas com forma de perceber os aspectos a serem transformados, e o quanto estão avançando em suas práticas de interdisciplinaridade. Além disso, sugere que o professor interdisciplinar busca uma leitura ampliada de suas práticas cotidianas, como fonte de autoconhecimento, base para explorar a dimensão complexa de interação intersubjetiva, humana, e não apenas intelectual. Isso porque é preciso aprender a enxergar nos outros, além de em si mesmo, intenções e possibilidades interdisciplinaridade.

O espaço das relações pedagógicas, notadamente a sala de aula, precisa se consolidar com ambiente de cooperação, ampliação, produção, humildade e realização. Neste espaço, onde é preciso transgredir limitações, deve ser possível experimentar a interdisciplinaridade. Além disso, se a interdisciplinaridade refere a uma busca de totalidade de conhecimento, é importante que as fontes de conhecimento (tais como conjunto de referências bibliográficas) nunca sejam consideradas definitivas.

Por isso, é importante ressaltar que torna-se cada vez mais importante a confrontação de olhares plurais na observação da situação de aprendizagem. Essa percepção, por sua vez, exige um planejamento conjunto que possibilita o desenvolvimento da realidade sob a ótica da globalidade e complexidade, numa perspectiva holística da realidade, rompendo a divisão hermética das disciplinas. Baseada nestas definições Fazenda (1993) nos diz que: “Perceber-se interdisciplinar é juntar esforços na construção do mundo, desintegrando –se no outro, para com ele, reintegrar-se no novo”. Exige, também, mudança de postura do professor, que sente a necessidade de ampliar seus conhecimentos em áreas diversas. E isso não se restringe a participar de um curso atrás do outro, mas estar atento aos conhecimentos, às oportunidades. Atualmente a interdisciplinaridade já é realidade em muitas escolas, para muitos professores que tiveram, sobretudo, coragem para romper velhos paradigmas, aprendendo novas práticas pedagógicas. Tiveram oportunidade de viver e exercer a interdisciplinaridade em sala de aula, no curso que freqüentavam, exercitando-se nas práticas do aprender a aprender, do aprender a

ensinar e do aprender a estudar, enriquecendo a relação com os alunos, com o ambiente escolar, com a comunidade e, quiçá com o mundo.

Prática Inovadora: Semana do Meio Ambiente na Escola Básica Dr. Ivo Silveira - Consciência e Atitude Ambiental

Dentro de uma perspectiva sócio-histórica e do aglomerado de pessoas que vivem principalmente nas cidades, é necessário que, nós, seres humanos, pensemos no amanhã. É assim que nós, professores da Escola Básica Dr. Ivo Silveira da Rede Municipal de Paulo Lopes, buscamos mediante um projeto interdisciplinar, unir o útil ao agradável. Tendo como peça fundamental deste projeto à professora de geografia, que lançando a idéia, teve o apoio de todos os professores e da direção da escola. Todos de mãos dadas abraçamos a idéia e a colocamos em prática. Projeto este que mobilizou todos os alunos desde a Educação Infantil a 8ª série do Ensino Fundamental, haja visto que nosso município contempla 47% de sua extensão territorial dentro do Parque Estadual Serra do Tabuleiro (PEST), onde são encontrados riquezas que devem ser preservadas. E se nós pensamos em um mundo melhor, nada mais interessante do que trabalharmos este tema tão preocupante com as crianças, alertando sobre este cuidado especial com o meio ambiente é para nos dar uma melhor qualidade de vida.

Trabalhamos, intervindo no processo ensino-aprendizagem, planejando e sistematizando situações significativas e adequadas ao crescimento intelectual e a consciência do papel social por parte dos alunos desta escola. Essa proposta de trabalho contempla a responsabilidade de abordar, construir, discutir valores que dizem respeito ao meio ambiente.

Foi muito significativo para nossos alunos, e também para nós, professores, pois nosso trabalho favoreceu e ajudou na compreensão das atividades elaboradas. Trabalhamos em pequenos e grandes grupos, facilitando a integração em todo o processo ensino-aprendizagem. Seguindo este ponto de partida, procuramos inserir atividades que levem o aluno a refletir. Partindo de situações concretas, cotidianas, das quais os alunos estabeleceram relações pertencentes à realidade.

Tratando-se de metodologia de ensino, trabalhamos de forma diversificada. Realizamos leituras de textos referentes ao tema, aulas passeio na comunidade, relato sobre a natureza e sua

importância, abordagem de assuntos sobre o lixo orgânico e inorgânico, desenhos sobre os assuntos estudados, entrevistas, exposição de trabalhos com sucatas, mutirão de catadores de lixo, construção de cartazes, teatros, músicas e também trabalhos de conscientização, utilizando vídeos que tratam de assuntos relacionados ao meio ambiente.

Para finalizar nosso projeto, reunimos todos os alunos (período matutino e vespertino) juntamente com as autoridades municipais para juntos darmos o fechamento de nosso trabalho. Foi muito gratificante e descobrimos vários talentos que no cotidiano escolar não tivemos a oportunidade de conhecer.

Este foi mais um desafio e uma conquista para nós educadores, preocupados com o desenvolvimento das práticas educacionais. Estabelecendo um processo de reflexão com nossos alunos, conscientizando e sensibilizando a comunidade escolar, sobre as causas reais dos problemas ambientais que a sociedade enfrenta. Todos ganharam com este projeto, alunos, professores e escola, surgindo uma vontade imensa de aprender mais, e mais, e mais.

Considerações Finais

Interdisciplinaridade é um sinônimo de desafios. In-ter-dis-ci-pli-na-ri-da-de a palavra é longa e, para maioria, indecifrável. É talvez um mistério que faz essa idéia ser tão sedutora. Escolas se esforçam em criar projetos interdisciplinares, universidades se alvoroçam para criar grupos de estudos com especialistas nas diversas áreas do conhecimento e o mercado exige um profissional multidisciplinar, multitarefa. Porém, uma das expoentes da pesquisa da interdisciplinaridade no país Ivani Fazenda, faz uma alerta: “muitos dizem que fazem (projetos interdisciplinares), mas poucos os fazem de forma consciente”. Concluimos ser um termo que não tem significado único, mas em todos eles percebemos implícita uma nova postura diante do conhecimento, uma mudança de atitude em busca da totalidade do conhecimento, em busca do homem com um ser integral.

É clara a necessidade da reconstrução de paradigmas, é sabido que o modelo que concebemos está baseado na crença que o conhecimento é algo pronto, acabado, perfeito. O aluno é visto como uma tábua rasa, uma folha de papel em branco, estruturada para atender um mercado de trabalho superado. A consequência dessa visão em sala de aula é a preocupação excessiva como treino de habilidades, com a memorização, com a repetição e a imitação. Esta

fragmentação não permitiu que os profissionais atendam as exigências do atual modelo de produção. Que considera o conhecimento como uma construção constante e permanente. Sendo assim, a interdisciplinaridade é uma nova consciência, um novo comprometimento com a totalidade do conhecimento, a quebra de crenças e visões fragmentadas que adquirimos ao longo de nossas histórias. Eis o desafio, o professor que desenvolver trabalhos interdisciplinares deverá desembocar em coisas que eram impossíveis de abordar em educação em anos atrás, como o amor e a beleza. Estamos certas de que por meio das atividades interdisciplinares, os educandos poderão vivenciar enormes desafios e adquirir uma formação plena que os tornará cidadãos críticos, analíticos, criativos, pensantes, flexíveis e adaptáveis.

Referências

CAVALCANTE, Meire. **Interdisciplinaridade**. Um Avanço na Educação. Revista Nova Escola. Abril, São Paulo agosto/ 2004.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Práticas Interdisciplinares na Escola**. São Paulo: Cortez, 1993.

PRADO, Ricardo. **Um “trem bão” chamado interdisciplinaridade** –Disponível em www.novaescola.com.br, acesso em 27 de julho de 2006.

QUEIROZ, Tânia Dias; BRAGA, Márcia Maria Villanacci; LEICK, Elaine Penha. **Pedagogia de Projetos Interdisciplinares**. São Paulo. Rideel 2001.

SIEGEL, Norberto. **Fundamentos da Educação: Temas Transversais e Ética**. Indaial – SC: ASSELVI, 2005.

TRINDADE, Laís dos Santos Pinto. **Interdisciplinaridade: Necessidade, Origem e Destino**. Disponível em {“<http://www.cefetsp.br/edu/sinergia/6p6c.html>”}, acesso em 11 de Agosto de 2006.

ⁱ Fala da professora Doutora Ivani Catarina Arantes fazenda no Congresso Interdisciplinaridade/Educação,1992 em Mato Grosso do Sul.

ⁱⁱ Revista Nova Escola, maio de 1999.

ⁱⁱⁱ Fazenda, Ivani Catarina Arantes. **Práticas Interdisciplinares na Escola**. São Paulo: Cortez, 1993

EDUCAÇÃO PARA CIDADANIA: UM NOVO OLHAR DOCENTE

Alcionir Farias

Escolas Municipais de Braço do Norte

Alcionir_bn@hotmail.com

Janete Wessler Della Giustina

Escolas Municipais de Braço do Norte

Janete@hengus.trix.net

Rosiley Nazário

Escolas Municipais de Braço do Norte

rosilebn@hotmail.com

Suham Dabbous Dellatorre

Escolas Municipais de Braço do Norte

suhamvovi@hotmail.com

TC- 3 A 2

Resumo: O presente artigo faz algumas incursões sobre a necessidade de um novo olhar educacional atento aos direitos das crianças e adolescentes, traçando um paralelo entre os paradigmas vigentes em grande parte do Século XX e os que surgem com a aproximação do Século XXI, valorizando, nesse percurso, o educando como agente capaz de mudanças quando oportunizado e estimulado. Partindo desse intuito, apresentam-se iniciativas privilegiadas no município de Braço do Norte, no qual tem se proporcionado a difusão do Estatuto da Criança e do Adolescente nas escolas pertencentes à rede, objetivando transformá-lo em um instrumento de emancipação e contribuindo que, mediante seu conhecimento, a comunidade possa intervir na construção de uma sociedade na qual os direitos humanos sejam respeitados.

Palavras-chave: paradigmas; direitos; estatuto da criança e do adolescente

INTRODUÇÃO

O aumento dos índices de violência contra criança e adolescentes suscita a necessidade da educação formal propor alternativas que contribuam tanto para o desenvolvimento de um olhar mais atento sobre a realidade, bem como para a

criação de formas de intervir e melhorar as condições de vida desses sujeitos. Diante disso, a intenção deste artigo é refletir sobre uma proposta que vem sendo desenvolvida nas escolas municipais de Braço do Norte, evidenciando a importância de construir e propiciar à comunidade escolar o acesso a informações imprescindíveis para sua convivência no contexto em que estão inseridos. Viabilizada mediante dinâmicas de estudo do Estatuto da Criança e do Adolescente, a proposta sistematizada neste documento explicita uma alternativa indispensável para a valorização desses sujeitos.

1 UM NOVO OLHAR DA EDUCAÇÃO PARA CIDADANIA

Depara-se aqui com uma questão fundamental, na qual se coloca em discussão um novo olhar da educação para cidadania. Para tanto, parte-se do princípio de que os paradigmas vigentes durante grande parte do Século XX serviram de modelo para a educação formal, valorizando uma concepção tradicional e rígida no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

Diante dessa perspectiva, o aprender articulado exclusivamente a mudanças de comportamento, se fortalece mediante uma prática excessivamente diretiva tanto na forma de planejar como de implementar o ensino. Essa proposta culmina com a falta de liberdade de ação discente e na posição docente de reproduzidor do conhecimento.

Como consequência, o aprender privilegia a preparação para o mercado de trabalho e se efetiva por meio da fragmentação dos conteúdos previstos nos livros didáticos. Sabe-se que os conteúdos padronizados, norteados pelos livros didáticos, deixam de explicitar os processos de ensino voltados para relações com a comunidade local, regional, nacional e planetária.

Em função da instabilidade produzida mediante a incapacidade dessa perspectiva padronizante em dar respostas aos problemas atuais, principalmente a partir das últimas décadas do Século XX, a educação formal torna-se alvo de mudanças possíveis mediante alternativas que consideram as necessidades dos discentes, seus desejos e seus sonhos.

Na visão de Freire (1981), é possível mudar se considerado o contexto em que se está inserido, uma vez que a mudança supõe aproximação ao objeto desejado e compromisso com o vir a ser. Diante disso, estar dentro do sistema é garantir espaços de participação. Estar fora dele é poder observá-lo, sem deixar se absorver por suas estruturas e lutar para sua transformação. Isso requer a implicação de agentes locais e externos, criando uma rede de emancipação e de busca por melhores condições de vida.

Nesse processo inovador vale ressaltar que vivemos, nesta passagem de século, modificações éticas, científicas e culturais produzidas por uma sociedade em processo acelerado de transformação, cabendo à educação um papel determinante no desenvolvimento do ser humano. O fato de ingressarmos gradativamente na Sociedade da Informação, ressignifica a valorização dada ao conhecimento e as formas de acessá-lo e transformá-lo. Sem dúvida, o conhecimento tem se tornado um dos bens mais preciosos e deve ser disponibilizado a todos, não havendo mais espaço para a prática que centraliza a socialização do conhecimento a fontes restritas de informação.

Diante disso, a educação formal pode ser concebida como um dos aspectos fulcrais de transformação, que permite ao ser humano desenvolver suas potencialidades para intervir no contexto em que vive.

1.1 A instituição escolar como centro inovador

A instituição escolar precisa ser centro de inovação, aproveitando-se da diversidade de fontes de informações disponíveis atualmente. Para tanto, necessita inserir em sua prática projetos e atividades pedagógicas em coesão aos interesses de suas comunidades.

Vale ressaltar que quando se fala em inovação, faz-se necessário pensar em uma educação abrangente iniciada desde o nascimento e que se faz contínua em todo tempo de existência do sujeito. Diante disso, educar não é apenas ensinar para a vida, mas auxiliar na verdadeira construção de cidadania, assumindo práticas cidadãs de modo a criar situações de aprendizagem nas quais o discente se apropria das condições necessárias para intervir e melhorar a sociedade.

[...] na espécie humana a educação não continua apenas o trabalho da vida. Ela se instala dentro de um domínio propriamente humano de trocas: de símbolos, de intervenções, de padrões de cultura e de relação de poder. Mas, a seu modo, continua o trabalho da natureza de fazer o homem evoluir, tornando-o mais humano. (BRANDÃO,1994, p.14).

É diante dessa perspectiva de escola inovadora, que novos paradigmas são fortalecidos, transformando as informações em conhecimento por meio de situações problema, projetos e outras atividades que envolvam ações reflexivas na reconstrução do conhecimento. Para isso, o docente precisa estar preparado para recriar sua prática, articulando diferentes interesses e necessidades dos alunos.

É importante ter clareza que o docente deve estar consciente sobre a direção que as atividades educacionais devem assumir e que objetivos devem ser atingidos, sabendo posicionar-se e atuar diante da diversidade existente na sociedade atual, desta forma é necessário estar revendo o conceito de educar, visando um novo olhar da educação para a cidadania. Isto implica em pensar na criança e no adolescente e em suas necessidades e seus direitos.

2 A vivência de uma nova realidade em construção

Como resultado de uma ampla mobilização social, entrou em vigência em 13 de julho de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente, lei esta que está em consonância com o artigo 227 da Constituição Federal, que dispõe sobre os direitos da criança e do adolescente como cidadãos em desenvolvimento.

Em sua constituição, o artigo 4º do Estatuto dispõe que:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

O Estatuto da Criança e do Adolescente dá garantia de prioridade, contemplando primazia de receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias; preferência e precedência no atendimento e privilégio na

formulação de políticas sociais públicas previstos neste artigo. Essa proposta vem ao encontro da educação que emancipa, a educação para a cidadania.

A escola que pretende educar para cidadania precisa ensinar a conviver com justiça, respeito e solidariedade, praticar a participação democrática, ensinar o compromisso com a liberdade, valorizar o respeito, a responsabilidade com os deveres e da luta pelos direitos, exercitando o dialogar, debater, discordar, escutar com firmeza e respeito.

Diante disso, ao defenderem-se os direitos das crianças e dos adolescentes, precisamos considerá-los de fato, não somente em momentos específicos, mas na própria forma e postura de trabalho. Então, ouvir e dar voz a ela não é uma das tarefas docentes a ser assumida. É como se nos perguntássemos como elas enxergam o mundo e isso exige perceber o mundo a partir de outras lógicas e olhares a que não estamos habituados. É esse olhar que pode fazer a diferença.

Com essa perspectiva, o trabalho com o Estatuto da Criança e do Adolescente desenvolvido na rede municipal de Braço do Norte, proporciona aos docentes e discentes espaços para transformar o senso comum em instrumento pedagógico. Isso ocorre quando o referido estatuto é difundido como instrumento legal que prioriza nas ações públicas o atendimento às crianças e adolescentes. Partindo desta idéia, educar se transforma em uma possibilidade para abrir novos caminhos, dando oportunidade para que o educando desenvolva suas habilidades, refletindo, preparando-se para a vida em sociedade e intervindo nela de acordo com as necessidades surgidas.

Essa prática vem preservando a idéia de que desde muito cedo, tanto a criança como o adolescente devem ser chamados a refletir sobre seus direitos e deveres.

Na operacionalização, a proposta implementada nas escolas da rede municipal de Braço do Norte transforma o estudo do Estatuto em uma disciplina extracurricular, propiciando ao educando uma reflexão da realidade dentro do contexto histórico social de forma atraente, onde a garantia de seus direitos é enfatizada, sem subestimar também o cumprimento de deveres imprescindíveis para a convivência social.

Vale lembrar que em muitas situações a escola atual, apesar de todas as necessidades de aperfeiçoamento e transformações, representa uma tábua de

salvação para muitas crianças que de outra maneira estariam predestinadas à ignorância e à marginalidade.

Assim, o conhecimento do Estatuto nas escolas da rede surge como disciplina extracurricular, sendo um instrumento de reflexão da e na comunidade escolar, visando a partilha deste conhecimento para a construção e exercício da cidadania consciente e ativa na identificação e posicionamento frente às transformações constantes da sociedade atual.

Para dinamizar o trabalho foi elaborado um material próprio com o título “Um Novo Olhar Sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente”, o qual auxilia na divulgação e esclarecimento do Estatuto de uma maneira pedagógica, destinada às crianças do Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries. Possibilitando trabalhar com expressões de fácil compreensão e informações significativas, o referido material é composto por imagens, brincadeiras, histórias sobre valores e reflexões reais que atraem a atenção, vislumbrando um maior conhecimento da lei mediante o enfoque dos direitos e deveres numa reflexão de cidadania.

Essa dinâmica apóia-se pela necessidade de construir um novo paradigma para a educação, um paradigma emancipador e não alienante e que se faz por meio do intercâmbio de saberes e de fazeres na educação, valorizando a idéia de que a criança e o adolescente na condição de cidadãos precisam ser respeitados, em especial, por aqueles encarregados de educá-los.

Cabe salientar que a proposta enfatiza que em nenhum momento o Estatuto dá autorização para que as crianças venham a faltar com respeito a seus educadores ou a qualquer outra pessoa, desmistificando assim a idéia de que este documento só ressalta os seus direitos.

Vivenciada no município desde o ano de 2003, a disciplina extracurricular tem se transformado em referência para que outros municípios busquem formas de aplicar a idéia, expandindo assim o conhecimento sobre o Estatuto de forma pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola exerce uma função social relevante se comparada a outras instituições e pode contribuir para a formação de sujeitos alienados ou sujeitos conscientes de seus direitos. Se a opção for a última, acredita-se que não basta trabalhar as informações de forma mecânica e descontextualiza da realidade dos discentes.

Sabendo que o educando sabedor de seus direitos terá mais condições de lutar por uma vida digna e, portanto, poderá ser reconhecido como verdadeiro ator social, prima-se pela continuidade da experiência desenvolvida no estudo do Estatuto, sendo essa uma iniciativa que pode ser implementada e aprofundada mediante novos estudos, novas contribuições por todos que fazem da educação um lugar para a reflexão e a busca da emancipação de todos discentes.

O que se busca nesta tentativa é mostrar que a educação opera uma transformação muitas vezes silenciosa e lenta, mas que pode representar para muitos uma esperança de um presente e um futuro mais digno.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação**. ed. 31. Salvador: Brasiliense: 1994.

Brasil. Ministério da Justiça, Secretaria da Cidadania e Departamento da Criança e do Adolescente. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, 1990.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

SEGUNDA LÍNGUA: PROCESSOS DE AQUISIÇÃO

Richard da Silva

UNIBAVE richarddsi@hotmail.com

TC - 1F3

Resumo: Este artigo reúne reflexões sobre o processo de aquisição de segunda língua baseado em teorias cognitivas de Vygotsky e Krashen. Trata, ainda, da relação professor e aluno à luz da linguagem constituidora do sujeito que se faz e refaz num processo dialógico, histórico e social.

Palavras-chave: aquisição, segunda língua, teorias cognitivas, aprendizagem

Não há dúvida de que aprender uma língua é diferente de aprender muitas outras coisas, especialmente por causa da natureza social de tal iniciativa. Afinal de contas, ela pertence ao ser que é, também, social; é parte da sua identidade que, por sua vez, interage com os demais seres. Assim, a aprendizagem de uma segunda língua envolve mais que simples habilidades de aprendizagem ou um sistema de regras; envolve uma alteração na auto-imagem e adoção de novos comportamentos culturais e sociais, o que implica um impacto significativo na natureza do aprendiz. Dessa forma, o professor de segunda língua precisa, muitas vezes, perceber tais dificuldades no aluno e estar sempre procurando novas técnicas no intuito de melhorar suas aulas. Além disso, necessita conhecer as contribuições da lingüística,

das teorias cognitivas e dos pesquisadores da área na tentativa de construir seus próprios princípios para o ensino da segunda língua.

As teorias de Lev Vygotsky (1978) e Stephen Krashen (1982) são de grande importância na aprendizagem da segunda língua como elemento social. Vygotsky, por exemplo, foi um pesquisador e teórico do desenvolvimento da criança. Sua teoria sociocultural tornou-se influente e considerável por psicólogos e estudiosos Mitchell & Myles, (1998). Alguns dos conceitos de Vygotsky relacionados ao desenvolvimento da criança são: a mediação, o regulamento (regra ou norma), o sistema e a zona proximal de desenvolvimento (ZPD). A mediação é compreendida como a introdução de um dispositivo auxiliar numa atividade que, então, permite ao homem estabelecer relações entre as palavras e os objetos. Na perspectiva de Vygotsky, a ferramenta útil e simbólica da mediação da atividade mental é a língua. Por meio dela, por exemplo, podemos direcionar nossa atenção a elementos no ambiente, formular um plano ou articular os passos a serem tomados na resolução de um problema.

A habilidade individual maturada é capaz de funcionar de maneira autônoma, ou seja, o auto-regulamento. Entretanto, a criança ou o adulto aprende realizando tarefas ou atividades conduzidas pelos pais, professores... Através de um processo de auto-regulamento, tipicamente mediado pela língua, que o aprendiz é induzido numa consciência compartilhada por meio de diálogo colaborativo até que eles se apropriem do novo conhecimento e/ou habilidades de sua própria consciência. A área onde a aprendizagem pode produtivamente acontecer é conhecida como Zona Proximal de Desenvolvimento (ZPD), que é o lugar do conhecimento. A ZPD foi definida por Vygotsky, como: a diferença entre o nível de desenvolvimento da criança como determinado pela solução de um problema independente e o nível mais alto de desenvolvimento potencial determinado através de problemas solucionados sob orientação do adulto ou na colaboração com esforço maior (1978, p.85). Em outras palavras, A ZPD proporciona uma mensagem positiva particular de como ajudar os aprendizes quando eles estão presos em um estágio da aprendizagem. Sugere-se que o professor deva desenvolver atividades que se aproximem ao nível dos seus alunos e, ao mesmo tempo, que dê a oportunidade de promovê-los no intuito de fazê-los alcançar estágios mais elevados.

Krashen baseou sua teoria geral num conjunto de cinco hipóteses básicas: a aquisição – a hipótese da aprendizagem, a hipótese de monitoramento, a hipótese da ordem natural, a hipótese do *input* e o filtro afetivo (Mitchell & Myles; 1998). A aquisição é o resultado da interação natural com a língua pela comunicação significativa, e a aprendizagem é o resultado da experiência de sala de aula em que o aluno é o foco do aprender sobre as regras lingüísticas da língua alvo.

De acordo com Krashen (1982), o modelo de monitoramento é usado pelo aluno quando o foco na estrutura se faz importante e quando ele sabe as regras gramaticais necessárias. Assim, o aluno faz uso do monitoramento com o intuito de modificar conscientemente a produção dos resultados pelo sistema adquirido.

Na hipótese de ordem natural, Krashen argumenta que o aluno adquire as regras na língua numa certa ordem e elas tendem a se dar gradativamente nas aulas.

A hipótese de *input* está ligada à hipótese de ordem natural e exige de nós uma mudança contínua de desenvolvimento pelo recebimento de um novo elemento compreendido que, por sua vez, é definido como dado na segunda língua que está além da competência comum do aluno em relação a segunda língua em termos de complexidade sintática. Em outras palavras, a aquisição acontece se o aluno receber dados compreensíveis e permitir o processo, querer aprender de fato, do contrário não será o bastante e é aí que se encontra o papel do filtro afetivo.

A partir das teorias de Krashen e Vygotsky é possível dizer que a aprendizagem é uma atividade social, pois é por meio da interação que os alunos administram a conversação melhor e aprimoram suas idéias. Dessa forma, os professores de segunda língua têm de estar conscientes da necessidade de se criar situações em que os alunos possam realizar comunicação em interações sociais. Além disso, os professores devem explorar o interesse e a curiosidade natural dos alunos, promover atividades relevantes que dêem explicações claras sobre o que, quando e como eles deverão fazer.

Algumas formas de facilitar a interação em sala de aula são as atividades em grupo, que encorajam os alunos a compartilhar idéias, aprimorá-las e a fortalecê-las. Em atividades em grupo, normalmente, eles se sentem mais à vontade e estão mais

dispostos a falar. Além disso, o professor pode circular por entre os grupos e orientá-los respondendo perguntas individuais ou do grupo.

Outras atividades aplicadas que também podem promover interação social são, por exemplo, as *pen pal letters* (carta para amigos correspondentes), hoje também possível por meio da *internet*, nos *chats* a prática do diálogo. Estas atividades dão aos alunos a oportunidade de utilizar a língua oral e escrita para propostas reais, engajando-os numa autêntica interação.

Por conseguinte, pode-se dizer que a interação social tem exercido um importante papel no desenvolvimento da segunda língua. Assim, os professores devem prestar atenção especial aos detalhes nas interações em que os alunos estão inseridos, dando a eles a possibilidade do uso funcional da língua em aprimoramento.

Passar o conhecimento nesta perspectiva é muito mais complexo do que parece. E ‘aplicar’ conhecimento é muito mais complicado ainda. Segundo Orlandi (1998),

[...] quando definimos o ‘objeto através da metodologia, nos comprometemos, ao mesmo tempo, com uma teoria e com um corpo de definições, de acordo com os quais produzimos as correspondentes técnicas de análise.

Estabelece-se, assim, uma relação necessária entre o objeto, as técnicas, a metodologia e a teoria na qual a análise se sustenta. A tudo isto subjaz uma definição de linguagem que especifica os princípios teóricos, a metodologia e a análise.

Evidencia-se, então, a necessidade de o professor refletir sobre as questões relativas ao seu objeto de estudo e ao seu objeto de ensino (neste caso a segunda língua) para ‘tentar’ conseguir vencer a complexidade do movimento que é o processo ensino-aprendizagem: ele (o professor) social e historicamente constituído na e pela linguagem que traduz simbolicamente a realidade, o conhecimento; e ele (o aluno) sujeito que se constitui, também, histórica e socialmente, na e pela linguagem. O dito acima nos remete a compreensão do processo-ensino aprendizagem como um processo de tensão e de conflito – estes constitutivos da interação social. O objeto de conhecimento, assim, será apreendido, na medida em que um conseguir ‘ver’ no

outro; conseguir 'invadir' a constituição do outro: 'apanhá-lo em seu saber; falar pelo e através do outro.

REFERÊNCIAS

FREEMAN, Y., & FREEMAN, D. **Principles for Success**. Portsmouth: Heinemann. 1998.

KRASHEN, S.. **Principles and practice in second language acquisition**. Oxford: Pergaman. 1982.

MITCHELL, R., 7 MYLES, F. **Second Language Learning Theories**. New York: Oxford University Press. 1998.

ORLANDI. Eni Pulcinelli. **Discurso e leitura**. Cortez Editora. 1988.

RICHARD AMATO, P. **Making it happen**. New York: Longman. 1996.

VYGOTSKY, L. S. **Mind in society: the development of higher. Psychological processes**. Cambridge: Havard University Press. 1978.

AVALIAÇÃO INCLUSIVA: UM OLHAR DOCENTE ATENTO À DIVERSIDADE DISCENTE

Cléia Demétrio Pereira

cleia.demetrio@bol.com.br - UNIBAVE

TC – 3D2

Resumo: Entre tantas mudanças educacionais contemporâneas, as instituições de ensino vivenciam atualmente um novo paradigma que visa a inclusão da diversidade nas classes comuns. Essa realidade é bem evidente, uma vez que a diversidade sempre esteve presente no espaço escolar e tem se ampliado cada vez mais diante das políticas públicas que prevêm educação de qualidade para todos. Vislumbrando a possibilidade de ultrapassar a prática docente de uma avaliação classificatória e excludente é que se propôs, neste artigo, discutir a avaliação como um dos elementos fundamentais para inclusão da diversidade no cotidiano escolar, a partir de um olhar docente atento a diversidade discente, contribuindo para o atendimento da necessidade atual de uma educação para todos.

Palavras-chave: Avaliação inclusiva; diversidade; prática docente.

Introdução

A educação brasileira tem passado por várias mudanças na tentativa de atender as necessidades vigentes de cada momento histórico. Marcada por um grande período de discriminação e exclusão, a educação busca hoje, adequar seu sistema de ensino, por meio dos princípios legais, visando incluir todos aqueles que por circunstâncias de um modelo educacional elitista, foram excluídos e marginalizados da sociedade.

Vislumbrar a possibilidade de atender a diversidade presente no cotidiano escolar não se caracteriza numa tarefa tão fácil, exige, de todos os envolvidos, um repensar em seus paradigmas educacionais, principalmente, na forma como a escola se organiza para promover as aprendizagens de todos os alunos.

O acordo mundial realizado em 1994, em Salamanca, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) reafirma o

direito à educação a todos e vem exigindo adequações nos sistemas educacionais a fim de facilitar o acesso e permanência de todos os alunos na escola regular.

Contudo um dos elementos pertinente na ação pedagógica que mais tem discriminado, sendo motivo de tanta exclusão no espaço escolar, diz respeito à forma como as instituições e os próprios docentes lidam com a avaliação. Historicamente, a avaliação tem sido usada como instrumento de poder e manutenção de exclusão e classificação da diversidade num conjunto de alunos.

Buscado compreender essa situação paradoxal é que se propõe discutir a avaliação como um dos elementos fundamentais para inclusão da diversidade no cotidiano escolar, a partir de um olhar docente atento a diversidade discente, contribuindo para o atendimento da necessidade atual de uma educação para todos.

Perspectiva da Inclusão

O Brasil, assim como outros países do mundo, tem canalizado esforços para uma educação inclusiva, pautada nos direitos humanos. Todos os alunos, independente da sua característica cultural, credo, raça, cor, deficiente ou não, têm seu direito garantido a uma educação de qualidade.

A inclusão da diversidade, principalmente em relação as crianças com deficiência nas classes regulares de ensino, tem se intensificado nos últimos anos, por consequência das políticas públicas, que reconhecem a necessidade de múltiplas ações, a fim de garantir de fato o que a Constituição Brasileira proclama “educação para todos”.

Para Mantoan,

O princípio democrático da educação para todos só se evidencia nos sistemas educacionais que se especializam em todos os alunos, não apenas em alguns deles, os alunos com deficiência. A inclusão, como consequência de um ensino de qualidade para todos os alunos provoca e exige da escola brasileira novos posicionamentos e é um motivo a mais para que o ensino se modernize e para que os professores aperfeiçoem as suas práticas. É uma inovação que implica num esforço de atualização e reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas de nível básico (2004, p. 01).

As políticas públicas instituídas no Brasil e no mundo fazem referência à inclusão da diversidade, caracterizando esse “todos” ao ser diverso, não apenas as pessoas com deficiência. A Declaração de Salamanca (1994), afirma que as escolas devem acolher *todas as crianças*, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas, entre outras.

Constata-se que esse princípio contempla o atendimento de toda a diversidade existente em nosso meio social, o que implica em grandes desafios para nosso sistema escolar, principalmente, às escolas que devem encontrar maneiras de educar, sendo capazes de promover aprendizagens com êxito a todas as crianças.

Para Sasaki (1997), a educação inclusiva visa uma saudável convivência, substituindo a prática limitada da integração por uma prática aberta à diversidade. Segundo ele, existe uma enorme diferença entre integração e inclusão. A integração se caracteriza em tentativas de “normalização” da vida de pessoas com deficiência, com base na modificação da própria pessoa com deficiência, com a intenção de adaptar-se mais facilmente na sociedade. Já a inclusão compreende um processo bilateral, onde a sociedade busca modificar seus sistemas sociais gerais em parceria dos excluídos, na tentativa de equacionar problemas, proporcionando a equiparação de oportunidades para todos.

Hoje, a diversidade escolar está cada vez mais abrangente, inclusive com um aumento bem expressivo de alunos com deficiência em classes comuns, porém, o que as instituições educacionais têm respondido, em grande parte, diante do que se preconiza como direito legal está regulamentado apenas pela consolidação de matrículas de alunos com necessidades educativas especiais. Estar numa instituição de ensino não significa estar incluído. As Diretrizes para a Educação Especial no Ensino Básico apontam:

A política de inclusão de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino não consiste apenas na permanência física desses alunos junto aos demais educandos, mas representa a ousadia de rever concepções e paradigmas, bem como desenvolver o potencial dessas pessoas, respeitando suas diferenças e **atendendo suas necessidades** (2001, p.12).

Tudo isso sugere uma nova escola, na qual ocorra a convivência de alunos com e sem limitações, pobres e ricos, negros e brancos, gordos e magros, de diferentes credos, estrangeiros e não estrangeiros, deficientes e não deficientes, entre outros. De certa forma a diversidade sempre esteve presente nas salas de aula. Faltou ou ainda falta, por parte de todos os envolvidos, um outro olhar para a realidade destes sujeitos, percebendo que cada ser é único e que tem seu próprio ritmo de aprendizagem.

Para Stainback,

[...] o ensino inclusivo proporciona, às pessoas com deficiência, a oportunidade de adquirir novas habilidades para o trabalho e para a vida em comunidade. Os alunos com deficiência aprendem como atuar e interagir com seus pares no mundo “real”. Igualmente importante, seus pares e também os professores aprendem como agir e interagir com eles (1999, p. 25):.

A verdade é que não dá mais para negar o direito de qualquer ser humano exercer sua cidadania, independente de sua condição enquanto sujeito aprendiz. Limitações, quem não as tem? É necessário criar condições capazes de atingir cada educando em sua singularidade já que somos únicos, com nossas próprias características, respeitando a diversidade presente na escola.

Para além dessa sistematização, é preciso ter clareza que a educação inclusiva consiste em assumir uma postura atenta a toda diversidade no contexto escolar e social.

Um olhar atento à diversidade na escola

Antes mesmo das atuais políticas públicas para a educação inclusiva, o cotidiano do espaço escolar já se constituía por uma imensa diversidade de educandos. Gimeno destaca que,

[...] a diversidade é uma constante na história dos sistemas educacionais e no pensamento sobre a educação em permanente relação dialética com proclamação e a busca da universalidade da natureza humana, da qual se deduz, entre outras coisas, o direito de receber o ensino em condições de igualdade (2002, p. 14).

As práticas educativas voltadas à igualdade podem, conseqüentemente, invalidar a diversidade em um conjunto de alunos. A condição de equiparar não está centrada na homogeneidade, mas na diversidade e por ela perceber os

mecanismos educacionais capazes de transformar as diferenças que antes excluía em possibilidades de inclusão.

O termo diversidade é entendido aqui como característica própria de cada ser humano, que o faz ser diferente entre os semelhantes. Destacam-se todos os aspectos individuais biológicos, psicológicos, social e cultural. A individualidade de cada ser humano é única e isso evidencia que cada um assimila o mundo que o cerca a partir de seu contexto e de sua idiossincrasia.

Stainback (1999) acredita firmemente que a diversidade deve ser valorizada e esta valorização é a mola mestra que fortalece qualquer ser humano, oferecendo maiores oportunidades para aprendizagem. Apresenta a escola inclusiva sendo aquela que educa todos os alunos em salas regulares, partindo de uma filosofia segundo a qual, as crianças podem aprender e fazer parte da vida escolar e comunitária.

Oferecer oportunidades educacionais significativas e desafiadoras a todos os alunos, voltados as suas habilidades e necessidades é tão importante quanto receber apoio e ajuda, da qual professores e alunos necessitam para que possam atingir seus objetivos. A escola inclusiva é um local de reciprocidade, na qual todos se ajudam e são ajudados para a satisfação das necessidades educacionais e onde o direito de ser diferente é respeitado e considerado como objeto de estudo e adequações.

Uma olhar atento à diversidade pode contribuir no sucesso da aprendizagem no conjunto de alunos. O professor tem o poder de interferir neste processo, explorando o potencial de cada aluno, centrando-se nas suas possibilidades e não nas dificuldades. Propor atividades abertas, diversificadas, de maneira que possam ser abordadas por diferentes pontos de compreensão, também poderá possibilitar aprendizagens.

Encarar novos desafios ligados a experiências inclusivas permitirá conseqüentemente, perceber de que maneira lidamos com esse processo de inclusão e como as próprias crianças se sentem em relação a essa questão.

De frente com a realidade

As políticas públicas para a inclusão encontram-se fundamentadas em muitos documentos que legitimam os direitos de qualquer pessoa usufruir do

espaço escolar do ensino regular para sua formação enquanto sujeito de aprendizagem. Esta realidade legal já é concreta e palpável.

Apesar de todos os esforços previstos nos preceitos legais, ainda estamos num processo moroso de se consolidar o que preconiza a lei na prática pedagógica das escolas públicas regulares.

A perspectiva da inclusão encontra-se num processo de busca (raras exceções se consolidam), mesmo porque esta experiência é algo inovador e que as sociedades, ainda, não experimentaram.

O que a maioria das escolas regulares tem garantido como direito a educação a todos, principalmente àqueles que apresentam consideráveis diferenças físicas ou sensoriais, é a efetivação de matrículas. E, conseqüentemente, em sala de aula, a aceitação por parte do professor. Daí em diante é que surgem as dificuldades e também as possibilidades.

Ao participar, recentemente, de um conselho de classe com professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, pode-se perceber as angústias e as inquietações que pairam sobre o foco de como avaliar os alunos com dificuldades de aprendizagem e, principalmente, alunos com deficiência diagnosticada ou não.

Infelizmente, o que se constata é que esses alunos apesar de estar em turmas regulares, têm pouca perspectiva de aprendizagem.

Werneck (1999) destaca a inclusão como conseqüência de uma escola de qualidade, capaz de perceber cada aluno como um enigma a ser desvendado. A situação atual dos alunos com deficiência em classes comuns denuncia a falência de um sistema educacional, denuncia uma má gestão escolar, uma formação inadequada do professor, uma escola fechada à comunidade, uma falta de relacionamento da família com a escola, enfim, vai denunciando em cascata, inúmeras situações inadequadas do sistema escolar brasileiro.

Criar possibilidades educacionais para atender as necessidades daqueles que, por conseqüência de uma sociedade elitista, foram excluídos do convívio em sociedade, significa rever os paradigmas impregnados na educação e abrir caminhos onde todos se sintam realmente incluídos.

Sabe-se que a escola é um lugar privilegiado de construção e reconstrução simbólica. Acolher a diversidade neste contexto implica em considerar vários fatores que constitui o cotidiano escolar.

Neste sentido, destaca-se a avaliação da aprendizagem como mecanismo capaz de criar caminhos para a inclusão da diversidade, ao contrário do paradigma de avaliação construído historicamente.

Avaliação da aprendizagem

Por um longo período, o sistema educacional tem conduzido a promoção do rendimento escolar dos alunos por meio de avaliações de aprendizagens uniformes. Esta prática foi e ainda é muito presente nas escolas atuais. Perrenoud (2001, p. 26) destaca que *toda situação didática proposta ou imposta uniformemente a um grupo de alunos é inadequada para uma parcela deles*. A avaliação posta com igualdade entre a diversidade acaba por instituir a desigualdade.

Historicamente, a avaliação foi um instrumento utilizado para a manutenção do poder. Nessa visão, o ato de avaliar se constituía numa prática pedagógica de caráter classificatório, eliminatório e excludente. Cabe, aqui, dizer que os alunos com consideráveis diferenças físicas ou sensoriais jamais teriam chances de conviver num espaço escolar, onde os alunos eram classificados e atribuídos um rótulo pela medida daquilo que conseguiam “aprender”. Quando comprovada a aprendizagem, pelo êxito ou pelo fracasso, a responsabilidade era unicamente dos alunos.

Esta forma disciplinar concebida pela avaliação centrava-se nos princípios da burguesia liberal, ressaltando as relações de poder dos mais fortes sobre os demais.

O ideário desse sistema se solidificou na estrutura dos sistemas educacionais, de maneira que as escolas de cunho disciplinar e adestrador eram exclusivas para alunos de famílias desprovidas socioeconomicamente, enquanto que as escolas formativas eram, prioritariamente, para alunos de famílias das classes de poder.

O sistema educacional passou a ser utilizado como mecanismo da manutenção das relações de poder, traçando, assim, uma sociedade extremamente discriminadora e excludente.

Desse ponto de vista, a avaliação se traduziu em uma importante função na prática pedagógica, em que o aluno passa ser classificado de acordo com o seu desempenho na aprendizagem ou a quantidade de conteúdos que conseguira captar durante certo período escolar. Dependendo da classificação, o aluno receberia um número equivalente ao valor do seu aprendizado.

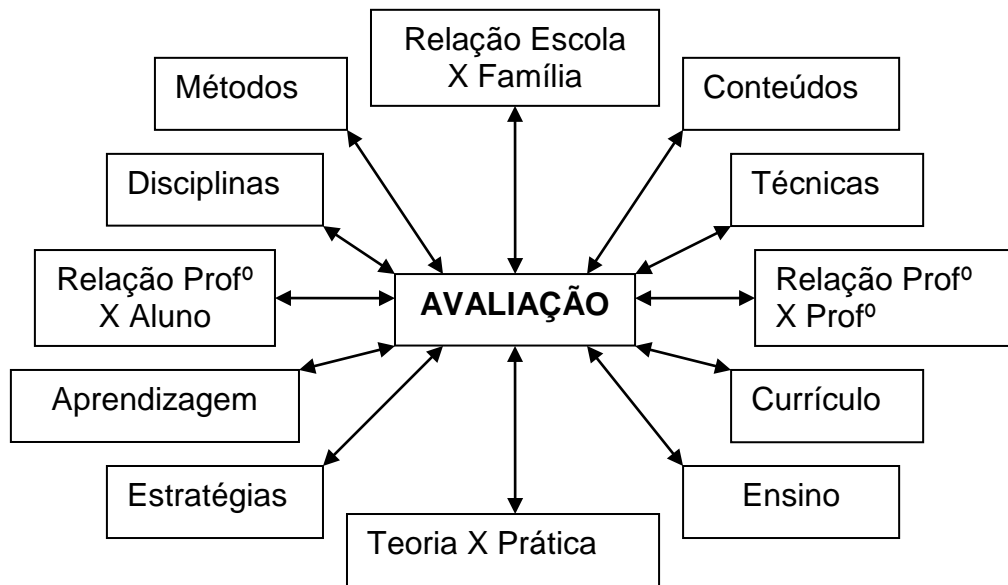
Para Luckesi (1997), essa prática de avaliação na escola é a avaliação da culpa. Destaca, ainda, que o valor atribuído em notas são utilizados para fundamentar a necessidade de classificação dos alunos, dando ênfase à comparação de desempenhos e não aos objetivos que se propunha atingir.

É importante perceber que essa perspectiva de avaliação no processo de aprendizagem só reforça a exclusão daqueles que costumam ser rotulados como incapazes, problemáticos, sem inteligência, incompetentes, agressivos, ausentes da família, deficientes e tantos outros que poderíamos citar.

Bem se sabe que estes estereótipos atribuídos a uma parcela de alunos de um contexto escolar não são decorrentes apenas da avaliação, mas da forma como a escola organiza o seu currículo. Entretanto a avaliação classificatória tem como pano de fundo a exclusão e interfere, simultaneamente, nas demais práticas escolares previstas no currículo, como objetivos, conteúdos, metodologias, estratégias, recursos e outros.

Perrenoud (2001) aponta três mecanismos que pode fabricar o sucesso ou o fracasso do processo educacional, destacando o currículo, em primeiro lugar, como o caminho que se deseja que os alunos percorram. Em seguida, a ajuda proporcionada a cada um para percorrer o caminho, momento em que surge o problema da indiferença às diferenças. Finalmente, evidencia o momento e o modo de avaliação, que poderá minimizar ou dramatizar as desigualdades bastante reais de aprendizagem.

Neste sentido, a avaliação torna-se um elemento de grande importância no cotidiano da vida escolar, que envolve e articula os demais componentes curriculares atrelados a ela, como se pode observar a seguir:



Quadro 1: Relação dos componentes curriculares com avaliação

A partir dessa representação, pode-se perceber a influência que a avaliação tem sob todos os aspectos que envolvem o cotidiano escolar. Contudo a avaliação é um fator que requer uma atenção e cuidado para que não seja usada como um instrumento de discriminação e exclusão.

Com os novos rumos que a educação vem tomando, respaldada no paradigma da educação inclusiva, não há mais como conceber uma avaliação classificatória e excludente. É preciso transformar essa prática numa perspectiva voltada para uma avaliação inclusiva, atenta à diversidade.

Avaliação Inclusiva

O ser humano, desde que nasce, passa por uma série de avaliações e segue seu curso de vida sendo constantemente avaliado. No convívio escolar, isso não é diferente, pelo contrário, a avaliação é fator indispensável para o progresso educacional. Entretanto há que se pensar na efetivação de uma prática de avaliação de aprendizagem que vise atender a diversidade que constitui o espaço escolar.

Em decorrência de um novo paradigma com base na inclusão da diversidade no contexto escolar, vê-se a possibilidade de grandes mudanças na maneira de como a escola organiza sua proposta curricular, destacando a avaliação como mecanismo capaz de minimizar as situações de classificação e exclusão, ou, quem sabe, até mesmo, extingui-las.

Vislumbrar uma mudança no processo de avaliação de aprendizagem a que se pretende, não constitui tarefa fácil, requer de quem está imbuído neste meio de esforços constantes, visando atender a diversidade presente.

Neste novo cenário educacional, a avaliação passa a ser um mecanismo de fonte formativa, que, segundo Hadji (2001), essa passagem implica numa modificação das práticas do professor em compreender que o aluno é o ponto de partida, bem como o de chegada. O rendimento da aprendizagem do aluno só pode ser percebido quando há comparação com ele mesmo: de como estava e de como está. Essas questões pressupõem desencadear ações que contribuam efetivamente ao conjunto de alunos que constitui a sala de aula, com um olhar atento a cada indivíduo e no grupo.

Para Perrenoud (1999), a função da avaliação é ajudar o aluno a perceber como aprende e, simultaneamente, o professor, como ensina. Assim, pode-se rever papéis continuamente e progredir numa ação compartilhada.

Sob a mesma ótica, Luckesi (1997) enfatiza que o valor da avaliação está em o aluno reconhecer seus avanços e dificuldades. A partir daí, o professor poderá propor situações desafiadoras, a fim de superar dificuldades e continuar avançando na construção dos conhecimentos.

Luckesi (1997) destaca, ainda, que a avaliação deve ser vista como um ato diagnóstico, que tem por objetivo a inclusão e não a exclusão, de enxergar que cada aluno possui um ritmo e processos de aprendizagem diferentes.

Neste sentido, se propõe a avaliação inclusiva como eixo norteador do processo de aprendizagem atenta à diversidade.

Nesta perspectiva, Luckesi (1997), evidencia que na avaliação inclusiva, democrática e amorosa não há exclusão, mas sim diagnóstico e construção. Não há submissão, mas sim liberdade. Não há medo, mas sim espontaneidade e busca. Não há chegada definitiva, mas sim travessia permanente em busca do melhor.

Numa visão de avaliação inclusiva não existe nenhuma receita certa para atender toda a diversidade, nem um modelo a seguir. O professor é quem pode fazer a diferença nesta perspectiva, pois todos os instrumentos são válidos, desde

que sejam utilizados para criar possibilidades e caminhos para aprendizagem de todos os alunos.

Perrenoud (1999, p. 165) destaca que *“o importante não é fazer como se cada um houvesse aprendido, mas permitir a cada um aprender”*. Desse modo, a avaliação inclusiva deve ser usada cada vez mais para possibilitar a cada um aprender melhor.

Para Hoffmann (2002, p. 27), *“a avaliação escolar, hoje, só faz sentido se tiver o intuito de buscar caminhos para a melhor aprendizagem”*. Assim a escola precisa encarar os desafios de uma avaliação inclusiva voltada para a diversidade e com um leque enorme de possibilidades.

A partir dessa sistematização destacamos o **portfólio** como uma possibilidade alternativa para uma avaliação inclusiva, que visa o acompanhamento constante na progressão da aprendizagem, aberto a estímulos a reflexão e ao desenvolvimento de habilidades e competências dos alunos, se valendo daquilo que se almeja alcançar.

Para Hernández, o portfólio se constitui num:

[...] continente de diferentes classes de documentos (notas pessoais, experiências de aula, trabalhos pontuais, controle de aprendizagem, conexões com outros temas fora da escola, representações visuais, etc) que proporciona evidências do conhecimento que foi construído, das estratégias utilizadas e da disposição de quem o elabora em continuar aprendendo (1998, p.100).

O portfólio se caracteriza como um documento coletâneo, de cunho individual, onde são colocados os trabalhos mais significativos desenvolvidos durante o curso escolar, a fim de ser, constantemente, avaliado e reavaliado a evolução do aprendiz. Rever as situações em que tem mais dificuldades, bem como as que demonstra ter mais facilidade, perceber as áreas de interesse.

Hernández (2000) fundamenta a proposta de avaliação portfólio na intenção de levar adiante uma avaliação que esteja em consonância com a natureza evolutiva do processo de aprendizagem dos envolvidos neste processo, tanto do aluno como do professor. Todo o registro contido no portfólio permite ao professor analisar a evolução de cada aluno, percebendo também, como cada um aprende, tendo como parâmetro, o próprio aluno.

Sendo assim, este instrumento fornece, ao professor e ao próprio aluno, subsídios que possam ser analisados diante do processo de aprendizagem, permitindo também que ambos tenham a oportunidade de refletir sobre a evolução da aprendizagem, e de como estabelecer alternativas de retomada, quando necessário.

Considerações finais

Durante muito tempo, as instituições de ensino usavam a avaliação como mecanismo de poder e exclusão da diversidade, com base numa pedagogia elitista. A partir das políticas públicas para a inclusão, novas exigências vêm sendo massificadas em função de garantir o direito legal de educação para todos.

Pode se dizer que este novo paradigma de uma educação inclusiva passa pela atenção a diversidade que constitui o espaço escolar, com um olhar docente atento aos diferentes, principalmente, aqueles que apresentam consideráveis diferenças físicas ou sensoriais, que vem aumentando gradativamente o número de matrículas nas instituições regulares de ensino.

Esta realidade requer novas mudanças educacionais para que a diversidade humana possa usufruir de todos os espaços formativos, como um valor universal, contribuindo de forma significativa no desenvolvimento de todos.

A inclusão escolar não se efetiva apenas com os princípios legais estabelecidos, mas pela consequência de práticas pedagógicas que promovam aprendizagens ao conjunto de alunos que compõem a sala de aula. O professor pode fazer a grande diferença nesse processo, pois é ele que, diante de seus anseios, inquietações, dúvidas, medos, insegurança, assume todos os alunos em sala de aula. É neste espaço privilegiado de aprendizagens que poderão ser criadas possibilidades de acolhimento e construção de saberes úteis para a vida de todos.

Aponta-se a avaliação inclusiva como elemento fundamental de mudança na prática pedagógica, para a promoção do rendimento escolar, uma vez que ela envolve diretamente os componentes curriculares pertinentes na organização didático-escolar. É importante que o docente perceba cada aluno na sua individualidade para que possa criar caminhos que possibilitem acesso ao conhecimento a todos.

Destaca-se o portfólio como um instrumento avaliativo capaz de fornecer subsídios tanto ao professor quanto ao próprio aluno, para que possam ser analisados de onde partiram e até onde chegaram, frente ao processo de aprendizagem, permitindo também que ambos tenham a oportunidade de refletir sobre a evolução da aprendizagem, e de como estabelecer alternativas de retomada, quando for necessário. O uso do portfólio não se traduz numa receita única, mesmo porque numa avaliação inclusiva não há receita pronta. Pode se dizer que todas as possibilidades são válidas, desde que sejam utilizadas em benefício da promoção de aprendizagens.

Proporcionar um ensino de qualidade a diversidade que constitui o universo escolar é um grande desafio que precisa ser assumido pelos educadores, escola e sociedade, a fim de superar avaliação classificatória e excludente para uma avaliação inclusiva.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*. Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de Fevereiro de 2001. Brasília: MEC/SEESP.

Conferência Mundial de Educação Especial. *Declaração de Salamanca*: Salamanca, 1994.

Gimeno Sacristán, J. A construção do discurso sobre as diversidades e suas práticas. In: ALCUNIA, R et al. *Atenção à diversidade*. Porto Alegre: Artmed, 2002, p.13-37.

Hadji, C. *Avaliação demistificada*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

Hernández, F. *Transgressão e mudança na educação: Os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 1998 .

_____. *Cultura visual. mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

Hoffmann, Jussara. *Avaliar para promover*. 2. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2002.

Luckesi, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. *O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem*. Revista Pátio, ano 3, n12. fev/abr 2000.

MANTOAN, M. T. E. (2004). *Caminhos pedagógicos da inclusão* (on line). Disponível na Internet via WWW URL:

http://www.educacaoonline.pro.br/art_caminhos_pedagogicos_da_inclusao.asp. Capturado em 02/10/2006.

Perrenoud, Philippe. Avaliação da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

_____. *A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso*, trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2001.

Sasaki, Romeu Kazumi. (1997). *Inclusão/ Construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA.

Stainback, Susan. (1999). *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

Werneck, Cláudia. (1999). *Sociedade inclusiva: Quem cabe no seu todos?* Rio de Janeiro: WVA.

DOCÊNCIA E INTERDISCIPLINARIDADE: A PRÁTICA MEDIANTE PROJETOS DE TRABALHO

LUCIANA VIEIRA

Escola Básica Dr. Ivo Silveira – lucianananinha@yahoo.com.br

CLARISSA DE CAMPOS BERNARDO

Escola Básica Dr. Ivo Silveira – cla250278@yahoo.com.br

FABIANI KNACKFUSS DORNELES

Escola Básica Dr. Ivo Silveira – fabiknackfuss@yahoo.com.br

ODAIR DE SOUZA

Escola Básica Dr Ivo Silveira – odairimbituba@yahoo.com.br

IVONETE VALECKI DA SILVA

Escola Básica Dr. Ivo Silveira – ivonetevalechi@ibest.com.br

TC – 3A2

Resumo: O artigo trata da docência e interdisciplinaridade: a prática mediante projetos de trabalho. Expõe uma experiência inovadora concretizada na Escola Dr. Ivo Silveira, município de Paulo Lopes - Santa Catarina – Brasil. Reconhece o projeto de trabalho com alternativa viável para prática interdisciplinar entre as disciplinas envolvidas. Faz uma breve discussão teórica acerca do docente e a prática interdisciplinar. Relata as ações desenvolvidas no transcorrer de aproximadamente cento e trinta dias letivas, envolvendo em especial as disciplinas de Geografia, História, Língua Portuguesa, Ciências e Matemática. Contempla os eventos compartilhados no conjunto do projeto, como por exemplo, as atividades extracurriculares e saídas de campo realizadas. Por último descreve os momentos de socialização. O artigo objetiva uma leitura crítica e consciente por parte dos profissionais em educação, acolhendo todas as circunstâncias que envolveram o projeto de trabalho.

Palavras-chave: docência, interdisciplinaridade e projetos de trabalho

Introdução

O projeto de trabalho Duplicação da BR 101, é fruto de parcerias e desejos concentrados em busca de alternativas metodológicas e pedagógicas no sistema de ensino municipal.

No decorrer do ano letivo de 2005, um grupo de professores que lecionavam com as turmas de 5ª a 8ª série, da Escola Básica Dr. Ivo Silveira, foi instigado a ministrar os conteúdos das disciplinas através de projetos de trabalho. Após muitas conversas entre o grupo, Direção da escola e a Secretária Municipal de Educação, com apoio de consultoria especializada e, levantadas todas as possibilidades e limitações, o grupo teve autonomia para estabelecer critérios e estudar sobre a possibilidade de vivenciar uma experiência para todos inovadora.

O grupo docente optou por aplicar um projeto piloto com a turma da 8ª série do Ensino Fundamental, decisão entendida por todos como acertada, tendo em vista que o fator surpresa e a própria dinâmica do processo era desconhecida. Mesmo entendendo teoricamente o projeto de trabalho, na prática este estaria condicionado a disposição do grupo docente e discente e a demandas externas, e ainda ao fato do grupo ter responsabilidade sobre as demais turmas (5ª (3), 6ª (3) e 7ª (1) séries). Os conteúdos curriculares foram articulados ao Tema: Duplicação da BR 101.

O grupo de docentes, responsáveis pela turma, detalhou por disciplina as atividades que foram desenvolvidas no período de cento e trinta dias letivos.

O objetivo geral do projeto foi de: estudar a duplicação da BR 101 e sua relação com a comunidade paulolopense em seus múltiplos aspectos: sócioeconômicos, políticos, culturais e ambientais. É importante destacar que o recorte espacial envolvido na dinâmica e prática das atividades foi o Bairro de Penha onde está localizada a escola. Especificamente as disciplinas procuraram:

- Reconhecer a necessidade de duplicação da BR 101 para a comunidade, investigando a influência da obra para a mesma;.
- resgatar o contexto histórico-político da construção da rodovia;
- perceber os vários elementos matemáticos envolvidos na dinâmica de fluxo da rodovia e no planejamento da obra de duplicação;
- capacitar os educandos e educandas na elaboração de relatórios e produção textual;

- perceber o significado de uma rodovia federal na economia do Estado e nas transformações das paisagens em diferentes cenários;
- entender o exercício da cidadania a partir do conhecimento da legislação de trânsito;
- respeitar a dinâmica da natureza

Na verdade o projeto original apresentava outros objetivos, que foram se alterando no decorrer de todo processo. Esta flexibilização permitiu a inclusão de aspectos que a equipe de professores percebeu serem necessários ao conjunto das discussões. Neste sentido, a turma foi levada a conhecer lugares que puderam inserir um contexto de realidade ao projeto.

Neste artigo abordaremos o caminho percorrido, a princípio com reflexões acerca do docente e a prática interdisciplinar com auxílio de autores que pensam sobre a temática, de certa maneira bastante discutidas, mas com lacunas na sua efetivação. O subitem ações e prospecções para o planejamento interdisciplinar constituem-se no relato do projeto sendo que aponta o objetivo geral e específico do mesmo; explicações dos momentos vivenciados pelo corpo docente, atividades desenvolvidas nas disciplinas de Geografia, História, Língua Portuguesa e Matemática, sendo que estas se envolveram direta e profundamente com o projeto, relacionando os conteúdos e atividades ao tema: duplicação da BR 101. O relato explica passo a passo os eventos compartilhadas no conjunto do projeto, descrevendo as atividades extracurriculares e saídas de campo realizadas.

Os momentos de socialização revelam a totalidade do projeto, dividida em três momentos: socialização parcial, socialização interna e socialização pública.

O docente e a prática interdisciplinar

Simple fatos e pequenas situações cotidianas no exercício da prática docente, analisadas em seu conjunto, revelam a complexidade que envolve o tema: o docente e a interdisciplinaridade. Talvez se não tivéssemos tido a oportunidade de vivenciar a tentativa de sermos interdisciplinares, promovendo uma dinâmica de interações no espaço escolar, seria mais fácil escrever, pois definitivamente a

prática questionou a teoria, ou pelo menos mostrou que a aplicação da mesma torna-se possível desde que se permita a ruptura com o sistema de ensino em relação a sua estrutura ainda dependente pedagogicamente de padrões tradicionais.

Podemos afirmar que já avançamos metodologicamente no ato de ensinar, os conteúdos agora são contextualizados, no entanto o trabalhar coletivamente depende ainda de mudanças internas e externas. Internas desde a formação do profissional em educação e sua disposição para a socialização e externa na articulação comunidade escolar e o órgão gestor. Entendemos que houve muitos avanços teóricos e metodológicos em todas as ciências, no entanto os reflexos na prática ainda ficam no campo dos exemplos. A estrutura ainda rígida do sistema de ensino limita muitas possibilidades de práticas interdisciplinares.

A escola pode ser o espaço onde haja superação da disciplinariedade coisificante para converter na produção de saberes que façam a transformação do espaço vivido o objeto catalisador de pensamentos e ações dos educandos e educandas (Rego, 2000, p. 8). Na verdade estamos em constantes indagações sobre nossa responsabilidade enquanto educadores, a complexidade que envolve nossa profissão e os vários papéis que a sociedade fragmentada nos seus valores impõe a classe docente por vezes nos desloca do principal foco de atuação - o ensino. Por outro lado precisamos ser sensíveis a nova dinâmica social agregada a vida dos educandos e educandas. Em sua obra *Pedagogia da Autonomia* (1997, p. 37), Paulo Freire explica bem esta necessidade de estarmos abertos aos novos significados do mundo, dizendo que *“a consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca”*.

Embora o caos nas relações humanas é cada dia intensificado pela agressividade, violência, indiferença e vulgarização dos valores a *“vontade ou o querer-viver-social”* (Maffesoli, 1997, p. 156) unem as pessoas na busca de alternativas para formação de cidadãos e cidadãs felizes. Concordando e novamente nos remetendo as reflexões da Paulo Freire, agora em sua obra *Pedagogia da Indignação* (2000, p. 54), dizemos com convicção que *“É porque podemos transformar o mundo, que estamos com ele e com outros. Não teríamos ultrapassado o nível de pura adaptação ao mundo se não tivéssemos alcançado a*

possibilidade de pensando a própria adaptação, nos servir dela para programar a transformação”.

Nas entrelinhas do que a partir desse momento o leitor ou leitora deste artigo poderão interpretar vislumbramos uma tentativa de início da prática interdisciplinar. Neste mosaico de atividades e relações estabelecidas, é perceptível a mudança de atitude frente ao processo educacional, por isso colocamos em evidência nosso projeto de trabalho.

Ações e prospecções para o planejamento interdisciplinar: O projeto de trabalho Duplicação da BR 101

O trabalho iniciou a partir da apresentação do projeto original para turma da 8ª série e nossas perspectivas com o desenvolvimento do mesmo.

Cada disciplina procurou articular a temática - duplicação da BR 101 - ao cotidiano escolar. A primeira experiência partiu da disciplina de Educação Física, na qual o professor, levou os alunos para conhecer uma auto-escola, neste ambiente os alunos puderam saber sobre a formação dos futuros condutores. No mês de março do corrente ano, a Polícia Rodoviária Federal – PRF, por intermédio do setor de comunicação social, esteve na escola proferindo uma palestra sobre a BR 101, apresentando dados a respeito de acidentes na rodovia, legislação de trânsito e comportamento dos motoristas e pedestres. Os dados da PRF auxiliaram as aulas de matemática na construção e análise de gráficos. No primeiro período a palestra foi aberta para todas as turmas (figura 1), daí já indicando um ponto positivo do projeto que pode ser um dimensionador de oportunidades de conhecimento. No segundo período a turma da 8ª série pode explorar com maior detalhe as informações, sendo que lhes foi oportunizado um momento individualizado para atendimento as dúvidas (figura 2).



Figura 1 – Palestra PRF – estendida a todas as turmas (março de 2006)



Figura 2: Palestra PRF – momento 8ª série

O município de Paulo Lopes tem 59% de seu território integrado ao Parque Estadual da Serra do Tabuleiro, uma importante Unidade de Conservação do Estado de Santa Catarina. Tendo em vista o valor ambiental e a influência direta do Parque para as comunidades locais do município, foi oportunizada aos alunos uma visita à sede do Parque (figura 3 e 4) localizada na Baixada do Maciambu no KM 238 da BR 101, com a finalidade de perceberem e valorizarem o potencial ambiental do território em que residem, além de buscarem informações da repercussão das obras de duplicação no Parque. O contato com o ambiente de significados foi um momento único e cheio de percepções e reações, começamos ali naquela saída para estudo de campo a lançar um novo olhar sobre a relação ser humano/natureza.



Figura 3 - visita à sede do PEST – trilha



Figura 4 - visita à sede do PEST – reflexão

Associada a essas saídas, foram sendo promovidas aulas com conteúdos e atividades relacionadas ao tema. Na disciplina de história houve um resgate da conjuntura política da época da construção da BR 101, dando ênfase ao período do governo de Juscelino Kubitschek ao Golpe Militar de 1964. Deste contexto os alunos puderem também perceber através das músicas Eu Te Amo Meu Brasil e Caminhando e Cantando a dualidade do período, como também visualizar o nascer da BR 101.

Na disciplina de Ciências, os alunos trabalharam com as intervenções humanas no ambiente e as conseqüências deste processo na qualidade de vida das pessoas, como também criaram uma paródia musical sobre a duplicação.

A Matemática foi contextualizada tornando-se mais significativa e agradável para o aluno, dessa forma possível percebê-la não como uma ciência distante e abstrata, mas sim uma ciência que se desenvolveu ao longo dos anos para justamente resolver os problemas mais diversos da sociedade, principalmente nas construções. Por isso a idéia de envolver o conteúdo de trigonometria na construção da duplicação da Br 101 e também o uso da Estatística para analisar e os dados da Polícia Rodoviária Federal, bem como a construção de tabelas e gráficos. Também serviu de auxílio para disciplina de matemática a visita de um topógrafo da empresa IVAI (empreiteira responsável pelo lote de obras no trecho da BR 101 que corta o município de Paulo Lopes), que trouxe até a escola um aparelho chamado estação total (substitui o teodolito) e fez uma demonstração de medição de alturas e distâncias (figura 5).



Figura 5 – Aula com topógrafo da empresa IVAI

Na disciplina de Língua Portuguesa a ênfase foi dada para produção de relatórios elaborados a partir das atividades extracurriculares, trabalhando com leitura, comunicação, socialização, figuras de linguagem, classes gramaticais e concordância nominal e verbal.

Em Geografia, os trabalhos iniciaram com o recorte espacial do litoral catarinense, sendo que os alunos desenharam os 32 municípios por onde a BR 101 passa, estudaram as características destes municípios no que se refere a colonização, atividade econômica e população; sobre as microrregiões de Santa

Catarina, tiveram acesso ao mapa rodoviário atualizado (2006), produziram sínteses das informações pesquisadas e estudaram texto resumo produzido pelo DNIT dos subtrechos que envolvem a BR 101 em Santa Catarina, da divisa com Paraná até a divisa com Rio Grande do Sul. Outra atividade foi a produção de painéis “in loco” do trecho da rodovia no espaço de trânsito dos alunos próximo a escola, representando as transformações naquele espaço geográfico. O contato com a Empresa de Supervisão e Gerenciamento Ambiental – ESGA, também dinamizaram as aulas, pelo fato da equipe ter trabalhado com os alunos a construção de cenários representativos do ambiente do entorno da rodovia, antes, durante e após as obras de duplicação (figuras 6 e 7).



Figura 6 – Dinâmica ESGA/ construção de cenários



Figura 7 – Dinâmica ESGA /cenários duplicação BR 101

As disciplinas de Inglês, Ensino Religioso e Artes se envolveram indiretamente nos momentos de socialização com apresentações musicais.

Momentos de Socialização

Os momentos de socialização foram os momentos mais ricos e revitalizadores durante todo o projeto, momentos de intensa integração e alegria. Podemos dizer que no conjunto a obra obteve um valor significativo. Quando começamos na verdade não tínhamos definições e objetivos acerca do nosso envolvimento, apesar de termos o projeto escrito. O ano letivo iniciou, as aulas foram sendo ministradas e, em determinado período, sentimos uma angústia pela falta de tempo para diálogo e troca de idéias entre o corpo docente. Tínhamos

pouca noção do que estava sendo realizado nas disciplinas. Então sentamos e percebemos a necessidade de uma socialização parcial por parte dos alunos com todos os professores da turma. Era um momento de decisão para o grupo, ou continuaríamos o projeto ou decretaríamos seu fim.

Então marcamos a socialização parcial em acordo com os alunos, sendo este um grande passo conquistado. Mesmo com um acervo de conteúdos ainda inconsistentes, os alunos superaram nossas expectativas e demonstraram coragem e vontade de continuar. Os alunos nos mostraram que era possível prosseguir.

Desta forma, as atividades continuaram e somaram-se, ganhando mais conjunto e agregando experiências externas, já citadas anteriormente.

Em Conselho de Classe decidimos marcar a socialização final interna para todas as turmas da escola. O fato aconteceu em 31 de agosto do corrente ano. Foi um momento de responsabilidade e coragem, organizamos o tempo de três aulas que na realidade se estendeu por todo período matutino, face a quantidade de atividades realizadas e conhecimento internalizado com o projeto; num espaço comum a todos da escola, com equipamentos de áudio e vídeo e projeção.

Fizemos um breve relato do histórico do projeto no decorrer do semestre e na seqüência os alunos da 8ª série apresentaram as atividades desenvolvidas em sala de aula ou fora dela em cada disciplina correspondente. Houve uma variação nas dinâmicas de socialização, integrando os conteúdos por meio de textos, músicas, poesias, vídeo, figuras e imagens.



Figura 8 – socialização interna 31/08/06



Figura 9 — socialização interna 31/08/06



Figura 10 – socialização interna 31/08/06



Figura 11 — socialização interna 31/08/06



Figura 12 – socialização interna 31/08/06



Figura 13 – socialização interna – 31/08/06

Para dar visibilidade ao projeto decidimos, com a direção da escola, participar com o tema do projeto do desfile cívico de sete de setembro que aconteceu na sede do município. Este ato materializou todo um esforço conjunto dos atores envolvidos em todo processo.



Figura 14 – desfile 7 de setembro de 2006

▪ **Socialização Pública**

Mesmo o grupo de professores não ter se reunido para uma avaliação qualificada do projeto, organizamos uma apresentação aberta a todos os profissionais da rede municipal de ensino do município de Paulo Lopes, revelando todas as fases e experiências vivenciadas com o respectivo projeto.

Considerações Finais

Vivenciamos uma experiência ímpar e inovadora no âmbito do processo educacional de ensino formal e regular. Mesmo inseridos numa estrutura física e curricular tradicional, viabilizamos alternativas de aprendizagem que deram respostas otimistas na avaliação. O projeto de trabalho foi para todo corpo docente envolvido uma nova possibilidade, um novo olhar, uma perspectiva inovadora de ensino.

Como toda nova proposta, existe não uma resistência, mas um certo cuidado, pois entendemos que estamos nos referindo a pessoas e não objetos e pessoas são diferentes, cada qual com suas convicções, formação acadêmica e visão de mundo. Neste contexto, são manifestadas vontades, desejos, interesses, vaidades, enfim uma gama de sensações características da própria natureza humana. Nestas condições mesmo com planejamento e organização, as incertezas são comuns, mas:

Nova consciência começa a surgir: O homem, confrontado de todos os lados as incertezas, é levado em nova aventura. É preciso aprender a enfrentar a incerteza, já que vivemos em uma época de mudanças em que os valores são ambivalentes, em que tudo é ligado. É por isso que a educação do futuro deve se voltar para as incertezas ligadas ao conhecimento. (Morin, E 2000, p. 84)

Os limites impostos são reais e devem ser considerados no planejamento, e com a certeza se faz necessário solidificar a proposta para que se torne mais viável sua implantação e operacionalização. Como atributo básico considera -se: a

definição de calendário de encontros para uma avaliação continuada dos docentes e corpo administrativo envolvido; destinação de recursos financeiros específicos ao projeto para aquisição de equipamentos de uso permanente e material de divulgação; estabelecimento de uma coordenação para o projeto que atenda as demandas de cada disciplina e sirva como interlocutor entre a direção e a secretaria municipal de educação. Entendemos que é preciso qualificar o trabalho docente, oferecendo mecanismos concretos que viabilizem a execução integral do projeto, potencializando a criatividade de professores e alunos.

Como primeira experiência, avaliamos com entusiasmo os resultados e vislumbramos novas propostas, dada a característica singular do corpo discente da Escola Básica Dr. Ivo Silveira, um grupo de alunos e alunas que se mostra sempre receptivo as inovações metodológicas.

Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo:Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**. São Paulo:Paz e Terra, 2000.

MAFFESSOLI, Michel. **A transfiguração do político**: a tribalização do mundo. Porto Alegre, 1997.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

REGO, Nelson; SUERTEGARAY, Dirce; HEIDRICH (org). **Geografia e educação geração de ambiências**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000.