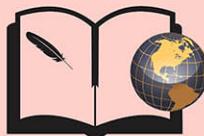


Fazer a educação dos conhecimentos cognitivos, e torna-los *Fazer Educativo* na rotina das transposições de conhecimentos históricos, tanto para professores quanto para estudantes suscitará várias modalidades didáticas e um currículo que corresponda aos desafios sociais, políticos e culturais frente a atual conjuntura do Estado Brasileiro. Os desafios à sociedade brasileira em sua diversidade regional e de características peculiares, frente à organização metodológica da educação, em que a política partidária determina o que se deve ensinar e o que se deve aprender a *Coleção do Fazer Educativo*, nesta etapa, composta por coletâneas de artigos produzidos por pesquisadores docentes e discentes de cursos de pós-graduação stricto-sensu e lato sensu tem por objetivo, apresentar os caminhos e descaminhos percorridos pelas propostas para o desenvolvimento da educação no Brasil. A *Coleção do Fazer Educativo* como projeto de ampliação dos olhares didáticos para as concepções pedagógicas, tem por meta, a transformação e transposição de conhecimentos em vista da justiça social, a partir das avaliações dos contextos atuais das instâncias educacionais. Esta coleção em sua variedade de temas enseja segundo os organizadores chegar às mãos de profissionais da educação e comunidade escolar para que os conteúdos definidos de forma simples tenham alcance múltiplo nos sistemas de ensino e para que o fazer-didático docente possa está amparado por bases teóricas sólidas. O *Fazer Educativo*, portanto, requer dos/as docentes decisões de embarcar na história social e política da educação. É um convite ao ponto crucial do que se pretende realizar com e para os/as educandos/as, pois, educar pressupõe amar-se e amar. Dar e receber. É educar para um mundo de tomada de decisões, de participação e construção de uma nova sociedade em que as sementes da dignidade, do respeito e do amor, nasçam, floresça e dê os frutos de prosperidade.



UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ



INSTITUTO SUPERIOR
DE ENSINO SEM
FRONTEIRAS - ISESF



editora fi
www.editorafi.org

Fazer Educativo



Diálogos *Transdisciplinares* **em Educação**

Diretor da série:

Herlon Alves Bezerra

Comitê Científico e Editorial:

Caroline Farias Leal Mendonça; Leandro de Proença Lopes
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – Redenção/CE, Brasil

Helder Manuel Guerra Henriques
Instituto Politécnico de Portalegre, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais – Portalegre, Portugal

Bernadete de Lourdes Ramos Bezerra; Léo Barbosa Nepomuceno; Mariana Tavares Cavalcanti Liberato
Universidade Federal do Ceará – Fortaleza/CE, Brasil

Carlos Alberto Batista Santos; Juracy Marques
Universidade do Estado da Bahia – Brasil

Aline Lima da Silveira Lage
Instituto Nacional de Educação de Surdos – Rio de Janeiro/RJ, Brasil

Carlos César Leal Xavier; Pablo Dias Fortes
Escola Nacional de Saúde Pública/Fiocruz – Rio de Janeiro/RJ, Brasil

Ana Carmen de Souza Santana; Dilsilene Maria Ayres de Santana; Francisco Gilson Rebouças Porto Júnior
Universidade Federal do Tocantins – Palmas/TO, Brasil

Carlos Eduardo Panosso
Instituto Federal do Tocantins – Palmas/TO, Brasil

Edson Hely Silva
Universidade Federal de Pernambuco – Recife/PE, Brasil

Alexandre Franca Barreto, Eliana de Barros Monteiro, Marcelo Silva de Souza Ribeiro
Universidade Federal do Vale do São Francisco – Petrolina/PE, Brasil

Ana Patrícia Frederico Silveira, Ana Patrícia Vargas Borges, André Ricardo Dias Santos, Antônio Marcos da Conceição Uchôa, Bartolomeu Lins de Barros Júnior, Clécia Simone Gonçalves Rosa Pacheco, Cristiano Dias da Silva, Edivânia Granja da Silva Oliveira, Eduardo Barbosa Vergolino, Francisco Kelsen de Oliveira, Gabriel Kafure da Rocha, Juliano Varela de Oliveira, Márcia Farias de Oliveira Sá, Maria Alcione Gonçalves da Costa, Matheus Henrique da Fonseca Barros, Rodolfo Rodrigo Santos Feitosa, Sebastião Francisco de Almeida Filho, Tito Eugênio Santos Souza, Valter Cezar Andrade Júnior
Instituto Federal do Sertão Pernambucano – Petrolina/PE, Brasil

Fazer Educativo

Volume 13

**Didática: os significados do fazer da docência e
processos avaliativos na perspectiva de
qualidade na educação**

Estanislau Ferreira Bié
Henrique Cunha Junior
Maria Saraiva da Silva
Edivar Barbosa dos Santos
Claudio Pedro G. de Alcântara
Theóphilo Michel Á. C. Beserra
Felipe Tadeu B. de Oliveira
Estanislau F. Bié Segundo
Ana Maria V. Gomes
Luana Felix Bié
(Orgs.)

φ editora fi

Direção editorial: Herlon Alves Bezerra

Diagramação: Marcelo A. S. Alves

Capa: Lucas Fontella Margoni

O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Da mesma forma, o conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu respectivo autor.



Todos os livros publicados pela Editora Fi estão sob os direitos da [Creative Commons 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR) https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR



<http://www.abecbrasil.org.br>

Série Diálogos Transdisciplinares em Educação - 25

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

BIÉ, Estanislau Ferreira; SILVA, Maria Saraiva; CHUNHA JÚNIOR, Henrique; (Orgs.).

Fazer educativo, volume 13: Didática: os significados do fazer da docência e processos avaliativos na perspectiva de qualidade na educação. [recurso eletrônico] / Estanislau Ferreira Bié; Henrique Cunha Junior; Maria Saraiva da Silva; Edivar Barbosa dos Santos; Claudio Pedro G. de Alcântara; Theóphilo Michel Á. C. Beserra; Felipe Tadeu B. de Oliveira; Estanislau F. Bié Segundo; Ana Maria V. Gomes; Luana Felix Bié; (Orgs.) -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018.

347 p.

ISBN - 978-85-5696-375-8

Disponível em: <http://www.editorafi.org>

1. Educação, 2. Ensino, 3. Pedagogia 4. Coleção I. Título. II. Série

CDD-371

Índices para catálogo sistemático:

1. Professores, métodos e disciplinas 371

Coleção do Fazer Educativo

Estanislau Ferreira Bié
Maria Saraiva da Silva
Henrique Cunha Júnior
(Orgs.)

Conselho Editorial

Dr. Alcides Fernando Gussi (UFC)
Dra. Clarice Zientarski (UFC)
Dra. Dawn Duke (University Tennessee/ EUA)
Dr. Estanislau Ferreira Bié (UFC)
Dr. Henrique Cunha Junior (UFC)
Dr. Ivan Costa Lima (UNILAB)
Dr. João Batista de Albuquerque Figueiredo (UFC)
Dr. João Marcus Figueiredo Assis (UNIRIO)
Dr. Nardi Sousa (Universidade de Santiago/ Cabo Verde)
Dr. Oséias Santos de Oliveira (UTFPR)
Me. Ana Cláudia Silva Farias (UNIFOR)
Me. Maria Saraiva da Silva (UNIRIO)
Me. Samia Paula dos Santos Silva (UFC)
Me. Marlene Pereira dos Santos (UFC)
Me. Maria Socorro Pimentel (UFC)
Me. Théophilo Michel Á. Cabral Beserra (UFC)
Esp. Francisco Valdemy Acioly Guedes (UFC)
Esp. Edivar Barbosa dos Santos (ISESF)
Esp. Solange Lima Simão Bié (ISESF)

A Coleção do Fazer Educativo foi avaliada e
facultada por colaboração *ad hoc*.

Coleção Fazer Educativo

Fazer a educação dos conhecimentos cognitivos, e torna-os Fazer Educativo na rotina das transposições de conhecimentos históricos, tanto para professores quanto para estudantes suscitará várias modalidades didáticas e um currículo que corresponda aos desafios sociais, políticos e culturais frente a atual conjuntura do Estado Brasileiro. Os desafios à sociedade brasileira em sua diversidade regional e de características peculiares, frente à organização metodológica da educação, em que a política partidária determina o que se deve ensinar e o que se deve aprender a Coleção do Fazer Educativo, nesta etapa, em coletâneas de artigos produzidos por pesquisadores docentes e discentes de cursos de pós-graduação *stricto-sensu* e *lato sensu* tem por objetivo, apresentar os caminhos e descaminhos percorridos pelas propostas para o desenvolvimento da educação no Brasil em suas diversas modalidades nas alinhas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 9394/1996 e alterações decorrentes das ações que determinam políticas públicas de alcance as demandas sociais e suas especificidades didático-curriculares para grupos anteriormente excluídos. A Coleção do Fazer Educativo como projeto de ampliação dos olhares didáticos para as concepções pedagógicas, tem por meta, a transformação e transposição de conhecimentos em vista da justiça social, a partir das avaliações dos contextos atuais das instâncias educacionais. Compreendemos que a justiça social para a educação em um estado democrático de direito, no caso do Brasil, não tem alcançado as propostas construídas há décadas tendo dentre as causas, às transmutações políticas partidárias, que definem constantemente as posições para cada seguimento de

ensino. São idas e vindas que avançam e por vezes retrocedem carecendo de aportes firmes que sustentem os conjuntos de manifestações empíricas que constam nas vontades dos educadores em estabelecerem mudanças no pensar a educação desde a graduação nas licenciaturas às escolas nas práticas docentes. Para a construção desta tarefa em primeira instância houve a motivação de um grupo de professores que se prontificaram em editar uma coletânea de atualização educativa que pudesse ter em seu conteúdo as expressões das experiências de pesquisadores, orientadores e estudantes, todos facilitadores da educação universitária e escolar. Do exposto e pela adesão de vários atores-autores propôs-se rever e atualizar inquirições que permeiam as vontades docentes sobre as histórias e amplitudes do fazer educativo intentando, oferecer novos estímulos às instituições educativas a partir dos resultados dos anseios de professores que através dos conhecimentos e práticas que dão sentido de doação do saber para quem o busca, e estes, os receptores, posteriormente darão de si àqueles/as que se tornarão estudantes, pesquisadores e profissionais de educação em uma teia integrada nas diversas profissões às quais o país necessitar. Neste caso, a conquista dos títulos universitários são resultados de anos de dedicação aos estudos, pesquisas e práxis. Sonhos de alguns, meio caminho para outros e realização de poucos. Dessas inter-relações, sabemos que a publicação das produções intelectuais das pesquisas tem custos de elaboração, revisão, impressão de artigos, construção de pôsteres e participação em seminários e congressos, com isso, o resultado dessa inteiração é a edição e publicação de artigos e livros como desafios a serem superados. E por haver tantos por menores, é que a Coleção do Fazer Educativo surgiu inicialmente da idealização dos professores organizadores Dr. Estanislau Ferreira Bié, Dr. Henrique Cunha Junior e Me. Maria Saraiva da Silva, como proposta de revisão e revitalização educativa na diversidade comunitária, motivando gestores, educadores e educandos a realização de diferentes propostas educacionais pelo confronto de experiências. Esta coleção em sua variedade de temas enseja segundo os organizadores chegar às mãos de profissionais da

educação e comunidade escolar para que os conteúdos definidos de forma simples tenham alcance múltiplo nos sistemas de ensino e para que o fazer-didático docente possa está amparado por bases teóricas sólidas. Os títulos, além de revisão da história educacional brasileira contemplam temas inéditos que se adequam ao tempo presente em que os docentes necessitam apropriar-se de saberes convergentes com as culturas e conjunturas dos meios sociais e educacionais em vista de sua transformação. As coletâneas que compõem esta etapa da Coleção do Fazer Educativo foram estruturadas por organizadores professores/as doutores/as, mestres/as e especialistas com trabalhos provenientes de várias universidades, são textos os quais chamam a atenção para a leitura envolvente que permeia saberes, fazeres e experiências. Por ordem numérica em primeira instância temos as seguintes coletâneas: 01 – *O fazer das multiplicidades culturais: educação musical, literaturas, alfabetização, letramento e escrita nos espaços educativos*; 02 – *Formação docente e os desafios na modernidade*; 03 – *Educação à distância: novas tecnologias no sistema de ensino brasileiro*; 04 – *História da Educação: o conhecimento crítico e os sujeitos envolvidos na educação brasileira no Século XXI*; 05 – *Ensino e Aprendizagem: desenvolvimento intelectual e as relações afetivas em sala de aula*; 06 – *Inclusão: conceitos, paradigmas, respeito às diferenças e a diversidade*; 07 – *Educação ambiental e cidadania: um processo diário e contínuo*; 08 – *Educação Infantil: dimensões do fazer educativo com participação da família no processo de socialização e aprendizagem das crianças*; 09 – *Ética e Currículo: pesquisas, discussões e perspectivas do fazer educativo*; 10 – *Gestão educacional: ensaios, discussões e proposições. São condutas curriculares que por suas posturas se apresentam na história e memórias educativas como caminhos a seguirem se modificando quando novos conhecimentos forem desenvolvidos, aprendidos e ensinados*; 11 – *Fazer educativo: saberes e fazeres na moda*; 12 – *Sociedade excludente e necessidades inclusivas em tempos desafiadores para o fazer da gestão escolar e gestão pública*; 13 – *Didática: os significados do fazer da docência e processos avaliativos*

na perspectiva de qualidade na educação. Da educação de crianças a educação com adultos, às pedagogias e as docências são aqui apresentadas com o intuito de que o fazer educativo seja o fazer da paz interior, o fazer das memórias históricas, o fazer da sociabilidade nas diversidades, o fazer dos diálogos na construção das políticas educativas, o fazer de sociedades e o fazer de ambientes saudáveis. O Fazer Educativo, portanto, requer dos/as docentes decisões de embarcar na história social e política da educação. É um convite ao ponto crucial do que se pretende realizar com e para os/as educandos/as, pois, educar pressupõe amar-se e amar. Dar e receber. É tornar-se responsável pela motivação do aprendizado de quem às vezes sem o apoio familiar e social espera da escola e dos/as professores/as o melhor. É educar para um mundo de tomada de decisões, de participação e construção de uma nova sociedade em que as sementes da dignidade, do respeito e do amor, nasçam, floresçam e dê os frutos de prosperidade.

Organizadores

Sumário

Apresentação	17
Os organizadores	

Parte I

Didática e execução do fazer da docência

Capítulo 1	23
A didática como instrumento de excelência na educação	
José Muniz Nascimento; Estanislau Ferreira Bié	

Capítulo 02	33
A didática no ensino superior e os desafios da formação docente	
Alex Freitas Pires; Delma Barros Sena	

Capítulo 03	49
Didática do ensino superior: considerações, desafios e perspectivas	
Ana Maria Feitosa Soares; Maria Helena de Andrade	

Capítulo 04	65
Estratégias didáticas de ensino: metodologia empregada pela cientista e educadora Marie Curie	
Jefferson Florencio Rozendo; Maria de Fátima Alves	

Capítulo 05	77
A prática docente e o planejamento escolar	
Maria Vanessa da Silva	

Capítulo 06	85
Na prática educacional	
Rejane Alves de Lima Araújo Maria	

Capítulo 07.....	95
A prática da educação física: os benefícios da hidroginástica para o idoso no tratamento das doenças degenerativas	
Edivar Barbosa dos Santos; Estanislau Ferreira Bié	
Capítulo 08	109
A influência da formação continuada para o professor de matemática do ensino fundamental II	
Erbenia Maria Iginio	
Capítulo 09	117
Formação docente para educação infantil	
Maria Aparecida Teixeira Eugênio; Estanislau Ferreira Bié	
Capítulo 10	125
O funcionamento da educação infantil	
Luzia Maria Delmondês Ferreira; Maria Arlete Delmondês	
Capítulo 11.....	133
Possibilidades de uma metodologia de ensino fundamentada na gestalpedagogia	
Fabiana de Sousa Lima Moraes; Sislândia Maria Ferreira Brito	
Capítulo 12	147
A educação e o momento político do país	
Pio Barbosa Neto; Estanislau Ferreira Bié	
Capítulo 13	153
A escola como formadora de valores: sua relação com a sociedade	
Antonia Angela de Lima; Jaqueline dos Santos Cavalcante	
Capítulo 14	165
Educação e trabalho, perspectiva para formação do sujeito social	
José Alves Feitosa; Iarê Lucas	

Parte II

Avaliação das diversidades metodológicas educacionais para o ensino e aprendizagem qualitativa

Capítulo 15	179
A contribuição da avaliação do sistema educacional	
José Muniz Nascimento; Estanislau Ferreira Bié	

Capítulo 16	187
A educação e o caos na pós-modernidade	
Pio Barbosa Neto; Estanislau Ferreira Bié	
Capítulo 17	195
Processo de execução da avaliação educacional	
Maria Aparecida da Silva	
Capítulo 18	203
O processo de avaliação educacional na rede pública	
Ana Alves Neta Cavalcante; Chico Verde	
Capítulo 19	211
Avaliar a favor de quem?	
Ana Cristina Oliveira Leite Gonçalves; Estanislau Ferreira Bié	
Capítulo 20	221
A avaliação das escolas: realidades e perspectivas	
Antonia Jucineide Gomes de Araujo; Chico Verde	
Capítulo 21	233
Avaliação da aprendizagem educacional	
Maria Jacilde Pereira Cordeiro; Estanislau Ferreira Bié	
Capítulo 22	243
Avaliação da aprendizagem escolar na atualidade	
Maria Ivoneide da Silva	
Capítulo 23	257
Fracasso escolar: algumas hipóteses da não aprendizagem	
Moema Temoteo Almeida; Estanislau Ferreira Bié	
Capítulo 24	271
Reprovação ou promoção automática – processos de um sistema de ensino excludente	
Elisabeth Albuquerque Cavalcante; João Paulo Nobre Belarmino	
Capítulo 25	285
O uso do lúdico como ferramenta de motivação na instrução da matemática no ensino fundamental II	
Francisca Jocenilma Saraiva Lima; Lusia Celma do Nascimento Aguiar	

Capítulo 26.....	297
Principais aspectos do espaço urbano de Fortaleza antiga no período da Belle-Époque	
Luiza Maria Aragão Pontes; Maria das Graças Tavares da Silva	
Capítulo 27.....	313
Políticas públicas para uma educação de qualidade: realidade x normativas	
Soraia Kaline Delmondes; Estanislau Ferreira Bié	
Capítulo 28	325
Políticas públicas e gestão ambiental	
Francisca Cleide Pires Cantarele Lima; Theóphilo Michel Álvares Cabral Beserra	
Capítulo 29.....	335
A importância das tecnologias da informação e comunicação (TIC'S) no ensino brasileiro	
Antônio V. da Silva; Francisca Tatiana G. dos Santos; Maria das Graças T. da Silva	

Apresentação

Os organizadores

A obra *“Didática: os significados do fazer da docência e processos avaliativos na perspectiva de qualidade na educação”* é um conjunto de pormenores elaborados por vários autores, professores em formação Sticto Sensu, no mestrado em educação. Para a formulação desta coletânea ocorreram várias consultas e estudos sobre as teorias que embasam o fazer-se docente e o fazer da docência. Formação e prática com encaminhamentos a avaliação sobre para o sucesso educativo.

O livro está dividido em Parte I, com o título: *“Didática e execução do fazer da docência”*, e Parte II, com o título: *“Avaliação das diversidades metodológicas educacionais para o ensino e aprendizagem qualitativa”*. Nesse interim, apreciemos o que dissertaram sobre o que seja a Didática.

A Didática, na categoria de formação de docentes é uma disciplina que ensina a aprender e ensina a ensinar. Como parte, dos contextos políticos e sociais da educação que estão permeados de atos conscientes, visto que, é tida como construção humana dos conhecimentos. O fazer educativo didático na formação docente objetiva vivenciar conjunturas que auxiliem ao futuro docente a ter criticidade, despertar ou aperfeiçoar a consciência e torna-lo/a capaz em competências que englobem as diversidades sociais. Nesse sentido, o tornasse docente requer do/a formando/formado/a que seja reflexivo/a no fazer da rotina de práxis educacional verificando a organização e funcionalidade da classe à qual está destinado/a dando devida valoração as técnicas pedagógicas e o ser profissional da educação que deve estar atento/a, a função que exerce, pois, lhe

é dada as possibilidades de intervir nas consciências dos discentes e comunidade escolar.

Como disciplina, os autores explicitam que a Didática, é permeada de teorias históricas e políticas construídas para e sobre o ensino que fundamentam o ato de planejar e executar a pedagogia, sejam, em quaisquer matérias, modalidades e turmas em que deva exercer a função de professor/a. Para o exercício da prática docente, a disciplina complementar de estágio como observador/a, oferece ao futuro professor/a noções sobre a organização da turma, o dia a dia da sala de aula e como fazer planejamentos para cada realidade social em que possa estar um espaço educativo.

Espera-se que o/a docente conheça a área de ensino para a qual está capacitado/a, que se disponha a está em formação contínua atualizando-se inclusive nas tecnologias que são ferramentas que propiciam aproximação professor/a - aluno/a, mediando conhecimentos e realizando trocas de experiências.

Da confiança estabelecida entre professores/as e estudantes acredita-se que possa haver, tranquilidade, quando aplicada uma contínua avaliação sobre os conteúdos ensinados e aprendidos, para que a educação tenha cumprido o papel social de formar sujeitos para atuarem nas diversidades profissionais.

A Parte II, trás em si a coleção de pesquisas que tem na avaliação seu objeto de investigação dando preponderância aos sistemas de avaliação internas e externas, a historiografia que trata da amplitude que fora se constituindo no que se versa atualmente e realiza nos sistemas ensino e aprendizagem. Os modelos de avaliação aplicados em instituições e escolas demandam resultados diferentes. Um tipo de avaliação serve, também, a efeitos diferenciados. Desafios e perspectivas atravessam as disposições que tratam de avaliação. Em se tratando da avaliação escolar, os/as autores/as constataam que existem necessidades de que os educadores estudem, reflitam para que suas ações favoreçam inovação profissional para superar os desafios que as avaliações, a educação e a sociedade esperam da prática docente. Para a execução

do seu trabalho no exercício diário, o estímulo aos/as estudantes para uma participação integral mudando a postura passiva, vislumbrando atingir o perfil almejado, também, é tarefa que a didática requer do docente em seu fazer educativo, mediando, ensino, a aprendizagem e avaliação.

O Século XX, como século em que ocorreram mudanças rápidas em todos os setores da política educacional, a avaliação pedagógica está dimensionada em quatro vertentes que segundo, pesquisa presente nesta coleção, com aporte teórico em Kraemer (2005), apresenta:

Mensuração, descritiva, julgamento e negociação. São concepções que se mesclam quando da exigência das legislações de ensino, da formação do/a educador/a, dos modelos curriculares, dos planejamentos e no ato de fazer acontecer à aplicabilidade do aprendizado dos/as discentes. Dentre os quatro modelos geracionais concebidos para a avaliação, a negociação, é considerada a mais avançada, melhor aceita, no século anterior, por ser considerado, o modelo, que tem o foco nos conhecimentos adquiridos integralmente pelos alunos/as, com o envolvimento de todo o corpo dos sistemas educacionais: setores administrativos, gerenciais, de gestão, de ensino, de agregação pedagógica, de cooperações comunitárias.

Em conjunto, a didática e avaliação caminham para realizar o fazer na educação. Educadores e educandos se completam quando os conhecimentos de um/a é a trilha que o/a outro/a deve seguir. Os resultados são a integralização dos saberes. Boa leitura.

Parte I

Didática e execução do fazer da docência

Capítulo 1

A didática como instrumento de excelência na educação

José Muniz Nascimento¹

Estanislau Ferreira Bié²

1. Introdução

Ao vermos a didática com uma das ferramentas importantes no repasse dos conhecimentos e sabendo que a sua prática direcionada e adequada ao fim que se destina, acaba nos levando ao encontro da excelência prática dentro das escolas de ensino fundamental e médio, tanto científico como técnico e instituição superior como faculdades, institutos e universidades. Segundo o dicionário Aurélio Didática é a técnica de facilitar e gerenciar a aprendizagem.

¹Mestrando em Ciências da Educação pela UNISULLIVAN Inc.

² Doutor em Ciências da Educação pela UNISAL- Universidad San Lorenzo; Mestre em Ciências da Educação pela UNISAL; Especialista em Policiamento Comunitário pela UFC - Universidade Federal do Ceará; Especialista em Segurança Pública pela FATE - Faculdade Ateneu; Especialista em Ciências Política Sociedade e Governo pela Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA/UNIPACE; Especialista em Ciências da Educação pela FACULDADE EVOLUÇÃO - Sociedade Evolução de Educação Superior e Tecnologia Ltda; Especialista em História e Cultura Afro-brasileira e Indígena pela FATE - Faculdade Ateneu; Bacharel em Teologia pelo Centro Universitário UNINTA; Licenciado em Ciências da Religião pelo Centro Universitário UNINTA; Licenciado em História pelo Centro Universitário UNINTA e em Pedagogia pela FAK - Faculdade Kurios. Atualmente professor da Academia Estadual de Segurança Pública do Ceará – AESP/CE, Policial Militar (Oficial da Reserva) e Diretor Executivo do Instituto Superior de Ensino Sem Fronteiras – ISESF.

De acordo com ALVES BARBOSA (2011 p.58), a didática é a ferramenta que não pode faltar no estudo da pedagogia, a didática nos dar uma visão das situações e além do mais nos mostra a maneira de fazer educação por intermédio do ensino.

A relação entre educação e a forma de ensinar não é, simplesmente introduzida no interior da prática escolar como resultado de uma opção individual que o professor organiza e desenvolve. Ela, também, não é mecânica e simplesmente deduzida das condições e necessidades predominantes na sociedade. (Damis,2008, p.24).

Quando se pratica uma educação com a didática voltada as reais necessidades dos educandos, ela se torna mais eficaz e capaz de gerar bons frutos, pois quando o professor consegue direcionar seu conteúdo e métodos as necessidades e demandas do seu público, ele consegue obter resultados positivos.

A didática é uma disciplina que estuda o processo de ensino no seu conjunto, no qual os objetivos, conteúdos, métodos formas organizativas da aula se relacionam entre si de modo a criar as condições e os modos de garantir aos alunos uma aprendizagem significado. Ela ajuda o professor na direção e orientação das tarefas do ensino e da aprendizagem, fornecendo-lhe segurança profissional. Essa segurança ou competência profissional é muito importante, mas é insuficiente. Além dos objetivos da disciplina, dos conteúdos, dos métodos e das formas de organização do ensino (LIBÂNEO, 2002, p.5).

O presente trabalho trata-se de um estudo bibliográfico, de natureza descritiva, com método qualitativo de interpretação da realidade e que tem como objetivo identificar as particularidades inerentes a didática e sua aplicação como um instrumento que se aplicado de maneira condizente com as necessidades da classe discente, torna-se capaz de fazer transformações na vida e na aprendizagem desses alunos. Trata-se de uma pesquisa descritiva, pois tem como ação primordial descrever as particularidades acerca do objeto de estudo em questão.

Quanto às pesquisas de natureza bibliográfica, para Barros e Lehfeld (2007):

A pesquisa bibliográfica é a que se efetua tentando-se resolver um problema ou adquirir conhecimentos a partir do emprego predominante de informações advindas de material gráfico, sonoro e informatizado (BARROS; LEHFELD, 2007, p. 85).

O interesse pela abordagem do tema em questão foi à visão do pesquisador, que durante sua vida escolar percebeu que a didática direcionada a aprendizagem dos alunos nem sempre atendiam as expectativas que eram destinadas, pois por algumas vezes não se adequava a todos os alunos causando assim dificuldades de aprendizagem em alguns alunos que não conseguiam acompanhar e nem apreender o conteúdo em questão.

A didática ajuda a tomar decisões sobre a educação, o educando, o ensino, o professor, as disciplinas, os conteúdos, os métodos, e sobre a comunidade escolar. Isto porque ela se dimensiona como uma disciplina educativa e não meramente técnica. (SANT'ANNA, 2002, p. 27).

Nesse sentido a pesquisa apresenta como objetivo geral enfatizar a didática no seu papel primordial de excelência na educação e como objetivos específicos: mostrar a atuação da didática como instrumento facilitador da aprendizagem, entender como a didática funciona no sentido de ajudar o (a) professor (a) a escolher de maneira coerente e de acordo com o nível de seus alunos o que ensinar dentro da realidade de sua classe. Pois para transformar e trazer resultados é preciso que haja a maior proximidade possível de alcançar a totalidade na aprendizagem, contemplando o saber e a aprendizagem dentro das dificuldades e limitações.

O estudo de tais questões visa contribuir de forma eficaz para que a didática sirva como instrumento que vai ser de relevante importância na formação de profissionais esclarecidos e

que tenham a capacidade de desenvolver seu trabalho, tendo em vista o compromisso com a cidadania, a justiça social, a liberdade e a democracia, aprendizagem, a inclusão, a equidade, para que não se tenha apenas o ensinar por ensinar e ir além na promoção da aprendizagem.

2. Revendo a literatura

De acordo com SAVIANI, no século XIX, pós Revolução Francesa, foi apresentada a questão da formação de professores, onde se sentiu a necessidade de dar uma resposta institucional a problemática da instrução popular. No bojo dessa necessidade de formar professores é que se deu origem ao processo de criação das Escolas Normais.

A convenção de 1794 foi quem deu origem a primeira instituição denominada Escola Normal que foi sediada em Paris no ano seguinte. Desde então foi institucionalizada a Escola Normal Superior e a Escola Normal Primária, sendo que a primeira se destinava a formação de professores de nível secundário e a segunda destinada à formação de professores de ensino primário.

Napoleão após a conquista do norte da Itália em 1802 decidiu instituir a Escola Normal de Pisa, que apresentava as mesmas características da Escola Normal de Paris. Tendo também como objetivo a formação de professores para o ensino secundário. Só que na prática, essa instituição ignorou qualquer preocupação com o preparo didático-pedagógico e foi utilizada tão somente para a realização de altos estudos.

Ao longo do século XIX, além da França e da Itália, outros países como Alemanha, Inglaterra e Estados Unidos também instituíram suas Escolas Normais.

A questão da formação de professores no Brasil surge após a Independência, quando então se pensa a questão da instrução popular e conseqüentemente na formação de professores. Desse momento em diante passou-se a examinar a questão pedagógica

articulada com as transformações societárias que ocorreram durante os últimos séculos e que exigia um novo posicionamento referente a esses todos esses acontecimentos.

De acordo com SAVIANI (2008, p.14,15), foi instituída no Rio de Janeiro ainda província em 1835, a primeira Escola Normal do país destinada a formação de professores. Era uma escola simplória, com currículo resumido, sem preocupações relevantes a formação didático-pedagógica.

Conforme a Lei Provincial (Ato nº 10,) de 04 de abril de 1835: A escola será regida por um diretor que ensinará: os conhecimentos de leitura e escrita pelo método lancasteriano, cujos princípios doutrinários e práticos explicará; as quatro operações de aritmética, quebrados decimais e proporções; noções de geometria teórica e prática; elementos de geometria teórica e prática; elementos de geografia; princípios da moral cristã e da religião oficial e gramática nacional. (Villela, 2000, p. 109).

Depois da promulgação do Ato Institucional, Saviani (2008, p.15), afirma que as províncias é que ficariam responsáveis pela instrução primária, seguindo a mesma linha das Escolas Normais para a formação de professores. Entretanto o conteúdo didático-pedagógico, não tinha nenhuma relevância.

De acordo com Martins (2008, p.), a partir da década de 1970, é que o estudo da didática passa a ser feito através das características, das formas que o processo didático assumiu em seus diferentes contextos históricos tanto na teoria como na prática.

...a educação na sociedade capitalista é vista como um fator no seio das contradições sociais e, logo, é também contraditória, podendo ao mesmo tempo ser um campo para a reprodução das relações sociais ou um campo de transformação, com vista a alcançar uma sociedade mais justa. (MELO, 2008, p. 9)

A escola se apresenta como espaço onde o saber se processa em toda sua plenitude. MARTINS (2008, p. 14), afirma que a escola é uma instituição que veicula o saber sistematizado. A transmissão

é apenas uma das formas e práticas de interação entre os professores e conhecimentos. Então a escola é um agente de transmissão de conhecimento e onde o saber se manifesta pela didática através de diversas formas.

A didática terá que se transformar numa disciplina que busca compreender o processo de ensino em suas múltiplas determinações, para intervir nele e reorientá-lo na direção política almejada. (Martins, 2008, p. 14).

Conforme GASPARIN (2007, p.02), tem-se a impressão de que os professores devido a vários fatores perderam suas funções de construtores e transmissores de saber. As mudanças societárias que ocorrem dia a dia deixam a impressão de que os mestres são dispensáveis e podem ser substituídos facilmente por computadores, tvs e outras tecnologias, que também conseguem repassar o conhecimento. Entretanto o autor ressalta que quando se trata de mudanças específicas, principalmente no sentido didático-pedagógico e político, a figura do professor é prontamente lembrada. As tecnologias são bem-vindas ao processo ensino-aprendizagem, mas sempre como aliadas do professor e nunca como substitutas.

A didática pode ser definida como: a capacidade de tomar decisões acertadas sobre o que é, como ensinar, considerando quem são nossos alunos e porque o fazemos, considerando ainda quando e onde e com quem ensina. (Domingues de Castro, 1974, p. 09).

VEIGA (2008, p. 16) entende que a prática pedagógica é como uma prática social e como tal, deve ser norteada por: objetivos, finalidades e conhecimentos e deve estar incluída no contexto da prática social. A prática pedagógica e a prática social são indissociáveis, pois, ela estabelece uma relação teórico-prática entre ambas, e é dever dos educadores, considerados agentes transmissores do conhecimento, buscar meios para que essa prática seja efetivada.

A relação dialética teórico-prática é assim explicada por Garcia:

É uma relação progressiva que implica em evolução desde o momento em que a teoria influi sobre a prática, modificando-a e na medida em que a prática fornece subsídios para teorizações que podem transformar uma dada situação. (Garcia, 1975, p.128).

A prática pedagógica deve estar em consonância com a realidade educacional vivida dentro das escolas e na sociedade, pois é no bojo das relações sociais, que as transformações societárias acontecem.

Segundo PIMENTA (2008, p. 45), “a educação é um processo de humanização”, e tem como objetivo tornar todos os indivíduos envolvidos no processo civilizatório e também fazê-los responsáveis por levar todo o processo adiante, por todos os momentos da vida de cada ser social. Como prática social a educação torna-se realizada por todas as instituições e enquanto processo sistemático a escola é um dos espaços onde a educação especificamente se manifesta. A educação realizada na escola tem como participantes principais professores e alunos e o trabalho dos mesmos. A finalidade da escola é contribuir para a humanização através do trabalho coletivo e interdisciplinar de todos com o conhecimento. Para que se pudesse assim haver uma inserção social-crítica capaz de transformar a realidade.

3. Conclusões

O presente trabalho foi construído a partir de uma pesquisa bibliográfica, descritiva e qualitativa acerca das particularidades da didática como um instrumento de excelência na educação, analisou-se aspectos relacionados a formação de professores, bem como as atribuições e competências do seu fazer profissional dentro da sala de aula e com os seus alunos.

Considerando os aspectos da pesquisa, pode-se perceber a essencial importância professor nesse processo, pois ele é um elemento essencial na formação e aprendizado dos alunos e para tanto é preciso que a formação do professor também seja de

qualidade, de modo a prepará-lo para enfrentar a realidade das salas de aula. Se houvesse por parte dos governantes uma preocupação maior com a formação dos professores, com a sua remuneração, com sua carga horária e com suas condições de trabalho, certamente teríamos professores mais motivados e com condições de transmitir o seu conhecimento com todo seu potencial e assim todos sairíamos ganhando.

Em vista do que foi apontado, pode-se afirmar que a pesquisa permitiu que os objetivos propostos no início desse estudo fossem alcançados. Porém, deve-se ter presente que nas pesquisas sociais, tendo como objetivo um aspecto da sociedade, e de extrema importância como a educação, que está em constante transformação, as conclusões não podem ser encaradas como algo estático e engessado, pois devido à dinamicidade da realidade social, do processo histórico a mesma pode sofrer muitas transformações históricas, sociais e políticas, permitindo, assim, novos olhares e novas abordagens ao longo do tempo.

A educação de qualidade, com didática adequada, métodos, metodologias e técnicas ao alcance do aprendizado é uma arma poderosa capaz de transformar a realidade com seres capazes de promover sua autonomia e cidadania e atuar também como agente transformador.

Referências

BARBOSA Alves Range Jane. **Didática do ensino superior** editora Curitiba IESDE S.A BRASIL 2011.

BARROS, A. J. P.; LEHFELD, N. A. de S. **Fundamentos da metodologia**: um guia para a iniciação científica. São Paulo: McGraw-Hill, 1986.

DAMIS, Olga Teixeira. Didática e sociedade: O conteúdo implícito do ato de ensinar. In: VEIGA, Ilma P. Alencastro (org.). **Didática: O ensino e suas relações**. 13ª ed. Papirus; Campinas-SP, 2008.

DOMINGUES DE CASTRO, Amélia Americano. **Piaget e a didática**: ensaio. ed. Saraiva. 1974.

DUARTE, Sérgio Guerra. **Dicionário brasileiro de educação**. Rio de Janeiro: Antares/Nobel, 1986.

GARCIA, Walter E. **Pedagogia e antipedagogia**: pontos para discussão. Educação e Sociedade, nº 03, p. 129-33, 1975.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Ed. Autores Associados. Campinas- SP, 2007.

LIBÂNEO, Carlos José. **Didática velhos e novos temas** editoras do autor 2002.

MARTINS, PuraLúcia Oliver. **Didática**. Editora Ibplex. Curitiba. 20 eds. 2008.

MELO, Alessandro de. URBANETZ, Sandra Terezinha. Fundamentos de Didática. 20 ed. Curitiba-PR: 2008, Editora Ibptex.

PIMENTA, Selma Garrido. A didática como mediação na construção da identidade do professor-uma experiência de ensino e pesquisa na licenciatura. In: ANDRÉ, Marli Eliza D.A. e OLIVEIRA, Maria Rita N. S.(orgs). Alternativas no ensino da didática. 9ª ed. Papirus, Campinas-SP, 2008

SANT'ANNA, Ilza Martins. MENEGOLIA, Maximiliano. **Didática: aprender e ensinar**: Técnicas e reflexões pedagógicas para a formação de formadores. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

VILLELA, Heloísa de Oliveira Santo (2000), **“O mestre-escola e a professora”**. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes e VEIGA, Cynthia Greive, 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte, autêntica, p. 95-134.

VEIGA, Ilma Alencastro. **A prática pedagógica dos professores de didática**. Campinas-SP: Ed. Papirus, 11ª ed. 2008.

Capítulo 02

A didática no ensino superior e os desafios da formação docente

Alex Freitas Pires¹

Delma Barros Sena²

1. Introdução

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Lei 9394/1996) ocorre uma exigência legal onde as instituições de ensino superior tenham em seu plantel no mínimo um terço de seus docentes titulados na pós-graduação *stricto sensu*, ou seja, mestres e/ou doutores. Porém observamos que a formação docente para o nível superior não ocorre como na educação básica, onde existe curso específico para tal fim. Dessa forma, a preparação dos profissionais da educação para o nível superior do ensino passa a ocorrer nos cursos de pós-graduação *tanto stricto sensu* como *lato sensu* (Barbosa, 2011).

Logo é possível perceber a ausência na preocupação com formação do docente que atuará no nível superior. Pois assim, ficando a cargo do próprio professor essa demanda muitas vezes é

¹ Graduado em Licenciatura Plena em Geografia pela UFC – Universidade Federal do Ceará; Especialista em Gestão e Avaliação da Educação Pública pela UFJF (CAED), Mestrando em Ciências da Educação pela UNISULLIVAN Inc. E-mail: alexpires@msn.com

² Licenciada em Geografia/ Uece/ Mestre em Geografia pela UECE - Universidade Estadual do Ceará; Doutoranda em Educação pela Uniamericas.

suprida através da prática contínua e não através de uma formação curricular.

Alguns estudiosos verificam que ocorre atualmente uma maior oferta das vagas no ensino superior, bem como a ampliação do número de instituições de ensino que oferecem esse serviço. Consequentemente a procura por professores para atuar nas referidas instituições também aumenta nas mais diferentes áreas do conhecimento. Para o caso da educação superior no Brasil, podem atuar nesse nível, professores que tenham, no mínimo, concluído um curso de pós-graduação *latu sensu* e que apresentem aderência na sua formação acadêmica com as disciplinas que venham a ministrar (do Espírito Santo; da Luz, 2013).

Mas mesmo assim a situação na formação do profissional docente do nível superior tende a continuar à medida que os cursos de especialização muito esporadicamente oferecem disciplinas ou trabalham temas relacionados à qualificação pedagógica, mesmo oferecendo habilitação para o ensino superior.

Todavia, diferente dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) que frequentemente incluem nos seus currículos disciplinas relacionadas com a formação docente, os cursos de pós-graduação *lato sensu* são especializações em áreas distintas do saber que raramente oferecem qualificação pedagógica, apesar de também habilitarem seus egressos para o magistério superior. (Do Espírito Santo; da Luz, 2013, p.58).

No nosso país a problemática da formação do professor do nível superior é contemplada nos programas de preparação para o exercício da docência desenvolvidos nas próprias instituições de ensino. Segundo Barbosa (2011), tal preparação também deve colocar o profissional docente a par da problemática e da complexidade do ensinar e do formar no ensino superior, do formar profissionais, do formar pesquisadores e do formar professores.

A modernidade e o acesso rápido à informação bem como a dinâmica da vida na atualidade não permitem mais uma aula

enfadonha, principalmente para pessoas que buscam a qualificação profissional juntamente com as demais atividades do cotidiano.

A queixa que observamos por parte dos alunos é que seus professores ‘conhecem bem a matéria, mas não sabem passar’, isto é, são especialistas e dominam o conteúdo de ensino, no entanto, deixam de utilizar as técnicas didáticas corretas para ajudá-los a compreender. (Do Espírito Santo; da Luz, 2013, p.59).

A utilização de estratégias metodológicas para atingir os alunos é fundamental para o sucesso do processo de aprendizagem. Deter uma carga enorme de conhecimento nem sempre implica em uma aula de qualidade e que alcance os objetivos propostos pelo professor.

Os objetivos da didática se delineiam em caminhos ambíguos e que muitas vezes não exprimem diretamente suas características. Na tentativa de não a deixar cair em uma visão meramente instrumental passa a ser suplementada por conhecimentos de outras áreas, principalmente a Filosofia e a Sociologia o que a deixa perder suas próprias especificidades. Educadores que defendem uma didática crítico-social dos conteúdos acastelam que a educação deve se constituir como elemento transformador da realidade e forme cidadãos que atuem como agentes de mudanças (GIL, 2008).

Os conhecimentos necessitam de fluidez e aplicabilidade na construção de uma sociedade menos injusta, porém esse desafio vem incomodando a formação do profissional docente tanto da educação básica como do ensino superior.

Segundo Barbosa (2011), a própria didática pode funcionar como elemento articulador dos conhecimentos pelas disciplinas de Fundamentos da Educação e Prática Pedagógica.

A palavra didática origina-se do grego *didaktiké* e tem sido usualmente traduzida por ‘a arte de ensinar’. Pode-se definir didática como um conjunto de atividades organizadas pelo docente visando favorecer a construção do conhecimento pelo estudante, sem caráter normativo ou mesmo prescritivo, ajustando-se ao

projeto educativo de uma sociedade. Já o didata é o profissional de ensino que tanto desenvolve como reflete sobre sua prática numa disciplina específica do conhecimento. (FIORE FERRARI; LEYMONIÉ SÁEN, 2007 apud do Espírito Santo; da Luz, 2013, p.59).

A didática surge com o objetivo de vislumbrar o “fazer” da prática pedagógica, trazendo intervenções que concretizariam o processo de ensino-aprendizagem, despertando no professor a competência técnica e a competência política e nos alunos movimentando a sede pelo conhecimento. Esse pensamento de transformação social configura as novas concepções para a didática. Um novo paradigma, onde a prática pedagógica surge como elemento concreto e com a perspectiva da transformação da realidade do educando.

(...) como finalidade específica o desenvolvimento de uma compreensão sistemática de mundo, do ponto de vista das diferentes áreas do saber que constituem o currículo escolar, utiliza-se de uma forma de trabalho pedagógico para organizar a prática de sua função específica. E, é através da forma de o professor desenvolver com o aluno relações e articulações entre o conhecimento transmitido pela escola e a sociedade, como pressuposto e finalidade da educação, que os valores, os hábitos e as habilidades, gerados pelo trabalho social de produção da existência, serão sistematicamente transmitidos, elaborados e reelaborados. (Damis, 1996, p. 28-29 apud Damis, 2010, p. 206).

Desvencilhar a educação da prática do professor “leigo” é preocupação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/1996). Para alguns estudiosos a maior falha didática na construção do profissional docente é, ele próprio achar que consegue, por meio das experiências vividas, sem formação inicial ou continuada, conseguirá sucesso. Fato este, encontrado com muita frequência nos cursos de nível superior, onde os professores em sua maioria são pesquisadores por formação acadêmica e atuam na área do magistério superior.

Para Marin (2010) ocorre uma bifurcação entre os projetos pedagógicos dos cursos de nível superior e o ementário das disciplinas. Fato que coloca em segundo plano a formação de professores nos cursos de licenciatura. Outros problemas conceituais se agravam a partir do momento em que os formandos desses cursos, por já atuarem como profissionais nas salas de aula, abrem mão da qualidade de sua formação, pelo simples fato de entenderem que tal formação se dá no cotidiano do local de trabalho.

Fazer uma revisão literária a partir do contexto da formação do professor e as práticas docentes para o Ensino Superior é o objetivo desse artigo, buscando uma relação entre a teoria e prática (*práxis*) e discutir como esse processo acontece no cotidiano das instituições de Nível Superior de ensino, abordando desafios e perspectivas, são discussões encontradas no dia-a-dia da formação do profissional docente do nível superior e que acaloram muito as contendas referentes ao tema.

2. Desafios didáticos para a formação dos docentes que atuarão no nível superior

Um dos maiores desafios referentes a formação de professores faz referência a construção da postura desse profissional que irá atuar no ensino superior. Para Barbosa (2011) a identidade do professor é problematizada em relação às diversas configurações das instituições universitárias, que tem seu corpo docente composto de um conjunto de profissionais de diferentes áreas, que em sua maioria, não tiveram formação inicial ou continuada para o exercício da profissão, ou seja, muitos não são egressos dos cursos de licenciatura ou fizeram pós-graduação associada ao ensino.

Para tanto, cabe discutir a competência desses professores em formar novos profissionais, pois o professor aprende, nesse caso, a atuar de acordo com a experiência adquirida no cotidiano da própria prática pedagógica.

(...) o professor universitário aprende sê-lo mediante um processo de socialização em parte intuitiva, autodidata ou (...) seguindo a rotina dos “outros”. Isso explica, sem dúvida, devido à inexistência de uma formação específica como professor universitário. Nesse processo, joga um papel mais ou menos importante sua própria experiência como aluno, o modelo de ensino que predomina no sistema universitário e as reações de seus alunos, embora não há que se descartar a capacidade autodidata do professorado. Mas ela é insuficiente. (Benedito, 1995, p.131 apud Barbosa, 2011, p. 4).

A partir dessa visão ocorre o equívoco do consenso de que no Ensino Superior o professor não necessita de qualquer formação no campo do ensino, pois o domínio do conhecimento específico da área em que atua, para o contexto atual da educação universitária, seria suficiente tornando a pesquisa como requisito básico. Fato que coloca a profissionalização adequada do profissional docente em segundo plano e que muitas vezes deprecia a qualidade da aula e conseqüentemente a formação dos novos profissionais.

Na maioria das instituições de ensino superior, incluindo as universidades, embora seus professores possuam experiência significativa e mesmo anos de estudo em suas áreas específicas, predomina o despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual passaram a ser responsáveis a partir do instante em que ingressaram na sala de aula. (Pimenta; Anastasiou, 2002, apud Barbosa, 2011. p.37).

A expansão quantitativa do ensino superior colocou no mercado de trabalho um sem número de professores não preparados para função pedagógica, o que pode, na maioria das vezes, comprometer a qualidade dos profissionais que são formados nessas instituições de ensino. A falta de conhecimento adequado no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem pode também contribuir para a evasão dos cursos de nível superior.

Além do despreparo na formação, o professor ainda enfrenta outro desafio, o da atualização contínua de sua prática, pois os

discentes, perante o advento das novas tecnologias, conseguem se atualizar de maneira muito dinâmica. Nesse caso, cabe ao professor, reciclar seus conhecimentos e se atualizar perante essa nova fisionomia da educação. Sem estar apropriado dos desafios inerentes ao ensino e ao desenvolvimento das aprendizagens esses vieses se agravam ainda mais.

A fim de diminuir os impactos da negligência da formação do professor do ensino superior, alguns caminhos foram experimentados nos últimos anos.

(...) a inclusão da disciplina metodologia do Ensino Superior, resumida a uma duração de 60 horas em média, o papel do docente, o ensinar e o aprender, o planejamento, a organização dos conteúdos curriculares, a metodologia, as técnicas de ensino, o processo avaliatório, o curso e a realidade social em que atuam. (Barbosa, 2011).

Dessa forma os saberes da experiência, do conhecimento e os saberes pedagógicos, na busca da construção da identidade profissional, vista como processo de construção do profissional contextualizado e historicamente situado (Pimenta, 1996 apud Barbosa, 2011), talvez ainda configure uma tentativa incipiente de solução do problema.

Para Libaneo (2010) a visão de didática apresenta uma concepção epistemológica da aplicação prévia da teoria e da prática. Questiona a articulação entre métodos de ensino e métodos da ciência ensinada.

O vínculo entre a didática (prática na sala de aula) e a epistemologia dos saberes ensinado (embasamento teórico) aflora e acompanha as novas formas de compreender a relação entre a teoria e a prática, fomentando as práticas pedagógicas no próprio contexto do cotidiano.

As práticas socioculturais na escola e na universidade surgem em contraponto às práticas pedagógicas e à epistemologia, logo se

questiona se as vivências socioculturais surgem em detrimento do saber científico.

Não se pode negar a importância das duas perspectivas na construção do professor, pois a *práxis* configurará o caminho mais coerente a ser seguido e os resultados nas aprendizagens dos alunos surgirão de maneira mais concreta e satisfatória.

A formação do professor abrange, pois, duas dimensões: a formação teórico-científica, incluindo a formação acadêmica específica nas disciplinas em que o docente vai especializar-se e a formação pedagógica, que envolve os conhecimentos da Filosofia, Sociologia, História da Educação e da própria pedagogia que contribuem para o esclarecimento do fenômeno educativo no contexto histórico-social; a formação técnico-prática visando a preparação profissional específica para a docência, incluindo a Didática, as metodologias específicas das matérias, a Psicologia da Educação, a pesquisa educacional e outras. (Libâneo, 1998, p. 27-29).

A superação do caráter prescritivo na relação da produção e da difusão do conhecimento aparece na construção do movimento prática-teoria-prática (professor/pesquisador), fazendo uso da pesquisa na formação do professor. Assim, busca uma construção epistemológica da prática utilizada em sala de aula, embasando seus discursos e estratégias para melhorar o desempenho dos alunos.

A articulação dessas duas dimensões construirá um professor inserido no contexto da teoria e da prática.

A organização dos conteúdos da formação do professor em aspectos teóricos e práticos de modo algum significará considerá-los isoladamente. São aspectos que devem ser articulados. As disciplinas teórico-científicas são necessariamente referidas à prática escolar, de modo que os estudos específicos realizados no âmbito da formação acadêmica sejam relacionados com os de formação pedagógica que tratam das finalidades da educação e dos condicionantes históricos, sociais e políticos da escola (Libâneo, 1998, p. 27-29) .

Libaneo (2010) afirma que as melhores condições de ensino se dão quando se conhece o processo de apropriação de conhecimentos, ou seja, uma questão de epistemologia (estudo crítico e histórico dos princípios, hipóteses e resultados das diversas ciências). Os conteúdos e as exigências metodológicas precisam estar em consonância, pois não se deve enxergar a formação docente e profissional de modo reducionista. Deve-se, sim, sempre buscar as conexões entre a teoria e os problemas e desafios da prática, onde a teoria encontra-se vinculada aos problemas reais postos pela experiência prática e a ação prática orientada teoricamente.

Ainda nos estudos de Libaneo (2010) podemos constatar que a compreensão do problema pedagógico entre o sujeito e o saber não basta conhecer a pedagogia. Ocorre a necessidade de compreensão do percurso histórico na construção dos saberes e associá-los à aprendizagem.

Situações capazes de motivar a construção de um “saber novo” na medida em que o professor aposta nas possibilidades de superação são primordiais e fazem parte da gama de estratégias que professor possui para agir como motivador. Astolfi (apud LIBANEO, 2010) considera que os objetivos visam a superação dos obstáculos e apontam níveis de progresso a serem conquistados.

A compreensão de como ocorrem as aprendizagens é importantíssima para o êxito nas estratégias de ensino. Cabe ao professor buscar as formas de mobilizar o interesse e fomentar condições para que o aluno construa o conhecimento e o leve adiante.

Assim, mesmo considerando-se o risco de simplificar o conceito em demasia, por estar inserido num complexo e dinâmico campo interdisciplinar, pode-se buscar os indícios para a sua fundamentação através das proposições de Mizukami (1986 apud GIL, 2008) que apresenta pelo menos cinco abordagens distintas para explicar o processo de aprendizagem e suas consequentes proposições didáticas, a saber, tradicional, comportamentalista,

humanista, cognitivista e sociocultural (...). (Do Espírito Santo; da Luz, 2013, p. 62)

Tais proposições possuem suas particularidades e cada professor que baseia sua prática docente somente na experiência, faz de espelho aquela à qual foi submetido na maior parte do tempo de sua formação.

Sabe-se que a prática didático-pedagógica precisa ser vivenciada pelos educadores, e não somente ser abordada em caráter descritivo e colocada conceitualmente nos projetos políticos pedagógicos das escolas e universidades, pois a garantia de uma educação e formação de qualidade parte do princípio da utilização e entendimento da *práxis* pedagógica.

O conhecimento dos caminhos, das possibilidades metodológicas adotadas em uma aula ou em determinado assunto são primordiais para o sucesso das aprendizagens e do sistema de ensino. “O professor precisa produzir o mel que alimenta e dá prazer, que atrai que mantém os alunos atentos”. (PERISSÉ, 2004, p. 30 apud do Espírito Santo; da Luz, 2013). Faz-se cada vez mais indispensável uma aula com significados e que atinja o maior número de alunos no mesmo espaço e tempo.

Desta forma, percebemos que um dos grandes desafios e, sobretudo, oportunidades para uma aprendizagem significativa é transformar a aula em um espaço coletivo e privilegiado que permita não mais a mera transmissão de informações, mas sim a construção de saberes e debates acerca de questões inerentes aos seus estudos e as suas vivências (do Espírito Santo; da Luz, 2013, p. 68).

A aula sem atrativo é característica de professores com pouco embasamento teórico referente aos processos de ensino-aprendizagem, processos pedagógicos e posturas didáticas, os quais acabam fadando o aluno ao desinteresse e, no caso do ensino superior, a formação de um profissional com baixo índice de competência e erudição.

(...) nos planos de ensino, na observação das aulas e nas entrevistas, chamou minha atenção o fato da condução da aula não se constituir em tema de estudos para a Didática nos cursos de formação de professores. Neste caso, no processo de ensino e de aprendizagem da Didática, *o ensina como te ensinaram* constitui-se em fundamento da aprendizagem da docência, pois, constando a ausência de estudos sobre a aula, os dados evidenciam que se aprende ser professor, sendo estudante. (Damis, 2010).

Para do Espírito Santo e da Luz (2013) certamente a didática aplicada no ensino superior apresenta muitos desafios, especialmente quando consideramos a pouca qualificação do docente universitário nas questões pedagógicas e a incipiente contribuição que as faculdades de pedagogia oferecem nesta área. Ademais, as especificidades de aprendizagem relacionadas com o estudante adulto nos induzem a constantemente refletir sobre a nossa própria eficácia didática enquanto arte de ensino.

O professor deve buscar agir de maneira proativa a fim de canalizar a maior quantidade de condições para que haja sucesso na sua empreitada e não ocorra a falha no processo didático.

(...) a didática é, predominantemente, compreendida e analisada do ponto de vista da concepção do ato de ensinar que evidencia a atuação do professor ou como transmissor direto de conhecimentos específicos que se constituem em objetos de ensino, ou como agente que estimula democraticamente a aprendizagem do aluno, ou no planejamento de atividades visando alcançar os objetivos pretendidos. (Damis, 1996, p. 28-29 apud Damis, 2010, p. 206).

A constante reflexão desta temática para a inserção de uma *práxis* que seja coerente com o projeto educativo proposto pela sociedade em que estamos inseridos, é tema que não pode estagnar, pois a evolução das tecnologias e as mudanças de comportamentos fomentam a necessidade de transformação dos professores.

Infelizmente ainda temos instituições que seguem, ainda que não declaradamente, os preceitos da pedagogia tradicional, centrados na figura do professor e que pouco incentiva a interação entre aluno, professor e conhecimento. Cabe ao docente reflexivo compreender o estágio de desenvolvimento da instituição de ensino em que está inserido e realizar ações didáticas condizentes, buscando paulatinamente impulsionar uma melhoria nos processos de ensino e aprendizagem. (Idem, p. 69).

Segundo Espírito Santo e da Luz (2013) o docente universitário pode e deve utilizar a didática como elemento facilitador do processo de ensino-aprendizagem desde que adote uma postura dialógica subsidiada por técnicas de ensino instigadoras e facilitadoras para a construção do conhecimento, que proponham o desenvolvimento do “pensar”, em contraposição ao ensino incentivador da memorização e recheado de autoritarismo baseado na educação tradicional e bancária. Deveras, os docentes universitários têm a sua frente excelentes oportunidades para desenvolvimento de competências que lhes auxiliem neste desafio.

Ensinar a ensinar, segundo Damis (2010) significa aumentar a eficiência da ação docente, buscando sempre comprovar e promover o pensamento e a reflexão em detrimento da proposta que incentiva apenas o acúmulo de informações desconexas com a realidade e o cotidiano, onde os conteúdos, e não o aluno, seriam o centro do processo educativo.

A consequência desses pontos de acertos, mas principalmente dos desacertos na condução dos dispositivos legais acerca da educação e da formação do professor, é a manutenção de muitas ambiguidades nesse cenário de tensões e convergências. Assim sendo, o resultado é o despreparo do professorado para enfrentar seu trabalho, conforme alguns dados já apontados, onde em muitos casos o fracasso e o abandono escolar por parte dos alunos nos diversos níveis de ensino são consequência inevitável como observado por Marin (2010).

(...) os inúmeros problemas detectados na regulamentação e no plano empírico têm possibilitado crescente precarização na formação dos docentes com consequências de enorme desconhecimento dos professores em relação ao seu trabalho com as crianças e jovens nas escolas a ponto de me permitir apontar tal situação com a retomada da metáfora da “caixa-preta”. Como já bastante veiculada, essa metáfora, quando usada no campo educacional, se refere ao desconhecimento sobre o interior das escolas e das ações ali desencadeadas. (Marin, 2010. p. 151).

A formação do profissional docente é permeada por várias lacunas, principalmente no contexto do ensino superior. Dessa forma, se faz necessária a busca por uma formação adequada a fim de fazer com que a prática docente baseada somente no empirismo seja adequadamente substituída pela prática envolvida pela práxis. Cabe ao professor, diante das limitações presentes nas instituições formadoras e das realidades encontradas nas salas de aula de ensino superior, buscar endossar sua formação e melhorar as práticas na atividade docente. Assim, buscar excelência na aprendizagem e na formação dos novos profissionais.

3. Conclusões

A formação do professor sempre apresentou uma grande quantidade de desafios. A didática no ensino superior se configura, na maioria das instituições de ensino, como tema de segundo plano na contemplação da formação do profissional.

A exigência da LDB para que os cursos de níveis superior do país tenham em seu corpo docente pelo menos um terço de mestre ou doutores, muitas vezes atrai para esses universos professores que, na verdade, tiveram a formação acadêmica voltada quase que exclusivamente para a pesquisa, onde os conhecimentos teóricos e práticos pautados na formação do professor e os assuntos didático-pedagógicos praticamente não foram discutidos.

Logo, o professor que não passou por essa fase em sua formação, muitas vezes se mostra incapacitado para se desvencilhar de desafios inerentes à sala de aula, ministrando aulas enfadonhas e com resultados insatisfatórios nas aprendizagens dos alunos.

Os cursos de pós-graduação, tanto *lato sensu* como *stricto sensu*, diante desse quadro, necessitam de maior investimento temporal em disciplinas que vislumbrem as necessidades da formação do professor do ensino superior. Principalmente que levem em consideração a dinamicidade das aprendizagens propostas pelo surgimento e facilidade de acesso às novas tecnologias que fazem com que os alunos tenham contato com todo e qualquer tipo de assunto e área do conhecimento.

Os desafios estão lançados e cabe aos professores buscarem reciclar suas posturas didático-pedagógicas através de formação continuada e às instituições de ensino um maior investimento na formação adequada dos profissionais que virão a ser responsáveis pela educação e formação de novos profissionais.

Referências

BARBOSA, Jane Rangel Alves. Didática do Ensino Superior. 2ª ed. Curitiba, IESDE Brasil, 2011.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acessado em: 10/10/2016.

DAMIS, O. T. **Arquitetura da aula: um espaço de relações**. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas (et al. org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte, autêntica, 2010.

Do Espírito Santo, E.; da Luz, L.C. **Didática no Ensino Superior: perspectivas e desafios**. Saberes, Natal – RN, v. 1, n.8, ago. 2013, 58-72.

LIBÂNEO, J.C. **A didática e a formação profissional do professor**. 1998, p. 27-29. Disponível em: < <http://maisprofessores.blogspot.com.br/2012/10/a-didatica-e-formacao-profissional-do.html>>. Acessado em: 10/10/2016.

_____, **A integração entre didática e epistemologia das disciplinas: uma via para a renovação dos conteúdos da didática**. Simpósio “Epistemologia e didática” – XV ENDIPE, 2010. Disponível em:< http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/5146/material/ENDIPE_BH_Simposio_versao%20final%206.3.doc>. Acessado em: 10/10/2016.

MARIN, A. J. **O trabalho docente: uma “caixa-preta” para os professores**. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas (et al. org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte, autêntica, 2010.

Capítulo 03

Didática do ensino superior: considerações, desafios e perspectivas

Ana Maria Feitosa Soares¹

Maria Helena de Andrade²

1. Introdução

A discussão sobre a disciplina de Didática do Ensino Superior merece constante destaque nos debates político-educativo, pois essa temática envolve vários aspectos, que contribuem direta ou indiretamente no desenvolvimento de um aprendizado crítico e interpretativo dos docentes do 3º grau, contribuindo para um saber mais consciente e contextualizado. Surgindo assim, o desafio de criar metodologias dinâmicas e criativas, no sentido de articular o ensino e aprendizagem dentro de uma ótica institucional significativa.

Nessa perspectiva, relacionam-se os aspectos da formação do docente e da qualidade de ensino/aprendizado, que por sua vez envolve as práticas pedagógicas e os recursos didáticos diversificados. Esse é um debate com discurso longo, que requer uma reflexão mais aprofundada. Os professores necessitam reavaliar posturas e métodos da formação docente, precisam

¹ Autora. Pedagoga formada pela Universidade do Vale do Acaraú (UVA) /Sobral, pós-graduada em Administração Escolar (modalidade Lato Sensu), professora concursada da rede municipal de ensino de Caucaia/CE. E-mail: anamariafeitosafores@gmail.com

² Coautora. Pesquisadora em Ensino da Matemática. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Licenciada em Matemática. E-mail: helenaeducadoramat@gmail.com

conectar conteúdos, metodologias e contexto, para que assim possam proporcionar um ensino universitário mais consciente e que seus alunos se tornem capazes de sintetizar, analisar, questionar, argumentar e avaliar os conteúdos apresentados pelos educadores.

A Didática do Ensino Superior contribui na especialização do professor, por meio do entendimento das particularidades das atividades de docência universitária, além da formação profissional e formulação curricular dos cursos. No entanto, é necessário que este reconheça seu papel, que é de fundamental importância na construção de uma educação mais crítica. Os saberes sociais, pedagógicos e culturais, implícitos ou explícitos influenciam na qualidade da metodologia e esses são fatores essenciais na busca de uma didática mais significativa e interativa.

A perspectiva dessa disciplina é oferecer fundamentos teóricos e práticos que proporcione ao educador descobrir um procedimento metodológico que transforme a compreensão dos alunos. Permitindo ao professor optar por uma educação holística, na qual possa se tornar um profissional ativo, participativo, dinâmico, interativo e mais envolvido com as questões sociais e responsáveis por suas transformações. Priorizando a ética e a consciência de seus atos na construção do processo de ensino/aprendizado.

2. Objetivos

As finalidades desse artigo são: Apresentar a etimologia e significado do termo “Didática”. Contextualizar historicamente a disciplina de Didática de Ensino Superior, refletir sobre a importância de sua discussão no meio acadêmico e saber o que pensam os autores sobre a didática na atualidade.

3. Justificativa

Esse artigo é fruto das leituras dos textos do Seminário sobre Didática do Ensino Superior do Mestrado Internacional de Ciências

da Educação, da Universidade Anne Sullivan. São textos que refletem a importância do estudo dessa disciplina e como está oferecendo subsídios relevantes na transformação das práticas metodológicas universitárias dos professores.

4. Problematização

A disciplina de Didática do Ensino Superior está relacionada a questões relevantes na colaboração de um novo ensinar e aprender universitário, considerando o desenvolvimento crítico dos alunos e a qualificação dos educadores para o exercício da docência e a busca de formas de intervenção na prática pedagógica.

Tendo como base as questões norteadoras já citadas, apresenta-se como problema central dessa reflexão, a profissionalização do educador, tanto no que se alude à identidade, no sentido de o que é ser professor, quanto à profissão, questionamentos acerca das condições do exercício da profissão.

Um dos fatores fundamentais desse diálogo acadêmico é: a formação inicial e continuada de professores, pois embora muitos tenham prática universitária, não teve em sua maioria uma formação direcionada e grande parte dos docentes de nível superior aprendeu serem educadores na prática, sem nenhuma formação específica para a atuação docente.

5. Metodologia

O presente artigo, em forma de ensaio teórico, se caracteriza como uma abordagem qualitativa, baseada em uma revisão de literatura básica sobre a disciplina de Didática do Ensino Superior no Brasil. Ressaltando uma pesquisa bibliográfica que contam com as ideias dos autores apresentados no Seminário Didático do Ensino Superior.

A partir desse momento são explicados alguns elementos fundamentais na compreensão da metodologia indicada. Nesse

sentido, esclarece-se que a abordagem qualitativa se trata de numa pesquisa que tem como finalidade, analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano e ainda fornecendo análises mais detalhadas sobre as investigações, atitudes e tendências de comportamento (MARCONI; LAKATOS, 2010).

Quanto à revisão de literatura, pode ser interpretada segundo Gil (2010) como um método ou técnica de pesquisa que se caracteriza por suprimir dúvidas a partir de pesquisas em documentos. Isso implica no esclarecimento das pressuposições teóricas que fundamentam a pesquisa e das contribuições proporcionadas por estudos já realizados com uma discussão crítica.

Bandeira (2000) ainda acrescenta, informando que ela é básica e essencial para que o pesquisador comece seu trabalho. Fornecendo o suporte necessário para justificar, objetivar e formular o problema de pesquisa, além de permitir a definição da melhor estratégia para estudar e analisar o problema e seus dados.

Já a pesquisa bibliográfica, também utilizada neste trabalho, é realizada conforme Fonseca (2002, p. 32) a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, tipo livros, artigos científicos, páginas de web (sites). Seja qual for o trabalho científico, sistematicamente será iniciado com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já foi estudado sobre o assunto.

6. Revisão de literatura

Nesta revisão de literatura, visando aprofundar a compreensão sobre este tema, serão abordadas questões acerca da definição e significado do termo “didática”, ensino e contexto histórico, legislação e formação de docentes.

7. Etimologia e significados dos termos, didática e ensino

A educadora Maria Fani Scheibel (2009) em seu artigo intitulado, “Didática: identidade profissional e contextualização da prática docente” destaca que o termo Didática (do grego *didaskhein*) pode ser definido como a arte ou técnica de ensinar. E acrescenta que o aludido vocábulo é um adjetivo proveniente do verbo *didásk*, que indica a realização lenta através do tempo, própria do processo de instruir.

De acordo com Fiore Ferrari; Leymoníé Sáen (2007) sua definição tem sido usualmente traduzida por ‘a arte de ensinar’. E pode ser explicada como um conjunto de atividades organizadas pelo docente visando favorecer a construção do conhecimento pelo estudante, sem caráter normativo ou mesmo prescritivo, ajustando-se ao projeto educativo de uma sociedade. Já o *didata* é o profissional de ensino que tanto desenvolve como reflete sobre sua prática numa disciplina específica do conhecimento.

Assim a didática é definida como a arte de ensinar. Lecionar com consciência e prudência, na qual o educador propiciará o cenário adequado na construção dos saberes, livre de padronizações ou determinações que modele a forma do aprender, e sim que estimule a capacidade cognitiva de seus alunos na busca de suas próprias respostas.

Conforme Cordeiro (2007), a concepção de Didática se refere à instrução, orientação ou preparação do indivíduo para seguir seu caminho, fazendo sua própria história. Como nome de uma disciplina autônoma ou como parte de uma disciplina mais ampla (pedagogia), a Didática, desde Comenius, significa o tratamento dos "preceitos científicos que orientam a atividade educativa de modo a torná-la eficiente".

O autor comenta que é interessante saber que desde uma perspectiva etimológica a palavra "Didática", na sua língua de origem, destacava a realização lenta de um acionar através do tempo, própria do processo de instruir. O vocábulo didático aparece

quando os adultos começam a intervir na atividade de aprendizagem das crianças e jovens através da direção deliberada e planejada do ensino, levando a formação da teoria didática do ensinamento. Então, não ficam dúvidas nenhuma, que Didática não é associada à palavra educação e sim ao termo ensino, desde suas origens (CORDEIRO, 2007).

Sem dúvida alguma que o objeto da didática é o ensino, que se dispõe a constituir os princípios para conduzir a aprendizagem com competência e eficácia. A didática intenciona orientar o agir do professor e do aluno no seu ato de ensinar, de educar e de aprender (SANT'ANNA; MENEGOLA, 2002).

Neste sentido percebe-se a importância da conectividade dos saberes dos educadores e educandos, pois a construção da didática é ajustável e surpreendente, é muito mais além, e que por meio do conhecimento metodizado influencia na formação do indivíduo em todos os aspectos da vida.

A disciplina de didática deve desenvolver a capacidade crítica dos professores em formação para que os mesmos analisem de forma clara a realidade do ensino. Articular os conhecimentos adquiridos sobre o “como” ensinar e refletir sobre “para quem” ensinar “o que” ensinar e o “por que” ensinar é um dos desafios da didática (LIBÂNEO, 1998).

Quanto ao termo ensino e instrução, ambos estão relacionados a didática de maneira integrada na construção dos saberes. Conforme Luaiza (2008), instrução é um termo que tem sido utilizado indistintamente para se referir ao que se define como educação, e também tem sido empregado com a denotação dada para ensino.

Ainda se referido a definição de ensino, percebe-se que seu significado é sinônimo de instrução. Segundo Nérici (1985) a palavra ensino é originada do latim *inognare*, querendo dizer “fazer preleções sobre o que os outros ignoram ou sabem mal, assim, originalmente, ensino é o processo de instruir alguém a respeito daquilo que não sabem ou que sabe inadequadamente”.

Sua finalidade é a modificar o comportamento, pois o ensino é a função operacional da educação, é o proceso que se destina a orientar a realização da aprendizagem nas áreas do cognitivo, afetivo e psicomotor de maneira ordenada e eficiente (NÉRICI, 1985).

Observa-se nas afirmações anteriores que a autora deixa claro que o ensino além de modificar o comportamento do individuo por meio da aprendizagem, estabelece e fixa os objetivos da educação, que é de preparar o individuo para seu proprio aprendizado, a ser confiante, esforça-se, a desenvolver criatividade e dinamicidade, integrar-se com seus semelhantes, com o proposito de participar da sociedade como indndivido consciente, confiante e responsável (NÉRICI, 1985).

E essa visão que precisa ser adequada ao ensino superior, confomre Nathanael e Souza (1991), esse termo designa-se o grau de escolaridade mais elevado so Sistema de Ensino, pois exige do indndiviuo a comprovação de conclusão de graus que o procedem, isto é, o do ensino fundamental e ensino médio. Devido cada etapa torna-se mais complexa à proproção que se avança nelas. Existe uma nomenclatura mais numérica ou mecnisita que o define com a expressão “ensino de terceiro grau”.

Essa terminologia é resultante das grandes reformas ocorridas nas decadas de 60 e 70, pelo fato de o periodo propender à redução do ensino superior a um simples 3º grau, em virtude das ideias populistas massificadoras, cujo objetivo era, de um lado, eliminar o eletismo e o privilégio de cursr o ensino superior, e de outro pelo ensino estar associado à fortuna e, dessa forma propiciar a ascensão das classes populares (NATHANAEL E SOUZA, 1997).

O efetivo significado do termo "Ensino Superior" vai muito além do de ensino de terceiro grau, como ficou popularizado principalmente após as reformas das décadas de 60 e 70. O saber superior deve ser adquirido mediante o uso de codificações, sistemas, modelos e símbolos da semântica científica e, por isso, foge à praticidade do dia-a-dia e se reserva aos que disponham de condições especiais para abordá-lo. Por isso, como muitos querem, não pode ser

democraticamente acessível a todos. É um ensino, por natureza, elitista, para uma minoria capacitada intelectual e culturalmente e não no sentido trivial de pessoas socioeconomicamente bem-postas na comunidade (NATHANAEL E SOUZA, 1997).

8. Contexto histórico

No campo da educação, a didática fundamenta-se nos estudos da filosofia e essa linha de reflexão foi mantida até o século XIX, posteriormente sua divulgação na área educacional se deu, especificamente, por meio da obra intitulada “Didactica Magna” ou Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos, de autoria de Jan Amos Comenius (1592-1670) (GIL, 2008).

No século XVII, com o trabalho de Comênio, a Didática começa de forma sistematizada os estudos e pesquisas procurando formas específicas de ensinar, que obtenham melhores resultados. Por isso, ele mesmo desenvolveu métodos que se sustentavam na finalidade da educação do homem para busca da felicidade, a partir da sua natureza. Pode-se observar que, desde o início mesmo o ensino deve ter uma finalidade educativa, o que não quer dizer que é a educação em si (CASTRO, 1991).

Mas além desse escritor, várias outros contribuíram nessa difusão da didática no terreno da educação, são eles: Jean Jacques Rousseau (1712-1778), Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), Johan Friederich Herbart (1777-1841) dentro outros autores que discutiram a temática, segundo Gil (2008).

No entanto, a partir do início do século XX a didática passou a receber subsídios significativos de outras ciências como a Biologia e Psicologia, impulsionando muitos movimentos de reforma escolar que admitiam a falência didática do modelo tradicional e buscavam uma educação que considerasse os aspectos psicológicos relacionados com o processo de ensino e aprendizagem. Com as ideias tecnicistas de meados do século XX, a didática assumiu um conceito instrumental que enfatizava tão somente a elaboração de

planos de ensinos, elaboração de objetivos, seleção de conteúdos e técnicas de ensino, confundindo-se assim com a metodologia de ensino. (GIL, 2008; FIORE FERRARI; LEYMONIÉ SÁEN, 2007).

Quanto à ampliação das universidades, desde a última década do século XX, tem-se observado ampla expansão das instituições de nível superior que buscam suprir a demanda por profissionais cada vez mais qualificados. Somente no Brasil o número de alunos universitários quase que dobrou no período de 2001 a 2010, alcançando o notável montante de 6,5 milhões de ingressos nos cursos de graduação e 173 mil na pós-graduação, conforme demonstram os dados do Censo da Educação Superior naquele país (BRASIL, 2015).

A história da Didática no Brasil indica que seu percurso procurou atender às necessidades educacionais de cada época e contexto social. Inicialmente fundamentada de maneira prescritiva e instrumental trazendo teorias que mantivessem esse status, posteriormente, com uma visão mais individualista que pudesse organizar e manter o saber sistematizado (SANTOS, 2014).

Nesse contexto prevaleceu a ideia de criticar o que até então era aceito como certo e inviolável, e, nos últimos dois decênios do século XX, vários movimentos mobilizaram a sociedade na busca de soluções para seus conflitos econômicos, sociais e, também, educacionais. Desses movimentos resultaram produções científicas, debates e discussões em torno da Didática (SANTOS, 2014).

A educação sempre esteve a serviço da produção da sobrevivência humana. Os contextos foram e são formados conforme as necessidades de desenvolvimento e das ações humanas para essa transformação. No caso específico da Didática, que é uma disciplina pedagógica fundamentalmente criada para elaborar um método universal que possibilitasse ensinar tudo a todos, sua contribuição não está no fato da análise dos seus conteúdos técnicos e sim na sua relação com a prática social e a necessidade de cada momento histórico. (DAMIS, 1988).

Diante dessa teoria, Libâneo (1998) ressalta-se que as influências educacionais e didáticas como fatores fundamentais das desigualdades entre os homens, sendo o contexto sócio histórico da comunidade um traço fundamental no desenvolvimento dos atos coletivos que contribui na politização da prática educativa.

9. Formação docente universitária

No que se alude à formação do docente de ensino superior ainda se tem muito a discutir para que haja mudanças significativas no cenário nacional. É necessário que haja uma reflexão sobre o processo de formação inicial e continuada dos educadores, considerando os fatores teóricos e práticos, procurando entender os motivos que levam um indivíduo a se tornar professor e que conjunto de saberes se faz necessário abrir mão no intuito de uma docência e didática significativa e efetiva, que supra em todos os sentidos os desafios e perspectivas de uma formação pedagógica atualizada, científica, qualificada e que sobressaia a figura do professor universitário no processo de formação pessoal e profissional (BARBOSA, 2009); (PIMENTA E ANASTASIOU, 2002).

Segundo Libâneo (1998) A formação profissional é um processo pedagógico, intencional e organizado, de preparação teórico-científica e técnica do educador para gerir eficientemente o processo de ensino.

A formação do professor abrange, pois, duas dimensões: a *formação teórico-científica*, incluindo a formação acadêmica específica nas disciplinas em que o docente vai especializar-se e a formação pedagógica, que envolve os conhecimentos da Filosofia, Sociologia, História da Educação e da própria pedagogia que contribuem para o esclarecimento do fenômeno educativo no contexto histórico-social; a *formação técnico-prática* visando à preparação profissional específica para a docência, incluindo a Didática, as metodologias específicas das matérias, a Psicologia da Educação, a pesquisa educacional e outras (LIBÂNEIO, 1998).

A organização dos conteúdos da formação do professor em aspectos teóricos e práticos de modo algum significa considerá-los isoladamente. São aspectos que devem ser articulados. As disciplinas teórico-científicas são necessariamente referidas à prática escolar, de modo que os estudos específicos realizados no âmbito da formação acadêmica sejam relacionados com os de formação pedagógica que tratam das finalidades da educação e dos condicionantes históricos, sociais e políticos da escola (LIBÂNEIO, 1998).

A prática didática necessita ser vivenciada pelos educadores e não somente descrita como importante instrumento pedagógico que norteia a educação nos projetos políticos pedagógicos das instituições de ensino, desta forma, compreende-se que a utilização da didática assim como suas adequações na sociedade do conhecimento é uma condição *sim équa non* para a garantia de uma educação de excelência (ESPIRITO SANTO; SACRAMENTO DE LUZ, 2013).

A didática aplicada no ensino superior apresenta muitos desafios, especialmente quando se considera a pouca qualificação do docente universitário nas questões pedagógicas e a incipiente contribuição que as faculdades de pedagogia oferecem nesta área. Ademais, as especificidades de aprendizagem relacionadas com o estudante adulto nos induzem a constantemente refletir sobre a nossa própria eficácia didática enquanto arte de ensino (ESPIRITO SANTO; SACRAMENTO DE LUZ, 2013).

10. Legislação sobre o assunto

Ainda relacionado a essa temática, Alda Junqueira Marin em seu texto “*O trabalho docente: caixa-preta para os professores*”, 2010, retrata a dificuldade que o professor tem em saber sobre seu real papel como educador e formador de cidadãos na sociedade e até de sua praxe inerente de suas atividades. A autora também faz uma trajetória da legislação sobre a formação do professor universitário.

Desde a década de 1970 com ampliação na de 1980 a área de formação de professores tem sido objeto de atenção na

formulação de ações políticas nos âmbitos federal, estaduais e municipais. Observa-se a década de 1990, o número e os tipos de ações se ampliaram muito na educação provocando profusão de leis, decretos, portarias e decorrências regulamentadoras da vida das escolas e das redes de ensino básico e superior com implicação direta, ou indireta, sobre a formação inicial e continuada de professores e sobre o desempenho de suas funções (MARIN, 2010).

Na década de 1970 a legislação acertou em fazer alterações nos cursos de formação de professores para as séries iniciais (Lei 5692/71) ao propor cuidados maiores no domínio de conhecimentos gerais para todos os adolescentes que ingressassem no ensino de 2º grau (nomenclatura da época). Com isso cuidava-se de dois pontos: a ampliação da formação geral e, principalmente, para um público que já vinha de camadas mais desfavorecidas da população, sobretudo daí por diante (MARIN, 2010).

Segundo afirma Tanuri (2000), na década de 1990 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – (BRASIL, 2015) acertou profundamente ao estipular que todos os professores tenham formação de nível superior. Com a proposição de que os professores primários fossem formados em escolas de nível superior (escola normal superior), e dos principais divulgadores e analistas da escola brasileira que propuseram na década de 1930, a formação dos professores primários e secundários em nível superior, com alguns cursos concretizados como, por exemplo, o do estado de São Paulo (EVANGELISTA, 2002).

A LDB acertou novamente nos respectivos artigos (art. 3, inciso III), que se refere a estipular uma educação democrática tendo como princípio o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas; outro acerto político da legislação está na obrigatoriedade de planos escolares organizadores e norteadores do trabalho educativo (art. 12, inciso I) especificando a necessidade de os professores participarem da elaboração da proposta pedagógica (inciso IV). Previu a possibilidade de diferentes formas de organização escolar nas redes de ensino (art. 32, § 1º).

Manter a autonomia das universidades públicas (art. 54) para aprovar e executar planos, projetos e programas de serviços foi um acerto, possibilitando a inovação e flexibilidade no atendimento à sociedade no cenário nacional e regional. Qual o desacerto na área da educação? Penso que foi o fato de definir em que curso formar os profissionais da educação (art. 62 e 64) desarranjando as possibilidades de formação de professores das séries iniciais já existentes na época e frustrando outras iniciativas em germen, para avançar em alternativas tanto para formar professores para educação infantil, quanto para formar os demais profissionais, ocasionando o inchaço dos cursos que agora formam tudo o que se pode, embora precariamente a todos os profissionais (MARIN, 2010).

11. Conclusões

Didática do Ensino Superior é a estratégia pedagógica que sistematiza o saber docente para que sua prática seja de qualidade e crítica. Que o conteúdo seja passado de maneira contextualizada e significativa aos alunos universitários.

No entanto o grande problema enfrentado pelos educadores é o desafio de se ter uma política direcionada para a formação e profissionalização do professor, na qual haja ações mais efetivas para a formação de docente universitário e que essa ocorra em um processo de educação continuada e que aprecie vários fatores relacionados à sua identificação profissional.

Outro grande desafio é a questão do entrosamento entre teoria e prática muitos educadores aprenderam na prática o que é ser professor, enquanto outros já está há tempos na função docente, mas que desconhecem as particularidades básicas que compõem as atividades do seu trabalho dentro da escola. A formação profissional, a reflexão no ser/fazer das ações pedagógicas, o desafio de lecionar em uma sociedade com transformações cada vez mais efêmeras são pontos relevantes que estão sendo pesquisados pela comunidade

acadêmica e que se pode determinar sua gigantesca importância nesse processo de reflexão constante.

Referências

- BANDEIRA, Marina. **Formulação de um problema de pesquisa**. Série didática, UFSJ, 2000. 9 p. Disponível em: <[http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/lapsam/Texto_2-FORMULACAO__PROBLEMA_com_ex\(1\).pdf](http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/lapsam/Texto_2-FORMULACAO__PROBLEMA_com_ex(1).pdf)>. Acesso em: 10 set. 2015.
- BARBOSA, Jane R. Alves. **Didática do ensino superior**. 2.ed. Curitiba: IESDE S.A, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. Educação superior. Censo revela que o acesso cresceu na década 2001-2010. Segunda-feira 07 de novembro de 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17212>. Acesso em: 08 set. 2015.
- CASTRO, Maria Amélia. **A trajetória histórica da didática**. São Paulo: FDE, 1991. (Série Ideias, n. 11.).
- CORDEIRO, Jaime. **Didática**. São Paulo: Contexto, 2007.
- DAMIS, Olga Teixeira. Didática: suas relações, seus pressupostos. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Coord.). **Repensando a didática**. Campinas: Papirus, 1988.
- ESPIRITO SANTO, Eniel; SACRAMENTO DE LUZ, Luiz Carlos. Didática no ensino superior: perspectivas e desafios. **Revista Saberes**, Natal/RN, v. 1, n.8, ago. 2013, 58-73.
- EVANGELISTA, O. **A formação universitária do professor**. o Instituto de Educação da Universidade de São Paulo (1934-1938). Florianópolis: NUP/CED/UFSC – Editora Cidade Futura, 2002.
- FIORE FERRARI, Eduardo; LEYMONIÉ SÁEN, Julia. **Didáctica práctica para enseñanza media y superior**. Montevideú: Magro, 2007.
- FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010. 175p.
- GIOVANNI, L.M. Indagação e reflexão como marcas da profissão docente. In: GUARNIERI, M.R. **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência**. Campinas: Autores Associados, 2002. p. 45-59.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Maria de Andrade. **Fundamento da metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2010.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1998.
- LUAIZA, Benito Almaguer. **Pedagogia e didática: duas ciências autônomas**. Imperatriz: BeniRos, 2008.
- MARIN, Alda Junqueira. O trabalho docente: uma “caixa-preta” para os professores. In: DALBEN; Ângela; DINIZ, Júlio; LEAL, Leiva; SANTOS, Lucíola (Orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: didática, formação docente e trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (Coleção didática e prática do ensino).
- NATHANAEL, Paulo; SOUZA, P. **Estrutura e funcionamento do ensino superior**. São Paulo: Pioneira, 1991.
- NÉRICI, Imídio. **Educação e ensino**. São Paulo: IBRASA, 1985.
- PIMENTA, Selma Garrido. ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.
- SANTOS, Humberto Corrêa dos. A didática no Brasil: sua trajetória e finalidade. **Revista Estação Científica**, Juiz de Fora/MG, n. 1, jan - jun/2014.
- TANURI, L.M. 2000. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 61-88.

Capítulo 04

Estratégias didáticas de ensino: metodologia empregada pela cientista e educadora Marie Curie

Jefferson Florencio Rozendo¹

Maria de Fátima Alves²

1. Introdução

O estágio curricular nos cursos de licenciatura é um componente obrigatório e de fundamental importância - é uma exigência das seguintes legislações: Lei nº. 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional; Resolução CNE/CP nº 2, de 19/02/2002, e Lei nº 11788, de 25/11/2008. O estágio promove a oportunidade de vivenciar na prática conteúdos acadêmicos, propiciando a aquisição de conhecimentos e atitudes relacionadas com a profissão escolhida pelo estagiário (DARCY, 1999). Além de permitirmos uma troca de conceitos, planos e estratégias, visando à integração, entre conhecimentos práticos e teóricos.

¹ Graduado-Ed. Física (UVA), Pós-grad. Seg. Pública (UNICE); Esp. Artes Marciais. Esp./Combate/Lutas (UECE). Estudante Direito (FAFOR). Mestrando em Ciências da Educação pela UNISULLIVAN Inc., jeffersonrozendo@yahoo.com.br

² Pedagoga (UNIFOR). Adm. Escolar (UNIFOR). Psicopedagoga (UECE). Gestão Escolar (Uece-Undesp). Coord. Pedagógica (UFC). Bel. Em Direito (UNIFOR). Estudante de Letras/Ingles /Parfor (UECE). Mestranda em Ciências da Educação pela UNISULLIVAN Inc., Supervisora-Sec. M. Caucaia/Prof (a) -Pref. Mun. Fortaleza- fatthyeduck@hotmail

A segunda fase é o período de regência, no qual foi identificado, através das observações feitas no estágio I, uma problemática consideravelmente relevante, o que levou a realização de um Projeto. O que inaugura esta prática pedagógica como inovadora é o fato de aceitarmos o desafio da desinstalação, de desfazer certezas, conviver com o provisório, resignificar determinadas opções, adotando o currículo como fio condutor do trabalho que será desenvolvido, de forma flexível, não linear, a partir de questões levantadas pelos alunos e/ou condições contextuais que emergiram das situações do cotidiano (DIAS 2014, p.230).Esse tipo de atividade amplia as possibilidades de construção de conhecimento, tendo como eixo a aprendizagem significativa.

O projeto aplicado intitulado *Estratégias Didáticas para o Ensino de Química, Baseadas na Metodologia Empregada pela Cientista e Educadora Marie Curie no Projeto Educacional “Cooperativa de Ensino”*, buscou referência na prática de ensino adotada pela cientista, através das anotações da aluna Isabelle Chavannes, em Aulas de Marie Curie, anotadas em 1907.

O presente artigo científico relata os resultados do projeto desenvolvido na disciplina de Estágio de Regência II, do curso de Licenciatura em Química, da Universidade estadual Vale do Acaraú – UeVA, ministrada pela professora Silvia Helena de Lima Monteiro, como cumprimento da exigência acima. A pesquisa foi aplicada na Escola de Ensino Fundamental Prof. Ester de Aguiar Menezes, localizado na R. Coronel João Damasceno, S/N, zona Urbana da cidade de Tianguá- CE, no 9º (nono) ano, turma “B”, com o professor regente Rogerio Albuquerque Fonte.

Os dados relativos a este trabalho serão apresentados seguindo a seguinte estrutura: Introdução, objetivos a serem alcançados, justificativa, referencial teórico, caracterização da escola e turma, metodologia de aplicação da pesquisa, desenvolvimento, cronograma, resultados e discussões, avaliação, conclusão, referências bibliográficas e anexo.

2. Referencial teórico

Marya Salomee Sklodowska (1867-1934) nasceu na Polônia e passou a maior parte de sua vida na França, onde se tornou uma renomada cientista e educadora. (CURIE, 1957). Veio de uma família tradicionalmente envolvida com a educação, seus pais almejavam que seus filhos fossem os melhores alunos e deixava claro que o desempenho deles refletia diretamente em seu orgulho, como mostra a carta que Bronislawa Boguska, mãe de Marie, escreveu para seu filho Joseph (QUINN, 1997.):

“Seja sempre bom e prestativo para seus amigos, este é seu dever. Mas não deixe que superem você em seus estudos – eu ficaria muito envergonhada se meu filho fosse um dos últimos de sua turma.” (BOGUSKA apud QUINN, 1997, p.40)

Com quase 18 anos, a cientista Marie Curie teve que se deslocar para o campo, a fim de trabalhar como preceptora na cidade de Szczuki, onde, além de ensinar aos filhos da família que a contratou, “conscientemente assumia o risco de ser presa ou deportada por ensinar a língua e a cultura de seu país aos filhos dos camponeses da região (QUINN, 1997) ”.

A cientista chegou a Paris em 1891 e tornou-se parte de um seleto grupo de 23 mulheres, dentre quase dois mil estudantes matriculados na Escola de Ciências da Universidade Sorbonne, onde se deparou com alguns obstáculos como a língua, o seu conhecimento de ciências e a necessidade de equiparar-se aos outros alunos (CURIE, 1957). Curie ingressou como a primeira mulher a participar do corpo docente da escola de Sèvres, fundada em 1881, e uma das pioneiras em escolas públicas secundárias para meninas na França, instituição que contava com professores da Universidade Sorbonne e do Collège de France (QUINN, 1997).

Marie não concordava com o ensino oferecido pelos liceus franceses, pois achava que neles se gastava-se muito tempo em salas de aula e pouco com atividades interativas, recreativas, com cunho educativo. Essa sua opinião pode ser verificada em uma carta em

que ela desabafa com sua irmã Helena: “Tenho às vezes a impressão de que é preferível afogar as crianças na lagoa a encerrá-las nas escolas que há aqui” (CURIE, *Mapud* CURIE, 1957, p. 229). Em 1907, em consonância com essa visão e aparentemente mobilizados por Marie, um grupo de estudiosos de ciências de Paris decidiu criar uma Cooperativa de Ensino, na qual cada um dos pais-cientistas ficaria responsável por uma disciplina e os alunos assistiriam a uma aula por dia (CHAVANNES, 2007).

A Cooperativa de Ensino buscava criar um ambiente descontraindo e dinâmico para o reforço escolar dos aprendizes. Funcionou apenas por dois anos (1907-1908), possivelmente pela ausência de tempo dos professores que estavam engajados em suas pesquisas (QUINN, 1997). As aulas de física eram ministradas por Marie, nas palavras da Éve, ao término da lição: “A porta abre-se; aparece um sortimento de bolos, tabletes de chocolate, laranjas, para o lanche coletivo. E mastigando e discutindo, as crianças dispersam-se” (CURIE, 1957, p. 231).

3. Desenvolvimento

Realizou-se uma reunião com os alunos, na ausência do professor, a fim de identificar qual a maior dificuldade na aprendizagem da disciplina de Ciências, também foram levadas em consideração as sugestões dadas pelos próprios alunos.

Aplicou-se um questionário com questões de conhecimentos específicos - nível fácil - de acordo com a grade curricular, todo o conteúdo do questionário já havia sido repassado pelo professor.

Entregou-se o roteiro da aula prática para a turma e com o auxílio do professor, foram realizados dois experimentos.

Realizou-se a aula teórica sobre os assuntos trabalhados na experimentação e repassaram-se as orientações sobre a realização do relatório.

Aplicou-se a Avaliação Bimestral, como parte da exigência da disciplina de ciências.

4. Resultados e discussão

Na fase de observação, notou-se que os alunos daquela turma não se adaptaram com a prática pedagógica aplicada pelo professor. Ao reunir-se com eles - 28 adolescentes - e questionar qual a disciplina eles têm maior dificuldade, a maioria respondeu que seria com a Ciências (química, física e biologia).

Foi aplicada uma prova, com questões básicas de conhecimentos específicos, o objetivo da avaliação era saber qual o conteúdo a ser trabalhado com a turma. Ao serem questionados sobre o que fazer para tornar as aulas mais atrativas, a resposta da grande maioria foi a de que gostariam de aulas experimentais, fazer na prática tudo o que aprendem na teoria.

Acredita-se que as aulas com experimentação deveriam ser utilizadas como ferramenta auxiliar indispensável no delicado processo ensino/aprendizagem. Marie Currie não concordava com o ensino, onde se gasta muito tempo em salas de aula e pouco com atividades interativas educativas, essa sua opinião pode ser observada em uma carta que ela escreveu para sua irmã Helena: “Tenho às vezes a impressão de que é preferível afogar as crianças na lagoa a encerrá-las nas escolas que há aqui” (Marie Curie *apud* Curie, 1957, p. 229). A partir desse pensamento, adotou-se a sua metodologia de ensino.

Afim de compreender o conceito de homogeneidade, os alunos realizaram o experimento compassadamente. No primeiro experimento, eles misturaram a água e óleo e iam sendo questionados:

ESTAGIÁRIA: Aqui temos água e óleo. O que podemos observar?

ALUNOS: eles não se misturam!

ESTAGIÁRIA: Como vocês podem saber que eles não se misturam?

Na fala acima, há uma tentativa de fazer com que os alunos investiguem e questionem. Eles não têm certeza do que estão falando,

o intuito é fazê-los esforçar-se para obter uma concepção mais consistente, por meio da investigação. Outro ponto importante é não interromper o aluno, ele deve terminar seu raciocínio e só, então, o educador deve corrigir ou complementar, “recomenda que o ouvinte produzisse um raciocínio sobre o assunto apresentado, sem que o falante deixasse claro, antecipadamente, o que estava querendo dizer” Watts (1943). O experimento ia seguindo o mesmo ritmo.

ESTAGIÁRIA: adicionem, detergente e misturem bem [...] o que podemos observar?

ALUNOS: A água e óleo se misturaram.

ESTAGIÁRIA: Como vocês podem saber que eles estão misturados?

ALUNOS: Por que agora só tem 1 fase.

ESTAGIÁRIA: E o que mudou na sua composição?

ALUNOS: O detergente se mistura com a água e se mistura com o óleo, aí os três se misturam.

Nesse trecho, é possível observar novamente a tentativa de fazer os alunos se questionar e investigar. Os alunos falam um vocábulo não científico, cabe ao educador fazer o ajustamento, primeiro, falando na mesma linguagem popular e, só depois, fazer a alteração para a linguagem científica. Watts (1943) aconselha ao tutor que, ao perceber uma pessoa inexperiente em matéria de debate, deve guiá-la para um conhecimento claro da matéria.

ESTAGIÁRIA: Exatamente, a água e o óleo não se misturam. Observamos isso na primeira parte do experimento, onde vimos quantas fases?

ALUNOS: 2 fases.

ESTAGIÁRIA: E a água se mistura com o detergente?

ALUNOS: Sim!

ESTAGIÁRIA: E o detergente se mistura com o óleo?

ALUNOS: Eu acho que sim.

ESTAGIÁRIA: Por que vocês acham isso?

ALUNOS: Por que quando colocamos os três juntos, vimos que os três se misturaram.

ESTAGIARIA: Muito bem, prestem atenção: as moléculas de água são fortemente atraídas por outras moléculas de água, assim como as de óleo são fortemente atraídas por outras moléculas de óleo. Mas se a gente parar para pensar, vamos ver que o detergente tira a gordura da louça suja não é mesmo?

ALUNOS: Siiiiiiiiim.

ESTAGIARIA: Isso acontece por que o detergente é capaz de atrair tanto as moléculas de água como as de óleo, por isso, ele consegue lavar a louça suja. E, no caso do nosso experimento, ele faz as três substâncias misturarem-se e elas formam uma emulsão, que é um tipo de mistura.

No método conversação, Watts (1743, p. 39) destaca que “um tutor deve explicar ideias por exemplos familiares claros”. Nas falas anteriores, em vários momentos da aula, buscou-se associar conceitos químicos com acontecimentos básicos do dia a dia.

Nas aulas de Marie Currie, essa característica pode ser facilmente observada, em um de seus experimentos, em que estava trabalhando o conceito de vácuo, Curie fazia um experimento com uma pera de borracha, os alunos observavam o ar que o objeto liberava e, em seguida, enchia-se. A cientista faz uma comparação com o comportamento do ar nos pulmões, “Quando se respira, as costelas se erguem, os pulmões se abrem e o ar entra como na pera de borracha.” (Chavannes, 2007, p. 30).

O segundo experimento trabalhado foi a “nuvem de cores”, na qual buscou explicar os conteúdos de polaridade. Após o término da prática, a aula prosseguiu:

ESTAGIÁRIA: Esta mistura de cores, que acabamos de ver, acontece por que o detergente emulsifica a mistura de leite e corante. O leite que compramos é homogeneizado, ele tem minúsculos glóbulos de gordura, em suspensão no leite. O corante não se mistura com o leite, exatamente por conta dessa gordura. O detergente é capaz de quebrar essa tensão, que impede o corante de se dissolver no leite. A gente pode entender melhor, se associarmos a ação do detergente no processo de retirada da gordura das louças [...]

Nesse trecho, é possível observar que as falas entre os dois experimentos não ficaram sem nexos, há a tentativa de associar um assunto com o que foi dado anteriormente. É possível notar a presença dessa preocupação na aula de Marie Curie, na qual foi realizado um experimento com uma lâmpada incandescente, onde ela retomou seu raciocínio para os assuntos que foram trabalhados durante o experimento anterior – o vácuo e a presença de ar em recipiente aparentemente vazio – a cientista não deixava um experimento sem conexão com o outro.

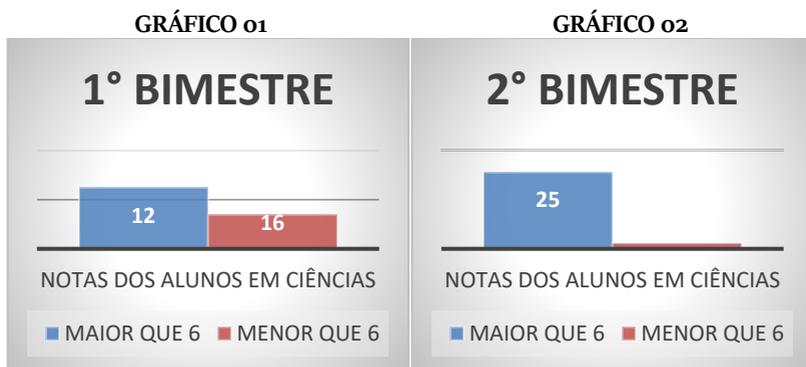
Ao fim das experimentações, houve a aula teórica, sobre os conceitos trabalhados. Foi emocionante ver que todos os alunos, sem exceção, estavam voltados para o quadro negro, com caneta e papel nas mãos. Eles estavam abertos para questionar e aprender, eles faziam perguntas e esperavam ativamente pelas respostas.

5. Avaliação

Os alunos, até então, nunca haviam trabalhado com avaliação, por meio de relatórios, eles receberam a ideia com muita curiosidade. Inicialmente, o mesmo iria ser individual, mas, por pedidos da grande maioria, formaram duplas para a elaboração dos trabalhos. Os mesmos receberam notas justas.

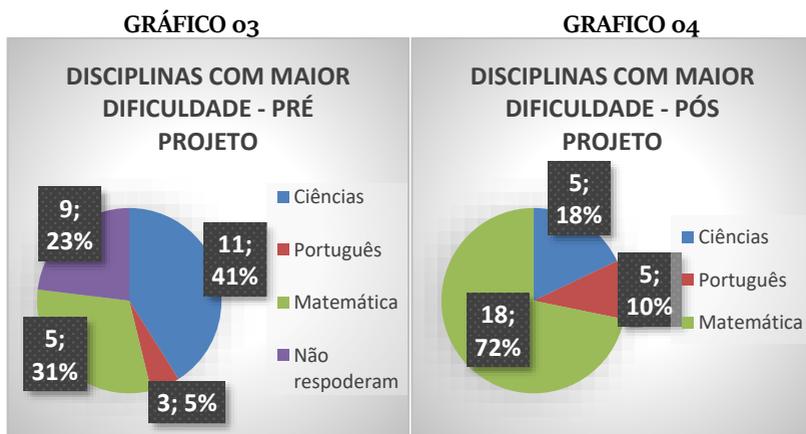
O professor regente deu liberdade para elaborar a avaliação bimestral, da turma, foi elaborada baseada nos assuntos que haviam sido trabalhados na aula experimental e na aula teórica, que havia sido ministrada pelo professor anteriormente. Dos 28 alunos, 3 receberam notas inferior a 6. Os demais receberam acima de 8, resultado satisfatório comparado a avaliação anterior, realizada pelo professor regente, onde dos 28 alunos, 16 receberam notas inferior a 6.

Para uma melhor visualização dos resultados da avaliação citada, realizaram-se gráficos, contendo as notas dos alunos, no primeiro e segundo bimestre - aula tradicional ministrada pelo professor regente e aula com estratégias baseadas nas aulas de Marie Curie, ministrada pela estagiária.



Tanto no primeiro, quanto no segundo bimestre, todos os alunos conseguiram atingir a média, pois, o professor considerou as notas da avaliação parcial – primeiro bimestre – e as notas dos relatórios – segundo bimestre. Porém, é possível observar que houve uma diferença consideravelmente relevante, em relação ao desempenho dos alunos na prova realizada.

No final dos trabalhos desenvolvidos com a turma, foi repetido o mesmo questionamento: “Qual a disciplina que apresenta maior dificuldade de compreensão? ” A comparação das respostas, encontram-se nos gráficos a seguir:



6. Conclusões

Ao longo do percurso, no curso de licenciatura, buscamos influências na construção de um perfil educacional. Apesar dos poucos registros que existem, de Marie Curie, no ramo de pedagoga, foi possível traçar um perfil único, de uma mulher, que, sem dúvida, viveu à frente de seu tempo, não só como cientista, mas como educadora.

Nas aulas de Curie, pôde-se observar, em cada estímulo ou experimento, a preocupação da cientista com a assimilação do conhecimento e que isto ocorra de maneira sólida, duradoura e contextualizada. Ela traz, na sua maneira de trabalhar, a busca pela evolução dos saberes, a contextualização e a dialética. Faz notória a vocação para o ensino e o respeito ao conhecimento científico.

Ao copiar as estratégias de ensino dessa professora polonesa radicada na França, apenas arranhamos o modelo do seu grandioso trabalho, pois, os alunos mostraram sentir prazer pelo trabalho em equipe, houve uma melhora significativa na linguagem da ciência, na turma, facilitando, assim, o processo de aprendizagem. Conseguimos repassar conceitos simples de Química, a partir de uma aula experimental e da contextualização entre os assuntos. Conclui-se, então, que os resultados foram satisfatórios, tendo em vista que foi possível alcançar os objetivos propostos, no início da prática

Referências

ALFONSO-GOLDFARB, A. M.; MAIA, C. (Orgs.) História da Ciência: o Mapa do Conhecimento. Rio de Janeiro/São Paulo, Expressão e Cultura/EDUSP, 1995

ALVES, Rubem Azevedo, 1933 – *Conversas de Quem Gosta de Ensinar*. São Paulo: Cotex: Autores Associados. 1983. (Coleção polêmicas de nosso tempo).

- BALDINATO, J.O.; PORTO, P.A. *A química segundo Michael Faraday* – Um caso de divulgação científica no século XIX. 2009. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, 2009.
- CHAVANNES, I. *Aulas de Marie Curie*. São Paulo: Edusp, 2007.
- CURIE, E. D. *Madame Curie*. 27. edição. Paris, 1957.
- DANTE, Luiz Roberto. *Tudo é Educação; é uma questão de amor*. 5ª série. São Paulo, Editora Ática. 2004.
- DEROSSI, I.; FREITAS-REIS, I. A educadora Marie Curie: uma perspectiva diferenciada dessa cientista. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE QUÍMICA, 16; ENCONTRO DE EDUCAÇÃO QUÍMICA DA BAHIA, 10, 2012. Anais. Salvador: 2012.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, Brasil: Paz e Terra. 1997.
- GIOVANNI, José Ruy, 1937 – *Pedagogia é pensar e descobrir: novo / Giovanni e Giovanni Jr.* – São Paulo: FTD, 2000 – (Coleção pensar e descobrir).
- GIOVANNI, José Ruy, 1973. *A Conquista da Educação: a + nova/José Ruy Giovanni, Benedito Castrucci, José Ruy Giovanni Júnior*. São Paulo: FTD, 2002 – (Coleção do pedagogo).
- GUIMARÃES, C.C. Experimentação no ensino de química: caminhos e descaminhos rumo à aprendizagem significativa. *Química Nova na Escola*, v. 31, n. 3, p. 198-202, 2009.
- HAMILTON, J. *Faraday – the life*. London: Harper Collins, 2002.
- IEZZI, Gelson, 1939 – *Educação e Realidade*. 5ª série/ Gelson Iezzi, Osvaldo Dolce, Antonio Machado. 4ª ed. reform. São Paulo: Atual. 2000.
- IMENES, Luiz Márcio. *Educação Para Todos: 5ª série, 3º ciclo/ Luiz Márcio Imenes, Marcelo Lellis*. São Paulo: Scipione. 2002.
- LONGEN, Adilson. *Pedagogia Em Movimento*. 5ª série. 1ª ed. Curitiba - PR: Nova Didática. 2004

LYCÉE MOLIÈRE. *Baccalauréat*. Disponível em: <http://www.lyceemoliere.com.br/index.php/pedagogia/secundario/lycee-ensino-medio/baccalaureat>. Acesso em: out. 2013.

QUINN, S. *Marie Curie uma vida*. Trad. Sonia Coutinho. São Paulo: Scipione, 1997.

_____. *Marie Curie uma vida*. Tradução de Sonia Coutinho. São Paulo: Ed. Scipione Cultural, 1997.

REIS, J.B.A. *A arquitetura metodológica de Michael Faraday*. 2006. Tese (Doutorado) -Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2006.

SIMAL, C.J.R.; PARISOTTO, V.S. Um pouco da vida e da obra da Madame Curie e os 85 anos da sua visita a Belo Horizonte. *Revista Médica de Minas Gerais*, n. 03, v. 21, p. 340-348, 2011.

TONETTO, S.R. *Vida de cientista: um estudo sobre a construção da biografia de Mme. Curie (1867-1934)*.

WATTS, I. *The improvement of the mind: or, a supplement to the art of logic: containing a variety of remarks and rules for the attainment and communication of useful knowledge, in religion, in the sciences, and in common life*. 2. ed. Londres, 1743.

Capítulo 05

A prática docente e o planejamento escolar

Maria Vanessa da Silva¹

1. Introdução

O planejar encontra-se presente nas mais variadas atividades, tendo como finalidade atingir resultados positivos e também propiciar a realização das tarefas em tempo hábil. O planejar contribui para a sistematização dos procedimentos a serem desenvolvidos, como também no alcance dos princípios.

No ambiente escolar o planejamento é indispensável para que as atividades sejam desenvolvidas de forma adequada, como também estas venham a proporcionar resultados satisfatórios no processo de ensino e aprendizagem.

No entanto, é cabível destacar que muitos docentes ainda não têm conhecimentos acerca da necessidade de planejar, vendo esta ferramenta como um simples procedimento burocrático, como também não buscam compreender o seu verdadeiro sentido, desencadeando problemas no processo de mediação.

Assim, é relevante a necessidade de compreensão acerca do planejamento no ambiente escolar, diante de suas contribuições para o processo de ensino e aprendizagem. As competências devem ser executadas de forma sistematizadas, por meio da seleção de conteúdos que realmente possam estar contribuindo na formação

¹ Mestranda em Ciências da Educação pela UNISULLIVAN Inc. E-mail: mvgcoelho@yahoo.com.br

intelectual do educando, como também os métodos sejam eficientes, possibilitando uma melhor assimilação.

O docente em seu processo de mediação busca adaptar as informações a realidade dos educandos, para que estes compreendam e pratiquem as informações repassadas. A teoria e a prática são indispensáveis para o alcance do êxito no processo de desenvolvimento da aprendizagem. O processo de mediação quando não planejado pode resultar na presença de situações e aspectos indesejáveis no ambiente escolar, como comprometer os sujeitos em formação.

A escola quando apresenta o planejamento como uma necessidade, esta apresenta as possibilidades vindas com a utilização desta ferramenta, passando a orientar na sua utilização. Assim, o planejar requer analisar as possibilidades vindas com o processo de ensino e aprendizagem.

A realização deste estudo envolve o compreender a prática docente e a necessidade do planejamento das atividades no ambiente escolar. Caracterizando-se como pesquisa de cunho bibliográfico realizado em diferentes recortes científicos, estando fundamentado em autores como: Lacombe (2009), Vasconcellos (2000), Libâneo (1994), entre outros.

2. Definições sobre o planejamento

O planejamento é uma ferramenta indispensável para a prática docente, em que permite desenvolver as atividades de forma sistematizada, levando em consideração aspectos como tempo, informações, objetivos, entre outros.

De acordo com Lacombe (2009, p. 28)

Planejamento é a determinação da direção a ser seguida para se alcançar um resultado desejado. É a determinação consciente de cursos de ação e engloba decisões com base em objetivos, em fatos e estimativa do que ocorreria em cada alternativa disponível.

No ambiente escolar o planejamento vem a contribuir na prática docente facilitando a forma do mediador desenvolver suas atividades, sem perder o roteiro, como também utilizando informações relevantes para o desenvolvimento intelectual dos educandos.

Em conformidade com Paro, (1997), o planejamento caracteriza-se por ser:

Como processo, o planejamento leva os indivíduos que dele participam a discutirem suas próprias concepções acerca do que é planejar, estabelecer suas metas, debater e escolher as melhores formas de alcançá-las. Fazendo isso, os indivíduos participam da elaboração de determinado planejamento.

Assim, o planejamento na prática docente contribuí no processo de definição de metas a serem alcançadas, como também realiza a averiguação acerca das necessidades existentes no ambiente escolar, para que estes sujeitos tenham condições de se desenvolverem.

É relevante que o indivíduo ao realizar suas atividades planeje, para que esta venha a ser alcançada com êxito, minimizando o surgimento de resultados indesejáveis, como também contribuindo para compreender o campo de atuação, em suas variadas particularidades (MENEGOLLA, 2001).

A gestão escolar deve auxiliar o docente diante do planejamento de suas atividades, por meio do fornecimento de recursos, do apoio diante das dificuldades existentes em sala de aula, para os projetos e atividades a serem desenvolvidas em sala de aula possam ser executadas de forma significativa.

3. A educação e a necessidade de planejar

Em todas as atividades sejam elas ou não escolares é relevante que sejam planejadas, para alcançar resultados satisfatórios. A prática docente, por sua vez, requer a análise do mediador, em que

este leve em consideração as necessidades informacionais, os conteúdos a serem trabalhados, e os desempenhos a serem alcançados.

Segundo Menegola e Sant'Anna (2001, p. 25):

Planejar o processo educativo é planejar o indefinido, porque educação não é o processo, cujos resultados podem ser totalmente pré-definidos, determinados ou pré-escolhidos, como se fossem produtos de correntes de uma ação puramente mecânica e impensável. Devemos, pois, planejar a ação educativa para o homem não lhe impondo diretrizes que o alheiem. Permitindo, com isso, que a educação, ajude o homem a ser criador de sua história.

Por meio do planejamento nas atividades escolares, é possível uma melhor utilização dos recursos metodológico, das informações a serem aprendidas, como também do tempo a ser trabalhado. O planejar implica de forma direta na vida do docente, e quando este não planeja, os resultados não podem ser os melhores, sendo relevante o desenvolvimento do planejamento.

O planejamento envolve os métodos, já que a execução deste não condiz ao desenvolvimento de formulários, mas sim na conscientização, na organização de medidas, e objetivos a serem alcançados, averiguando os aspectos pedagógicos, e contextualizando a realidade social dos indivíduos. O planejamento no ambiente escolar envolve toda comunidade, buscando o progresso (LIBÂNEO, 1994).

Para Vasconcellos (2000, s/p):

Planejar é antecipar mentalmente uma ação ou um conjunto de ações a ser realizadas e agir de acordo com o previsto. Planejar não é, pois, apenas algo que se faz antes de agir, mas é também agir em função daquilo que se pensa. O planejamento enquanto construção transformação de representações é uma mediação teórica metodológica para ação, que em função de tal mediação passa a ser consciente e intencional. Tem por finalidade procurar fazer algo vir à tona, fazer acontecer, concretizar, e para isto é

necessário estabelecer as condições objetivas e subjetivas prevenindo o desenvolvimento da ação no tempo.

Para que as atividades em sala de aula sejam desenvolvidas de forma significativa é relevante que sejam formuladas com base no planejamento, em que envolve os conteúdos a serem trabalhados e seus princípios. A educação envolve a sistematização de procedimentos, que infere sobre o processo de aprendizagem, assim, não só os conteúdos passam por processo de organização e planejamento, mas todas as atividades que são desenvolvidas no ambiente escolar.

4. O docente e o planejamento das atividades

Muitas problemáticas encontram-se por trás da prática docente, tais como a didática, planejamento, entre outros. Perante este enfoque, é cabível destacar que a didática implica sobre as relações entre docente e discente, sendo indispensável que o docente planeje sua rotina, organizando as atividades a serem desenvolvidas, e estimulando os educandos a realizarem constantes descobertas. A prática docente, em seu ato de ensinar, envolve o compreender as particularidades sociais, como também o realizar medidas voltadas para o alcance do êxito (LIBÂNEO, 1994).

O docente necessita estar atendo as mudanças que ocorrem em seu meio, para que possa adequar a sua prática as necessidades dos educandos, como também estimulá-los a desenvolver as atividades propostas.

É relevante levar em consideração os mais variados aspectos que envolvem o planejamento, para Martinez & Oliveira Lahone (1997, apud MENEGOLLA, 1991, p. 18), ressaltam que:

Entende-se por planejamento um processo de previsão de necessidades e racionalização de emprego dos meios materiais e dos recursos humanos disponíveis, a fim de alcançar objetivos

concretos, em prazos determinados e em etapas definidas, a partir do conhecimento e avaliação científica da situação original.

O planejamento não é um instrumento de fácil execução, já que muitos docentes não conseguem ter domínio acerca deste, sendo necessário que identifiquem o que é ou não importante no processo de mediação, como também cumpram as atividades planejadas para que os educandos sejam beneficiados na construção de novos saberes. Assim, o docente não basta apenas ter domínio de conteúdo, mas também do tempo, das formas em que este irá avaliar os educandos, e como contribuirá para o estímulo no processo de desenvolvimento do educando, existindo uma série de fatores por trás do êxito da execução do planejamento no ambiente escolar.

O docente necessita ser orientado na execução de suas atividades, já que o “processo pedagógico orienta a educação para as suas finalidades específicas, determinadas socialmente, mediante a teoria e a metodologia da educação e instrução” (LIBÂNEO, 1994, p.23). A educação apresenta seus princípios formativos e esta deve ser levada a sério em seus mais variados aspectos, sejam organizacionais como pedagógicos.

5. Qualificação docente

No ambiente escolar o planejamento deve estar enraizado na qualificação, para que as medidas estabelecidas possam ser alcançadas. Quando o docente está preparado para atuar em sala de aula, este apresenta os conteúdos de forma clara e objetiva, facilitando o processo de aprendizagem do educando, como também busca compreender as particularidades dos sujeitos.

É importante levar em consideração que:

Todos os professores foram alunos de outros professores e viveram as mediações de valores e práticas pedagógicas. Absorveram visões de mundo, concepções epistemológicas, posições políticas e experiências didáticas. Os professores só

alteram suas práticas quando são capazes de refletir sobre si e sobre sua formação (CUNHA, 2006, p.259)

A qualificação docente envolve desde a formação em cursos superior, com especialização e formação continuada, possibilitando ao docente uma melhor compreensão das necessidades existentes em seu meio, como também este passa a formular medidas de intervenção, em busca de melhores condições e resultados no processo de ensino e aprendizagem.

Perante este enfoque, muitas são as cobranças acerca a formação continuada, para que seja possível realizar uma análise sucinta das temáticas e problemáticas existentes no ambiente escolar. Como também da realização de momentos de interação entre os docentes, necessitando de discussões e apresentação de propostas, ocorrendo o compartilhamento de saberes (GATTI; BARRETO, 2009).

A formação continuada caracteriza-se por ser um processo permanente de aperfeiçoamento de saberes para a prática docente, em que estes inferem de forma direta sobre o fazer pedagógico. O docente qualificado este avalia as necessidades dos educandos, como também se auto avalia, para que o seu processo de mediação realmente passe a contribuir na aprendizagem.

6. Conclusões

O planejamento no ambiente escolar atua como ferramenta de orientação das atividades a serem executadas, apresentado caminhos a serem seguidos, bem como as perspectivas a serem alcançadas. Sendo assim, o docente necessita utilizar este instrumento como uma forma de propiciar melhores aprendizagens, por meio da organização das competências, princípios e limitações, para que se possa alcançar êxito neste processo.

A qualificação docente também necessita ser destacada como relevante no processo de planejar, em que do mediador a adequação das medidas a serem realizadas de forma sistematizada, contribuindo para os educandos na construção de saberes realmente relevantes para o seu desenvolvimento intelectual.

A prática docente quando realizada de forma planejada, esta averigua as particularidades existentes em sala de aula, possibilitando a todos os sujeitos condições de aprendizagem. O planejar contribui para atingir os resultados estimados de forma eficiente, seja na prática docente ou não, esta caracteriza-se por ser uma ferramenta indispensável.

Referências

CUNHA, M. I. **Docência na universidade, cultura e avaliação institucional**. Revista Brasileira de Educação. v.11 n.32 maio/ago 2006.

GATTI, B.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

LACOMBE, F. **Teoria geral da administração**. Saraiva, 2009.

LIBÂNEO, J. C. **O planejamento escolar**. LIBÂNEO, J. C. Didática. (Coleção Magistério 2º Grau Série Formação do Professor). São Paulo: Cortez, p. 221-247, 1991. ISBN. 85-249- 0298.

_____. **Didática**. São Paulo. Editora Cortez. 1994.

MENEGOLLA, M.; SANT'ANA, M. I. M. **Porque Planejar? Como planejar? Currículo e Área-Aula**. 11º Ed. Editora Vozes. Petrópolis. 2001

PARO, V. **Administração escolar – introdução crítica**. São Paulo: Ática, 1997.

SCHMITZ, E. **Fundamentos da Didática**. São Leopoldo, RS: Editora Unisinos, 200.(p.101ª 110).

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico**. 7º Ed. São Paulo. 2000.

Capítulo 06

Na prática educacional

Rejane Alves de Lima Araújo Maria¹

1. Introdução

A ideia holística não é uma inovação, ela está subjacente a várias compreensões filosóficas ao longo de todos os desenvolvimentos do pensamento humano. Não é uma ciência, nem filosofia, não é uma religião, não constitui um paradigma.

De acordo Freire (1979, p.27) “O homem pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca. Eis aqui a raiz da educação”.

A visão holística da educação é um moderno modelo de relação do ser afetivo com o mundo, uma visão da natureza, da sociedade, do outro e de si mesmo, isto é um princípio que concebe o indivíduo com um ser completo, pode ser percebida em sua integridade e que defende valor da compreensão integral e não análise isoladamente, conforme Freire, afirma a necessidade de fazer a cultura e a história.

É preciso que a educação esteja em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos-adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa,

¹ Licenciada em Pedagogia, Especialização Psicopedagogia, Mestrando em Ciências da Educação pela UNISULLIVAN Inc, - rejaneelima@hotmail.com

transformar o mundo, estabelecer com as outras homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história. (FREIRE, 1979, p.39).

Uma educação que insiste em analisar a vida em conjunto, todo ser descobre na parte, em um todo. Um ensinamento da complexidade com uma abordagem metodológica dos fenômenos, onde se aprende a complexidade das situações educativas, em oposição ao pensamento simplificador.

Buscar-se a desordem a contradição, a incerteza, empírica de modo a ver os vários lados da situação. Com certeza nenhum ensinamento pedagógico é adequado, a atender as necessidades educativas sociais e individuais, por isso à busca desta nova teoria, para reduzir o fracasso escolar, que incentiva o sucesso, a inteligência do homem, enfrentar o mundo.

A aprendizagem é um processo através do qual o indivíduo se apropria dos conhecimentos e da experiência da cultura na qual ele está inserido. É através da aprendizagem que o indivíduo se torna capaz de atuar sobre o mundo interagindo com as coisas e pessoas. (LIMA, 2010, p.07).

Compreender que o conhecimento do ser humano está ligado ao plano biológico, trazer, introduzir a desordem a impossibilidade à dúvida, uma teoria que se opõe a avejão metalista do sujeito e da combinação, a firmando a intervenção corporal dos procedimentos da informação, entender a vida como um todo e seus fenômenos de forma integral. Como afirma Morim (2000, p.104) “O desenvolvimento da compreensão necessita da reforma planetária das mentalidades, esta deve ser tarefa da educação do futuro”.

E assim exacerbe a unidade de tudo o que existe, a inter-relação, e auto-organização dos diversos ecossistemas, a importância global e do local na probabilidade de uma cidadania planetária, a centralidade da pessoa humano no procedimento educativo e a intersubjetividade, a educação voltada para a vida habitual, compartilhar significados, noção das redes de relações,

onde é indispensável despertar, desenvolver motivo, sentimento no educando e no educador. E assim afirma:

O conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sob as formas de emoções, sentimentos e paixões, acompanhados sempre de impressão de dor ou de prazer, de satisfação ou insatisfação, de agrado ou desagradado, de alegria ou tristeza. (BARRETO, 1998, p.71).

Fazer de toda situação ensejo de aprender, onde se verifica e se aumenta importâncias humanas, incentivando, autonomia de transformação pelo próprio educando, onde se tem uma visão completa com teoria da complexidade, na busca do novo, o incerto, o desconhecido, é a teoria naturalista do conhecimento, influência física dos processos de conhecimento, cidadania planetária, eco pedagogia, integrando conhecimento em rede, concentrando-se no fluxo holístico de texturas de relações, uma corrente pedagógica com a atual na educação unida, para melhorar claramente como as crianças aprendem e como poder melhorar, para que a aprendizagem seja duradora e significativa.

O silêncio tão desejado em sala de aula, nem sempre é garantia de aprendizagem, pois o aluno aprende quando participa ativamente de uma atividade, executando alguma tarefa, ouvindo as diferenças formas de percepção dos demais frente a um assunto e tendo a oportunidade de argumentar as ideias, através de grupos de discussão ou debates. Essa participação ativa do aluno nas atividades escolares é expressão de energia e entusiasmo, fruto de uma aprendizagem significativa. (ECCHELI, 2008, p.201).

É preciso esclarecer a aprendizagem, porém os caminhos epistemológicos já não estão dando, mas contos da necessidade que a sociedade tem de responder determinadas, perguntas se unem se revolver-se interdisciplinar, se tornam construção de complementação de estudo, de articulações para, responder determinadas investigações.

2. Educação holística perspectiva de mudanças na prática pedagógica

Precisa-se vivenciar experimentar, verificar, especificar nos alunos a aprendizagem, os aspectos das teorias e das práticas que está instituindo ou introduzindo, onde a sala de aula seja um laboratório vivo de demonstração, onde o professor possa reconhecer melhor seus alunos, realizando pesquisas científicas e publicando seus resultados, participando entre colegas de trabalhos as experiências que deram certo. De acordo, Lima, (2010, p.53) “É um elemento contagiante que nos torna capazes de [...] afetar o outro a partir de comportamentos, sentimentos e reações”.

Uma educação transformadora de experimento na sala de aula, e assim averiguar, reformular as questões pedagógicas de ensinar, um laboratório vivo, com os alunos, olhar como estão crescendo psicologicamente, social, o professor sendo pesquisador, espaço esse de influência mútua, colaboração para pesquisa, podendo considerar para gerar um resultado de investigação e de transmissão para colegas de trabalhos. Segundo Rossini, (2001.p.09) “A afetividade acompanha o ser humano desde o nascimento até a morte. Ela está em nós como uma fonte geradora de potência, de energia”.

É fundamental que as crianças aprendam a ganhar e perder numa sociedade de concorrência, verificando que os jogos pedagógicos ajudam de forma lúdica, estas considerações, são fatores primordiais para a nova educação, hoje se encontra uma aderência maior nos processos de ensino-aprendizagem, está dentro de uma construção social, sociabilidade, onde às crianças aprendem, participam para poder interagir, essas questões são necessária para uma educação diferente, para benefícios do modelo, interdisciplinar de ensino, aprendizagem, que a criança consiga encontrar sentido.

Democracia num país de Terceiro Mundo não pode ter as mesmas características da democracia numa sociedade de Primeiro Mundo

como a dos Estados Unidos. Precisa adotar o caráter e as necessidades sociais e culturais de um meio ambiente particular. (FREIRE, 2001, p.80).

E assim propor uma visão da realidade onde sensação, sentimento, razão e intuição se compensam e se reformam, é fundamental o pensamento holístico é fortemente ecológico, o indivíduo e a natureza não estão abstraídos, impossível de ser dissociado, e assim poder conhecer que qualquer forma de acometimento à natureza é pura e unicamente uma forma de suicídio.

As diversas vias de enfoque interdependência entre a língua corretas e as linguagens formalizadas que dominam no discurso científico, relações de alimentação mútua entre a ciência e a literatura. A motivação provoca interesse para, o desenvolvimento da dinâmica, para possíveis modificações, influência no processo de construção que seja expressiva, inter-relação com os outros e com a cultura.

3. Emergências para a prática da educação holística: um sonho possível!

A busca pela valorização do educador inicia-se por cada um que opta por essa carreira. Nem por isso deve-se deixar de confiar na confiabilidade para “guiar-se vida” e acreditar, dos governantes e pais, confiabilidade, incentivo, apoio e respeito no papel das atividades.

A causa à desvalorização do profissional na sociedade, apesar do exterior marcar com sinais para mudanças, várias lutas de valorização, dos professores das escolas, onde promulgam constrangimento de toda natureza, negligencia com os recursos que comprometem a qualidade da educação, o mau salário, que gera tantas agitações entre professores e gestores no dia-a-dia escolar, o

que reflete também todo processo educacional, a pouca, aquisição na formação inicial e continuada para os profissionais.

Problema do cotidiano escolar, a crise na educação, na família e a mudança social desabada, são desafios que a sociedade atribui à escola, as mudanças nos hábitos, costumes, valores e os fenômenos sociais.

Os valores não são mais passados por família, pois a sociedade pós-moderna, as crianças não são mais formadas, pela família, sobre o valor do professor, o valor da estimação do desempenho do orientador. Existe uma deteriorização dos aspectos que deveria ser distinto na educação familiar, respeitando e considerando o professor.

Como trabalhar com afetividade com os efeitos de negatividade, angustia, alienação, desmotivação desumanizada diante dos grupos de vida. Cada vez aumenta o percentual de apelo de remoção, de evasão e desvio de função. Na impossibilidade de realizar o idealismo que o professor é movido que o “ensino transforma”, entre expectativas e possibilidades, provocando insatisfação. Falta planejamento da escola, estratégias para resolver essas situações.

É fundamental equilibrar a compreensão dos problemas dos professores, demonstrar firmeza para assim estabelecer soluções sem pressão, relação de companheirismo, parceria, por exemplo, na falta docente, a escola estabelecer ações pedagógicas, alunos acompanhados também por funcionários de apoio. A escola é uma organização e não podem deixar os alunos sem atividades significativas, pois não é somente um espaço físico.

E assim rever se educadores está fazendo educação, restringir o número de aluno por sala, para diminuir o fracasso escolar, um tempo em sala de aula para os professores, com salários decentes, gestores públicos e profissionais de apoio, com maior consciência e apreciar o trabalhador.

Realidade, essa, onde as rápidas transformações ocorridas na sociedade exigem-se que a escola não seja uma mera transmissora

do saber, a intensidade com que as informações se modificam cada vez mais reflete no ensino.

É preciso, inclusive, deixar claro, em discursos lúdicos e em práticas democráticas, que a vontade só se autentica na ação de sujeitos que assumem seus limites. A vontade é, rigorosamente, de se mesma. É a vontade elícita dos donos do mundo que, egoístas e arbitrários, só de veem si mesmo. (FREIRE, 2000, p.34).

Para isso a escola precisa propiciar um ambiente estimulante, que privilegie a descoberta, criatividade, que permita que a criança construa o seu conhecimento de forma mais motivada, com significado. É necessário que o professor esteja afrente na educação, com uma equipe relacionada com crescimento coletivo, com professores que acredite no século XXI, que sonha que existe maneira nova, conteúdos, culturas diversificadas, aprendendo, vivendo e absorvendo.

Tentar corrigir as mudanças multisseculares deficiências do ensino. Sabe-se que a “Educação” brasileira convive até hoje com diferentes abordagens teóricas e para diversas discussões de diferentes problemas educacionais, o que é necessário ser defendida por todos os indivíduos e assim reconhecer a efetivação dos princípios e do objetivo.

Quando vivemos a autenticidade exigida pela a prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade. (FREIRE, 2001, p.24).

O educador que caminha para uma educação ensina e respeita os sonhos, as diferenças, cativa, determina, dando assas para voar, ensinar é ser humildade, tolerância, é lutar em justificação do aluno, saber escutar o outro, porque a autonomia que motiva liberdade, às pessoas não é igual, ninguém vem vazio, sempre traz consigo um conhecimento.

4. Conclusões

Este trabalho analisa os conceitos teóricos ao encontro da compreensão, que nem sempre a escola é analisada a partir de fundamento teórico consistente, de instituição própria em relações com as condições histórico-sociais.

Através de várias coletas de dados bibliográficos, e assim procurando, melhorar e enfrentar os obstáculos para uma educação holística. A necessidade de dois ou mais professores para interdisciplinaridade, para o educador que não domine determinado assunto, o outro complementar, na sala de aula. Como afirma Lima, (2010, p.07). “Transformando a realidade e sendo capaz de sobreviver no contexto no qual ele está inserido para garantir a sua existência e a de sua espécie no mundo”. E assim projetar um percentual maior, é imprescindível para ser ponderada a interdisciplinaridade.

A perspectiva de mudanças na escola é grande de todos, sabe-se que a educação holística é sim um sonho possível, e a busca é emergente na prática dos professores, onde se pergunta: Qual o papel da escola é preparar trabalhadores ou formar cidadãos ou ambos? Conforme Freire, (1979, p. 40) “A realidade não pode ser modificada, se não quando o homem descobre que é modificável e que ele pode fazê-lo”.

Procurar desenvolver condições, prover conhecimentos para as crianças aprende. De acordo Chalita, (2004, p.149) “A afetividade é o que transporta a nossa vida, a alegria, a felicidade, a esperança o entusiasmo, a motivação, o prazer e o principal de todo o amor”.

Fazer da sala de aula um laboratório, estar disposto ser principiante aberto, o que se quer é que realmente a educação tenha contribuição, encontre maior utilidade, trazendo os subsídios para a aprendizagem, os aparelhamentos é conjunto forte, para a disposição de ambientes colaborativos, interativos e motivacionais

para o ensino-aprendizagem, porém é admirável saber usar para ser significativos.

Pensar no casamento das diferentes dimensões com nova estratégia de ensino-aprendizagem, intervindo e reconhecendo a atenção para o novo, que é possível uma pedagogia da integração holística, uma nova prática privilegiando ações, com vários professores integrando professor e disciplina.

Monstra que é mais fácil ir por novos caminhos do que permanecer no caminho do fracasso escolar, onde, não se trata de apenas educar para que seja motivado, povo capaz de transformar toda a sociedade em que vive e constituir, afinal, todo um novo mundo de justiça, onde cada pessoa encontra-se analogia, significado e dependências com a comunidade, com o mundo natural e valores espirituais. Ansiedades na busca de uma educação humanista, desejos de efetivação, próximo à realidade dos educadores e educandos, para enfrentar a alienação, educação essa entendida como um direito social.

Uma educação alcançada e praticada como um direito social a todas as pessoas da sociedade, gratuita e que seja de boa qualidade. Que continue sendo uma permanente busca, continuando sendo, esforço permanente até chegar aonde se espera, superando os obstáculos, desafios e conflitos, andando ao encontro da realidade e que não passe de uma aspiração, onde todos sejam devidamente educados e conscientes de seus deveres e obrigações.

Referências

MORIM, Edgar. **Os Setes Saberes Necessários à educação do Futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. Silva & Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**-Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo, **Conscientização: Teoria e Prática da Libertação**-São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo, **Pedagogia da Indignação**, cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo, 2000.

FREIRE, Paulo, **Pedagogia dos Sonhos Possíveis**. São Paulo. Editora UNESP, 2001.

ROSSINI, Maria Augusta Sanches. **Pedagogia Afetiva**. 8. Ed.: Vozes, 2001.

LIMA, Anna Paula de Avelar Brito. **Psicologia da Aprendizagem**. Recife: URPE, 2010.1. V.

BARRETO, Sirdley de Jesus. **Psicomotricidade: Educação e Reeducação**. Blumenau: Odonizzi, 1998.

CHALITA, Gabriel. **Educação: a solução está no afeto**. Rev. atual. São Paulo: Gente, 2004.

Capítulo 07

A prática da educação física: os benefícios da hidroginástica para o idoso no tratamento das doenças degenerativas

Edivar Barbosa dos Santos¹

Estanislau Ferreira Bié²

1. Introdução

Com a melhora nas condições de vida, os avanços nas pesquisas e os progressos da medicina, as pessoas estão vivendo mais, um fato cada vez mais evidente. Se por um lado isso é bom, porque significa aproveitar a vida por mais tempo, significa também que mais pessoas estão sujeitas às doenças associadas ao envelhecimento.

¹ Bacharel em Ciências Contábeis – ATENEU, Especializações “Lato Sensu” MBA em Controladoria e Finanças – ATENEU, Personal Trainer e Qualidade de Vida – FAVENI, Graduando em Educação Física pela UNISULLIVAN Inc. Atualmente Diretor Financeiro e Secretário Geral do Instituto Superior de Ensino Sem Fronteiras – ISESF.

² Doutor em Ciências da Educação pela UNISAL- Universidad San Lorenzo; Mestre em Ciências da Educação pela UNISAL; Especialista em Policiamento Comunitário pela UFC - Universidade Federal do Ceará; Especialista em Segurança Pública pela FATE - Faculdade Ateneu; Especialista em Ciências Política Sociedade e Governo pela Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA/UNIPACE; Especialista em Ciências da Educação pela FACULDADE EVOLUÇÃO - Sociedade Evolução de Educação Superior e Tecnologia Ltda; Especialista em História e Cultura Afro-brasileira e Indígena pela FATE - Faculdade Ateneu; Bacharel em Teologia pelo Centro Universitário UNINTA; Licenciado em Ciências da Religião pelo Centro Universitário UNINTA; Licenciado em História pelo Centro Universitário UNINTA e em Pedagogia pela FAK - Faculdade Kurios. Atualmente professor da Academia Estadual de Segurança Pública do Ceará – AESP/CE, Policial Militar (Oficial da Reserva) e Diretor Executivo do Instituto Superior de Ensino Sem Fronteiras – ISESF.

Ser portador de doenças crônicas, conseqüentes do avanço da idade torna a vida das pessoas, em vários momentos do dia a dia, muito difícil;

“As doenças crônicas degenerativas repercutem no indivíduo portador, em vários domínios de sua vida. Um dos principais fatores é a dor, que pode dificultar a realização de atividades de vida diária e instrumental ou a dor que pode ser desencadeada pelas mesmas”. (Felipe & Zimmerrman, 2011, p. 222).

Na verdade, não há nada mais certo do que o fato de que um dia iremos morrer. Excluindo isso, tudo é incerto e sujeito a mudanças; somente a morte é imutável. Assim, o envelhecimento pode ser considerado uma condição de risco para a saúde, o bem-estar e a qualidade de vida.

Embora o envelhecimento, assim como a forma de enfrentá-lo, seja um processo individual e heterogêneo, ele pode transformar e impactar psicologicamente e emocional o indivíduo que envelhece, dependendo de uma combinação complexa de fatores. Podem ainda conduzir também a sentimentos depressivos levando a pessoa ao isolamento, efeitos negativos que impactam direto sobre a autoestima, o comportamento, e conseqüentemente a saúde física e mental.

Como forma de retardar esse impacto negativo de quem chega a essa fase da vida, busca-se incessantemente, formas; através das ciências da saúde, maneiras que diminuam, acabem ou mesmo retardem esses males, que tanto acometem essa faixa da população. No Brasil identificam-se Marcos Legais Nacionais que favoreceram o percurso de amadurecimento sobre a questão do envelhecimento: a Constituição Federal de 1988 e a Política Nacional do Idoso, estabelecida em 1994 (Lei 8.842). Eles servem para embasar e criar possíveis eventos para atender desde já, ou num futuro próximo, políticas de melhoria para ter mais qualidade de vida após os 60 anos.

Na busca de dias melhores, e mais saúde na vida, várias são as orientações de profissionais e estudiosos da medicina preventiva.

Entre elas estão à prática de exercício físico, apropriado diariamente e com adequações individuais. Isso nos leva a acreditar que a hidroginástica seja essa ferramenta capaz de proporcionar esses benefícios, uma vez que ela é realizada dentro da água, lugar onde esse meio causa menos impacto no corpo de quem já demonstra fragilidades.

“As alterações que o envelhecimento provoca no ser humano acredita-se, podem ser restringidas com a prática regular da atividade física, e, mesmo que não assegure o prolongamento de vida, ela garante algo que pode ser igualmente importante o bem-estar cotidiano da pessoa na terceira idade. ” (CARVALHO & ROCHA, 2007, p. 2).

Como forma de amenizar alguns dos efeitos negativos das doenças crônicas na população idosa, recomenda-se a hidroginástica por ser um exercício aeróbico leve que pode ser adotado independente da patologia que sofre. O pouquíssimo impacto oferecido e a refrescância da água para os dias mais quentes são apenas os principais motivos para idoso se sentir tentado a se exercitar nas piscinas.

O objetivo desse artigo será apresentar um estudo importante da realização dessa atividade física, e os impactos dela na saúde dos praticantes, como método auxiliar de tratamento de algumas doenças, ou de pelo menos tentar amenizar as sequelas das doenças crônicas que afligem essa classe da sociedade.

A metodologia Aplicada na realização desse trabalho é a teórica. Foram realizados estudos relacionados à hidroginástica para a terceira idade e seus benefícios, com base de dados em acervo de publicações científicas. A partir dessas buscas, foram selecionados textos que, acredita-se, esclarecerem propriedades importantes da hidroginástica bem como os efeitos dessa prática para os idosos.

A capacidade que essa atividade física tem para ajudar não fica apenas no tratamento de algumas doenças, ela também contribui na socialização e na cognição motora dos praticantes, qualidades

consideradas as melhores na obtenção de mais vitalidade. A partir da leitura e interpretação dos textos selecionados foi estruturado um referencial teórico da seguinte forma: primeiramente são apresentadas e discutidas questões referentes à hidroginástica e o público alvo que são os maiores de 60 anos, com seus efeitos e especificidades, indicações e contraindicações que variam de acordo com a necessidade do paciente.

Num segundo momento, a revisão centra-se em estudos que focalizaram a hidroginástica seus cuidados primitivos voltados para um bom programa de execução, não esquecendo nunca, que a escolha de um bom profissional faz toda a diferença para alcançar os resultados desejados.

2. A vida após aos 60 anos

Quando jovem o homem teme muito a velhice, mais é fato, que quem não morre cedo chega aos 60 anos. E segundo as expectativas é que teremos uma população idosa bastante expressiva nos próximos 20 anos que seguem. O envelhecimento humano é visto de diferentes maneiras, conforme seja observado o foco de atenção a diversos fatores: ambientais, biológicos, genéticos, psicológicos, sociais, culturais entre outros.

Segundo BUNGER apud DA SILVA & RIBEIRO (2012, p. 52). “Em relação a fatores genéticos e biológicos, O envelhecimento é uma alteração irreversível da substancia viva em função do tempo”.

Os efeitos do envelhecimento no corpo do idoso, associados à inatividade e à má adaptabilidade física geram problemas bem sérios, que vão desde a queda no desempenho físico, na habilidade motora, na capacidade de concentração, de reação e de coordenação.

Uma saída para retardar esse envelhecimento, consequente da inatividade é a prática de atividade física, pois além de prevenir doenças, também minimiza os efeitos e controla as já existentes. Mais não basta ser qualquer uma, tem que ser a atividade certa, para

peessoas que devido à idade já apresentam perdas funcionais no organismo.

Para (Paula & Paula) em seu Artigo sobre Hidroginástica para Terceira Idade, estudo realizado em 1998 e publicado na Revista Brasileira de Medicina e Esporte, vol. 4 n.º. 1 esboçaram o seguinte comentário: “Um nível de atividade física com gasto calórico superior a 2.000kcal por semana, comparado a um estilo de vida sedentário, até os 80 anos de idade resultaria em um ou mais de dois anos de vida”.

Com isso; concluímos que uma atividade física realizada de forma correta, isto é, observando os critérios e especificidades de cada praticante, podemos ganhar mais qualidade de vida e bem-estar físico, pois ganhamos muito com a prevenção das doenças degenerativas.

3. A Atividade Física (Hidroginástica)

Comprovadamente, vida é saúde! E saúde depois dos 60 é muito difícil para quem viveu uma vida sedentária. Para prevenir, tratar e amenizar os efeitos das doenças crônicas da terceira idade, como já dito antes, o melhor método é a atividade física, porém, não pode ser qualquer uma, tem que ser algo que não cause tanto impacto e nem apresente risco de lesões para quem pratica, ainda mais quando, esse alguém estar com a saúde, necessitando de cuidados.

A Hidroginástica é a atividade física mais indicada para os idosos, não importando se é homem ou mulher, ela traz benefícios que favorecem muitos aqueles que não ficam parados, além de ser uma atividade física muito prazerosa, que proporciona bem-estar, diversão e sociabilização.

Os benefícios da hidroginástica promovem a expectativa de vida de pessoas ativas por meio de fatores biológico-funcionais como:

“A força da musculatura, a capacidade de rendimento do coração, da circulação e dos pulmões, que se demonstram, sobretudo em

nossa resistência, bem como a mobilidade e a elasticidade dos músculos, tendões e ligamentos, e a velocidade dos processos metabólicos estão subordinados e este ciclo de carga e adaptação até o fim da vida”. (KURZ apud BAUR, 1983 p.3).

A hidroginástica é uma atividade que além de proporcionar relaxamento para o corpo e a mente, também contribui para manter a forma e tratar diversos problemas, que vão desde físicos, psicológicos, sociais e psíquicos, pois diminui o stress e libera hormônios do prazer na corrente sanguínea de quem pratica.

4. Os Benefícios da Hidroginástica

Não se pode falar de benefícios da hidroginástica para o idoso sem observar suas especificidades, tanto do exercício que ora se pratica, como as necessidades do paciente, que busca tratamentos alternativos para cuidar das doenças crônicas que lhe ofende.

O processo de envelhecimento como já sabemos, normalmente leva à diminuição das reservas funcionais do organismo, diariamente os consultórios médicos do nosso país recebem centenas de pessoas com reclamações e queixas de que a saúde não vai bem, problemas que vão desde muscular, óssea, nervoso, circulatório, pulmonar, endócrino, imunológico, etc.

Essas doenças supracitadas provocam alterações e conseqüentemente a um declínio da saúde do idoso, a diversidade e a especificidade levam-nos a um termômetro que vária entre os indivíduos. Sabemos que existem doenças nas mais diversas características, e que elas afligem as pessoas dependendo muitas vezes do seu histórico de vida.

Para a prática da atividade física “hidroginástica” é sempre necessário que antes de tudo, o paciente receba orientações e cuidados médicos, para só depois ser encaminhado para um profissional da área de educação física.

Para ter natureza saudável, e ganhos na qualidade de vida, alguns autores dizem que a hidroginástica traz diversos benefícios.

Vejamos alguns deles via BONACHELA (1994); BARBOSA (2001); SILVA E BARROS (1996), apud DA SILVA & RIBEIRO (2010, p. 54).

“A hidroginástica protelará o processo de envelhecimento e trará benefícios anatomo-fisiológicos, cognitivos e sócio-afetivos aos idosos, tornando-os mais sadios (ausência de doença), independentes, sociáveis e eficientes, proporcionando-lhes uma melhor qualidade de vida”.

Que os benefícios são os mais variados, disso ninguém tem dúvida, porém, isso só é capaz graças ao meio onde os exercícios são executados. Imerso em um meio líquido um corpo flutua, se buscamos a definição de flutuação no dicionário obtemos; “Flutuação é a força experimentada como empuxo para cima que atua em sentido oposto ao da força da gravidade”, talvez seja esse o motivo que faz da hidroginástica uma atividade bem aceita por pessoas da terceira idade.

Conforme CASSADY & NIELSEN (1992), apud KRUEL (2000, p. 2).

“Uma outra forma de exercícios aquáticos – a calistenia na água (hidroginástica) – pode ser uma alternativa viável aos exercícios em terra para indivíduos com artrite, com dores nas costas e para vários tipos de disfunções ortopédicas que tenha dificuldades com os componentes de peso-apoio dos exercícios terrestres. Estes exercícios na água estão crescendo em popularidade. Tanto os adeptos tradicionais de atividades físicas, bem como as pessoas que estão iniciando uma atividade (indivíduos com sobrepeso, gestantes, sedentários e idosos) podem participar desta modalidade de exercício”.

Ainda enumerando os benefícios as Autoras (PAULA & PAULA 1998 p. 25) dizem que os exercícios realizados por essas pessoas trazem uma melhora na qualidade de vida, pois;

“Atua juntamente com a reposição hormonal e ingestão de cálcio na diminuição da degradação óssea, influenciando positivamente na prevenção e tratamento da osteoporose; além de participar como

coadjuvante na prevenção e tratamento da obesidade, hipertensão arterial. Diabetes mellitus, depressão e hipercolesterolemia”.

Contudo, mais uma vez comprovamos que esses benefícios tratam tanto a saúde física, mental e psicológica do idoso, como lhe proporciona melhor qualidade de vida. Como exemplo; acredita-se que para o idoso, uma elevada autoimagem de si próprio esteja associada à percepção que ele tem dos benefícios da hidroginástica, na sua saúde física e mental, na sociabilização e na sensação de bem-estar.

5. Precauções Para o Iniciante da Hidroginástica

A hidroginástica não é uma atividade exclusiva só para os idosos, mais são neste público que encontramos os maiores números de praticantes, devido os benefícios atingidos. Muitos procuraram a atividade física por recomendações médicas e apresentam grande número de restrições que devem ser consideradas na prescrição e na escolha dos objetivos. Além disso, no que se referem às atividades aquáticas, nesse grupo, cuidados especiais devem ser considerados para evitar agravamentos do quadro clínico.

O profissional de educação física deve começar o trabalho avaliando a necessidade do paciente, se baseando nas recomendações médicas e especificidades clínicas dele. Um diagnóstico precoce para a atividade torna-se indispensável, esses cuidados evitam muitos problemas que vão desde infecções da pele, e dos ouvidos, a outros casos mais graves.

“Precedendo o início da atividade física é necessária à realização de exames médicos e teste de esforço, a fim de definir o grau de risco associado a várias cargas de trabalho e estabelecer as intensidades apropriadas, para que a prescrição do exercício seja adequada ao nível de condicionamento do idoso, prevenindo a exaustão e as lesões ortopédicas”. (Paula & Paula 1998 p. 25).

Pular essa etapa pode significar um desastre para o profissional de educação física. É de fundamental importância, que eles tomem alguns cuidados em suas aulas voltadas pra esse público, sempre respeitando as limitações de movimento de cada paciente no seu processo natural de envelhecimento.

“Assim uma boa atividade física, como a hidroginástica, sempre trás prazer e vontade de executá-la mais e mais vezes. No entanto, as atividades devem ser planejadas e desenvolvidas sem prejuízo das características anatômicas, fisiológicas e cinesiológicas, bem como das necessidades individuais dos idosos”. (Da Silva & Ribeiro 2012 p. 56).

Para enriquecer essa lista de prevenção deve-se tomar muito cuidado com as mudanças bruscas de temperatura da água, exposições ao sol em horários muito quentes e profundidade da piscina, pois os riscos de ocasionar problemas mais sérios aumentam, entre eles; a hipotermia ou hipertermia, que estão relacionados à temperatura quente ou fria da água, a insolação epidérmica com riscos de queimaduras na pele, e com a profundidade que traz riscos de afogamentos.

6. Um Programa de Hidroginástica Correto

Não basta simplesmente realizar exercícios aquáticos, um bom programa deve ser bem planejado contendo exercícios para aumento da força muscular, da flexibilidade articular e aumento da capacidade aeróbica. No tratamento da osteoporose, por exemplo; doença muito comum entre os idosos, à atividade física deverá ser praticada com o principal intuito de interromper a perda óssea, e conseqüentemente o fortalecimento da musculatura em torno da articulação atacada.

Uma publicação da (Revista Estudos de 2004, pag. 57-66) cita bem esses efeitos do programa adequado no tratamento dessa doença.

“Assim como os músculos, os ossos permanecem fortes com a prática regular de exercícios. A manutenção da massa óssea, ou o seu incremento, parece estar relacionada não só com a contração muscular, mas também com a ação da gravidade e com o estresse mecânico a que o osso está submetido”.

O American College of Sports Medicine (ACSM) preconiza que um programa de atividades físicas para portadores de osteoporose deverá enfatizar a força e o impacto, a flexibilidade, a coordenação, o equilíbrio e o condicionamento cardiovascular, já que esses fatores contribuirão indiretamente para a melhora da osteoporose, e isso só é possível graças à hidroginástica que leva o indivíduo para um meio onde a força da gravidade é reduzida e conseqüentemente menos impacto sofrido com o seu peso.

Para o tratamento de doenças relacionadas ao condicionamento físico, as chamadas doenças degenerativas da idade avançada, aconselha-se a atividade aquática com o uso de equipamentos para incrementar e tonificar articulações e músculos, podendo utilizar flutuadores, luvas, step, halteres próprios para a hidroginástica, dentre outros materiais, com objetivo que se queira alcançar.

“Para esta finalidade utilizamos ferramentas que contribuem para a maior individualização da atividade. Desta forma ao demonstramos um exercício podemos oferecer opção de diferentes intensidades, variando a posição do corpo ou segmentos corporais, a amplitude e velocidade do movimento e a quantidade de força empregada”. (PAULA & PAULA, 1998 P. 26)

Fica evidenciado, que o acompanhamento de um profissional com qualidades técnicas específicas nessa área é indispensável, pois o idoso na água precisa de alguns cuidados. E para o uso de equipamentos aconselha-se que ele seja aplicado aos poucos, respeitando o período de adaptação e pleno domínio do meio, evitando as sobrecargas, e com isso, problemas relacionados à coluna cervical, lombar e as articulações dos membros utilizados.

7. Conclusões

Cada etapa da vida é permeada por limitações específicas, seja em favor dos filhos, do trabalho ou até pela falta de dinheiro. Pode ser que agora tenhamos limitações físicas, ou uma doença crônica que dificulte determinadas atividades, das quais lamentamos, nos arrependemos amargamente por não ter se cuidado antes. Ainda que não tenhamos sido prevenidos, é possível optar por viver dias melhores, desde que essa decisão seja acompanhada pela determinação de querer mudar o estilo de viver a vida.

Não é claro na mente de uma pessoa, como ela gostaria de ser chamada na fase avançada da vida, ou seja, depois dos 60 anos, velho, idoso, senhor etc. A variedade de nomes é muito grande, e cai de moda muito rápida, uma coisa é certa, mente saudável não se importa com isso, já que muitos consideram a idade, aquela que traz na cabeça e não as rugas que caem do corpo revelando o peso da idade.

Uma velhice tranquila é o somatório de tudo quanto beneficie o organismo, como por exemplo, exercício físico, alimentação saudável, espaço para lazer, bom relacionamento familiar, enfim, é preciso investir numa melhor qualidade de vida. Não precisa chegar à fase idosa para começar uma atividade física, o hoje, o agora, unido a uma determinação valerá para toda vida, e o nosso corpo agradece quando cuidamos dele melhor. Não importa a idade, se ainda jovem, meio jovem, ou já idoso, lembremo-nos nunca é tarde para começar.

Começar agora a atividade física, independente de idade, será a atitude correta, uma vez que preparar o corpo para o envelhecimento é o melhor. Iniciando com a Hidroginástica se ganha bastante, pois comparando nós com exercícios realizados no solo temos uma infinidade de benefícios, uma vez, que ela fornece fluabilidade e suporte para o peso do corpo evitando lesões sobre os músculos, ossos e articulações, já que as pressões sobre essas áreas são reduzidas, em virtude de a água diminuir até 80% do peso do corpo, isso graças, à força de empuxo que é contrária a força da gravidade, uma característica do meio líquido.

Hidroginástica na terceira idade é ideal para idosos que não gostam de ficar parados, por ser atividade física muito prazerosa, que proporciona bem-estar, diversão e sociabilização. Chega-se a pensar que de tão boa, ela contagia quem pratica, e alegra quem escuta falar. Uma coisa, porém, é certa, tudo vai bem, quando corpo estiver bem.

Referências

- ABADE, Michele et al. Estudo sobre a influência da prática de atividade física na síndrome depressiva e no bem-estar de sujeitos da terceira idade. **Movimento & Percepção**, v. 10, n. 14, p. 319-33, 2009.
- AGUIAR, Jaina Bezerra de; GURGEL, Luilma Albuquerque. Investigação dos efeitos da hidroginástica sobre a qualidade de vida, a força de membros inferiores e a flexibilidade de idosas: um estudo no Serviço Social do Comércio - Fortaleza. **Rev. bras. educ. fis. Esporte (Impr.)**, São Paulo, v. 23, n. 4, p. 335-344, dez. 2009. Disponível em <<http://www.scielo.br/>. Acesso: em 01 jun. 2016.
- AMERICAN COLLEGE OF SPORTS MEDICINE et al. American College of Sports Medicine position stand. Progression models in resistance training for healthy adults. **Medicine and science in sports and exercise**, v. 41, n. 3, p. 687, 2009.
- CARVALHO, Karla Aparecida de; Maia, Mônica Rodrigues; ROCHA, Rose Maria Carnout. **A percepção da melhora da capacidade funcional em indivíduos de terceira idade praticantes de hidroginástica de uma academia de juiz de Fora**. Disponível em: <http://www.sld.cu/> Acesso em 02/ 06/2016.
- CORREIA, Ricardo de Assis. **Hidroginástica: benefícios gerais e seus aspectos didáticos e metodológicos**. 2009. 44 f. Trabalho de conclusão de curso (licenciatura - Educação Física) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2009. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/118745>>. Acesso em: 02/06/2016.
- DA SILVA, Adrielle Gonçalves; RIBEIRO, Julio Cesar. HIDROGINÁSTICA NA TERCEIRA IDADE. **Ágora: revista de divulgação científica**, v. 17, n. 2, p. 49-59, 2012.

- DA SILVA, Cecília Celma Dourado. **Percepção de benefícios da hidroginástica de idosos participantes da cidade de Paranaiguara-Go.** 2013.
- DE PAULA, K.; DE PAULA, D. Hidroginástica na terceira idade. **Revista Brasileira Medicina Esporte**, v. 4, n. 1, p. 24-27, 1998.
- DUARTE, Antônio Rosa Paula Matias. **O idoso na sociedade actual.** Disponível em: <http://www.minerva.uevora.pt/>. Acesso: 02/06/2016.
- FELIPE, Lais Keylla; ZIMMERMANN, Anita. Doenças Crônicas Degenerativas em Idosos: DADOS FISIOTERAPÊUTICOS. **Revista Brasileira em Promoção da Saúde**, v. 24, n. 3, 2011.
- FÍSICA, OSTEOPOROSE E. ATIVIDADE. Benefícios da Hidroginástica para os portadores de Osteoporose. **Revista Estudos**, v. 31, n. 1, p. 57-66, 2004.
- KRUEL, Luiz Fernando Martins. **Alterações fisiológicas e biomecânicas em indivíduos praticando exercícios de hidroginástica dentro e fora d'água.** 2000.
- MAZZEO, R.S., et al. Exercício e atividade física para pessoas idosas. Posicionamento Oficial do Colégio Americano de Medicina do Esporte. Tradução Vagner Raso & Sandra Matsudo. **Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde**, (3)1: p. 48-78, 1998.
- MONTEIRO, Cristiane Schüller et al. **A influência da nutrição, da atividade física e do bem-estar em idosas.** 2001. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Tecnológico. Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção.
- NOVAIS, Raquel Gomes. **A importância da hidroginástica na promoção da qualidade de vida em idosos.** s/d. Disponível em: <http://www.cdof.com.br/idosos4.htm>. Acesso em 01/06/2016.
- PAULA, Karla Campos de; PAULA, Débora Campos de. **Hidroginástica na terceira idade.** 1998. Disponível em: <**Revista Brasileira de Medicina do Esporte** Vol. 4 n° 1, p. 24-27, 1998 >. Acesso em: 02/06/2016.
- PONT GEIS, Pilar. **Atividade Física e saúde na terceira idade: teoria e prática.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

Capítulo 08

A influência da formação continuada para o professor de matemática do ensino fundamental II

Erbenia Maria Iginio¹

1. Introdução

Em pleno século XXI, muito tem se questionado e discutido sobre inovações escolares, mas isso não ocorrerá nas instituições de ensino sem que tenha investimento na formação continuada do professor, tanto na área de praticidade das novas tecnologias, quanto pela aplicação de teorias pedagógicas, e pela obrigação de favorecer modificações nas atitudes dos professores em função das novas tecnologias.

No município de Solonópolis a formação continuada para os professores de matemática do ensino fundamental II, tem sido alvo de discursões, principalmente do que diz respeito, a interpretação e ao detalhamento do disposto na L.D.B. no que tange a garantia da formação continuada do professor. No entanto não se observa nem um impacto direto nessa discussão sobre as questões ligadas ao exercício do profissional.

E o Mais grave é que a profissão de professor tem se mostrado cada vez mais atraente para camadas importantes de nossa juventude,

¹ Mestranda em Ciências da Educação pela UNISULLIVAN Inc. E-mail: Erbenia_iginio@hotmail.com

tanto pelas condições de ensino dos cursos em si, como pelas condições de trabalho, passando pelos aspectos salariais e de prestígio social (GATTI, 1995, p.5).

Pesquisas demonstram que atualmente a conjuntura da formação de docente para o fundamental II não é muito promissor, sendo preciso propostas de transformações, desde o currículo até a potencialidade do profissional adequando necessidades de uma sociedade que passa por profundas variações em sua dinâmica social e econômica.

Faz-se necessário reconhecer a importância da educação para o desenvolvimento do país com cidadãos capazes de informar, formar e gerar conhecimentos, capazes de situar-se no mundo do trabalho com ética e responsabilidades. E isso só será possível com profissionais participando do processo de formação adequada.

As transformações ocorridas em função da evolução tecnológica nos mostram que é indispensável repensar muitos de nossos conceitos. Pois com tantas atualizações, levando em conta os desafios, sócio, econômico e cultural, tem-se a necessidade de buscar habilidades para o ensino-aprendizagem, já que a atualidade educativa requer profissionais especialistas por áreas.

Nesse processo se faz necessário uma formação que influencie comprometimento e habilidade desses profissionais para lidar com as diferenças sociais, culturais, éticas, étnica e outras. Não dispensando o estudo da área de ciências humanas, filosofia, matemática e suas tecnologias, transformando de acordo com seu senso crítico, métodos adequados em situações diárias concretas.

Considerando-se a relação entre matemática e suas tecnologias, a educação pode contribuir significativamente para uma formação docente que vise preparar melhor o profissional para lidar com a complexidade do processo educativo, com pontos específicos como afetividade, linguagem, desenvolvimento e a aprendizagem, justificando pontos definidos, utilizando as ideias de Henri Wallon.

Esse estudo é fruto de um estudo de caso observatório realizado em uma escola da rede municipal de Solonópolis, onde foram discutidos a necessidade de cursos de formação continuada e os dados foram coletados a partir de roda de conversas e análise dos dados das provas internas e externas aplicadas no decorrer do ano letivo e da constante cobrança sobre os professores que atuam em tais salas de aula na área de matemática.

2. Estudo de caso sobre a formação continuada: uma reflexão sobre a formação de professores na disciplina de matemática

Estudos recentes sobre formações continuadas têm envolvido diversas áreas de conhecimento, entre elas, matemática e suas tecnologias que ao longo da história sempre esteve relacionado com o processo de atuação docente. A educação é uma ciência cuja complexidade não pode ser aprendida por uma única ciência e tão somente por uma única teoria.

Segundo Larocca (1999), a psicologização na educação se afetiva pela tentativa de adequar objetivos, conteúdos e métodos de ensino de maneira que tão somente a psicologia decidiria os rumos que a ação pedagógica deveria tomar.

A ciência da psicologia como área de conhecimento na educação tem chegado na formação continuada do professor através da disciplina da psicologia da educação, e os estudos sinalizam que os conhecimentos psicológicos são considerados indispensáveis ao processo educativo. “Cabe, então, propor novas questões acerca de quais conhecimentos e, como devem ser trabalhados, para melhor atender as demandas dos formandos em sua prática pedagógica (GUERRA, 2000).”

Em se tratando da formação continuada de professores na área de matemática e suas tecnologias, a produção de pesquisadores como NÓVOA (1992), PIMENTA (1988), PICONEZ (1988), SKINNER (1972), BAPTISTELA (1993), citados por LARocca (1999) tem denunciado a situação da desqualificação do profissional. Segundo

ROCHA (2004), a formação continuada dos profissionais da educação não estabelece construção de análise do dia-a-dia, por educacional, como também os conteúdos definidos como essenciais não são analisados pela necessidade escolar.

O professor também atua como sujeito que se desenvolve e aprende. Considerando o desenvolvimento cognitivo e sua relação com a aprendizagem deve ser oferecer ao professor do ensino fundamental II, na área de matemática uma formação continuada com afetividade, material concreto, situações problemas do cotidiano e novas tecnologias, contribuindo para compreensão de um trabalho pedagógico norteado por tendências acerca da relação ensino-aprendizagem e independência nas tomadas de decisões.

Para ensinar matemática e suas tecnologias não é suficiente só a vocação natural pela disciplina de matemática. O profissional necessita está capacitado e fazer uso das tendências pedagógicas e das condições didáticas de aprendizagem. Trabalhar com a disciplina de matemática exige dedicação, criatividade, dinamismo e embasamento teórico.

É importante que o profissional tenha conhecimentos básicos sobre o comportamento do indivíduo, para entender suas necessidades, necessitando assim ser feita, sondagens, coletas de dados significativas e conhecer a realidade do aluno, para elaborar um eficiente e estratégico planejamento diário.

Os professores relatam que o processo da aprendizagem, acontece não no que uma pessoa aprende, e sim o modo como ela se comporta durante esse aprendizado, visto que o aluno é um ser ativo e em constante desenvolvimento, procurando mudanças sem medo de desafiar o novo. Essas inovações trazem para o aluno melhores de vida, objetivando mais conhecimentos e melhor assimilação dos conteúdos.

No ensino fundamental II os alunos estão na fase da adolescência, que é transitória entre infância e juventude, variando de 12 a 21 anos e podendo estender-se aos 25 anos ou mais. As identificações com os pais, com figuras ideais, com amigos,

companheiros e até com inimigos mantem seu significado de vida, e a figura do profissional não fica fora desse contexto.

A falta de formação tem ocasionado a pouca preparação teórica e prática para os profissionais da área de matemática, em alguns casos, tem deixado muito a desejar. E a não oportunidade financeira por parte dos estados e municípios tem sido algo de discursão no meio profissional e também por parte de alguns alunos que sentem a necessidade de estarem situados num contexto social global universalizado.

A importância do tema torna-se ainda maior, quando consideramos que é a partir do conhecimento teórico e prático do professor nessa área, que irá determinar um melhor planejamento, melhor escolha de metodologias de ensino e sensibilidade ao outro, favorecendo meios de aprendizagens. Pois se compreende que as relações entre ensino aprendizagem são movidos, pelo desejo e pela necessidade de adquirir algo.

A influência do contexto social/humano e das relações afetivas dentro da escola justifica-se que a criança não pode ser vista só como ser intelectual, mas também como ser social. Na abordagem de Vygotsk, o desenvolvimento humano acontece quando o indivíduo se apropria do saber construído no meio cultural e acumulado historicamente pelos seus antepassados.

Os pressupostos da abordagem de Vygotsky.

Têm suscitado importantes considerações para educação escolar. A importância atribuída às relações sociais ressalta a necessidade de serem consideradas as interações e a qualidade das mediações, para favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento no processo de escolarização. Nesse sentido os professores teriam um papel muito importante e a educação escolar teria função indiscutível ao oportunizar situações propícias para a substituição das regulações realizadas por outras pessoas pelo auto regulação” (GUERRA, 2000 p.81).

Sabemos que a escola tem a incumbência de incentivar o aluno a alcançar suas conquistas, na compreensão e interação de

mundo, fazendo-o ultrapassar fases ainda não realizadas, envolvendo também a afetividade social e cognitiva no processo ensino-aprendizagem, para instruir matemática e suas tecnologias.

Esta pesquisa será de cunho observatório e para análise de futuras ações pedagógicas com a participação de professores do ensino fundamental II da Escola de Ensino Fundamental José Oster Machado na cidade de Solonópolis, onde será verificada a importância da formação continuada para os professores de matemática de e sua contribuição para a aprendizagem do aluno.

Existe a necessidade de formação continuada para o aprimoramento e aproveitamento didático, pedagógico e a relação professor aluno no que diz respeito a ensino-aprendizagem, isto é voltada para o docente como uma reflexão sobre a sua práxis pedagógica e sua contribuição na formação do discente.

Conclusões

Por fim a didática como arte para ensinar e de fazer aprender, acrescentada a um conjunto de preceitos que tem como finalidades tornar o aprender mais prático e eficiente, unindo as formações continuadas como ciência auxiliar da pedagogia, promovendo metodologias adequadas na prática e na teoria para uma aprendizagem de sucesso.

Verificamos que na supracitada escola as propostas pedagógicas existentes com uma reflexão do que, para quem, e como ensinar para aprender a fazer, diagnosticando diante da necessidade da escola, a falta de práticas pedagógicas inovadoras, o manuseio de novos equipamentos tecnológicos e o trabalhar do raciocínio lógico com desafio de novas técnicas educativas para prática de sala de aula dos educandos.

Percebemos na escola a necessidade de uma formação continuada dos professores do ensino fundamental II na disciplina de matemática, fazendo jus a uma capacitação que gere melhores possibilidades de aprendizagem para os discentes. Todavia a

sociedade educativa vivencia a cada dia a falta de compromisso dos estados e municípios para aquisição dessa aprendizagem.

Diante das formações o profissional vai também se apropriar de saberes. Cada ser humano tem um jeito próprio e singular para aprender. Com o uso de vários estilos para o ensino estará dando muitas oportunidades a cada indivíduo de aprender em seu modo pessoal e único.

O bom ensino vem de um bom aprendizado. E para isso o profissional precisa estar recheado e motivado com métodos didáticos onde proporciona aulas diversificadas e o aluno possa usar a expressão corporal, estilo físico, o interpessoal, a soma de conhecimentos, o intrapessoal, o linguístico, o musical e por fim o visual, sem esquecer que cada um tem seu jeito peculiar para se desenvolver.

Referências

- GATTI, Bernadete A. **A estrutura das licenciaturas**: problemas antigos, alternativas e pape da Psicologia da Educação. São Paulo: Educ. (1), pp. 29, 1995.
- GUERRA, Clarisse Terezinha. **Conhecimento psicológico e formação de professores**. In R.G. AZZI. S.H.S.S. BATISTA e A.M.F.A. SADALLA. Formação de Professores: discutindo o ensino de psicologia. Campinas, Alínea, 2000.
- LAROCCA, Priscila. **Psicologia na Formação Docente**. Campinas, SP: Alínea, 1999.
- NÓVOA, Antônio. **Os Professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.
- PIAGET, Jean. *Psicologia e Pedagogia*. Rio de Janeiro: Forense, 1988.

PIMENTA, Selma G. **Políticas públicas, diretrizes e necessidades da educação básica e formação de professores.** IN Simpósio Internacional: crise da razão e da política na formação docente. LINHARES, C. e GARCIA, R.L. (orgs.), Niterói: Agora da Ilha, 2001.

ROCHA, M. L. da. **A Formação na interfase Psicologia / Educação: novos desafios.** IN MANCEBO, D e JACÓ VILELA, A. M. (Orgs.). **Psicologia Social: abordagem, sócio histórico e desafios contemporâneos.** Rio de Janeiro; Ed. Uerj. 2^a ed., 2004.

WALLON, HENRI. **A evolução psicológica da criança.** Lisboa: Edições 70, 1968.

_____. **Psicologia e Educação da Infância.** Lisboa: Estampa. 1975.

Capítulo 09

Formação docente para educação infantil

Maria Aparecida Teixeira Eugênio¹

Estanislau Ferreira Bié²

1. Introdução

No ambiente escolar, em especial com educandos na Educação Infantil muitos docentes questionam-se sobre como estimular de forma eficiente o processo de aprendizagem, quais recursos podem ser significativos, entre outros questionamentos. Assim, muitos questionamentos sondam no ambiente escolar acerca da prática pedagógica, o que requer qualificação docente para suprir os anseios existentes em sala de aula.

A prática docente na Educação Infantil requer preparação para lidar com as mais variadas situações presentes no cotidiano escolar, como educandos chorando, processo de adaptação escolar,

¹ Especialista em Geografia Geral pela Faculdade de Formação de Professores –FAFOPA. E-mail: teixeirzildinha@gmail.com

² Doutor em Ciências da Educação pela UNISAL- Universidad San Lorenzo; Mestre em Ciências da Educação pela UNISAL; Especialista em Policiamento Comunitário pela UFC - Universidade Federal do Ceará; Especialista em Segurança Pública pela FATE - Faculdade Ateneu; Especialista em Ciências Política Sociedade e Governo pela Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA/UNIPACE; Especialista em Ciências da Educação pela FACULDADE EVOLUÇÃO - Sociedade Evolução de Educação Superior e Tecnologia Ltda; Especialista em História e Cultura Afro-brasileira e Indígena pela FATE - Faculdade Ateneu; Bacharel em Teologia pelo Centro Universitário UNINTA; Licenciado em Ciências da Religião pelo Centro Universitário UNINTA; Licenciado em História pelo Centro Universitário UNINTA e em Pedagogia pela FAK - Faculdade Kurios. Atualmente professor da Academia Estadual de Segurança Pública do Ceará – AESP/CE, Policial Militar (Oficial da Reserva) e Diretor Executivo do Instituto Superior de Ensino Sem Fronteiras – ISESF.

capacidade de atenção, entre outros. O que vem a ser relevante que o docente possa compreender e atuar de forma significativa no processo de desenvolvimento dos educandos.

O lúdico contribui no processo de mediação do conhecimento por permitir o docente contextualizar a tória a prática, permitindo a associação do abstrato ao concreto. Sendo a inserção do lúdico no ambiente escolar de suma importância para a construção do conhecimento da criança.

A partir da utilização dos jogos de forma adequada, estes são meios que contribuem e enriquecem o desenvolvimento de novos saberes para o indivíduo. Buscando assim, manter o seu equilíbrio com seu mundo, visto que esta é uma necessidade da criança, em: brincar, jogar, criar, entre outros.

O educando na infância necessita de uma base, perante a construção de valores, na compreensão do mundo que o cerca perante suas necessidades informacionais. Este sujeito deve ser acompanhado tanto no ambiente escolar, como no seio familiar, para que possa se desenvolver de forma significativa.

Este trabalho tem como finalidade compreender a Educação Infantil perante a necessidade de qualificação profissional. Caracterizando-se como um estudo de cunho bibliográfico realizado em diferentes recortes científicos, estando embasado em pressupostos de autores como: Vigotski (1996), Leontiev (2001), entre outros.

2. Funcionamento da Educação Infantil

A Educação Infantil é uma etapa de suma importância no processo de desenvolvimento humano, em que o indivíduo desenvolverá saberes sobre o mundo que o cerca. Esta modalidade de ensino deve ser levada a sério por parte dos educadores e da família, para que o educando possa ter acesso à educação, e esta seja ofertada com qualidade.

É cabível ressaltar sobre os artigos 30 e 31 da Lei de Diretrizes e Bases, em que:

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II – pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

Art. 31. Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.

A educação infantil busca contemplar as necessidades cognitivas dos educandos, por meio do fornecimento de recursos materiais e profissionais qualificados.

A Constituição Federal ressalta sobre o direito da criança em seu artigo 227, em que:

a) A criança é um sujeito de direitos. Seus direitos são citados no artigo 227 da Constituição. Ela é vista, portanto, na integralidade de sua pessoa. b). Seus direitos devem ser garantidos com absoluta prioridade pela família, pela sociedade e pelo Estado. c) Abrangência: “[...] direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária”, e direito de estar “[...] a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão” (art. 227, caput).

É durante a infância que o indivíduo apresenta suas necessidades, o que requer atenção por parte de todos os envolvidos no processo de formação. A criança deve ser respeitada e incentivada na realização de descobertas, para que esta possa sentir prazer pela leitura e hábitos que venham a estimular o seu desenvolvimento intelectual.

3. Formação docente

É no curso superior que ocorre a formação docente para atuação na EI, em que o acadêmico passa a compreender a realidade em sala de aula, tendo acesso a pressupostos teóricos, que se caracterizam por ser estudos realizados acerca da temática em questão. Em seguida, o acadêmico passa a realizar estágios, em que passa a melhor compreender a realidade de sua futura área de atuação, e consecutivamente a executar a prática docente.

Para Nóvoa (1995, p. 25),

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar estatuto ao saber da experiência.

Para trabalhar na Educação Infantil é relevante que o docente tenha formação específica, como o magistério ou curso de pedagogia, para que possa compreender as particularidades existentes no processo de desenvolvimento do educando na infância. O saber lidar com estes sujeitos é indispensável, visto que o docente lidará com diferentes tipos de situações, que requer atenção, paciência, respeito, capacidade de inovação, reflexão, entre outros.

A qualificação docente deve ocorrer de forma contínua, para que o educador possa compreender as mudanças e necessidades existentes em seu meio, como também formulando estratégias que possam atuar de forma significativa na minimização das problemáticas. O processo de formação docente envolve o compreender a realidade do campo de atuação, diante de seus desafios e possibilidades, [...] é participar do processo construtivo da sociedade [...] na obra conjunta, coletiva, de construir um convívio humano e saudável (LIBANIO, 2001, pp. 13-14).

4. Atuação docente

O docente deve estar preparado para trabalhar na EI, estando este disposto a realizar suas atividades com êxito e com dedicação, para que estes sujeitos sejam realmente educandos conforme os princípios da modalidade de ensino em questão. É durante esta fase que os educandos terão o primeiro contato com o mundo da leitura de forma sistematizada, com base em princípios pedagógicos, no acesso ao mundo letrado.

Durante a EI a criança passa a ser apresentada sobre a relevância de estar no ambiente escolar, e de como sua presença é fundamental neste âmbito para a sociedade, e para se. Para Vigotski (1996, p.264): “Não se pode aplicar à teoria do desenvolvimento infantil a mesma concepção do meio que se adota na biologia a respeito da evolução das espécies [...] a realidade social é a verdadeira fonte de desenvolvimento...”.

Perante este enfoque, é relevante destacar que as competências a serem trabalhadas durante a infância devem verificar as necessidades dos educandos, levando em consideração a capacidade de assimilação acerca das informações repassadas, necessitando o educador utilizar diferentes recursos metodológicos para proporcionar uma melhor aprendizagem.

Segundo Leontiev (2001), ressalta sobre a necessidade de o docente buscar investigar acerca das necessidades dos educandos, para que estes tenham condições de se desenvolverem intelectualmente. Compreendendo as problemáticas, em que permite o alcance de um melhor desenvolvimento da turma. A realização de mudanças no planejamento tem como finalidade contemplar as necessidades informacionais no processo de ensino e aprendizagem.

5. Utilização do lúdico

O lúdico é uma ferramenta indispensável para prática docente na educação infantil, em que facilita a compreensão do educando perante as informações repassadas em sala de aula. É relevante que o docente utilize estes recursos de forma sistematizada, com base nos princípios pedagógicos, para que a criança venha a aprender com êxito.

Quando o lúdico é utilizado de forma inadequada, sem fins pedagógicos, este não transmite o verdadeiro sentido do brincar, mas apenas fantasia. É importante que o docente contextualize as competências nas atividades lúdicas, para que o momento de aprendizagem possa ocorrer de forma diferenciada, levando a diversão e informações no momento de aprendizagem.

O lúdico contribui de forma direta no processo de aprendizagem, apresentando este a seguinte significação,

Ser lúdico, portanto, significa usar mais o hemisfério direito do cérebro e, com isso, dar uma nova dimensão à existência humana, baseado em novos valores e novas crenças que se fundamentam em pressupostos que valorizam a criatividade, o cultivo da sensibilidade, a busca da afetividade, o autoconhecimento, a arte do relacionamento, a cooperação, a imaginação e a nutrição da alma (SANTOS, 2001, p.13).

O lúdico deve ser visto como um instrumento que pode ser utilizado para trabalhar com diferentes competências, e com o acompanhamento do docente, para este apresentar os resultados, discutir as informações repassadas com os educandos, o que vem a contribuir para uma melhor assimilação e apropriação das informações.

Durante a infância o educando requer cuidados, momentos de brincadeiras, e de aprendizagem, para que este possa se relacionar significativamente no meio em que se encontra. A realização de jogos estimula o desenvolvimento do raciocínio do educando, em

que este também passa a associar em suas relações diárias. Os contos de fadas, além de mexer com a imaginação da criança, desenvolve a capacidade de concentração acerca das informações repassadas, como também os valores que devem ser praticados em seu cotidiano (MACHADO, 1999).

6. Conclusões

A Educação Infantil é uma fase muito importante no desenvolvimento do indivíduo, em que requer a presença de profissionais qualificados, como uma estrutura adequada que possa atender este público. O ambiente escolar deve ser um espaço que estimule o educando na realização de descobertas.

A qualificação docente é de suma importância, em que o docente passa a compreender melhor a realidade e necessidades de seu público, como também passa a criar estratégias eficientes para lidar com as problemáticas que permeiam em sala de aula.

O docente como mediador, deve organizar as atividades diárias de forma que estimule o educando a estar em constante processo de aprendizagem, propiciando momentos de diversão e aprendizagem ao mesmo tempo. O lúdico vem a ser uma ótima ferramenta a ser trabalhada na Educação Infantil, pois estimula o cognitivo da criança, contribuindo para o processo de aprendizagem.

Referências

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

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

LEONTIEV, A. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil.
In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 9.ed. São Paulo: Ícone, 2001.

LIBANIO, J. B. **A arte de formar-se**. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

MACHADO, M. M. **O Brinquedo-sucata e a criança**. São Paulo: Loyola, 1999.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SANTOS, S. M. P. **O A Ludicidade como Ciência**. Editora Vozes. Petrópolis. Rio de Janeiro, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Madrid: Visor, 1996. t.IV.

Capítulo 10

O funcionamento da educação infantil

Luzia Maria Delmondes Ferreira¹

Maria Arlete Delmondes²

1. Introdução

A escola possui sua função no processo formativo do indivíduo, em que é de capacitá-lo para o seu futuro profissional, buscando preparar o indivíduo perante as exigências do mercado de trabalho. No entanto, a escola também possui em seu papel de desenvolver o caráter social em parceria com a família, sendo que é mais fácil transformar e moldar a personalidade de uma criança por meio de ensinamento de costumes e valores na infância, do que um adulto, já que este possui uma mente formada.

A educação infantil necessita ser levada a sério por todos os envolvidos no processo de formação destes educandos, estes necessitam de uma maior atenção durante esta fase. Então, considerar apenas relevante as próximas etapas da educação básica, e deixar de lado a Educação Infantil - EI é realizar uma ação pedagógica arcaica, desprovida de conhecimentos, visto que os educandos na infância necessitam de estimulados para a sua vida escolar, ocorrendo este processo motivacional para o ingresso da vida estudantil.

¹ Especialista em Geografia Geral pela Faculdade de Formação de Professores de Araripina – FAFOPA. E-mail: luziaadelmondes@gmail.com

² Especialista em Desenvolvimento Ambiental pela Leão Sampaio. E-mail: arlete-del@live.com

A educação infantil apresenta suas especificidades, em que o docente trabalha com a criança a apresentação de objetos e palavras essenciais para sua comunicação inicial com o mundo. A criança durante esta etapa passa a socializar-se no ambiente escolar, identificando e compreendendo as suas relações com o meio gradativamente. Sendo assim, a educação infantil exige do docente flexibilidade, conhecimento e afetividade.

O processo de aprendizagem na educação infantil deve ser acompanhado de brincadeiras, realização de jogos, momentos de contos, entre outras atividades lúdicas, realizando o estímulo cognitivo da criança, fazendo com que esta aprenda brincando.

Este trabalho tem como finalidade compreender as políticas públicas para o funcionamento da Educação Infantil. O trabalho foi desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica realizada em diferentes recortes científicos, encontra-se embasado em autores como: Adamson (2008), Hohmann e Weikart (2003) entre outros.

2. A finalidade da Educação Infantil

O desenvolvimento infantil é originado de uma unidade dialética que está relacionado entre duas linhas genéticas “o desenvolvimento biológico e o cultural”. Trata-se, portanto, de um processo único de formação biológico-social da personalidade da criança, mas não de uma simples etapa entre o plano biológico e o social, já que a educação infantil envolve diferentes habilidades a serem desenvolvidas pela criança, desde motora com em suas relações sociais.

A educação infantil busca suprir as necessidades do indivíduo em seu processo de desenvolvimento, como ressalta:

Está a ocorrer uma grande mudança na forma como as crianças estão a ser educadas nos países economicamente mais avançados do mundo. Depois de, durante séculos, ter sido um assunto predominantemente privado e familiar, os cuidados prestados às crianças muito pequenas estão agora a tornar-se, em grande

medida, uma atividade que decorre fora de casa e em que os governos e as empresas privadas estão cada vez mais envolvidos. A geração atualmente em formação nos países da OCDE é a primeira em que uma maioria passa uma grande parte dos seus primeiros anos de vida não nas suas casas com as respectivas famílias, mas em algum tipo de estrutura de cuidados à infância (OCDE).

A educação infantil deve ser valorizada, estes indivíduos em formação passam a ter nesta fase o primeiro contato com o ambiente escolar, e estes devem ser incentivados a desenvolverem o prazer pela leitura, escrita, entre outras habilidades relevantes para formação educacional formal.

É relevante a criança ter um local voltado para o atendimento, e orientação social, por sua vez:

Apesar das necessidades conjunturais, há controvérsias acerca dos benefícios do acesso à escola para crianças de 0 a 3 anos. Segundo o relatório do Unicef, pesquisas da área da neurociência descrevem sequências de “períodos sensíveis” no desenvolvimento do cérebro de uma criança nessa faixa etária: “Trata-se de um processo que prepara o terreno para todo o desenvolvimento cognitivo e emocional futuro” (ADAMSON, 2008, p.03).

A criança durante esta etapa passa a socializar-se no ambiente escolar, identificando e compreendendo as suas relações com o meio gradativamente. Sendo assim, a educação infantil exige do docente flexibilidade, conhecimento e afetividade.

3. A escola no atendimento na infância e participação da família

Para a educação ocorrer de forma significativa, possibilitando o alcance de seus objetivos se faz necessário também a presença da família, já que a escola tem o dever de instruir, e a família apresenta o dever de educar.

A família deve estar presente na vida escolar dos filhos para que estes sintam-se valorizados em seu processo de

desenvolvimento intelectual e social. Assim, a família quando participativa, interage e permite a superação de problemáticas existentes no contexto escolar como também fora dela.

De acordo com Philips (citado por Hohmann e Weikart, 2003), “define um sistema ou uma cultura familiar como algo que envolve todas as coisas que as famílias fazem para levar as suas crianças a conhecer e compreender as ideias partilhadas pelo grupo familiar quanto a valores, crenças e comportamentos” (p. 46-47).

É na família onde o filho irá desenvolver valores para viver em sociedade, em que este será educado para respeitar o seu próximo, como também respeitar as normas instituídas para viver em sociedade. E como cidadão este também possui seus direitos e deveres.

Segundo Diogo (1998, p.37):

A família, espaço educativo por excelência, é vulgarmente considerada o núcleo central do desenvolvimento moral, cognitivo e afetivo, no qual se “criam” e “educam” as crianças, ao proporcionar os contextos educativos indispensáveis para cimentar a tarefa de construção de uma existência própria. Lugar em que as pessoas se encontram e convivem, a família é também o espaço histórico e simbólico do qual se desenvolve a divisão do trabalho, dos espaços, das competências, dos valores, dos destinos pessoais de homens e mulheres. A família revela-se, portanto, um espaço privilegiado de construção social da realidade em que, através das relações entre os seus membros, os factos do quotidiano individual recebem o seu significado.

A escola deve realizar momentos que permita a participação da família, para que esta possa se sentir convidada, como também estar mais presente no processo de desenvolvimento dos filhos.

4. Políticas para Educação Infantil

A partir da LDB foram estabelecidas finalidades e fundamentos destinados a formação profissional, utiliza a expressão

formação de profissionais da educação. Para melhor compreensão sobre o perfil do profissional para Educação Infantil é relevante compreender os cursos de licenciaturas em especial o de pedagogia, como destaca Freitas (1992), sendo este o curso mais adequado para atuação nesta modalidade de ensino.

A partir da LDB 9394/96, determinou que educação infantil como a primeira etapa da educação básica, em que possibilita o desenvolvimento integral do indivíduo de 0 a 5 anos. Como também passou a exigir a formação docente adequada para trabalhar com esta modalidade de ensino, conforme consta em seu art. 62.

É necessário ter nível superior em universidades ou institutos superiores de educação, admitindo como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil, bem como nas séries iniciais do ensino fundamental, a de nível médio, na modalidade norma.

A partir do Plano Nacional de Educação foi constituída a meta de um Programa Nacional de Formação dos Profissionais de Educação Infantil, buscando assegurar que todos os dirigentes de instituições deste nível de ensino possuam formação específica para atuar nas modalidades de ensino existente, em especial nesta temática a EI. O Conselho Nacional de Educação, aborda que:

Os cursos de formação de docentes para a Educação Infantil nos níveis médio e superior devem adaptar-se, com a maior urgência, às exigências de qualificação dos educadores para as crianças de 0 a 5 anos, considerando as transformações familiares e sociais, as características sempre mais acentuadas das sociedades de comunicação e informação, e suas consequências sobre as crianças, mesmo as de mais baixa renda. (BRASIL, 1998).

Assim, para atuação docente na educação infantil requer do mediador que este esteja embasado em saberes que envolvem desde o perfil do público, procedimentos metodológicos, para sua prática ocorrer de forma eficiente.

5. As Relações entre docente e discente

As relações entre docente e discente são cruciais, já que o educando necessita se sentir livre para realização de questionamentos. Assim, será possível a realização de debates e construção de novos conhecimentos.

Conforme Libâneo (1994, p. 251), as relações entre docente e discente são cruciais, em que o docente também deve escutar o sujeito em desenvolvimento:

Não estamos falando da afetividade do professor para com determinados alunos, nem de amor pelas crianças. A relação maternal ou paternal deve ser evitada, porque a escola não é um lar. Os alunos não são nossos sobrinhos e muito menos filhos. Na sala de aula, o professor se relaciona com o grupo de alunos. Ainda que o professor necessite atender um aluno especial ou que os alunos trabalhem individualmente, a interação deve estar voltada para a atividade de todos os alunos em torno dos objetivos e do conteúdo da aula.

A apresentação dos conteúdos não deve ser apenas por meio do método tradicionalista, o docente deve investir na utilização de diferentes recursos, para o educando ter uma melhor e maior apropriação das informações.

Ainda segundo Libâneo (1994), é necessário que o docente apresente para o educando o motivo deste se encontrar em sala de aula, como também qual a finalidade da educação para o desenvolvimento profissional e social. O educador deve ser uma ponte, em que facilita o repasse das informações como também deve incentivar estes sujeitos na realização da busca de conhecimentos.

A afetividade no ambiente escolar contribui para uma melhor aprendizagem, em que o educando se sente valorizado em seu processo de desenvolvimento. Assim, compreender os aspectos existentes no processo de aprendizagem, como também estabelecer

relações positivas em sala de aula contribui significativa para o docente e educando.

É importante ressaltar sobre a atuação docente, em que este deve procurar levar para sala de aula atividades que possibilitem o educando a ter uma maior aproximação com as informações, por meio da utilização de recursos lúdicos, desenvolvendo a aprendizagem de forma divertida, mas sem esquecer os princípios a serem alcançados.

Por sua vez, o RCNEI (1998), apresenta o lúdico como um recurso que permite a criança se comunicar com o seu próximo, compreendendo a si mesma e o que encontra a sua volta, favorecendo o alcance de uma aprendizagem diferenciada em sala de aula.

6. Conclusões

A Educação Infantil deve ser executada com qualidade, para os educandos em seu processo de formação suprirem suas necessidades, contribuindo nas próximas etapas da educação básica, como também estimulando na realização de novas descobertas.

A Educação Infantil não envolve apenas o cuidar, encontra-se, além disso, está no processo de apresentação da educação formativa, em que este indivíduo com início da vida escolar passa a conhecer a necessidade e a relevância de estar no ambiente escolar, porém estes não apresentam domínio de compreensão, mas são informados sobre estes os percursos.

Durante esta fase o docente trabalha diferentes habilidades e competências de forma diferenciada, buscando facilitar no processo de aprendizagem, e nas relações diárias.

As normativas criadas para sistematização da educação infantil apresentam princípios específicos, destinados ao desenvolvimento do educando nesta fase, bem como a qualidade no funcionamento da educação. O público atendido é compreendido em suas demandas cognitivas, sociais e organizacionais.

Assim, o docente necessita estar preparado para as mais variadas situações, tendo uma postura reflexiva e crítica da sua atuação e da aprendizagem dos sujeitos em desenvolvimento.

Referências

- ADAMSON, P. **A transição dos cuidados na primeira infância. Centro de Pesquisas Innocenti.** Report Card 6. Florença, 2008, pág. 3. Todas as citações não identificadas pertencem a este relatório.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental.** - Brasília: MEC/SEF, 1998, volume: 1 e 2.
- _____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Ministério da Educação.
- FREITAS, L. C. **Em direção a uma política para a formação de professores.** Em Aberto, Brasília, ano 12, nº 54, abr./jun. 1992.
- DIOGO, J. M. L. **Parceria Escola-Família.** A caminho de uma educação participada. Coleção Escola e Saberes, vol.15. Porto: Porto Editora, 1998.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática.** São Paulo: Cortez Editora, 1994.

Capítulo 11

Possibilidades de uma metodologia de ensino fundamentada na gestaltpedagogia

Fabiana de Sousa Lima Morais¹

Sislândia Maria Ferreira Brito²

1. Introdução

O referido trabalho se propõe a refletir sobre a possibilidade de uma prática pedagógica embasada nas teorias da psicologia da Gestalt, Gestalt-terapia, psicologia humanista, existencialista e fenomenológica que fundamentaram a construção teórica da Gestaltpedagogia. Para tanto, propõe-se inicialmente a apresentar os principais conceitos da Gestalt: figura e fundo, todo e parte, aqui e agora e self-supporte, teoria que discutem apercepção do sujeito sobre si mesmo e sobre o mundo, a ideia de totalidade do sujeito. Bem como, o momento presente do sujeito, sendo este presente afetado pela história passada e a perspectiva de futuro do ser humano e a concepção de ajustamento criativo, onde o homem é visto de forma positiva com potencial e liberdade para criar a sua história e sua relação com o mundo.

Em seguida é discutida a visão da psicologia humanista que segundo Moreira, Ferreira e Costa (2007) o homem é visto como um

¹ Psicóloga, Especialista em Psicopedagogia e Mestranda em Ciências da Educação pela UNISULLIVAN Inc.
E-mail: fabianaararipe@hotmail.com

² Professora Orientadora da UNISULLIVAN Inc.

ser de responsabilidade, a metodologia de Carl Rogers (1985) da teoria centrada na pessoa é muito utilizada no contexto educacional no intuito de promover o desenvolvimento, a formação e preparação do sujeito. É discutida também a teoria existencialista que compreende o homem como um ser concreto, relacional e individualizado. Dessa forma, um ser que se constrói individualmente na relação com o outro e com o mundo, portanto, é sempre um “ser-no-mundo” e um “ser-com-o-outro”. Posteriormente é discutido a teoria fenomenológica que tem como propósito atribuir sentido aos fenômenos, essa teoria se propõe a suspender todo e qualquer tipo de a priori para que possa ver o fenômeno tal qual se apresenta. Em seguida foram apresentadas as leis da Gestalt que também a prática gestaltpedagógica e por fim traz esclarecimento da teoria da gestaltpedagogia e as possibilidades de intervenções do professor na prática pedagógica enfatizando a importância da relação intersubjetiva entre o professor e o aluno como sendo o principal recurso de atuação com essa metodologia.

2. Conceitos gestálticos

Segundo Moreira, Ferreira e Costa (2007), os principais conceitos que dão suporte a gestalt-terapia e que embasa a intervenção gestaltpedagógica na educação é o conceito de figura-fundo, todo e parte, aqui e agora e Self suporte. Bem como, as teorias humanistas, existencialistas e fenomenológicas e as leis da percepção que foram criadas e comprovada pela teoria da Gestalt, conforme veremos a seguir.

3. Figura e fundo

De acordo com PHC (1951) citado no Dicionário de Gestalt-terapia organizado por Gladys D’acri, Patrícia Lima e Sheila Orgler (2007) o conceito de figura e fundo em gestalt-terapia veio da psicologia da Gestalt, bem como, os conceitos de situação inacaba e

Gestalt, termos que foram tomados emprestados da psicologia da Gestalt para fundamentar a prática da Gestalt-terapia. Wertheimer, Köhler e Koffka, fundadores da psicologia da Gestalt, afirmaram que a percepção está relacionada a estrutura no todo, organizada em forma de conjunto, esse todo forma uma Gestalt e se forem vistas separadamente não expõem as mesmas características.

Ainda citado no Dicionário de Gestalt-terapia organizado por GLADYS D'ACRI, PATRÍCIA LIMA E SHEILA ORGLER (2007, p.112), Koffka (1975) afirma que “a percepção está submetida a certas leis (lei da boa forma, lei do fechamento, lei da semelhança etc.) que fazem uma figura emergir de um fundo, o qual, ao mesmo tempo, a constitui e a circunscreve”.

PHG (1951) citado no Dicionário de Gestalt-terapia organizado por Gladys D'acri, Patrícia Lima e Sheila Orgler (2007, p. 112-11) afirma que:

As noções de figura e fundo já estavam presentes em EFA (1942), subsidiando uma teoria segundo a qual, “na luta pela sobrevivência, a necessidade mais importante torna-se figura e organiza o comportamento do indivíduo até que seja satisfeita, depois que ela recua para o fundo (equilíbrio temporário) e dá lugar a próxima necessidade mais importante agora” (PHG, 1997, p.35). ... Na relação figura/fundo, a figura tem pregnância, brilho, clareza, vivacidade, e se destaca em um fundo difuso e amorfo. O fundo diz respeito ao campo perceptual, isto é, tudo que é relativo ao organismo e ao meio ambiente. O significado da figura é sempre dado pela relação contextual com o fundo.

Dessa forma, Perls defende que o funcionamento saudável do sujeito é demonstrado pela facilidade na formação do processo de figura e fundo, quando esse fenômeno está prejudicado a “terapia gestáltica busca restabelecer a fluidez do processo de formação figura/fundo por meio da análise das estruturas internas da experiência presente. (D'ACRI, LIMA, ORGLER, 2007, p. 113)

Na relação com a pedagogia, Cesariano (1985) apud Bönmann (2001) afirma que no trabalho pedagógico é necessário que haja

uma preocupação maior em possibilitar junto ao crescimento pessoal do homem (e o aluno) uma visão mais ampla do mundo, visto que se na ideia de figura e fundo, a figura tem sua importância na relação com o fundo, no processo pedagógico o aluno existe somente enquanto for visto em relação ao fundo que é o seu meio.

Nesse sentido, é importante enfatizar que o trabalho pedagógico possibilitará ao sujeito um desenvolvimento mais amplo das suas capacidades, por meio de situações que despertem a sensação de dignidade, pertinência e conseqüentemente sentimento de coragem e autoconfiança, tudo isso revigora no sujeito o interesse nos feitos emocionais do aprendizado.

4. Todo e parte

De acordo com Moreira, Ferreira e Costa (2007), o todo apresenta-se como um fenômeno completo e, será compreendido na sua completude, o que dá forma a sua essência interior, ou seja, adjudica consciência.

Segundo Moreira, Ferreira e Costa (2007, p. 188), “O *todo* é, na realidade, um fenômeno global e, pode ser compreendido pela globalidade, que cria sua natureza interior ou lhe confere consciência”. O *todo-parte* está em íntima relação com a experiência, que “só chega até nós de modo completo, quando ela é experimentada como um todo, ainda que este todo seja apenas um esboço da realidade do ser como tal” Ribeiro, (1985, p. 71) apud Moreira, Ferreira e Costa (2007, p. 188)

Ponciano (1985) apud Bönmann (2001) enfatiza que a palavra Gestalt é adequadamente traduzida como todo, inteiro, portanto a teoria do todo e parte é essencial para a compreensão dos princípios da psicologia da gestalt. Dessa forma, as pessoas (e os alunos) devem ser vistos como um todo, na sua completude. Com base nesse pensamento, Bönmann (2001, p.48) afirma que “o processo terapêutico começa por essa visão de tornar inteiro, de estar todo no processo”. Afirma ainda que permanecemos sempre mergulhados

em Gestalts, em todos e que sempre tomamos consciência, seja em menor ou maior nível.

Wholeness & Holism *apud* Ponciano, (1994 p. 17) *apud* Bönmann (2001, p. 48) ressaltam “que as pessoas são muito mais que a simples soma de suas partes”. Bönmann (2001, p. 48) enfatiza ainda que “em cada um de nós existe um movimento para a completeza, para a totalidade”.

De acordo com Bönmann (2001) o conceito de parte-todo e figura-fundo tem uma íntima relação visto que didaticamente considera-se que o todo está para o fundo assim como a parte está para a figura. Burow (1951) *apud* Bönmann (2001) afirma que a teoria da gestalt-terapia ver o comportamento do homem além da percepção externa, ou seja, ver também o seu comportamento interno, por isso a suposição básica é que o ser humano é visto como um todo.

5. Aqui e agora

O conceito Aqui e agora da Gestalt demonstra a consciência do sujeito sobre o momento vivido, tornando presente todos os sentimento e emoções envolvidas na existência humana no momento em que este se relaciona com o mundo e com o homem.

O termo “aqui e agora” é aplicado na Gestalt-terapia tanto para exprimir o caráter temporal do sistema self, e das vivências de contato nele estabelecidas, quanto para designar um “estilo” de intervenção clínica adotado pelos Gestalt-terapeutas cujo propósito é promover a “concentração” do consulente no modo “como” este, na atualidade da sessão, opera com isso que, para ele, é passado ou futuro. Os dois empregos estão intimamente relacionados, a ponto de podermos dizer que constituem a mesma noção. (D’ACRI, LIMA e ORGLER, 2007 p. 24)

O dicionário de Gestalt-terapia organizado por Gladys D’acri, Patrícia Lima e Sheila Orgler (2007) veio a mostrar a relação que o aqui e agora tem com o passado e futuro. PHG (1951) *apud* (D’acri,

Lima e Orgler, 2007) utiliza o termo “aqui e agora” para destacar um fenômeno de passagem sendo este o “campo de presença”, que a cada momento somos afetados por uma história passada que nos desperta ao futuro, portanto, o “aqui e agora” refere-se a um campo temporal, da presença de algo já vivido e que se lança ao futuro como possibilidade de concretude da relação entre o organismo e o meio.

Segundo Ponciano (1994) apud Bönmann (2001) A expressão “aqui e agora” além de ser um conceito que se refere ao tempo e ao espaço, também é considerado um conceito filosófico pelo fato de imaginar uma realidade e possibilitar passar por ela. Afirma ainda que gestalticamente o aqui e agora é a realidade, se o aqui for separado do agora a realidade não ficará completa, é necessário a junção dos dois para que se estabeleça uma gestalt, ou seja, um encontro total.

Outra reflexão que também merece destaque para esse momento é o que diz Polster (1979) apud Bönmann (2001) que a expressão aqui e agora não se refere puramente ao momento atual, mas também ao passado e ao futuro que se tornam presente e se tornam importantes na terapia quando desempenham papel perturbador.

De acordo com D’acri, Lima e Orgler (2007), é na essência de cada “aqui e agora” que se dá o “contato”, que é o ajustamento criativo do sujeito com o passado perante as possibilidades que se abrem pela atualidade do momento. “O presente é uma passagem do passado em direção ao futuro, e esses tempos são as etapas de um ato do self à medida que entra em contato com a realidade”. PHG (1997, p.180) apud D’ACRI, LIMA e ORGLER (2007 p. 25)

6. Self- Puppote

A abordagem Gestáltica tem uma visão positiva do homem por acreditar que ele tem um potencial necessário para encarar a vida. Para tanto, é necessário que o sujeito tome consciência da sua capacidade, a Gestalt-terapia julga que é exatamente disso que o ser

humano precisa e, portanto, Segundo Perls (1976) este é o objetivo da Gestalt-terapia, possibilitar ao sujeito descobrir as melhores formas de solucionar seus problemas.

Pode-se dizer que o self-support foi alcançado quando o sujeito consegue encontrar suas formas de resolver seus problemas consigo mesmo. “Se a cada instante ele puder ficar realmente consciente de seu eu e de suas ações - da fantasia, verbais ou física - então verá onde se encontram suas dificuldades presente e ele mesmo poderá ajudar a se livrar delas no presente, no aqui-e-agora. Cada dificuldade resolvida toma a próxima solução mais fácil, pois toda solução aumenta o selfsupport”. (BUROW, 1951; p.58 apud BÖNMANN, 2001, p.49)

7. Outros suportes teóricos da gestaltpedagogia

Além da gestaltpedagogia se utilizar dos conceitos da Psicologia da Gestalt, baseia-se também na psicologia humanista, existencialista e fenomenológica. Segundo Ponciano (1985) apud Bönman (2001), a teoria humanista é a teoria em que o homem é o centro da sua relação com o meio, é ele que cria a si mesmo, na sua forma de existir, se apoderando de si e também do mundo a sua volta, nessa visão, não se aplica uma teoria ao homem, a teoria é o próprio homem, dessa forma, no processo psicoterapêutico o homem não é visto de forma fragmentada, por isso, a psicologia humanista defende que é necessário conhecer o sujeito por inteiro, toda a vida do homem, para que se possa compreendê-lo. (Burow, 1985 apud Bönmann, 2001).

Carl Rogers foi um dos grandes percursores da psicologia humanista e se utilizou dos princípios dessa teoria para aplicar ao processo de ensino e aprendizagem, aproveitou a sua teoria da terapia centrada no cliente para trabalhar no contexto escolar, no processo de educação, formação, desenvolvimento e preparação do sujeito. (Bönmann, 2001)

De acordo com LiIndizey (1977) apud Bönmann (2001), a teoria existencialista defende que o ser humano não se separa do mundo, “ele é o mundo” e, portanto, Ponciano (198)5 apud Bönmann (2001), enfatiza que o ser humano tem a liberdade pessoal, consciente e responsável pela sua experiência individual, por isso, o existencialismo trata claramente da existência humana. “A afirmação Sartriana “a existência precede à essência” obedece a crença dentro do existencialismo de que o homem é um ser de responsabilidade, um ser permanentemente mutante, um ser de relação” (PONCIANO, 1994; p. 14 apud BÖNMANN, 2001, p.38).

Na construção teórica de Bönmaan, ele cita a fala de Ponciano para mencionar um pressuposto existencialista importante na compreensão “de que o ser humano só pode, de fato ser compreendido por ele mesmo através de uma experiência direta do seu ser no mundo embora ela temporariamente possa ter perdido esta aptidão, continua sendo a mais fiel intérprete de si mesma” (PÕNCIANO, 1985; p.33 apud BÖNMANN, 2001,p.38), dessa forma, acredita-se que o ser humano possa tomar consciência de si a partir de um movimento de mudança responsável que acontece de dentro para fora. A relação paritária onde duas pessoas se constroem a partir do simples fato de estar e ser no mundo pode ser caracterizado como encontro existencial.

Segundo BÖNMANN (2001, p.39), “Outro ponto significativo é “Conhecer-te a ti mesmo”, ao se desvelar, o homem se conhece e desvelando-se a si próprio, ele pode compreender o outro”. Essa citação revela a individualidade de cada ser e que cada sujeito é único e ninguém pode ser igual, aquilo que caracterizará o homem é algo construído na sua relação com o mundo e com o outro e se constrói de forma particular, individual.

Na teoria Fenomenológica Bönmann (2001) descreve a palavra grega fenômeno como sendo um verbo que denota aparecer, manifestar, portanto, pode ser pensado como sendo algo que aparece que se mostra por si mesma e que pode ser analisado

tomando consciência sobre o fato da forma que se mostra sem a interferência de ideias pré-existentes.

Ponciano (1985) citado por BÖNEMANN (2001, p. 40) “afirma que a gestalt-terapia tem uma abordagem fenomenológica, ela é uma filosofia, é uma metodologia, e uma visão do mundo”. “Fenomenologia é um método de compreensão da realidade, assim ela nos ajuda a ler, a descrever e a interpretar o que está presente.” (BÖNEMANN 2001, p. 40). A psicologia fenomenológica enfatiza a importância da suspensão dos conceitos pré-existentes para abrir espaço para a percepção do fenômeno tal e qual aparece.

8. Leis da Gestalt

Coutinho (2008) diz que a teoria da Gestalt criou e comprovou leis que afetam e influenciam a forma de perceber as coisas, portanto, essa percepção humana facilita a compreensão do que se vê e do que se escuta, ou seja as imagens e ideias. Os estudos sobre essas leis foram desenvolvidos na observação do comportamento do cérebro diante de estímulos perceptivos. Os elementos que compõem o estímulo são selecionados de acordo com as características semelhantes e existem entre si.

Dentre estas leis, Coutinho (2008, p. 5) destaca:

- ✓ Lei da Semelhança ou “similaridade: possivelmente essa é a lei mais clara que mostra que na nossa percepção os objetos parecidos tendem a se agrupar;
- ✓ Lei da Proximidade: na nossa percepção os elementos são agrupados de acordo com a distância que se encontram uns dos outros;
- ✓ Lei da Boa Continuidade: Se vários elementos de um quadro apontam para um mesmo sentido o resultado final da nossa percepção seguirá naturalmente para o mesmo lugar, facilitando a compreensão;
- ✓ Lei da Pregnância: todas as formas tendem a ser percebidas em sua modalidade mais simples. É o princípio da simplificação natural da percepção;

- ✓ Lei da Clausura ou “fechamento”: parte do princípio de que a boa forma se completa, se fecha sobre si mesma, formando uma figura delimitada;
- ✓ Lei da Experiência Passada: esta lei relaciona-se com o pensamento pré-Gestáltico que via nas associações, o processo fundamental da percepção da forma. A associação é imprescindível, pois certas formas só podem ser compreendidas se já a conhecermos.

9. Gestaltpedagogia

A filosofia da Gestalt por meio dos princípios e leis da Gestalt-terapia conseguiu espaço dentro da área da pedagogia como prática no processo de ensino-aprendizagem, objetivando enfrentar os desafios propostos pela contemporaneidade e possibilitando uma educação integral. Dessa forma, o russo Hilarion Petzold, radicado na Alemanha sugeriu em 1977 um novo enfoque na prática pedagógica, denominada Gesaltpedagogia, transpõe o princípio da Gestalt-terapia para o estado de ensino e aprendizagem (Coutinho, 2008).

Outros grandes estudiosos, Olaf-Axel, Burow e Karlheinz Scherpp desenvolveram pesquisas e escreveram livros mostrando que é possível uma educação integral a luz da gestaltpedagogia. Suas pesquisas buscaram introduzir princípios e técnicas gestálticas à didática de ensino, essa experiência foi desenvolvida dentro do contexto de salas de aula (Coutinho, 2008).

Segundo Cardela (2002), a Gestaltpedagogia é embasada no pressuposto gestáltico de que o sujeito possui os recursos necessários para conseguir enfrentar a vida, basta, portanto, desenvolver o self-supporte a partir da tomada consciência das suas potencialidades e capacidades. Porém, no processo de ensino esse pressuposto depende primeiramente do professor perceber as capacidades e potencialidades de cada aluno, bem como as limitações, possibilitando com isso, que aluno se torne consciente destas capacidades, potencialidades e limitações.

Dessa forma, é importante reafirmar que isso só é possível se o professor tiver a disponibilidade para entrar numa relação mais estreita que possibilite cada um ocupar o lugar a que pertence se sentindo valorizado e aceito. Isso favorece o despertar das potencialidades e contribui o desenvolvimento do self-supporte do aluno. Essa dinâmica é necessária para que este possa perceber e lidar com as suas dificuldades (Cardela, 2002).

Faz-se necessário aclarar que, ao deparar-se com situações em que as salas de aulas estão lotadas essa possibilidade de uma relação estreita vira utopia visto que esse fator impossibilita uma aproximação maior entre professor e aluno e dificulta o conhecimento mais aprofundado do aluno. Apesar disso, Cardela (2002, p. 99) afirma “observo ser possível criar um espaço para a expressão individual, o que encoraja os alunos a participarem de forma ativa, sendo mobilizados no processo de aprender”.

Cardela (2002) refere-se a outros pressupostos gestálticos fundamental que é o ajustamento criativo contínuo, em que o organismo encontra um ponto de equilíbrio através do processo homeostático. A medida que o professor introduz uma novidade e faz uma transição de mudança com a rotina, ele facilita no aluno a assimilação da nova experiência e isso promove o crescimento do aluno.

Na situação pedagógica é indispensável a valorização da experiência presente do aluno que é com certeza uma novidade, dessa forma, o professor possibilitará a conscientização dessa nova experiências e o reconhecimento dos seus recursos para criá-lo ou recriá-lo. (Cardela, 2002)

O discurso de Cardela mostra que o professor é o principal recurso na aplicação da gestaltpedagogia como metologia de ensino. Esse pensamento de cardela é confirmado na teoria de Bönmann (200, p. 53) quando ele afirma que na “é o desenvolvimento pessoal do professor que fará a diferença quando este estiver frente a utilização de técnicas gestálticas como método de aprendizagem”.

Segundo BESEMS (1977) apud BUROW (1985) apud BÖNMMANN (2001, p. 53):

A modificação do comportamento do professor é o bê-a-bá da gestaltpedagogia. Escolheu para tanto o conceito denominado relação intersubjetiva. Intersubjetividade para ele ver e aceitar o aluno meramente em sua existência como ser humano em clima de confiança mútua, franqueza e autenticidade de comunicação na sala de aula. A relação intersubjetiva entre aluno e professor significa que este compreende e trata aquele como ser humano total. Total significa neste contexto que o aluno não é tratado somente como ser humano em sua função de aluno, mas também em suas funções de criança, irmão, vizinho e parceiro de brincadeiras. Total também significa que o aluno, como ser humano, é uma unidade orgânica de sentir, pensar e agir que sempre está presente, portanto também na sala de aula, e que, conseqüentemente, precisa ser levada em conta no evento da aula.

Burow (1951) apud Mönmann (2001) defende que na metodologia gestaltpedagógica a preocupação do professor não deve ser em como transmitir o conhecimento teórico da melhor forma possível, mas como irá promover uma boa relação intersubjetiva com os seus alunos. Dessa forma, o autor defende que em primeiro lugar está a construção da relação entre o professor e o aluno, em segundo a construção da teoria, do conteúdo.

De acordo com Costa (2002) apud Moreira, Ferreira e Costa (2007) essa nova metodologia é importante pela valorização do sujeito, pela centralização na pessoa, através de princípios, leis e métodos da gestaltpedagogia que englobam características da gestalt-psicologia e da Gestalt-terapia e que envolvem aspectos específicos, aspectos psicológicos e aspecto político-social possibilitando a aprendizagem. MOREIRA, FERREIRA E COSTA (2007, p. 190) descreve:

O aspecto específico refere-se ao conteúdo de cada matéria, sua relação com o todo e a relação entre elas e o mundo dos alunos. O aspecto político-social compreende todas as condições em que o

ensino ocorre, que influenciam tanto os alunos, quanto as instituições e os professores. O aspecto psicológico compreende os conteúdos de história de vida dos alunos, a dinâmica do grupo e sua situação atual individual. Dessa forma, é importante verificar como os alunos envolvidos na relação professor-aluno estabelecem contato consigo mesmos, com o professor e com o conteúdo

Bönmann (2001), afirma que o professor que tem o desejo de utilizar essa metodologia na sua prática de ensino precisa primeiramente passar por uma preparação pessoal, por uma formação que o capacite para tais mudanças comportamentais e de habilidades técnicas de ensino integral.

10. Conclusões

A referida pesquisa possibilitou a reflexão sobre uma metodologia que pode ser aplicada ao ensino, embasada pelos conceitos da Psicologia Gestáltica que prepara o homem na sua forma de ver o homem e o mundo. A partir desse estudo foi possível compreender que a referida metodologia de atuação depende muito mais de uma preparação pessoal o que possibilita também uma preparação e desenvolvimento do aluno a partir de uma relação intersubjetiva entre educador e aprendiz.

Portanto, embasado com a gestaltpedagogia o professor não se preocupa com o conteúdo a ser ministrado, mas sim, com a construção da relação que irá se estabelecer para que desperte no sujeito a autoconfiança e a responsabilidade favorecendo o desejo e a emoção do aprender.

Referências

BÖMANN, Regina Dias. **O uso da Gestaltpedagogia no desenvolvimento das inteligências múltiplas aplicada no processo de ensino-aprendizagem**. Florianópolis, 2001.

CARDELLA, Beatriz Helena Paranhos. **A construção do psicoterapeuta - uma abordagem gestáltica**. São Paulo: Summus, 2002.

COUTINHO, Katia Regina Roseiro. **A psicologia da Gestalt: aplicabilidade a prática pedagógica da educação de jovens e adultos**. Ver. Teoria e prática da educação, V11, Nº 1, p 33-40, jan. /abr. 2008. Disponível em: http://www.dtp.uem.br/rtp/volumes/v11n1/004_Katia_Regina.pdf. Acesso em: 16/05/2015.

D'ACRI, Gladys; LIMA, Patrícia; ORGLER, Sheila. **Dicionário de Gestalt-terapia: "Gestaltês"**. São Paulo: Summus, 2007.

MOREIRA, Juliana Arrais de Moraes; FERREIRA, Ludymila Pimenta; COSTA, Virginia Elizabeth Suassuna Martins. **Descrição de uma vivência de ensino orientada pela gestaltpedagogia**. Revista da abordagem gestáltica - XIII (2): 187-194, jul-dez, 2007. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rag/v13n2/v13n2a02.pdf>. Acesso em: 16/05/2015.

Capítulo 12

A educação e o momento político do país

Pio Barbosa Neto¹
Estanislau Ferreira Bié²

1. Introdução

A educação ainda está longe de ser uma prioridade em nosso país. O que se entende por qualidade ainda não está claro para a maioria dos brasileiros. Para alguns, qualidade pode representar acesso à escola e uma boa merenda.

Ela é o principal vetor capaz de alinhar o desenvolvimento econômico com o social – um dos grandes desafios brasileiros, por conseguinte está comprometida consequentemente com o processo

¹ Doutor em Ciências da Educação (UPAP-PY - 2016). Mestre pela Universidad Polytechnica y Artistica del Paraguay; Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional; Graduado em Filosofia pela Faculdade de Filosofia de Fortaleza e Graduado em Ciências da Religião. Atualmente é Consultor Técnico Legislativo e Assessor da Comissão de Direitos Humanos e Cidadania da Assembleia Legislativa do Estado do Ceará. Tem experiência na área de Educação, além de ser escritor, roteirista, poeta. Desenvolve atividades na Universidade do Parlamento Cearense (UNIPACE) Membro da Academia de Letras dos Municípios do Estado do Ceará. – ALMECE.

² Doutor em Ciências da Educação pela UNISAL- Universidad San Lorenzo; Mestre em Ciências da Educação pela UNISAL; Especialista em Policiamento Comunitário pela UFC - Universidade Federal do Ceará; Especialista em Segurança Pública pela FATE - Faculdade Ateneu; Especialista em Ciências Política Sociedade e Governo pela Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA/UNIPACE; Especialista em Ciências da Educação pela FACULDADE EVOLUÇÃO - Sociedade Evolução de Educação Superior e Tecnologia Ltda; Especialista em História e Cultura Afro-brasileira e Indígena pela FATE - Faculdade Ateneu; Bacharel em Teologia pelo Centro Universitário UNINTA; Licenciado em Ciências da Religião pelo Centro Universitário UNINTA; Licenciado em História pelo Centro Universitário UNINTA e em Pedagogia pela FAK - Faculdade Kurios. Atualmente professor da Academia Estadual de Segurança Pública do Ceará – AESP/CE, Policial Militar (Oficial da Reserva) e Diretor Executivo do Instituto Superior de Ensino Sem Fronteiras – ISESF.

histórico, político e econômico e com o processo subjetivo das pessoas que compõem esta realidade.

“Toda educação é assim o resultado da consciência viva de uma norma que rege a comunidade humana, quer se trate da família, de uma classe ou de uma profissão, quer se trate de um agregado mais vasto, como um grupo étnico, ou um estado. A educação participa na vida e no crescimento da sociedade, tanto em seu destino exterior como em sua estruturação interna e desenvolvimento espiritual; e, uma vez que o desenvolvimento espiritual depende da consciência de valores que regem a vida humana, a história da evolução está condicionada pela transformação dos valores válidos para cada sociedade. Da dissolução e destruição das normas advém à debilidade absoluta de qualquer ação educativa” (Jaeger, 1995, pág. 4).

2. Desenvolvimento

O ato de educar implica numa inscrição social do significante que representa o sujeito, representando o próprio sujeito na inscrição simbólica.

Ao transmitir conhecimentos a educação se apresenta como significante cujos significados traduzem as transformações possíveis da metáfora paterna em novos significantes para a cultura.

Desse modo ela se produz como discurso de articulação social e opera como discurso.

Do modo mais genérico, aparece como discurso “humanizador do homem”, ou no sentido de conduzi-lo a se engajar num projeto social, (no Outro), como podemos notar nas clássicas definições de educação, notadamente representada na maneira como Jaeger a expõe na “Paidéia”:

“Toda a arte de educar consiste em despertar e estimular no educando suas potencialidades dormentes”, em outras palavras, a educação deve ser um estímulo ao desenvolvimento do homem em toda a sua essência, capacitando-o para a vida. (Huberto Rohden)

Ao se observar o processo de evolução da humanidade, constata-se a presença marcante das descobertas, inovações e os avanços, estreitamente relacionados ao espírito aventureiro, à inquietude, ao inconformismo e à capacidade inquisitiva dos seres humanos. Assim, o anseio pela busca do desconhecido, pela descoberta de novas fronteiras e produção de novos conhecimentos impulsionaram e continuam a projetar a sociedade em direção ao desenvolvimento.

É importante ressaltar que as transformações rápidas e profundas decorrentes dessas descobertas refletem-se nos mais variados setores, destacando-se os avanços tecnológicos, a transformação dos paradigmas econômicos e produtivos e, em especial, as mudanças relacionadas à educação.

A visão educacional, considerada predominantemente tradicional, fundamenta-se no conceito-chave de que o professor transmite um conjunto fixo de informações aos alunos. Há que substituí-la por um enfoque alicerçado em processos de construção, gestão e disseminação do conhecimento, com ênfase no “aprender a aprender” e na educação ao longo da vida.

Esse enfoque é mais bem explicitado por Assmann (2001, p.32), ao mencionar em seu livro "Reencantar a educação", que educar é fazer emergir vivências do processo de conhecimento.

O "produto" da educação deve levar o nome de experiências de aprendizagem e não simplesmente aquisição de conhecimentos supostamente já prontos e disponíveis para o ensino concebido como simples transmissão.

Em nossos dias, a educação é vulgarmente considerada um importante instrumento impulsionador da transformação social. Ela é considerada um poderoso instrumento para um rápido crescimento econômico e para a mobilidade individual, desempenhando, portanto, um papel importante neste processo.

Os conceitos de educação como processo de socialização, aquisição de conhecimento, produção de conhecimento, são noções que se podem aplicar à ação social em geral. Por isso, são usualmente

coisificados na análise das organizações sociais, isto é, na análise estruturo-funcional, na qual a suposição da especialização funcional conduz à concepção da socialização, ou da consciencialização, como tarefas e produtos de estruturas sociais especializadas.

Educar significa desfazer as resistências ao prazer do conhecimento, já dizia Rubem Alves, considero que um povo que não se educa, carece de cuidados, especialmente, nestes tempos em que a presença do poder, vicia, aliena, escraviza, manipula e seduz a quem não tem uma leitura crítica da realidade. A televisão, hoje, é um canal alienante, que subjuga, induz e deixa as pessoas a mercê de opiniões diretivas, sujeitas a dominação dos aparelhos ideológicos.

Quanto aos maus eleitores, diria que eles são produto da mentira dos políticos, alguns há que creem firmemente, que um réu pode ser inocente, mesmo tendo ele usado de atitudes fraudulentas, antiéticas, enfim, para uma parte da população, acreditar na inocência de tiranos é a forma de achar que o país, precisa de um "salvador da pátria".

Sou claro em defender que políticos corruptores, sejam sentenciados à prisão e se houvesse a pena de morte no Brasil, que eles fossem condenados pelo desmonte da nação, afinal, se temos um país, sem segurança, sem educação, sem hospitais, com mais de 14 milhões de desempregados, alguém roubou a nação, e não foi um só, foi uma quadrilha que se instalou no poder para quebrar a ética, o decoro.

Não há inocentes no comando país, há sim, homens sentenciados à vergonha, a falcatruas, a deslizes, a desmandos, e dizem que tudo isso não ocorreu bem debaixo do nosso nariz, é achar que o povo brasileiro é idiota, burro, imbecil, eu creio que não. Meu país não merece canalhas, vigaristas, bandidos, hordas de criminosos a governá-lo.

Quero crer, que a educação ainda é o caminho, pois um povo consciente, jamais será manipulado, dominado servilmente.

Se a educação é tarefa de partido, qualquer inércia existente é desprezível, significando afirmar que não pode e não deve existir

neutralidade no ato de educar ou de formar o homem, afinal, nos educamos mutuamente, e isto significa dizer que a nossa indiferença redundará na sentença final de morte àqueles que ainda não alcançaram o direito de serem escolhidos livremente para a missão de gerar vidas capazes de ser como eles devem ser como nós também potencialmente educadores no contexto da Pós-Modernidade.

Etiénne de La Bóetie, em sua obra *Discurso da Servidão Voluntária* nos ensina que estes poderosos somente possuem o poder consentido por seus súditos, sejam eles servos ou escravos. Pois reis, tiranos, autoridades religiosas são simples homens, com pernas, braços, obrigados às mesmas necessidades biológicas como qualquer mendigo, servo ou escravo.

O texto de uma maneira profunda atravessa a existência humana, diante de algumas questões pontuais que o autor apresenta, como por exemplo: O poder que um só homem exerce sobre os outros é ilegítimo, ou seja, a priori toda e qualquer forma de governo, sugere diante da nossa fraqueza, a necessidade de obediência à força, diante do vício infeliz de ver um número infinito de pessoas não obedecer, mas servir.

“Se há algo claro e notório na natureza, e ao qual não se pode ser cego é que a natureza, ministra de Deus e governante dos homens, fez-nos todos da mesma forma (...) para que nos entre conhecêssemos todos como companheiros, ou melhor, como irmãos” e a sujeição dos dominados aos tiranos, quando diz: “O que os tiranos mais buscam, mesmo, é certa devoção dos dominados.” (...). É o segredo e a força da dominação, o apoio e fundamento de toda tirania.

O tirano, ele gosta de persuadir, enganar, incitar as massas, omitir a verdade, sobretudo mentir quanto à sua verdadeira intenção.

Em síntese, os que nasceram na servidão não são verdadeiros concededores da liberdade.

Quem nasceu para viver livre, jamais deve deixar fugir de sua consciência o desejo de retomar o que alguns homens ousam roubar – o direito a ser livre.

É sempre oportuno lembrar que “Até os bois gemem sob o peso do jugo; e na gaiola os pássaros se debatem”, quanto mais, o homem, diante da ameaça visível de perda de sua liberdade.

3. Conclusão

Um país que não respeita a educação, nem os educadores, está fadado a inúmeras quedas e fracassos.

“A crise desacredita o povo e a força inerente a esta grande massa da população de todos os níveis sociais. Entretanto, penso que ela não tem um objetivo específico, mas sim é resultado de uma má administração. Neste processo, entendo que a crise é resultado. O resultado é quebrar a crença que a população tem no processo democrático político”. (Diego Amaro de Almeida)

Certamente, as mudanças que queremos não poderão estar distantes de nossos maiores sonhos, quais sejam o de construir um mundo melhor sem os vícios e os pecados que arremessam o país num lamaçal profundo, onde o charco de lodo enlameia além dos pés, a consciência daqueles que deveriam gerar as transformações que queremos conquistar as quais ainda não chegamos a alcançar.

Referência

JAEGER, WERNER. **Paidéia - a formação do homem grego**, S. P. Martins Fontes, 1995.

(Textos Complementares - PIO BARBOSA NETO)

O discurso da servidão voluntária – PBN/ A educação e o caos na pós-modernidade – PBN/ A educação não pode ficar ao sabor da crise – MNR/ A educação na sociedade do conhecimento – PBN/ A educação encarcerada – PBN/ Educação: Inscrição simbólica do desejo – MLA/ Educação em crise – PBN/ Educação, prioridade e direito. - PBN).

Fonte: www.a12.com/ /redacaoa12/igreja/

Capítulo 13

A escola como formadora de valores: sua relação com a sociedade

Antonia Angela de Lima¹

Jaqueline dos Santos Cavalcante²

1. Introdução

No espaço escolar a formação de valores inicia-se pelas regras que são impostas como: horário de entrada, de saída, intervalo, disciplinas, filas, atividade. São muitas as regras que automaticamente são respeitadas pelos educandos. Estes valores são aceitos por um determinado grupo. De acordo com a consciência de cada membro faz-se necessário uma reflexão a fim de propagar atos éticos. É a partir de pequenos atos que a escola começa a introduzir o indivíduo para um campo de formação moral. Quando, por exemplo, uma criança fala mal com um colega, apelida, chama palavrões, é agressivo com outras crianças, dentre outros acontecimentos, a criança passa a comportar-se de maneira não aceitável, então é em meio a tais questões que se iniciam as interrogações sobre o que é certo ou errado, bom ou mal, porém estes quesitos são discutidos nas propostas sobre o que é ético ou não.

¹ Mestranda em Educação pela UNISULLIAN Inc., Especialista em Docência do ensino superior pela Faculdade Integrada de Patos – FIP, Graduada em Serviço Social pela Universidade Leão Sampaio – UNILEÃO. E-mail: angelaxavieroliveira@hotmail.com

² Especialista em Gestão Escolar pela Universidade Regional do Cariri – URCA Graduada em Pedagogia pela Universidade Regional do Cariri – URCA.

A escola acaba por cumprir a função de repassar valores, funções estas que são constantemente cobradas na sociedade, no cotidiano da criança em outros espaços que também são referências para sua constante formação ética e moral. Nesse sentido, segundo Vieira, “Não existe sociedade sem educação, ainda que nas formas primitivas possa faltar a educação formalizada, institucionalizada (que aí é representada pelos ritos sociais). Por consequência, nenhum membro da sociedade é absolutamente ignorante, do contrário não poderia viver.” (VIEIRA, 1993, p. 38)

A prática educativa é necessária em quase todos os tipos de relações sociais, senão em todas, então no espaço escolar é possível dispor para os alunos condições favoráveis para a compreensão de ações não valorizadas na vida social. Diante dessas circunstâncias, o educador deve posicionar-se e explicar quais ações não são consideradas éticas. Com essas pequenas ações, explicações, o indivíduo pode passar a tratar-se com respeito, assim como aos demais.

A efetivação de valores na escola é necessária, pois com o passar dos tempos, e devido às mudanças na sociedade, o sujeito vem tornando-se cada vez mais individualista e egoísta, assim inovando também suas convicções sobre valores humanos e éticos. Como consequência disso, presenciamos diariamente fatos de desrespeito e falta de compaixão dos indivíduos com seus semelhantes. É no processo de formação do indivíduo que este vai se adaptando às normas existentes na sociedade, onde são exigidas para uma convivência harmoniosa em sociedade.

a) o homem é por essência um ser inacabado, pois se constitui a si mesmo ao longo de sua existência social. A sociedade configura todas as experiências individuais do homem, transmite-lhe resumidamente todos os conhecimentos adquiridos no passado do grupo, e recolhe as contribuições que o poder criador de cada indivíduo engendra e que oferece a sua comunidade. (Idem, 1993, p. 39).

Diante dessa realidade fica a reflexão: na maioria das vezes algumas questões problemáticas são discutidas, quando já tem atingido uma grande parte da população e causado grande sofrimento para os que enfrentam determinadas situações. É clara a falta de preocupação com acontecimentos angustiantes, que vem afetando consideravelmente as nossas crianças, como a violência na escola, conhecida atualmente como **bullying**. Para que pesquisadores de diversas áreas buscassem investigar esse fato, ocorreram muitos acontecimentos imprevisíveis com crianças, para então tentar buscar soluções para esse problema que perpassa na sociedade há algum tempo.

Assim a violência é um ato intolerante, impulsionador de desrespeito e desentendimentos verbais, na grande maioria advém de um preconceito, provocações e discussões. Então quando acontecem esses desajustes, fica a dúvida se estão sendo trabalhados os valores morais na escola. Este é apenas um exemplo de muitos outros que a escola deveria tratar, inserindo os valores éticos, para que os indivíduos se respeitem, e respeitem os demais. No entanto, a preocupação maior da escola atual é ensinar conteúdos para passar em vestibular, concursos e entrevistas de emprego, a preocupação com a formação de valores se detém apenas às regras exigidas.

A escola é um espaço muito visado, pois é um lugar de fácil acesso, e tem o compromisso de contribuir para a formação integral dos indivíduos. É importante a escola escolher seus objetivos de forma que atenda ao seu público, levando em consideração a formação cidadã dos educandos, preocupando-se com o desenvolvimento afetivo, cognitivo, costumes culturais, valores, potencialidades e habilidades.

Nas séries do Ensino Fundamental, a escola recebe educandos que estão em uma faixa etária de transição, caminhando para fase da puberdade, o que permite que a criança comece a trilhar seus caminhos. Neste período o indivíduo julga as regras com criticidade. Inicia-se o desenvolvimento moral e de autonomia, o educando

legítima a validade das regras com racionalidade e intencionalidade e não aceita as regras só porque foi imposta (BRASIL, 1997).

Se na vida infantil a criança for preparada com um embasamento de princípios éticos e morais, terá mais probabilidade para optar por caminhos melhores na sua trajetória de vida. Queremos demonstrar nesta monografia que se a escola colaborar de forma intencional para a formação moral do educando, provavelmente ele terá segurança e suporte nas suas futuras decisões, e também tratará seus semelhantes com respeito.

2. A escola e a questão ética

Atualmente enfrentamos um grande problema que vem a ser a preocupação que os indivíduos têm apenas consigo mesmos, o individualismo é um aspecto muito forte nos dias atuais. Chegamos a tal ponto que para atingir objetivos próprios, o indivíduo é capaz de intervir na vida planetária, sem perceber as grandes consequências provocadas. Hoje o homem destrói a natureza de forma que desestabiliza a vida da humanidade em geral, por isso Costa salienta que:

[...] se os problemas, desafios e riscos que a humanidade enfrenta hoje têm alcance planetário, só uma resposta ética em nível planetário, em nível global, pode nos ajudar a enfrentar adequadamente esses problemas, de modo que temos que ir além da responsabilidade de cada um em face de seu próximo e também além da responsabilidade política. (COSTA, 2011, p. 218)

Fazendo um paralelo com as ideias de Goergen (2005), citado no capítulo anterior, confirma-se a tese de que prevalecem as ações instrumentais (êxito e poder), assim havendo uma substancial diminuição das ações comunicativas. É necessário pensar no coletivo, pois o pensar no todo possibilita uma união a favor da busca de soluções favoráveis para a vida conjunta. Podemos afirmar que essas soluções seriam pertinentes se concedidas de ação

promissoras da ética, seria mais significativo com assentimentos da justiça, solidariedade, justiça, diálogo e respeito mútuo, temas sustentados pela ética.

No capítulo anterior deixamos um questionamento sobre qual seria o desafio enfrentado pela população atual, então optamos por responder com o ponto de vista de Costa, o qual frisa que:

[...] a revolução na maneira de pensar ocorrida no início da modernidade – a qual trouxe como consequência uma concepção de ciência voltada para o domínio da natureza e a sujeição da mesma aos fins e determinações da vontade humana – nós criamos a atual civilização planetária. Os efeitos de nossas ações e omissões têm alcance planetário e atinge a humanidade como um todo, o que exige de nós a assunção da responsabilidade pelas consequências e subconsequências das mesmas, também, em nível planetário. (COSTA, 2011 p. 217).

Esta citação nos permite refletir sobre a inadequação comportamental do homem, vejamos que a civilização atual é fruto dos valores e transformações passadas, assim ainda podemos atuar na sociedade presente para garantirmos uma melhor condição para a vida social futura. O homem vem agindo de maneira impensada, nem sempre seus atos manifestam uma postura ética, porém ainda há tempo para tentarmos corrigir estas práticas que em nada contribuem para o zelo da vida coletiva. É possível refletirmos sobre a responsabilidade de cada um dos indivíduos que vivem em sociedade, quando o autor traz como exemplo a responsabilidade de cada indivíduo para com a vida planetária, logo chama a atenção para a responsabilidade coletiva, isto significa dizer que se faz necessário uma maior relação entre os sujeitos, até que estes cheguem a um consenso de respeito e cuidado mútuo, a fim de garantir uma vida de qualidade em sociedade.

Mas para que a humanidade chegue a este acordo, faz-se necessário uma nova forma de pensar eticamente. Para tanto, imaginamos a escola como um ponto primordial para começar a introduzir essa consciência nos educandos, e, a partir de uma prática

transformadora, estes estarem levando para o convívio social essa nova concepção educativa.

É interessante ressaltar que estamos falando de ética a nível de prática social e educação, pois ambas perpassam os mesmos espaços da sociedade. Para o autor Costa (2011), os problemas planetários chegam a ser um motivo para a humanidade atual deixar de pensar de forma individualista, e passe a perceber que estas problemáticas são de causas e interesses coletivos. É tempo de todos lutarem pela melhoria de vida planetária. É claro que, de forma lenta, já há grupos preocupados com estas situações e que estão atuando para melhorias, porém ainda é muito pouco em se falando de urgências, então:

Poderíamos pensar que a nova situação problema da relação do ser humano com a natureza e suas consequências, tais como a poluição ambiental, o buraco da camada de ozônio, a superpopulação e sua ameaça ao esgotamento da biosfera, a ameaça a guerra nuclear e biológica de extermínio, deveriam ser capaz de minimizar a importância vital dos conflitos entre os homens, porquanto a consciência de que todos estão no mesmo barco e que tem um mesmo destino ecológico poderia ter levado os habitantes do planeta a subordinar todos os interesses divergentes e particulares ao interesse comum pela sobrevivência. (Idem, 2011, p. 217, 218)

As colocações acima podem ser analisadas como um ponto de partida para pensar a sociedade em um início de consciência ética coletiva. Para que isso se concretize é preciso muito trabalho e esforço de todos que fazem parte da sociedade, inclusive no que se refere à educação em sua totalidade.

Ou seja, não adianta apenas ensinar os conteúdos curriculares científicos, se não for reforçada a educação ética e moral, os verdadeiros valores, as multiplicidades de culturas, a justiça, a solidariedade, a dignidade, em fim tudo que englobe o desenvolvimento crítico reflexivo dos indivíduos para uma boa relação social. Isto se faz necessário para que esta educação social

chegue às futuras gerações e estas possam mudar as problemáticas atuais de maneira racional, e com dialogicidade, e não com guerras e imposições como aconteceu em gerações remotas passadas. A lembrar:

A educação tradicional devido ao seu particularismo, transformado em dogma e imposto autoritariamente, falhou em ações e omissões e possibilitou mazelas como a inquisição, as cruzadas, o fascismo, o nazismo e o totalitarismo comunista; possibilitou, também, duas guerras mundiais, a crise ecológica e a ameaça de extinção da humanidade por uma hecatombe nuclear. [...] para evitar um futuro desastroso, se faz necessária uma nova educação, pautada em novos valores, que produza um novo homem, uma nova mulher e um novo mundo, para os quais a cooperação dialogal na busca fraterna da verdade, do bem e do justo seja a tônica dominante. (Idem, 2011, p. 228).

Para pensarmos a educação ética e moral dos dias atuais, é de suma importância discutir a grande influência da educação tradicional pertencente a vários modelos de sociedade. Nessa concepção de educação, os valores e conteúdos escolares eram meramente transmitidos, não existia uma preocupação com o significado e utilidade do ensino, o principal objetivo era depositar conhecimentos e valores, sem precisar ser questionado nem contextualizado. Ou seja, nem sempre o ensino foi firmado num sentido de corresponder à necessidade de determinada sociedade de forma consistente, porém atualmente esta é a sua real intenção. O autor Costa (2011, p. 225) esclarece que “A concepção de educação varia de época para época, de sociedade para sociedade e de cultura para cultura, de modo que cada época, cada cultura e cada sociedade constroem um novo modelo”.

A prática educativa tradicional e a transmissão de valores morais eram concentradas pelas orientações dogmáticas da igreja católica e pelas próprias famílias, ou seja, era um modelo de educação muito restrita, sendo assim uma educação com preceitos: dogmática, particularista e autoritária.

O modelo de educação atual deve abranger um leque de diversidade cultural, múltiplas concepções, precisa contemplar [...] “o diálogo racional na busca cooperativa da verdade, do bem e do justo.” (COSTA, 2011, p. 227). Em contrapartida, vejamos a contrariedade da educação tradicional na concepção do mesmo autor:

Nestas concepções tradicionais de educação não há a compreensão de uma possível civilização planetária multicultural, com diversas formas de sociedade, que, apesar das diferentes concepções de vida e de mundo, estão conectadas a um destino comum, com problemas e desafios comuns. Assim sendo, a educação tradicional não tem preparado os homens e as mulheres para viverem no mundo atual, pois as tradições e as sociedades particulares têm sido marcadas por concepções solipsistas dos valores, de modo que cada sociedade, cada cultura e cada tradição se julgam donas da verdade e dos valores corretos quanto ao bem e o justo e acham que devem moldar, no processo educativo, as crianças, jovens e adultos de acordo com sua concepção particular da verdade, do bem e do justo, indevidamente absolutizada. (Idem, 2011, p. 225,226).

A educação faz parte de um processo histórico, no qual acompanha as transformações da vida social. Por assim ser, a escola desde sempre aplica aos seus seguidores questões sobre valores éticos e morais, pois também trabalha em uniformidade com as funções sociais que permeiam na sociedade. Sobre esse aspecto, a escola é um espaço complementar da educação, pois os indivíduos são dotados de conhecimentos extraescolares. Sobre isso, Vieira afirma que:

A educação é apenas o aspecto prático, ativo, da convivência social. Na sociedade toda educam a todos permanentemente. Como o indivíduo não vive isolado, sua educação é contínua. Mas particularmente, considerando-se apenas a transmissão dos conhecimentos compendiados, a educação também é permanente. (VIEIRA, 1993, p. 38).

Em concordância com as ideias do mesmo podemos identificar que a educação é uma competência de responsabilidade de todos.

3. Definição dos PCN'S

Para compreendermos como os PCN's serão discutidos ao longo de nossos estudos, é importante compreendermos como ele foi organizado e quais seus propósitos para a educação:

Dada a abrangência dos assuntos abordados e a forma como estão organizados, os Parâmetros Curriculares Nacionais podem ser utilizados com objetivos diferentes, de acordo com a necessidade de cada realidade e de cada momento. É possível iniciar a leitura por diferentes partes dos documentos, mas reforçamos a necessidade de, com o tempo, se tomar em conta a totalidade deles para poder haver uma compreensão e apropriação da proposta. Os Parâmetros Curriculares Nacionais auxiliam o professor na tarefa de reflexão e discussão de aspectos do cotidiano da prática pedagógica, a serem transformados continuamente pelo professor. (BRASIL, 1997, p. 7)

Sendo assim os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados com o intuito de servir de suporte para os professores, como instrumento pedagógico para colaborar, sendo uma ferramenta norteadora dos conteúdos ofertados nas escolas. Os PCN's são distribuídos em dez volumes.

O primeiro volume traz uma abordagem geral na introdução aplicada a todas as disciplinas curriculares, do segundo ao sétimo volume são abordados os conteúdos das disciplinas obrigatórias: Língua Portuguesa, Matemática, Geografia e História, Ciências Naturais, Arte, e Educação Física. O oitavo volume trabalha os temas transversais e Ética dos Parâmetros Curriculares Nacionais e devem ser tratados em todas as disciplinas curriculares obrigatórias. O nono volume trata do Meio Ambiente e Saúde. O décimo discute sobre a Pluralidade Cultural e Orientação Sexual.

Nesta pesquisa iremos nos debruçar sobre os estudos do volume oito, mais especificamente no quesito que se refere à ética, pois está incluído detalhadamente as respectivas temáticas: ética,

meio ambiente, saúde, pluralidade cultural e orientação sexual. Sobre estes são discutidos valores que trazem discussões acerca da democracia e cidadania para a sociedade, muito presente e necessário para viver em sociedade. Esse conjunto de temas foi intitulado de Temas Transversais.

Os PCN's são uma ferramenta que possibilita aos educadores trabalharem com temáticas discutidas universalmente. O documento promove flexibilidade em seus conteúdos que podem se disseminar em variados contextos, podendo ser adaptado de acordo com a especificidade e necessidade aparente em cada situação, assim abrange a diversidade cultural e regional. (BRASIL, 1997).

Nesse contexto, cabe aos colaboradores das unidades escolares levarem estas propostas de acordo com as necessidades apresentadas em seu contexto, e valorizando as especificidades locais, sem deixar de aprofundar nos universais. De acordo com os PCN's (BRASIL, 1997), a contribuição da escola, portanto, é a de desenvolver um projeto de educação comprometida com o desenvolvimento de capacidades que permitam intervir na realidade para transformá-la.

4. Conclusões

Acreditamos que é preciso uma apresentação mais elaborada, sistemática e direcionada, faz-se necessário um trabalho constante acerca da importância desses conteúdos para a equipe gestora e docente. Por isto a importância deste estudo que impulsiona uma possível reflexão teórica.

Outra observação consistente em nossas análises diz respeito ao limite de responsabilidade da escola. e então, até que ponto a escola pode intervir na formação ética e moral dos seus educandos, uma vez que, o grande problema é a escola lidar com o conjunto de experiências que os alunos e demais participantes trazem de suas vivências, pois muitas vezes os valores precedidos podem não condizer com os defendidos pela proposta da escola e até mesmo dos

PCN's. Acrescentamos que é necessário um constante trabalho nesse aspecto, digamos que seja “um trabalho de formiga”, pois é lento. A transformação e conhecimento vão se dando aos poucos, cada um faz sua parte e no final junta-se até conquistar o objetivo do trabalho que é demandado para todos.

Para ser possível levar a discussão ética e moral para as escolas é preciso que esta trabalhe com o regimento democrático, assim possibilitando a reflexão de valores, o pensamento crítico e reflexivo.

Atualmente vivemos situações críticas, são grandes os índices de violência, as injustiças em geral e também a individualidade. Tratamos esse ponto porque a escola está submetida às questões que regem a sociedade. Para a escola lidar com esses quesitos precisa estar atualizada e acompanhar as transformações sociais. Repetimos que conforme as mudanças sociais também se mudam os valores, conseqüentemente a escola reproduz estes valores para responder às expectativas das sociedades. A escola influencia a concepção de mundo dos educandos, de forma a contribuir para formação de opiniões positivas ou negativas e possibilitar a reflexão sobre as tomadas de decisão e atitude.

Por fim, é necessário pensar em novas políticas educacionais que favoreçam as discussões éticas e morais de forma que atendam substancialmente as demandas ensejadas pela necessidade dos indivíduos.

Referências

BOVO, Marcos Clair, **Interdisciplinaridade e transversalidade como dimensão da ação pedagógica**. Maringá, 2005. Disponível em: <http://www.urutagua.uem.br//007/07bh> >. Acesso em: 21 de dezembro de 2013.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: apresentação dos temas transversais, ética. Brasília: MEC/SEF, 1997.

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

DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 26. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007

FRAGOSO, Emanuel Ângelo da Rocha. COSTA, Reginaldo da. (orgs.). **Ética e Subjetividade.** EDUECE, 2011. 266 p. (Coleção Argentun Nastrum)

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

GERBAUER, Gunter; WULF, Chistoph. **Mimesina na cultura:** agir social, rituais e jogos, produções estéticas. São Paulo: Anablume, 2004.

GOERGEN, Pedro. **Pós-modernidade, ética e educação.** Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação mediadora:** Uma prática em construção da pré-escola à universidade. 20^a Ed. Porto Alegre: Ed. Madição, 2003.

LOMBARDI, José Claudinei, GOERGEN, Pedro. (orgs.) **Ética e educação:** reflexões filosóficas e históricas. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2011.

MENGA, Ludke, Marli E. D. A. André. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. [2. Ed], Rio de Janeiro: E.P.U, 2013

VIEIRA, Pinto Alvares. **Sete lições sobre educação de adultos.** 8^a edição. São Paulo: Cortez, 1993.

Capítulo 14

Educação e trabalho, perspectiva para formação do sujeito social

José Alves Feitosa¹

Iarê Lucas²

1. Introdução

A proposta desse trabalho foi desenvolver habilidades voltadas ao tema “Educação, sujeito e trabalho”, respondendo a seguinte problemática: "vivenciamos o fim da sociedade do trabalho?" Partindo desse contexto, buscou-se destacar de modo geral a relação do sujeito e do trabalho numa visão holística e associou-se a questões relacionadas à educação, tema polêmico, assunto de grandes discussões em todo o Brasil. Assim sendo, o trabalho vem fundamentado através da opinião de alguns autores de renome no assunto, e através de uma metodologia bibliográfica levantou-se dados inerentes ao tema, embora se sabe que um vem atrelado ao outro. Desse modo, o assunto aqui apresentado vem dividido em três capítulos. O primeiro capítulo traz um breve histórico sobre a sociedade, atrelado ao sujeito e ao trabalho e de forma sucinta, destaca a sociedade como democrática quando se atende aos direitos e respeita a vontade da maioria, embora, uma sociedade consciente e

¹ Mestrando em Educação pela UNISULLIVAN Inc., especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional, especialista em Língua Portuguesa e Literatura.

² Professor, Dr. em História Contemporânea. E-mail iareluc@gmail.com

ativa sabe assegurar seus direitos e garantir assim características pertinentes ao meio a que se encontra inserida. Assim sendo, ressalta-se a Constituição Brasileira como a maior expressão da cultura consolidada no Brasil. O segundo capítulo, faz uma relação do trabalho com a construção do sujeito social, e ressalta da importância do sujeito e do trabalho, que de certa forma, tem como influência o ensino público no Brasil, assim, o intuito de atender as demandas pautadas na globalização e na economia, tem como objetivo a necessidade em buscar na sociedade elementos oriundos principalmente das camadas mais populares. O terceiro capítulo, traz um breve contexto da educação no século XXI e mostra algumas realidades sobre a educação e ao mesmo tempo apresenta perspectivas para o futuro, destacando assim o sistema como principal vilão, e que sem sombra de dúvida é quem comanda e ao mesmo tempo instrui, embora se sabe que, a educação é a base o fundamental para o desenvolvimento intelectual, uma vez que vem atrelada ao conhecimento, assim, o processo a que se dar exige do homem certo domínio e preparação para argumentar sobre tal.

Diante disso, os argumentos aqui apresentados defendem sem sombra de dúvidas, objetivos e competências necessários ao assunto abordado, elencando principalmente a construção do sujeito e o papel da educação na vida do indivíduo de modo geral.

2. Breve histórico sobre a sociedade, atrelado ao sujeito e ao trabalho

No Brasil, o conceito a que se atribui ao termo sociedade tem como princípio norteador a dignidade do ser humano, assim se sabe que diante de diversos direitos e garantias fundamentais se encontra o trabalho, um bem de direito ao cidadão, incluindo dessa forma, valores, características e práticas diferenciadas. Desse modo, só se pode reconhecer a sociedade como democrática quando se atende aos direitos e respeita a vontade da maioria, embora, uma sociedade

consciente e ativa sabe assegurar seus direitos e garantir assim características pertinentes ao meio a que se encontra inserida.

Por esta razão, acredita-se na Constituição Brasileira como a maior expressão da cultura consolidada no Brasil, uma vez que, de uma forma direta estabelece ao sujeito o direito e o acesso às informações de interesse da sociedade de modo geral. Assim sendo, a democracia numa sociedade pós-moderna se apresenta ainda dentro de sua complexidade, mas diretamente vinculado à dignidade humana, pautado a direitos e deveres para a promoção da cidadania. Desse modo, Cláudio Ari afirma que:

Os direitos fundamentais podem ser considerados simultaneamente pressupostos, garantia e instrumento do princípio democrático da autodeterminação do povo por intermédio de cada indivíduo, mediante o reconhecimento do direito a igualdade (perante a lei e oportunidades), de um espaço de liberdade real, bem como por meio da outorga de direito à participação (com liberdade de igualdade), na conformação da comunidade e do processo político, de tal sorte que a positivação e a garantia do efetivo exercício de direitos políticos (no sentido da participação e conformação de status político) podem ser considerados o fundamento funcional da ordem democrática, importa referir a função decisiva exercida pelos direitos fundamentais num regime democrático como garantia das minorias contra eventuais desvios de poder praticados pela maioria no poder, salientando-se ao lado da liberdade de participação, a efetiva garantia da liberdade e autonomia. (2004, p. 148).

Partindo desse contexto, acredita-se nos direitos fundamentais como garantia, procurando assegurar esse mesmo direito atrelando a uma condição de vida digna e acima de tudo democrática. Assim sendo, o trabalho traz ao sujeito condição necessária para a promoção da cidadania, embora, deva levar em consideração objetivos em comum ao coletivo e nunca individualmente.

Diante do exposto, acredita-se no trabalho como um dos principais instrumentos de interesse do povo brasileiro, que de certa forma funciona como um processo de redemocratização de uma sociedade que sempre busca por direitos igualitários. No entanto, o

dicionário traz o significado da palavra “TRABALHO”, como aplicação de forças e faculdades humanas para alcançar determinado fim, embora se sabe que apresenta também outros significados relacionados ao tema. Por esta razão, partindo de um ponto de vista mais amplo, o trabalho tem também o poder de transformar a natureza e assim os elementos de formação humana que nele habita, embora se acredite que o trabalho possibilita ao homem a construir-se e reconstruir-se a si mesmo, ao passo que transforma a natureza do sujeito numa perspectiva humanista voltada ao social, elemento essencial na construção da personalidade do ser humano. Assim sendo, Castro e Melo afirma que:

O trabalho, por ser algo fundamental para o sujeito, é investido pelas pessoas através da possibilidade da construção de sua identidade no social, que em uma sequência ontológica vem logo a seguir do reconhecimento do fazer. A identidade não pode ser construída fora do social, em espaço privado, sendo através da sublimação que o sujeito busca executar uma atividade socialmente valorizada (CASTRO e MERLO, 2011, p. 476).

Partindo desse contexto, a vida do ser humano só pode ser valorizada a partir da ocorrência daquilo que se produz com êxito, tanto no campo de trabalho, quanto na sua capacidade e habilidade, uma vez, que é constituinte do sujeito, embora envolvendo questões de natureza social que exige assim, autonomia referente à condição fundamental no processo.

3. A relação que faz o trabalho com a construção do sujeito social

O contexto a que se refere sujeito e trabalho, de certa forma, tem como influência o ensino público no Brasil, assim, o intuito de atender as demandas pautadas na globalização e na economia, tem como objetivo a necessidade em buscar na sociedade elementos oriundos principalmente das camadas populares, embora se sabe que o trabalho tem como essência maior, o fortalecimento do caráter

do sujeito. Por esta razão, acredita-se que as relações humanas se fazem a partir de um conhecimento prévio, e remete-nos ao ponto de vista de que esse mesmo conhecimento é operado através da sociedade.

Diante disso, um conjunto de transformações faz relação com o sujeito, num sistema contemporâneo que caracteriza mudanças perante a sociedade, uma vez que, investiga também aspectos vivenciais e subjetivos ao trabalho, que de certa forma apresenta mecanismos de defesa a que são submetidos. Para Paoli (2000), a época, o contexto cultural, social e político ao qual o homem pertence, determinam grandemente sua subjetividade, expressando-se em sua produção, e, de forma mais ampla, em sua posição frente ao mundo. Partindo desse contexto, pode-se dizer que a relação existente entre o trabalho e construção do sujeito social, estar atrelada às experiências que surgem questões ou mesmo a que se impõem a uma determinada época contemporânea. Segundo LUKÁCS:

Através do trabalho, tem lugar uma dupla transformação. Por um lado, o próprio homem que trabalha é transformado pelo seu trabalho; ele atua sobre a natureza exterior e modifica, ao mesmo tempo, a sua própria natureza; ‘desenvolve as potências nela ocultas’ e subordina as forças da natureza ‘ao seu próprio poder’. Por outro lado, os objetos e as forças, da natureza são transformados em meios, em objetos de trabalho, em matérias-primas, etc. O homem que trabalha ‘utiliza as propriedades mecânicas, físicas e químicas das coisas, a fim de fazê-las atuar como meios para poder exercer seu poder sobre outras coisas, de acordo com sua finalidade’. (LUKÁCS, 1979: 16).

Assim sendo, o trabalho tem sua objetivação existente, mas de acontecimentos prévio e atrelado a ideais construídos na perspectiva humana e pautado na ação idealizadora e de natureza intencional. Desse modo, a relação sujeito/sociedade tem como foco maior a transformação social, por outro lado, acredita-se que as possibilidades se concentram também nas condições favoráveis ao

indivíduo, que de certa forma, variam de acordo com o desenvolvimento social de uma determinada época.

Nesse mesmo contexto, entende-se que o conhecimento humano se mantém numa estrutura fundamental, pautada através da relação social do indivíduo e da construção progressiva, uma vez que, implica em concepções sobre a realidade, mesmo que não possua nenhuma estrutura ontológica. Assim, não podemos de imediato obter nenhum conhecimento acerca da transformação do ser social, é preciso, pois, acreditar que se trata apenas de uma passagem que perpassa em processo ontologicamente a um nível de um ser ou de outro. Desse modo, LUKÁCS ressalta que:

Todas as representações ontológicas dos seres humanos, independentemente do grau de consciência em que isso ocorre, são amplamente influenciadas pela sociedade, e não vem ao caso se o componente dominante é o da vida cotidiana, o da fé religiosa etc. Essas representações cumprem um papel extremamente influente na práxis social dos seres humanos, condensando-se com frequência em um poder social real (LUKÁCS, 2004, p. 117).

Assim sendo, a importância a que se dar as representações ontológicas dos seres humanos, assume total responsabilidade a partir do pensamento de Marx, embora se sabe, que essas representações são incontornáveis a vida social do sujeito. Diante desse ponto de vista, acredita-se que a própria consciência é antes de tudo algo responsável por todas as habilidades e conhecimentos imagináveis que impulsionam o indivíduo.

4. Breve contexto da educação no século XXI: realidades e perspectivas para o futuro

Hoje em dia falar sobre a educação não basta apenas conviver com educação, mas conhecer de certa forma um sistema que comanda e que ao mesmo tempo instrui, embora se sabe que, a educação é a base o fundamental para o desenvolvimento

intelectual, uma vez que vem atrelada ao conhecimento, assim, o processo a que se dar exige do homem um certo domínio e preparação para argumentar sobre tal.

Partindo desse contexto, entende-se que a educação desse século nos remete a uma reflexão sobre alguns avanços tecnológicos pautados em mudanças que nos fazem acreditar da necessidade de melhorias, com base nisso, a esperança de se obter uma melhor qualidade do trabalho que envolve a educação é de suma importância, uma vez que, de modo geral precisa-se quebrar alguns paradigmas que ainda prevalece com base em teorias ultrapassadas. Por esta razão, o conceito de educação é apresentado de forma ampliada, ou seja, não está restrita apenas ao processo de ensino aprendizagem, mas sim, em contexto social que de certa forma envolve uma série de mudanças, principalmente na construção do processo educacional.

Assim, o século XXI tem uma marca como o século da sociedade do conhecimento, contudo, o Sistema Educacional vigente ainda é influenciado pelas questões sociais e/ou culturais de outros países, que aparentemente se conhecem como desenvolvidos. Por esta razão, acredita-se no objetivo principal da educação brasileira, “promoção à cidadania”, ainda que em um sistema falho, mas capaz de preparar o sujeito para o mercado de trabalho.

Desse modo DEMO destaca:

A educação que se oferece à população, em particular a mais pobre, não tem condição de ser emancipatória, seja porque é ainda quantitativamente exígua, seja porque é sobretudo qualitativamente precária. O que menos os alunos têm feito na escola é aprender. (Demo, 1999, p. 64).

Assim sendo, acredita-se que a educação, em especial as escolas trabalhassem com mais engajamento em projetos pedagógicos educacionais, seriam capazes de desenvolver melhores ações voltadas para uma construção crítica e consciente do sujeito, numa perspectiva de vislumbrar a educação que ora se espera.

Outrora, nos deparamos com situações ainda limitadas, mas que se instruídas sem sombra de dúvida pode-se obter êxito qualitativo no processo.

É nessa perspectiva, que se observa que em algumas partes do país defronta-se com um sistema predominantemente capitalista, embora caracterizado ainda pela produção de bens e serviços. A educação por sua vez, apresenta como um dos seus aspectos principais, a aprendizagem integrada ao social, uma vez que, acredita-se que seja um dos mais fortes nesse processo de integração ao conhecimento.

Assim, ressalta-se da importância do processo educacional, embora se sabe que não está limitado apenas a um período nas escolas ou mesmo em sala de aula, vai muito além disso, ele é abrangente e se encontra presente em toda vida do indivíduo. Desse modo, destaca-se ainda que, em todas as situações vivenciadas no dia a dia funcionam como aprendizado e com certeza o conhecimento a que se adquire perpassa pelo processo educacional que ora estamos inseridos.

SANTOS afirma:

A sala de aula tem de transformar-se ela própria em campo de possibilidades de conhecimento dentro do qual há que optar. Optam os alunos tanto quanto os professores e as opções de uns e de outros não têm de coincidir nem são irreversíveis. As opções não assentam exclusivamente em ideias já que as ideias deixaram de ser desestabilizadoras no nosso tempo. Assentam igualmente em emoções, sentimentos e paixões que conferem aos conteúdos curriculares sentidos inesgotáveis. (SANTOS, 2009, p. 19).

Assim sendo, a busca da formação crítica e consciente apresenta sentidos em diferentes níveis para a aprendizagem, novas possibilidades poderão surgir no mesmo campo do conhecimento e dessa forma coincidir em sua subjetividade, formando assim através do mesmo processo cidadãos críticos e conscientes do seu verdadeiro papel. Partindo desse ponto de vista, espera-se que a

realidade aqui apresentada não funcione como obstáculo, ou mesmo como impedimento para compreender que o compromisso com a educação se faz a partir de projetos pedagógicos flexíveis, pautados no retrocesso no qual o sistema nos coloca e que de certa forma nos limita e que nos torna desprovidos de conduzirmos com consciência as ferramentas necessárias para assim se obter o resultado ou resultados aos quais se esperam.

5. Conclusões

Nessa pesquisa buscou-se destacar de forma sucinta a realidade da educação de modo geral e enfatizar essa situação através de elementos pertinentes ao século XXI. A contribuição de alguns autores nos mostra que a complexidade a que se depara a educação favorece de certa forma a dilemas que ora sofrem, os professores do século XXI. Assim sendo, as transformações sociais que se espera alcançar talvez esteja atrelada a adaptação com o meio ou mesmo com o processo de ensino aprendizagem. Por esta razão, acredita-se que o trabalho tenha função social para o desenvolvimento das habilidades adequadas na formação do sujeito social.

Nesse contexto, tem-se em vista que a formação do sujeito se efetiva através da educação, uma vez que, tem papel de suma importância na formação social da personalidade do indivíduo. Assim, a pesquisa realizada veio qualificar as ideias e trazer questionamentos para a construção de argumentos pautados na perspectiva de trabalho e formação do sujeito social.

As indagações que surgiam durante nos leva a discussões baseadas em fatos históricos e que perpassa toda uma situação que com certeza serviu de aprendizado, e simultaneamente de experiências inovadoras, mostrando assim os possíveis desafios que se possa enfrentar no âmbito educativo ou mesmo de questões relacionadas ao trabalho.

Por esta razão, as diferentes pesquisas nos levam a acreditar que jamais se pode apontar o trabalho ou sujeito sem citar como a referência a educação, embora, acredita-se na amplitude dessa estrutura que viabiliza condições necessárias e acessíveis para enfreteamento do século globalizado.

Referências

ANTUNES, R. (Org.). **A dialética do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

_____, Adeus ao trabalho? **Ensino sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. 2ª ed. São Paulo, Cortez, Campinas, Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1995.

CASTRO, T. C. M.; MERLO, A. R. C. **Reconhecimento e saúde mental na atividade de segurança pública**. Psico, Porto Alegre, PUCRS, v.42, n.4, p.474-480, out/dez. 2011.

DEMO, Pedro. **Educação e Desenvolvimento**. Campinas, SP: Papirus Editora, 1999. 96 p. 21 cm. ISBN 85-308-0554-2.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. 1. ed. Rio de Janeiro: Aurélio Buarque de Holanda Ferreira e J.E.M.M. Editores Ltda, 1975. 28 cm.

Lukács, György. **Ontologia do Ser Social: os princípios ontológicos fundamentais de Marx**. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

MARX, Karl. **Sobre a questão judaica**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MAIA, Nelly Aleotti. **Evolução cultural da educação**. Rio de Janeiro: CEP, 2000 a. 91 p. il. 29 cm.

MELLO, Cláudio Ari. **Democracia Constitucional e Direitos Fundamentais**. Porto Alegre: Livraria do advogado, 2004, P. 148/149.

_____. **Democracia Constitucional e Direitos Fundamentais**. Porto Alegre: Livraria do advogado, 2004, P. 151.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 11. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2006.

PAOLI, Cynthia. **Psicanálise e contemporaneidade**: a clínica e os novos sintomas. Tempo Psicanalítico: Revista da Sociedade de Psicanálise Iracy Doyle, v. 32, Rio de Janeiro, 2000.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Introdução a uma Ciência Pós-Moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

TERTULIAN, Nicolas. **Uma apresentação à Ontologia do ser social**, de Lukács. Crítica Marxista, São Paulo, n. 3, p. 54-69, jun. 1999.

Parte II

Avaliação das diversidades metodológicas educacionais para o ensino e aprendizagem qualitativa

Capítulo 15

A contribuição da avaliação do sistema educacional

José Muniz Nascimento¹

Estanislau Ferreira Bié²

1. Introdução

A avaliação educacional apresenta-se como uma ferramenta didática necessária no ensino aprendizagem e permanente, pois deve acompanhar o docente em todo processo educacional. Possibilita acompanhar a evolução do sistema educacional através da comparação de resultados obtidos efetivamente no conjunto que envolve ensino e aprendizagem.

Essa prática avaliativa tem como proposta verificar o progresso do aluno, dificuldades e orientar ações necessárias a

¹Mestrando em Ciências da Educação pela UNISULLIVAN Inc.

² Doutor em Ciências da Educação pela UNISAL- Universidad San Lorenzo; Mestre em Ciências da Educação pela UNISAL; Especialista em Policiamento Comunitário pela UFC - Universidade Federal do Ceará; Especialista em Segurança Pública pela FATE - Faculdade Ateneu; Especialista em Ciências Política Sociedade e Governo pela Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA/UNIPACE; Especialista em Ciências da Educação pela FACULDADE EVOLUÇÃO - Sociedade Evolução de Educação Superior e Tecnologia Ltda; Especialista em História e Cultura Afro-brasileira e Indígena pela FATE - Faculdade Ateneu; Bacharel em Teologia pelo Centro Universitário UNINTA; Licenciado em Ciências da Religião pelo Centro Universitário UNINTA; Licenciado em História pelo Centro Universitário UNINTA e em Pedagogia pela FAK - Faculdade Kurios. Atualmente professor da Academia Estadual de Segurança Pública do Ceará – AESP/CE, Policial Militar (Oficial da Reserva) e Diretor Executivo do Instituto Superior de Ensino Sem Fronteiras – ISESF.

evolução e melhora do rendimento escolar, não de forma estática e sim dinâmica e com foco na interação aluno/professor.

Atualmente a avaliação educacional é um tema bastante discutido e presente no contexto escolar das instituições de ensino. Muitas são as nuances e particularidades inerentes a esse processo, apresentando-se assim, sob vários aspectos e ângulos, partindo do ponto de vista didático, das estratégias de avaliação até questões sociais, políticas e epistemológicas que estão implícitas dentro da relação saber-poder.

Em nosso país, esse desafio educacional é ainda maior, devido dificuldades pedagógicas, econômicas e políticas, é necessário à prática de uma educação de qualidade, sem abrir mão de valores que propiciem a democratização da sociedade como um todo.

A avaliação sob a égide das políticas públicas e a avaliação de políticas educacionais, é entendida como um processo sistemático, formativo, cuja construção e gestão são realizadas com a participação de todos os agentes envolvidos. É um tema complexo que se insere no debate mais amplo sobre políticas públicas e qualidade da educação.

A docência envolve o professor em sua totalidade; sua prática é o resultado do saber, do fazer e principalmente do ser, significando um compromisso consigo mesmo, com o aluno, com o conhecimento e com a sociedade e sua transformação (GRILLO, 2002, p.78).

A avaliação não deve ser apenas um fator que atribui nota ao aluno, deve funcionar também como um instrumento de coleta de dados que vai servir como termômetro sobre a condição de aproveitamento dos alunos. Esse fator irá determinar a forma como o aluno estão assimilando o conteúdo curricular programado, ajuda o professor na escolha da melhor metodologia a ser aplicada dentro da realidade escolar vivida e do que deve ser aplicado e melhora a autoconfiança do aluno.

2. Desenvolvimento

A palavra avaliação nasceu na língua latina “a+valere”, que significa atribuir um juízo de valor (LUCKESI, 1995, p. 28). A avaliação escolar deve servir como elemento que contribui com a melhora do desempenho escolar dos alunos. É um dos elementos da didática, e como tal, apresenta-se como elemento didático de grande importância para o desenvolvimento do ensino aprendizagem como um todo, que se completa e interage ativamente no processo de ensino aprendizagem.

Os objetivos essenciais da avaliação devem estar pautados e ter como foco o aluno. Primeiramente se faz necessário conhecer o aluno, suas particularidades e seu meio social, isso permite que seja verificado o seu ritmo de aprendizagem e seu grau de compreensão do conteúdo estudado em sala de aula e assim detectar as dificuldades de aprendizagem do aluno. Quando o docente está ciente da condição do aluno, ele poderá então orientar a aprendizagem e definir um ritmo adequado a necessidade do educando.

Ralph Tyler (1930) foi idealizador da avaliação da aprendizagem e professor norte-americano. Naquela época já se falava em processo de avaliação, essa ferramenta foi útil para determinar em que medidas alvos educacionais estavam sendo conquistados, só que sua materialização estava sendo através de provas e exames. Tyler apresentou uma preocupação em relação à qualidade do currículo escolar, investindo em estudos sobre a avaliação educacional e trazendo essa discussão para o campo teórico.

Vasconcelos (1998, p. 43), se refere ao processo avaliativo em sentido amplo: A Avaliação deve ser um processo abrangente da existência humana, que implica uma reflexão crítica sobre a prática no sentido de captar seus avanços e possibilitar uma tomada de decisões, acompanhando a pessoa em seu processo de crescimento.

De acordo com LEITE (2001, p. 10), a principal discussão de Tyler é preocupação com a qualidade do currículo, podendo ser assim compreendida “em termos da eficiência e da eficácia, ou seja, em termos da rapidez com que se atingiam os resultados pretendidos” (2001, p. 10). Pois assim podiam-se tornar perceptíveis serem esses fatores responsáveis pela mudança de comportamento dos discentes. Por isso a “avaliação é um processo mediante o qual se determina o grau em que essas mudanças de comportamento estão realmente ocorrendo” (TYLER, 1978, p. 99).

Para LUCKESI, (1996, p.170), em determinadas circunstâncias podemos analisar quais instrumentos são mais adequados. Mas na década de 1960, nos Estados Unidos nasceram diversos modelos de avaliação, já no Brasil o desenvolvimento educacional no quesito avaliação nasceu em 1970 com a promulgação da Lei de Diretriz e Bases da Educação (LDB), Lei 5692/71 ocorreram buscas através de pesquisas para a melhoria na avaliação educacional, a intenção era criar métodos avaliativos mais justos e condizentes com os objetivos propostos.

A avaliação não se restringe a instrumentos de medição, mas acaba sendo configurado como instrumento de controle disciplinar, de aferição das atitudes e valores dos alunos (FREITAS, 1995, p. 63).

No Brasil as avaliações de aprendizagem são monitoradas e coordenadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira-Inep. E tem como missão primordial promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro com o objetivo de subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional a partir de parâmetros de qualidade e equidade, bem como produzir informações claras e confiáveis aos gestores, pesquisadores, educadores e público em geral.

De acordo com BONAMINO E FRANCO (1999), o Sistema Educacional de avaliação do Ensino Público de 1º Grau (Saep/MEC),

criado em 1988 realiza uma ação piloto nos estados do Paraná e Rio Grande do Norte na intenção de testar métodos avaliativos de educação, porém esse projeto foi impedido de ser realizado pela falta de recursos e só então em 1990 o projeto foi efetivado. Deu-se então início ao primeiro ciclo de avaliação educacional do Sistema Educacional de Educação Básica (SAEB). Em 2001 e 2005, o MEC se mobilizou para avaliar a funcionabilidade do SAEB, realizando aprimoramento e inovações.

Houve nesse período a inclusão da Prova Brasil e a avaliação em larga escala, entre outras mudanças.

Ainda conforme os mesmos autores, nos dias atuais, todas as fases e níveis do ensino (menos a educação infantil), passam por uma avaliação padronizada, organizada e centralizada pelo INEP.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica-IDEB, foi criado pelo Inep em 2007 e oferece uma escala avaliativa de zero a dez e está centrado em dois pilares básicos de suma importância para o ensino básico de qualidade: aprovação e média de desempenho dos estudantes em língua portuguesa e matemática. Esse indicador é calculado a partir dos dados sobre a aprovação escolar que são dados obtidos no Censo Escolar e das médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb e a Prova Brasil.

A avaliação escolar em sua grande maioria tem ocorrido sem a devida preocupação com o todo. No entanto para que seja uma ação transformadora, se faz necessário fazê-la de maneira abrangente.

[...] a avaliação desempenha no sistema de ensino um dos mais eficazes instrumentos de controle da oferta e do aproveitamento de oportunidades educacionais e sociais e de dissimulação de um processo de seleção em que, sob a aparente neutralidade e equidade, a alguns são oferecidas sucessivas oportunidades educacionais e, em consequência, oportunidades sociais, enquanto a outros essas oportunidades são negadas, processo que se desenvolve segundo critérios que transcendem os fins declarados da avaliação. (SOARES, 1981, p. 85)

Deve-se ter como foco a visão global e fazer a devida análise para que haja uma intervenção no sentido de que a avaliação possa ser um instrumento de aprendizado com resultados positivos dentro e fora da sala de aula.

Conclusões

A educação em toda sua fase de processo avaliativo perpassa por várias perspectivas, que vão desde o seu planejamento até os resultados esperados. Faz-se necessário um plano de continuidade na educação, onde as ações que produzem resultados possam se tornar efetivas, contínuas, igualitárias. Buscando alternativas direcionadas a realidade cultural da nossa população, que seja adaptada a realidade de cada região com suas características e peculiaridades.

Quando se investe em educação de qualidade, os ganhos são imensuráveis para a população e para os governantes, pois reduz gastos com mais programas sociais, gera empregos e conseqüentemente eleva o nível cultural e qualifica para o exigente mercado de trabalho.

A identidade de uma nação é visualizada pelo nível de conhecimento, de capacidade e de envolvimento de seu povo com as questões sócio-políticas que são postas no seu dia-a-dia, principalmente em relação as questões que envolvem a educação em todos as suas fases.

A avaliação educacional deve ser utilizada como um meio de diagnóstico, onde as dificuldades devem ser utilizadas para analisar a situação de aprendizagem do aluno e através dela verificar o grau de aprendizado real do educando.

A avaliação educacional tem como função primordial tornar o aluno capaz de conquistar sua autonomia e isso só se torna real se tiver um modelo avaliativo adequado que busque acima de tudo que seja uma ação coletiva e consensual, proveitosa e objetiva para os

dois lados (aluno e professor). Numa ação cooperativa entre ambos de parceria e aprendizado mútuo.

Referências

- BONAMINO, Alicia; FRANCO, Creso. **Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do Saeb**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 108, p. 101-132, nov.1999. BONAMINO, Alicia; FRANCO, Creso; ALVES, Fátima. Qualidade do ensino fundamental: políticas, suas possibilidades, seus limites. Educação & Sociedade, Campinas, v.28, n.100, p.989-1014, out. 2007. Disponível em: <www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: out. 2016.
- FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da Organização do Trabalho pedagógico e da Didática**. 7ª Ed. Campinas – SP, Papirus Editora, 1995.
- GRILLO, Marlene. **O professor e a docência: o encontro com o aluno**. In: ENRICONE, Délcia (Org.). Ser professor. 3. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002, p.73 -89.
- LEITE, Carlinga (Org.). **Avaliar a avaliação**. Lisboa: ASA Editores II As, 2001.
- LUCKESI, C.C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições**. São Paulo, Cortez, 1995.
- RALPH Tyler. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Porto Alegre, 1978
- SOARES, Magda. B. **Avaliação educacional e clientela escolar**. In: PATTO, M.H.S. Introdução à Psicologia Escolar. São Paulo: T.A. Queiróz, 1981
- VASCONCELOS, Celso dos S. **Concepção Dialético-Libertadora do processo de Avaliação Escolar**. São Paulo, libertado, 1998.

Capítulo 16

A educação e o caos na pós-modernidade

Pio Barbosa Neto¹
Estanislau Ferreira Bié²

1. Introdução

Impressiona-nos o fato de estarmos cada vez mais dependentes de novas tecnologias, sujeitos as transformações de um tempo cada vez mais distante daqueles alheios a Modernidade. Imaginar os desafios propostos pela globalização, onde novas descobertas asseguram a evolução tecnológica em um espaço possível, permitindo o livre acesso através de computadores cada vez mais sofisticados

¹ Doutor em Ciências da Educação (UPAP-PY - 2016). Mestre pela Universidad Polytechnica y Artistica del Paraguay; Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional; Graduado em Filosofia pela Faculdade de Filosofia de Fortaleza e Graduado em Ciências da Religião. Atualmente é Consultor Técnico Legislativo e Assessor da Comissão de Direitos Humanos e Cidadania da Assembleia Legislativa do Estado do Ceará. Tem experiência na área de Educação, além de ser escritor, roteirista, poeta. Desenvolve atividades na Universidade do Parlamento Cearense (UNIPACE) Membro da Academia de Letras dos Municípios do Estado do Ceará. – ALMECE.

² Doutor em Ciências da Educação pela UNISAL- Universidad San Lorenzo; Mestre em Ciências da Educação pela UNISAL; Especialista em Policiamento Comunitário pela UFC - Universidade Federal do Ceará; Especialista em Segurança Pública pela FATE - Faculdade Ateneu; Especialista em Ciências Política Sociedade e Governo pela Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA/UNIPACE; Especialista em Ciências da Educação pela FACULDADE EVOLUÇÃO - Sociedade Evolução de Educação Superior e Tecnologia Ltda; Especialista em História e Cultura Afro-brasileira e Indígena pela FATE - Faculdade Ateneu; Bacharel em Teologia pelo Centro Universitário UNINTA; Licenciado em Ciências da Religião pelo Centro Universitário UNINTA; Licenciado em História pelo Centro Universitário UNINTA e em Pedagogia pela FAK - Faculdade Kurios. Atualmente professor da Academia Estadual de Segurança Pública do Ceará – AESP/CE, Policial Militar (Oficial da Reserva) e Diretor Executivo do Instituto Superior de Ensino Sem Fronteiras – ISESF.

além de construirmos neste elencado universo formado por estranhos e maravilhosos inventos capazes de assegurar a comunicação entre os “internautas” que navegavam dentre espaços virtuais, penetrando mundos cada vez mais complexos, num emaranhado que impressiona a quem pela primeira vez tem acesso a este admirável mundo novo, sem dúvidas, é algo que nos move a pensar que estamos no século XXI sonhando com aquelas máquinas complicadas, com seres mutantes, onde o mundo literalmente se move sem a força do braço humano, só de botões a controlar rotas virtuais em caminhos traçados num espaço além da imaginação em uma odisséia que não seria mera ficção, mas realidade que impulsiona o homem a estar para além da Modernidade, vivenciando para além de experimentos fantásticos a sua própria evolução.

Lembrar por exemplo, alguns seriados antigos como “Perdidos no espaço”, “Jornada nas estrelas”, “Blade Rainer, O caçador de andróides”, “O exterminador do futuro”, dentre outros, é certamente causar a sensação clara de que estamos para além do século da tecnologia, poderíamos até chamá-lo de “século das luzes”, contudo, o pesadelo que experimentamos nos remete a quadros gritantes de miséria e desconforto, quadros reais de analfabetismo, revelando uma face triste nestes tempos dito Pós-Modernos.

2. Desenvolvimento

A educação tem sido desde os mais antigos pensadores, um dos temas mais frequentemente discutidos. Ao longo da história, a busca por princípios que permitam ao ato educativo formar os cidadãos que a sociedade demanda – tanto no que diz respeito à sua sobrevivência e prosperidade, como à sua transformação, quando necessário – tem motivado pensadores de diversas áreas a questionar os valores subjacentes à prática pedagógica.

“ Desde a construção dos primeiros computadores, na metade deste século, novas relações entre conhecimento e trabalho

começaram a ser delineadas. Um de seus efeitos é a exigência de um reequacionamento do papel da educação no mundo contemporâneo, que coloca para a escola um horizonte mais amplo e diversificado do que aquele que, até poucas décadas atrás, orientava a concepção e construção dos projetos educacionais” (BRASIL, 1997, pág. 27-28).

Para o sociólogo Zygmunt Bauman, esse não é o “x da questão”. O problema poderia ser definido como o que ele mesmo chamou de “cultura da oferta”, um processo que se desenrola de modo a transformar todos os aspectos da vida em mercadoria a ser consumida e rapidamente descartada.

A rede mundial de computadores reforça um movimento muito maior de homogeneização das culturas mundiais – também eufemicamente chamada de globalização.

Não se trata apenas de interconectar as diversas partes do mundo, mas de massificá-las, a fim de facilitar a inserção de hábitos e costumes que facilitem o movimento econômico-político predominante; o de consumir e descartar regularmente.

Assim, fortalecido pelo alcance universalizado das diversas mídias e da rede mundial de computadores (hoje, figurando principalmente em suas diversas “redes sociais”), o consumismo desenfreado, combustível que retroalimenta o capitalismo, tem se impregnado nos diversos setores de nossas vidas.

Para Bauman, o reflexo disso na educação tem sido a sua transmutação em apenas mais uma mercadoria. Enquanto tal, não precisa corresponder a objetivos formativos que não estejam estritamente ligados ao movimento mercadológico.

Nessa perspectiva, “a ideia de que a educação pode consistir em um ‘produto’ feito para ser apropriado e conservado é desconcertante, e sem dúvida não depõe a favor da educação institucionalizada” (BAUMAN, 2010, pág. 42).

A formação passa então a ser substituída pela informação. Hoje, vemos todo tipo de informação disponibilizada na internet.

Muitas vezes, tais informações são veiculadas de forma indiscriminada e não passam por nenhum tipo de filtro.

Nesse ponto evidencia-se ainda mais a necessidade do foco no quesito formação, pois, não obstante a grande gama de informações acessíveis é perceptível a todos a forma como computadores e outros dispositivos análogos são utilizados de forma nada educativa.

Por vezes, o uso de tais tecnologias chega a ser antieducativo, na medida em que muitos se apropriam sem nenhum aprofundamento de resumos e sínteses simplistas e empobrecidos quando precisam fazer pesquisas ou trabalhos acadêmicos – isso sem falar nos sites de “trabalhos prontos”.

A educação se vê hoje em uma crise que reflete as próprias dificuldades de se viver num mundo líquido (tomando emprestando outro conceito de Bauman). Num mundo em que até as bases sociais mais sólidas se liquefazem.

Num mundo em que se chegou mesmo a cogitar que a popularização do Pensar educação hoje precisa corresponder, mais do nunca, a questionar até que ponto o ato educativo deve responder às demandas sociais e até que ponto deve urgentemente buscar transformá-las.

Há algum tempo, a revista *Época* (ano III, nº 150, 02.04.2001), relatou a experiência de pessoas em um país movido pelas diferenças gritantes de vida, alguns destes brasileiros, imersos numa realidade chocante – O analfabetismo.

Os números apontam para uma população de 15 milhões de iletrados, cerca de 13,3% da população com mais de 15 anos, segundo o IBEGE. Em 1990, este número chegava a 18,5 milhões de jovens e adultos.

Um painel estatístico revela que 1,5 milhões em idade entre 15 a 24 anos, 5,6 milhões entre 25 e 49 anos, além de 8 milhões acima de 50, está dentre aqueles cujo universo de conhecimento aponta para o fracasso da educação pós-milênio. Os dados levantados apontam ainda para o perfil destes brasileiros em um país de analfabetos, quais sejam:

- 87% frequentam cultos religiosos
- 49% vivem com renda familiar de até R\$ 100
- 73% têm luz elétrica
- 42% têm água encanada
- 22% têm geladeira
- 64% têm rádio
- 51% têm televisor
- 4% lêem jornais e revistas e frequentam bibliotecas

Em algumas regiões do país é possível perceber o número de iletrados.

A região Nordeste tem 54% de uma maioria esmagadora castigada por profundos desníveis culturais, a região Sudeste, tem 27%, a região Sul, 9%, a região Centro-Oeste, 6% e a região Norte, 4%.

No mundo, o Brasil registra o segundo pior de analfabetismo em números percentuais.

- 0,3 - Polônia
- 0,8 - Hungria
- 1,7 - Itália
- 2,8 - Espanha
- 3,5 - Argentina
- 4,1 - Cuba
- 4,5 - Israel
- 4,8 - Chile
- 7,5 - Paraguai
- 13,3 - Brasil
- 16,4 - Bolívia
- 65,4 - Senegal
- 85,7 - Negar

O governo brasileiro desafiando os números existentes, aposta no programa Alfabetização Solidária.

De janeiro de 1997 quando foi implantado até dezembro de 2000, o projeto beneficiou 1, 5 milhão de pessoas em 1.016 municípios de 16 estados, o custo do aluno, R\$ 34 por mês é dividido

com parceiros, empresas privadas, estados, municípios ou organismos internacionais.

Um universo de 300 mil aprendizes, 26% após cinco meses de curso, saíam das salas de aulas lendo e escrevendo, 20% eram capazes de decifrar e copiar frases, 25% enfrentavam textos mais longos. O número da evasão chegou a 23%.

Existem tipos distintos de analfabetos, desde os que não conhecem as letras até os que já conseguem juntar sílabas, é o que explica Moacir Gadotti, Diretor Geral do Instituto Paulo Freire em São Paulo. Para ele, “Educar alguém a ler exige tempo”.

Imaginar esta realidade cruenta, amarga, sofrível, desprovida de cuidado é questionar diante dos inúmeros avanços, os hiatos forçosos que reúnem mundos e que sustentam o preconceito como forma de manutenção da força dos poderosos diante da aparente fraqueza dos desprovidos de educação.

É estranho que uma grande “massa” de brasileiros, estejam ainda distantes dos desafios de uma geração de formar, equipar e garantir o acesso destes a escola como frisa a Constituição Federal, ou ainda a LDB, documento que assegura o acesso e o direito de todos à educação.

Por consequência dos desmandos existentes, não é de se estranhar que temos no país, cerca de 33 milhões de miseráveis, cerca de 1,5 milhões de pessoas que vivem da prostituição, além de inúmeros desvalidos e necessitados que ronda pelas ruas de nossas cidades sem nome, endereço, entregues a escassez de um mundo que assegura precocemente, o uso de armas letais, drogas, somados à marginalidade social que acentua números cada vez mais alarmantes de violência e mortalidade dentre camadas de uma população que assiste perplexa o “desmantelo” da sociedade, a fragmentação da família e a construção de modelos cujos estereótipos de crise e alienação geram linguagens cada vez mais agressivas, onde o despudor natural premia a banalização do sexo, a leviandade da moral e a usurpação dos valores por projetos que em nada cooperam para a construção da dignidade humana.

Pensar que o mundo está cada vez mais mergulhado em crises que apontam os desníveis existenciais é imaginar que precisamos romper com os vícios que sustentam a força dos poderosos e a corrupção dos mais fracos, manietados por promessas frívolas e por interesses que estão à margem da evolução humana.

3. Conclusões

Certamente, as mudanças que queremos não poderão estar distantes de nossos maiores sonhos, quais sejam o de construir um mundo melhor sem os vícios e os pecados que arremessam o país num lamaçal profundo, onde o charco de lodo enlameia além dos pés, a consciência daqueles que deveriam gerar as transformações que queremos conquistar as quais ainda não chegamos a alcançar.

Se a educação é tarefa de partido, qualquer inércia existente é desprezível, significando afirmar que não pode e não deve existir neutralidade no ato de educar ou de formar o homem, afinal, nos educamos mutuamente, e isto significa dizer que a nossa indiferença redundará na sentença final de morte àqueles que ainda não alcançaram o direito de serem escolhidos livremente para a missão de gerar vidas capazes de ser como eles devem ser como nós também potencialmente educadores no contexto da Pós-Modernidade.

Referências

- BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p.
- BAUMAN, Zygmunt. Capitalismo parasitário e outros temas contemporâneos / Zygmunt Bauman e Tim May; tradução Eliana Aguiar. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2010.

Capítulo 17

Processo de execução da avaliação educacional

Maria Aparecida da Silva¹

1. Introdução

Durante muito tempo a avaliação no ambiente escolar foi executada de forma inadequada, em que o educando era apenas avaliado por meio dos resultados obtidos na realização de provas, em que o docente não considerava as demais particularidades apresentadas pelo sujeito em desenvolvimento. Como também a avaliação era utilizada como instrumento punitivo, em que os docentes acreditavam em ser uma forma de manipular os educandos.

Por sua vez, com os avanços que vem ocorrendo, a avaliação também passou por mudanças, em que esta veio a ser valorizada diante de sua execução, necessitando que o docente compreenda seu real significado para que possa utilizar este instrumento de forma adequada, analisando as possibilidades, desafios e estratégias para que o educando venha a ser beneficiado no processo de mediação, para consecutivamente trabalhar a avaliação em sala de aula.

Quando a avaliação é executada de forma adequada esta vem a possibilitar o surgimento de condições e de contribuições par ao processo de ensino e aprendizagem, e que o educando realmente

¹ Mestranda em Ciências da Educação pela UNISULLIVAN INC., Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade de Patos – FIP. E-mail: bonequinha_jay@hotmail.com

aprende, e a prática docente alcança os seus princípios. Como também este instrumento vem a estimular aos educandos a realização de constantes descobertas, não limitando ou manipulando os educandos, mas favorecendo condições para estes libertassem, como também estarem motivados a desenvolver-se mais intelectualmente.

Por sua vez, o docente deve levar em consideração as particularidades existentes em sala de aula, para que possa estimular os educandos de forma adequada, favorecendo condições para que estes se desenvolvam. Assim, ser professor necessita uma postura reflexiva acerca de sua própria atuação, para avaliar os resultados de forma significativa.

O presente trabalho tem como finalidade compreender a avaliação educacional, e suas contribuições no processo de ensino e aprendizagem. O estudo caracteriza-se como pesquisa de cunho bibliográfico realizada em diferentes recortes científicos, embasado em autores, como: Luckesi (2002), Haydt (2000), Haydt (2000), entre outros.

2. Conceito de avaliação

No ambiente escolar é relevante compreender as ações praticadas para identificar o processo de desenvolvimento educacional, sendo a avaliação o instrumento utilizado para tal fim.

Há diferentes conceitos sobre avaliação, mas é relevante destacar que estes abordam sempre a função de compreender, averiguar o processo de desenvolvimento. Em sala de aula a avaliação é utilizada para subsidiar o processo de desenvolvimento da prática docente, para diagnosticar os resultados alcançados, como também propiciar condições para realização de estratégias diante dos resultados obtidos. A avaliação na escola também permite traçar planos e objetivos a serem alcançados, orientando perante as medidas a serem realizadas.

Perante este enfoque a eficiência deste instrumento envolve,

[...] definida pela relação estrita entre custos econômicos e benefícios que são em geral tangíveis e divisíveis” e eficiência política “definida pela relação entre os ‘custos’ sociais e políticos e os benefícios dele decorrentes” (FIGUEIREDO; FIGUEIREDO, 1986).

É relevante que a avaliação seja executada diante dos seus verdadeiros princípios, para que se possa alcançar no processo de desenvolvimento educacional, em que o educando sim seja avaliado, mas que diante dos resultados este tenha condições de reverter a situação, por meio de estímulos, como também se esforçando para mudar o resultado negativo.

Quando o educando é avaliado, e seu resultado é negativo, isso não significa que este sujeito não pode ter assimilado todas as informações apresentadas em sala de aula, mas que este pode não ter organizado as informações, como também estrutura-las em suas respostas, o que vem a ser relevante que o docente busque compreender os resultados obtidos em sala de aula.

Muito se discute acerca da avaliação sempre estar relacionada ao termo “qualitativa”. Por sua vez, é cabível destacar que quantidade e qualidade são essenciais para o processo de avaliação da qualidade, envolvendo desde aspectos tecnológicos como a cidadania, em que o sujeito necessita desenvolver-se no ambiente escolar, o que requer atenção por parte de todos (DEMO, 1995).

3. Os avanços no processo de avaliação

Segundo Guba e Lincoln (1989), o processo histórico da avaliação envolve a realização e medidas políticas, com a finalidade de atingir resultados, e consecutivamente veio a evoluir para o diagnosticar e executar intervenções, estando diretamente relacionada aos atores do âmbito em que esta vem a ser utilizada.

Perante este enfoque percebe-se que a avaliação veio a ser aprimorada em seu processo de execução, como também

significação, para que esta pudesse contemplar as necessidades existentes em seu âmbito de aplicação, possibilitando a construção de estratégias, para o alcance do êxito.

De acordo com Luckesi (2002), a avaliação, não pode ser definida como simplesmente verificação, está por sua vez envolve a realização de procedimentos superiores ao apenas verificar, mas contempla o analisar, com também o de mudar procedimentos para que se possa alcançar resultados positivos.

A avaliação quando executada em forma de verificação está apresenta uma ação limitada, em que apenas é visto os aspectos negativos que se encontra por trás dos resultados. O processo de avaliação necessita ver os pontos fortes, como também os fracos, e consecutivamente estabelecer medidas que venham a contribuir no processo de ensino e aprendizagem.

Em conformidade com Haydt (2000), a avaliação necessita ser analisada diante de seu processo dinâmico, perante as interações entre docente e educando na apresentação dos conteúdos trabalhados em sala de aula, para que os métodos sejam eficientes no processo de mediação, como a avaliação contempla outros aspetos fora o de identificar os conteúdos assimilados, mas compreender a sua realidade social em seu processo de avaliação.

4. Avaliação Formativa e Somativa

Avaliação formativa tem como finalidade de informar o docente sobre o resultado da aprendizagem do educando, perante a realização das atividades em sala de aula. Esta por sua vez, caracteriza-se como uma das maiores deficiências existentes no ambiente escolar, necessitando de reformulações diante de sua execução, já que muitas vezes não é executada diante de seus princípios.

É relevante compreender a avaliação formativa, em que esta caracteriza-se como:

Formativa tem como função informar o aluno e o professor sobre os resultados que estão sendo alcançados durante o desenvolvimento das atividades; melhorar o ensino e a aprendizagem; localizar, apontar, discriminar deficiências, insuficiências, no desenvolvimento do ensino-aprendizagem para eliminá-las; proporcionar feedback de ação (leitura, explicações, exercícios) (SANT'ANNA, 2001, p. 34).

Assim, a avaliação formativa é realizada no ambiente escolar diante das atividades executadas em sala de aula, em que o docente ao repassar os conteúdos aplica com a finalidade de identificar os avanços dos educandos, perante a apropriação das informações.

De acordo com Haydt (2000), a avaliação somativa caracteriza-se como procedimento realizado no final da unidade bimestral, tendo como finalidade de identificar os níveis de aproveitamento do educando. Por sua vez, o princípio deste tipo de avaliação é classificar, em se este foi o não aprovado, estando diretamente relacionada a sua função ao ato de medir.

Ainda segundo o autor, ressalta que:

O objetivo da avaliação somativa é classificar o aluno para determinar se ele será aprovado ou reprovado e está vinculada à noção de medir. Medir significa determinar a quantidade, a extensão ou o grau de alguma coisa, tendo por base um sistema de unidades convencionais. Na nossa vida diária estamos constantemente usando unidades de medidas, unidades de tempo. O resultado de uma medida é expresso em números. Daí a sua objetividade e exatidão. A medida se refere sempre ao aspecto quantitativo do fenômeno a ser descrito (HAYDT 2000, p. 9).

Perante este enfoque, percebe-se que a avaliação somativa é precisa em seus resultados, em que o educando é compreendido diante dos números, no resultado de suas avaliações. O que vem a ser relevante que o docente esteja atento a esses resultados para identificar os fatores que se encontram por trás de resultados não significativos.

A avaliação no ambiente escolar necessita ser compreendida, para que esta tenha êxito em seu processo de execução e que docente e educando sejam contemplados, e beneficiados em seu processo.

5. O docente e o processo de avaliação

Para Luckesi (2002), em pleno século XXI, o termo avaliação é utilizado como a finalidade de ser um instrumento, caracterizando-se como exames, provas, sendo estas as formas mais fáceis de serem utilizadas.

Perante este enfoque é relevante destacar que a avaliação contempla sim estas medidas, como também é ampla em seu termo, em que esta busca compreender o processo de desenvolvimento educacional, e exige por parte dos executores a realização de medidas que venham a contribuir para os momentos de aprendizagem.

É relevante destacar que muitas vezes em sala de aula o docente utiliza este instrumento como uma forma de repressão, como:

A prática da avaliação escolar chega a um grau assustador de pressão sobre os alunos, levando a distúrbios físicos e emocionais: mal-estar, dor de cabeça, “branco”, medo, angústia, insônia, ansiedade, decepção, introjeção de auto-imagem negativa. Uma escola que precisa recorrer à pressão da nota logo nas series iniciais, em certamente, uma triste escola e não está educando, é uma escola fracassada. (VASCONCELLOS, 1995, p. 37).

A avaliação no ambiente escolar não pode ser utilizada como instrumento punitivo, mas como libertador, em que possibilite o educando compreender seus resultados, como também intervir diante de aspectos negativos, em que o educando passe a dedicar-se mais, e não se sentir desmotivado em estar em sala de aula. Quando a avaliação é utilizada de forma inadequada, esta pode ser a porta direta, ou instrumento responsável pela evasão.

Em conformidade com Haydt (2000), o docente necessita compreender os resultados obtidos em sala de aula, para que este possa identificar a realização de medidas que venham a ser eficientes, contribuindo para o processo de mediação, e consecutivamente influenciando positivamente nos resultados. Assim, a avaliação está sempre presente no ambiente escolar, o que vem a ser relevante que o docente aperfeiçoe suas habilidades e conhecimentos.

O docente necessita compreender as particularidades existentes em sala de aula, para que possa intervir, e executar suas atividades de forma eficiente. Saberes sobre processo de execução da avaliação são indispensáveis para prática docente.

6. Conclusões

O processo de avaliação passou por grandes avanços, em que foi adaptado as necessidades existentes no ambiente escolar, levando em consideração as diferentes etapas e processos que o indivíduo leva para se desenvolver intelectualmente.

Assim, as escolas passam a orientar os docentes a utilizarem de forma adequada este recurso, para que este seja utilizado diante de seus princípios no processo de desenvolvimento do educando, permitindo compreender os avanços, como também identificar as falhas, para que estas sejam corrigidas e venham a propiciar benefícios no processo de ensino e aprendizagem.

A avaliação educacional permite compreender o desenvolvimento do educando, se este realmente estão assimilando, ou se o docente está executando sua prática de forma significativa. Perante este enfoque, percebe-se que a educação necessita ser compreendida perante os seus princípios se estão sendo alcançados, e a avaliação é o instrumento adequado para identificar, como também apresentar a necessidade de execução de estratégias que venham a contribuir para o processo formativo do educando e execução da prática docente.

Referências

FIGUEIREDO, M. F.; FIGUEIREDO, A. M. B. **Avaliação política e avaliação de políticas: um quadro de referência teórica.** Cadernos IDESP, São Paulo, n. 15, p. 107-127, 1986.

DEMO, P. **Politicidade: razão humana.** Campinas, SP: Papirus, 1995.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. **Fourth generation evaluation.** Newbury Park, Calif.: Sage Publications, 1989.

HAYDT, R. C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem.** São Paulo: Ática, 2000.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar.** São Paulo: Cortez, 2002.

SANT'ANNA, I. M. **Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos.** 7. ed. Vozes. Petrópolis 2001.

VASCONCELLOS, Celso dos santos. **Avaliação: concepção dialética libertadora do processo de avaliação escolar.** São Paulo: Libertad, 1995.

Capítulo 18

O processo de avaliação educacional na rede pública

Ana Alves Neta Cavalcante¹

Chico Verde²

1. Introdução

Avaliação é um assunto muito importante e se trata principalmente na área educacional, pois calcula - se o rendimento de aprendizagem das crianças e o trabalho profissional dos educadores é procurar formas de melhoras. A avaliação é construída de instrumentos de diagnósticos que levam a uma intervenção visando à melhoria da aprendizagem se ela for obtida o estudante sempre será aprovado por ter adquirido os conhecimentos e habilidades necessárias.

A avaliação na Educação Infantil é mediante o acompanhamento e o registro do desenvolvimento, sem objetivo de remoção para acessar ao Ensino Fundamental. A avaliação emerge em um conjunto de elementos para prever as ações educativas e formas adequadas para se oferecer melhoras no ensino aprendizagem.

¹ Mestranda em Ciências da Educação pela UNISULLIVAN Inc.

² Professor Orientador da UNISULLIVAN Inc.

2. Objetivo da avaliação é intervir para melhorar

Conforme Luckesi não há avaliação se ela não trazer um diagnóstico que contribua para melhorar a aprendizagem. Atingindo esse ponto, Luckesi passou a estudar as implicações políticas da avaliação, suas relações com o planejamento e a prática de ensino e, finalmente seus aspectos físicos e psicológicos.

A maioria das escolas promove exames que não são uma prática de avaliação; o ato de examinar é classificatório e seletivo. A avaliação ao contrário, é diagnóstica e inclusiva. Hoje aplicamos instrumentos de qualidade duvidosa: corrigimos provas e contamos pontos para concluir se o aluno será aprovado ou reprovado. O processo foi concebido para que alguns estudantes sejam incluídos e outros excluídos.

Do ponto de vista político pedagógico, é uma tradição antidemocrática e autoritária por que, centrada na pessoa do professor e no sistema de ensino, não em quem aprende. A avaliação é construída de instrumentos de diagnósticos que levam uma intervenção visando à melhoria da aprendizagem se ela for obtida, o estudante será sempre aprovado, por ter adquirido os conhecimentos e habilidades necessárias.

O que relevam os altos índices de reprovação, sobretudo na 1º série é que há aspectos internos e externos à escola, os externos são as escassezes de recursos e as más condições de ensino. Os fatos internos dizem respeito à relação professor aluno, o professor entende outra ensina de uma forma e solicita que seja colocado em prática de outra; ou não usa atividades inseridas no contexto do aluno.

De acordo com Luckesi a existência de tanta repetência na 1º fase de alfabetização e que existem estudos mostrando que o tempo médio de alfabetização no Brasil é 22 meses; em algumas regiões alfabetiza – se em seis meses; em outra demora – se três anos. Por isso se estabeleceram os ciclos de aprendizagem, notas ou conceitos têm por objetivo registrar os resultados da aprendizagem do aluno

por uma determinada escola, eles expressão o testemunho do educador ou educadora de que aquele estudante foi acompanhado por ele ou ela na disciplina sobre sua responsabilidade.

3. Currículo e a base nacional comum

A Educação Básica brasileira vive um movimento muito interessante: um bom e acirrado debate em torno da Base Nacional (BNC). Têm acontecido seminários, audiências públicas, reuniões nas universidades, nos conselhos de educação. O MEC instruiu uma comissão para escrever a proposta que deverá ser debatida em todo o país, e os profissionais da educação precisam participar muito fortemente deste movimento, evitando posições secundárias ou apaixonadas.

A construção do BNC deve ser feita a partir de uma análise de que é necessário para que a aprendizagem aconteça: infraestrutura da escola, condições de trabalho dos profissionais, número de alunos por turma, acesso a biblioteca e por último, mas não menos importante, do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. É no PPP que o currículo ganha concretude é explicitado na avaliação, nos termos na concepção de aprendizagem e “ensinagem” como dizia Rubens Alves.

Professores, coordenadores pedagógicos e diretores podem aproveitar concepções de currículo, as avaliações e o uso do tempo e espaço escolares nos momentos letivos. Reflitirem sobre as diferentes definições de educação integral e fazerem escolhas que mudarão a escola e a relação com o conhecimento.

De acordo com Paula Louzano, pesquisadora da USP; ela acredita que a base terá impacto para a formação continuada de professores como um protocolo na medicina tem impactado em determinada prática “se o documento aponta que o aluno tem a direção de aprender fração até o fim do 5º ano, o professor dessa etapa precisa saber que deve estudar isso na faculdade. Se a formação não der essa clareza para o professor e ele não estudar o

componente, o aluno dele não acessa aquele conhecimento, tem um direito negado” explica.

Paula avalia que o impacto de uma base comum na formação pode não ser automático, mas é identificado em todos os países com o documento dessa natureza.

4. Avaliação na educação infantil

Primeiramente, é preciso alertar que as diretrizes legais estabelecidas sobre a avaliação na educação infantil, nas últimas décadas, recomendam fortemente que essa prática não venha a incorporar em caráter de aprovação e reprovação das crianças á semelhança do ensino regular, de maneira a assegurar o acesso de todos ao ensino Fundamental já em 1996, a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 estabelece que “na Educação Infantil, a avaliação faz o mediante acompanhamento e registro de seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso Ensino Fundamental”. A avaliação, portanto, envolve um conjunto de procedimentos inerentes ao fazer pedagógicos; os princípios embolsam a avaliação norteiam o planejamento, as propostas pedagógicas e a relação entre todos os elementos da ação educativa.

De acordo com HOFFMANN a “avaliação mediadora” teria que desenvolver desde 1981, parte do pré suposto que o que faz toda a diferença em avaliação é a postura mediadora do professor. Sem a promoção de desafios adequados, a partir do que este observou e refletiu, é atualmente improvável que as crianças venham a construir da maneira mais significativa possível.

Os conhecimentos necessários ao seu desenvolvimento, isto é, sem que ocorra uma ação pedagógica (mediadora desafiadora e provocativa).

A observação, a reflexão e a ação, que caracterizam a avaliação continuada, ocorrem em tempos não estaques ou delimitados, podem se der de forma simultânea ou paralela na dinamicidade que

caracteriza o próprio desenvolvimento infantil. No conjunto de suas ações sem que tenham tido tempo de parar para refletir, pode-se perceber a intenção delas de ajudar cada criança em suas atividades diferentes, mediando relações e dando conta da dinâmica da sala de aula: Circulando entre várias crianças, falando gesticulando, disponibilizando, materiais, dando o seu apoio a quem procura mais, sem deixar de acompanhar o trabalho do grupo durante o tempo todo.

Em sintonia com tal perspectiva teórica, a avaliação mediadora, HOFFMANN, 2011^a; 2012^a; ponto de partida para as reflexões deste livro, tem por finalidade essencial promover o desenvolvimento máximo possível de todas as crianças a partir de desafios intelectuais permanente e de relações afetivas e de cooperações entre os elementos da ação educativa.

A ação avaliativa precisa considerar as crianças em sua diversidade: sua realidade sociocultural, sua idade, suas oportunidades de conhecimento etc.; e as diversidades dos professores que atuam com eles, muitas de suas percepções, o que esses pensam sobre as crianças, podem revelar o grau de importância que atribuem ao espaço institucional em termos do futuro dessas crianças e em relações ao seu desenvolvimento global, nem sempre considerado.

Avaliar é construir estratégias de acompanhamento da história que cada criança vai construindo ao longo de sua vivência na instituição e fora dela, participando dessa história, o desenvolvimento se dá nas crianças em ritmo evolutivo por meio de uma exploração ativa e incessante do meio. O processo avaliativo, no dia das crianças e do professor, e os registros de avaliação, ao longo de um período de trabalho e ao final desse, serão coerentes aos princípios apontados enquanto respeitarem a própria dinâmica da construção do conhecimento.

5. Auto avaliação

A avaliação de cada um dá sua própria aprendizagem é um dos melhores meios pelo qual a aprendizagem auto iniciada se torna a aprendizagem responsável. É quando a Pessoa tem de assumir a responsabilidade de decidir quais os critérios importantes para si, quais os objetivos que tenta atingir a extensão até onde os atingiu que realmente aprende a ser responsável por si próprio, e por suas direções.

Daí por que parece importante instaurar certo grau de auto avaliação em qualquer tentativa de promover um tipo de aprendizagem experiencial. O problema das notas pela mútua discussão com seus alunos, FOW deu muito o que pensar aos alunos, em termos do que significa a avaliação e estimulou-os a avaliar subseções do trabalho de cada um, mas reservou para si a responsabilidade da nota final.

Conforme FOW, no discurso dele os estudantes eram os primeiros responsáveis tentos pelos critérios quanto pelas notas a serem atribuídas, em crases como a do professor Combs, o cumprimento das obrigações contratuais é, por si mesmo, o complemento da auto avaliação que se inicia com o contrato. O professor Shosstall fornece, a seus alunos sumários de aprendizagem e auto avaliação feitas por antigos alunos, o que lhes dá uma noção da tarefa.

Durante todo o curso, o aluno faz uma análise de suas forças e de suas fraquezas. As notas finais são objetos de decisão dos representantes escolhidos em cada grupo, os quais entram em contato com o instrutor para fazer suas recomendações.

6. Conclusões

Considerando-se justo é necessária a realização da avaliação educacional nas escolas da rede pública. Quando é feita uma avaliação Np intuito de obter resultados para o melhoramento no

ensino aprendizagem, a avaliação interna sim deve e é levada em consideração e respeitada toda a diversidade da criança em expectativa de uma qualidade educacional; onde em avaliações externas além da qualidade é exigida uma meta quantitativa em processo avaliativo.

E pensado em recursos materiais e instrucionais e têm mais interesse e responsabilidade do sistema educacional, corpo docente, família e escola e sociedade que é um conjunto a se comprometer para a obtenção de resultados.

Referências

HOFFMANN, Jussara –**Avaliação na Educação Infantil**. Editora Mediação (Porto Alegre 2012).

LACERDA, M. do pilar Louzana, Paula; Currículo e a Base Nacional comum. **Revista Escola Pública**. Editora Segmento, São Paulo (2015).

LUCKS, C. C. O objetivo da avaliação é interferir para melhorar, **Revista Nova Escola**; Editora Ática. Fundação Victor. Civita São Paulo (2007).

ROGERS Corl. Auto- **Avaliação na Educação Infantil**. Editora Mediação (Porto Alegre 2012).

Capítulo 19

Avaliar a favor de quem?

Ana Cristina Oliveira Leite Gonçalves¹
Estanislau Ferreira Bié²

1. Introdução

Avaliar é sempre uma questão polêmica, principalmente quando questionamos os meios e fins que a cercam, vislumbrando o sucesso ou fracasso dos alunos, seguindo parâmetros estritamente meritocráticos, conseqüentemente excludentes. Embora a avaliação deva ser coletiva, o processo é fragmentado, cada disciplina é avaliada a critério do professor, isolada das demais, determinando se o aluno está apto ou não para seguir, tendo como sentença aprovar/reprovar.

Segundo Hoffmann (2014, p.97), o processo avaliativo não pode ser delimitado em etapas: início, meio e fim, pois, no seu

¹ Graduada em História pela URCA, Especialista em Planejamento e Políticas Educacionais pela URCA, Mestranda em Educação pela UNUSULLIVAN INC. E-mail: crissoliver27@hotmail.com

² Doutor em Ciências da Educação pela UNISAL- Universidad San Lorenzo; Mestre em Ciências da Educação pela UNISAL; Especialista em Policiamento Comunitário pela UFC - Universidade Federal do Ceará; Especialista em Segurança Pública pela FATE - Faculdade Ateneu; Especialista em Ciências Política Sociedade e Governo pela Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA/UNIPACE; Especialista em Ciências da Educação pela FACULDADE EVOLUÇÃO - Sociedade Evolução de Educação Superior e Tecnologia Ltda; Especialista em História e Cultura Afro-brasileira e Indígena pela FATE - Faculdade Ateneu; Bacharel em Teologia pelo Centro Universitário UNINTA; Licenciado em Ciências da Religião pelo Centro Universitário UNINTA; Licenciado em História pelo Centro Universitário UNINTA e em Pedagogia pela FAK - Faculdade Kurios. Atualmente professor da Academia Estadual de Segurança Pública do Ceará – AESP/CE, Policial Militar (Oficial da Reserva) e Diretor Executivo do Instituto Superior de Ensino Sem Fronteiras – ISESF.

sentido dialético se constitui por momentos contínuos e simultâneos de mobilização, experiência educativa e expressão do conhecimento por educadores e educandos, momentos provisórios e complementares que só podem ser analisados em seu conjunto.

Vasconcelos (2014, p.38) alerta que se forma mal, paga-se mal, desrespeita o docente, lota-se a classe, não se oferece instalações e equipamentos adequados, e depois se diz que a responsabilidade pelo fracasso é do professor.

Quando se discute a avaliação de aprendizagem, levantam-se inúmeras questões que travam a mudança, principalmente em relação à realidade das escolas, classes lotadas, condições precárias de trabalho, carga horária extensa, tempo que está em contato com o aluno, a burocratização do sistema em fim, não está apenas no professor a responsabilidade de transformar a escola num espaço de aprendizagem contínua, ao invés de um ambiente excludente e classificatório.

Neste artigo, pretende-se fazer uma reflexão sobre a avaliação de aprendizagem, acerca do que implica na formação do aluno, defendendo a lógica da avaliação coletiva e contínua, valorizando a individualidade, originalidade e independência do aluno em expressar suas ideias e dúvidas, direcionando a ação pedagógica para suprir as dificuldades apresentadas na sala de aula, fortalecendo o compromisso do professor em ter ações que irão afetar direta e indiretamente na vida do aluno seja no sucesso ou fracasso deste perante a sociedade.

2. Avaliação: meios e fins

A avaliação no âmbito escolar traz uma série de questionamento acerca de sua função no processo ensino-aprendizagem, apresenta-se como uma das principais causadoras do fracasso escolar.

O sistema educacional em voga adota um modelo de avaliação meritocrática, classificando o aluno pelo que se julga pertinente ao

seu aprendizado aos olhos do professor, atendendo ao que a sociedade estabelece como regra, só terão espaço aqueles que tiverem desempenho escolar no mínimo satisfatório nas avaliações de aprendizagem, as quais são consideradas como “capacitômetro”, ao atribuir notas categorizando os alunos.

Desde sua gênese como instituição universalizada para o povo (final do século XVIII), como vimos, a escola incorpora uma forma de organização que traz embutida a lógica seletiva: assume-se que a tarefa do professor é transmitir o conteúdo e medir sua retenção pelo aluno tendo subjacente a concepção de que nem todos são capazes ou mercedores, que alguns “vão” e outro não (de acordo com sua *livre iniciativa*, em consonância com o ideário liberal então emergente).A escola destina-se “obviamente”, “aos que vão”.(VASCONCELOS, 2014, p.42)

O que se entende por avaliação? Faz parte do cotidiano das escolas, porém geradora de muitas polêmicas relacionadas aos meios e fins que a levam, vislumbrando os que sabem, fazem e conseguem (sucesso) e aqueles que não sabem, não conseguem, não fazem (fracasso). Vejamos como alguns autores a definem.

Para Jussara Hoffmann (2014), avaliação é substancialmente reflexão, capacidade única e exclusiva do ser humano, de pensar sobre seus atos, de analisa-los, julgá-los, interagindo com o mundo e com os outros seres, influenciando e sofrendo influência pelo seu pensar e agir.

Celso Vasconcelos (2014), diz que avaliação é uma necessidade humana, porque, no processo de produção da existência (já que o ser humano não nasce pronto, nem programado), ao agir, podemos acertar ou errar (nada garante o acerto ou o erro a priori), além da aspiração que todo ser humano tem de ser mais, de se tornar a cada dia uma pessoa melhor.

Lima e Rovai (2015) enfatizam que avaliação não é apenas mais um nó que se articula com o conjunto das decisões pedagógicas pensadas de forma integrada, como um sistema complexo, cujos subsistemas devem estar em permanente troca de informações, de

conhecimentos, de experiências com vistas à consecução dos objetivos. É aquele nó que vai fluidificar a organização sistêmica, seja individual, grupal, institucional, social, na medida em que possibilita o contato permanente com sua dinâmica transformadora – seja para o bem, seja para o mal.

Percebe-se, na fala desses autores, a importância da avaliação para o homem, pois, ao ser avaliado, passa a ter consciência dos acertos, eleva a autoestima, possibilita traçar metas para superar os pontos frágeis, que levam ao erro, conhecer seu potencial e a valorizar a si mesmo, seja individual, grupal ou coletivamente na família, escola e sociedade.

Porém, a grande questão está na forma como essa, é realizada, possibilitando o inverso para tantos, por ter características classificatórias e excludentes, onde se determina um perfil mínimo para o progresso na seriação, avaliando de forma igualitária a todos, estabelecendo um perfil, o qual distingue os “bons” e os “maus” alunos, desprezando a individualidade, o conhecimento, o tempo de aprendizagem, interesse e a necessidade de cada aluno.

As práticas avaliativas classificatórias, fundam-se na competição e no individualismo, no poder e na arbitrariedade presentes nas relações entre professores e alunos, entre os alunos e entre os próprios professores. [...] sem dúvida, a prática avaliativa classificatória e eliminatória na escola pública continua sendo uma das maiores responsáveis, no país, pela exclusão social e manutenção das desigualdades sociais. [...] com a finalidade explícita de aprovar/reprovar, essa prática passou a ser exercida no sentido de classificar entre capazes e incapazes, comparar diferenças, estabelecer padrões homogêneos de sucesso e fracasso, para poder excluir, obstaculizar processos de aprendizagem, manter na escola apenas os melhores. (HOFFMANN, 2014, p.19-68-69)

Avaliação está nas escolas para atender políticas públicas que interessam a uma minoria, meio de controlar a ação da sociedade perante o poder público, dos professores, dos alunos, dos pais, da

comunidade, uma vez que excluem aqueles considerados incapazes de contribuir para a prosperidade das classes sociais, por não terem passado no funil da escola, ao destacar as diferenças e criar obstáculos para a permanência nessa apenas dos melhores, fugindo do clássico lema “escola para todos”, adotado desde o século passado, nas leis educacionais.

Avaliação é tradicionalmente associada, na escola, à criação de hierarquias de excelência. Os alunos são comparados e depois classificados em virtude de uma norma de excelência, definida no absoluto ou encarnada pelo professor e pelos melhores alunos [...] a nota é uma mensagem que não diz de início ao aluno o que ele sabe, mas o que pode acontecer-lhe “ se continuar assim até o final do ano”. (PERRENOUD, 2015, p.7)

Esse modelo classificatório e excludente de se avaliar, se concentra na nota do aluno, desviando o objetivo real do avaliar, usada como metodologia de controle da indisciplina, serve de arma pedagógica nas mãos dos professores, o aluno é visto como mero objeto, sendo, classificado, dentro ou fora do padrão estabelecido pelo sistema de ensino, na maioria das vezes uma nota que varia de 5 a 7, definindo que se não obtiver de 50% a 70% de aprendizagem, não é capaz de seguir em frente, terá que repetir o ano. E o que aprendeu, seja qual for o percentual, não é considerado, isso favorece o desinteresse pela escola, levando a evasão e aumentando os índices dos fracassados, por não terem tido a atenção pedagógica devida na escola, que tem por finalidade garantir a aprendizagem e desenvolvimento de todos, sem rótulo, mérito ou crédito.

A própria organização *seriada* do sistema de ensino, pautada pela equação exame + reprovação = repetência, já revela esse substrato: a aceitação da ideia de que nem todos podem aprender. Cada série é um “ estágio” onde, ao ato de depósito por parte do professor, espera-se a contrapartida, a devolução por parte do aluno de determinada quantidade de conteúdo na prova. (VASCONCELOS, 2014, p.42)

O fracasso escolar se configura na exclusão dos incluídos, e isso não é recente, como já foi dito antes, desde que a escola institucionalizada com regime de seriação, a cultura da repetência é praticada, seguem apenas os melhores, os quais não pertencem as camadas mais pobres. Podem-se enumerar diversos fatores que contribuem para a não aprendizagem: sociais, material, organização curricular e o sistema de avaliação que induz ao desestímulo pelas aulas por não alcançar a nota estabelecida pelo sistema, e não ter o reconhecimento do que aprendeu por estar fora do padrão desejado.

O Brasil está entre os poucos países que ainda reprovam, para mudar essa prática se faz necessário uma mudança simultânea entre o sistema de ensino, escola e prática dos professores, cada um atuando ao que lhe cabe, pois avaliar é um processo coletivo, envolve todos que participam da rotina do aluno na escola, proporcionando uma avaliação fundamentada na missão da escola em formar cidadãos conscientes, críticos capazes de se autoconhecerem, possibilitando melhorar e desenvolver pontos críticos da sua formação democrática e cidadã.

Assim, aquele prazer, que certos professores sentem ao constatarem que, conforme tenham previsto logo no começo do ano, determinados alunos foram efetivamente reprovados, precisaria ser deslocado e encontrado em outra prática, como, por exemplo, o prazer de conseguir localizar qual era exatamente as dificuldades do aluno e ter ajudado a superá-la; numa outra situação a raiva que o professor sente pelo aluno com dificuldade de aprendizagem poderia ser canalizada para as estruturas desumanas que desmontam as esperanças, os empregos, as relações sociais, as famílias, bem como os jovens e as crianças, provocando tais dificuldades. (Idem, p.34)

Portanto, avaliação é um instrumento de poder, podendo (ou não), ser utilizado para promover a escola de qualidade para todos (Sousa,2015), só precisa ser repensada, para que todos tenham as mesmas oportunidades, independente de raça, credo, gênero ou classe social, evidenciando equidade no processo avaliativo.

É importante que a prova como instrumento de avaliação seja válida, pois, é necessário medir o conhecimento do aluno para auto avaliação do professor na sua prática pedagógica, mas, não deve ser a única nem a mais importante, a observação diária do aluno, na socialização com a turma, participação efetiva nas aulas, desempenho em tarefas individuais e grupais, comunicação e respeito com os outros, conservação do patrimônio, relação com a família, entre outras tantas questões devem ser consideradas ao avaliar, entende-se assim, que avaliação é uma construção, vai se edificando aos poucos e continuamente.

“A avaliação tradicional, não satisfeita em criar fracasso, empobrece as aprendizagens, induzindo didáticas conservadoras entre os professores e estratégias utilitaristas entre os alunos” (Perrenoud, 2015), dessa forma, “a avaliação para ser um exercício técnico de realização de cálculos, em auditoria, de forma sutil ou grosseira, se a analisamos com postura crítica, como um controle dos alunos em primeiro lugar, e dos professores em segundo” (Méndez, 2015).

O ato de avaliar deve estar voltado para quem está sendo avaliado, assegurando a continuidade da aprendizagem identificando os fatores que contribuem para que essa aconteça, como também as razões que determinaram a não aprendizagem, propiciando ao professor a intervenção, com estratégias diferenciadas, gradativas e complementares de acordo com as necessidades e interesses dos alunos, tendo como princípio estimular a aprendizagem a todos.

[...] a boa avaliação ajuda os alunos a aprender melhor (com mais sentido, de um modo reflexivo e compreensivo, visto que lhes oferece uma informação adequada e explicativa dos conteúdos da aprendizagem); a boa avaliação ajuda os professores a ensinar melhor (eles conhecem os obstáculos que o aluno tem de superar, estimulam, acompanham e garantem a compreensão que leva ao aprendizado valioso), porque ela é aprendizagem. Com a avaliação, sempre deveríamos aprender. (MÉNDEZ, 2015, p.16)

Ao avaliar, o professor deve ser flexível, propor e delimitar o que realmente quer de forma direta, questionar, provocar curiosidade, criar novas indagações, observar a reação do aluno ao ser instigado e refletir sobre algo, mobilizando ao invés de classificá-lo, tendo o desafio de despertar o desejo de aprender, mas, para isso o professor deverá segundo Hoffman:

O professor também precisará ampliar a frequência de seus registros avaliativos, como se tirasse muitas fotos de cada aluno, em diferentes momentos, de diferentes experiências educativas, dos passos que deu até um certo tempo, dos obstáculos que venceu, das soluções que encontrou para ir adiante. Em primeiro lugar, para poder conhecer e respeitar indivíduos e grupos na sua maneira de aprender e conviver, ajudando-os a prosseguir de acordo com seu ritmo e os seus interesses. Em segundo lugar, para poder planejar os próximos passos, ajustando o roteiro, refletindo sobre melhores para o conhecimento. (HOFFMANN, 2014, p.70)

No entanto, sabe-se das contrariedades que os docentes enfrentam, dificultando e na maioria das vezes impossibilitando o acompanhamento individualizado, ao terem turmas numerosas, tempo cronometrado nas aulas e um sistema que exige atribuição de nota, critério para promoção de um ano para outro.

Mesmo quando as questões tradicionais da avaliação se tornam menos evidentes, a avaliação formativa não dispensa os professores da tarefa de dar notas ou de redigir apreciações, cuja função é informar os pais ou a administração escolar sobre as aquisições dos alunos, fundamentando a seguir decisões de seleção ou orientação. A avaliação formativa, portanto, parece sempre uma tarefa suplementar, que obrigaria os professores a gerir um duplo sistema de avaliação, o que não é muito animador. (PERRENOUD, 2015, p.9)

Nessa conjuntura, a avaliação tem dimensões distintas, de *cerceamento* ao classificar o aluno pela nota, julgando capaz ou incapaz e a de *acompanhamento sugerindo* caminhos a superação

das dificuldades, valorizando e respeitando os direitos de todos, permitindo a tomada de consciência espontânea, facilitando a expressão de suas ideias e dúvidas, otimizando a aprendizagem.

Os professores são os melhores guias no caminho da aprendizagem, quando não apenas apontam a direção aos alunos ou estabelecem roteiros a percorrer, mas quando vivem com eles esse caminho, lado a lado, enfrentando obstáculos, dificuldades, ajudando-os todo o tempo a prosseguir, quando ambos enfrentam juntos a magia do inesperado, do inusitado de cada percurso. (HOFFMANN,2014, p.128)

Substanciando, a avaliação torna-se burocratizada, são inúmeros instrumentos de controle que são alimentados com as notas, servindo de peso e medida para avaliação institucional e docente, alimentando a ideia arcaica de que não há lugar para todos na sociedade, que nem todos são capazes de aprenderem, que só os bons vão adiante. Bom seria se o ato de avaliar, tivesse o papel exclusivamente de assegurar o direito de aprender, de ter condições de progredir continuamente, no entanto para que isso se torne realidade implica mudar não só o sistema educacional ou a formação docente, mas de mudar a sociedade.

3. Conclusões

Percebe-se que o modelo de avaliação de aprendizagem o qual o sistema educacional brasileiro adota, necessita urgentemente ser revisto e reformulado, traçando novo paradigmas, visando acabar com a cultura da repetência, da evasão e da falta de estímulo em permanecer na escola por muitos que estão apenas marcando a presença física por diversos motivos como: bolsa família, desejo dos pais, obrigatoriedade civil entre outras, não apresentam nenhum interesse no que lhe é proposto pedagogicamente, é sem dúvida a exclusão dos incluídos.

A avaliação é usada como um fim na educação, avalia-se para medir a capacidade de avançar para o ano seguinte como, se a aprendizagem fosse delimitada a um determinado período e não agregasse valor algum para os anos subsequentes, teria assim início, meio e fim, contrariando a ideia de continuidade do homem.

Não é possível pensar na avaliação de forma autoritária e pragmática, incluindo ou excluindo alunos pelo seu teor de conhecimento, é necessário mudar essa prática, promovendo uma avaliação com critérios reflexivos, mais justos, rompendo os padrões estabelecidos pela sociedade elitista e excludente, pensando novos critérios avaliativos, no qual, valorize e respeite o tempo de cada indivíduo no processo ensino aprendizagem.

Referencias

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. 15 ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

LIMA, Alcimar Alves de Souza & ROVAI, Esméria. **Escola como desejo e movimento: novos paradigmas, novos olhares para a educação**. São Paulo: Cortez, 2015.

MÉNDEZ, Juan Manuel Álvarez. **Como assegurar o progresso contínuo e sustentável de quem aprende**. Revista Pátio. Ano VI. n 23. dez 2014/fev 2015, p.14-17

PERRENOUD, Philippe. **Avaliar a serviço da seleção ou da aprendizagem?** Revista Pátio. Ano VI. n 23. dez 2014/fev 2015, p.6-9.

VASCONCELOS, Celso dos S. **Avaliação classificatória e excludente e a inversão fetichizada da função sócia da escola**. In: FERNANDES, Claudia de O. (org) **Avaliação das aprendizagens: sua relação com o papel social da escola**. São Paulo: Cortez, 2014, p. 17-56

Capítulo 20

A avaliação das escolas: realidades e perspectivas

Antonia Jucineide Gomes de Araujo¹

Chico Verde²

1. Introdução

O tema avaliação é por si só complexo, pois quando em debate, logo o conecta a escola, provas, indicadores de desempenho e outros temas polêmicos que permeiam o universo educacional. Porém, o termo avaliação é algo que vai muito além do universo da educação sendo parte da própria condição humana. A avaliação pode ser tratada por diferentes dimensões, e pode ser usada em vários níveis do sistema educacional, de diversas formas e finalidades.

Numa visão lato sensu a avaliação pode ser classificada como avaliação informal e como avaliação formal, sendo a informal uma expressão da ação trivial e instintiva do ser humano, e a formal uma ação sistemática na busca da compreensão do processo de desenvolvimento de atividades, fatos e conhecimentos previamente estabelecidos (BELLONI, MAGALHÃES, SOUSA, 2001).

Nas décadas passadas, a avaliação educacional era vista como uma espécie de vilã, que servia, em muitos casos, apenas para dar notas ao aluno, que seriam utilizadas para definição de quem era

¹ Mestranda em Educação pela UNISULLIVAN Inc. E-mail: jucineide_gomes@yahoo.com.br

² Professor Orientador da UNISULLIVAN Inc.

aprovado ou de quem era reprovado. Aqueles com melhores notas eram vangloriados, enquanto que aqueles com as menores notas eram ridicularizados. Porém, sabemos que as práticas avaliativas não têm exatamente essa finalidade, visto que visam o benefício do aluno, do professor e de todos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Existem três tipos de avaliação, entre os quais o professor pode optar por um para aplicar em sua sala de aula: avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação somativa. A diagnóstica possibilita ao professor identificar progressos e dificuldades por parte do aluno. Já a formativa, busca identificar as principais insuficiências de aprendizagens iniciais necessárias para o aprendizado de outros conhecimentos.

A avaliação da aprendizagem não se constitui matéria pronta e acabada, neste sentido que esta pesquisa foi desenvolvida com o intuito de conhecer e buscar os subsídios que fundamentem futuramente o caminho a ser desenvolvido pelo professor durante o processo de avaliação dos educandos.

Ao avaliar o professor deve utilizar técnicas diversas e instrumentos variados, para que se possa diagnosticar o começo, o durante e o fim de todo o processo avaliativo, para que a partir de então possa progredir no processo didático e retomar o que foi insatisfatório para o processo de aprendizagem dos educandos.

2. Referencial teórico

No processo de ensino-aprendizagem, o bom desenvolvimento do aluno é tido como fato prioritário. E para que isso venha a acontecer, o professor deve ter uma prática pedagógica reflexiva, pois assim ele poderá diagnosticar qualquer retardo no desempenho dos alunos e o diagnóstico pode ser feito através da avaliação.

Segundo os PCN's, avaliar significa: "Emitir em juízo de valor sobre a realidade que se questiona, seja propósito das exigências de

uma ação que se projetou realizar sobre ela, seja a propósito de suas consequências". (PCN, 1997, p. 86).

Sabemos que a avaliação não acontece num vazio conceitual, mas dimensionada por um modelo de mundo e de educação que visa a obtenção de resultados cada vez mais satisfatórios. O verdadeiro papel da avaliação é o de auxiliar na construção da aprendizagem pela superação do autoritarismo e o estabelecimento da autonomia do educando. Atualmente, a prática avaliativa, deverá estar atenta aos modos de superação do autoritarismo e a serviço de uma pedagogia que se preocupe com a transformação da sociedade a favor do ser humano. Somente assumindo o papel de diagnóstica a avaliação se constituirá num momento dialético no processo de aprendizagem do aluno.

Vieira (2000), quanto à natureza da avaliação, afirma que a avaliação constitui processo contínuo, permanente e universal inerente à própria condição humana, nos sujeitos que se auto avaliam e o fazem em relação a outros.

Entretanto, a função da avaliação sofreu várias abordagens teóricas e não se cristalizou no tempo, havendo discussões recentes que buscam questionar a sua essência.

Desta forma, não se pode falar de uma avaliação propriamente dita, e sim em diferentes formas de avaliação, questionando-as a partir de pressupostos que as constituíram. A avaliação educacional é comumente percebida como um momento separado do processo educacional. "Os educadores percebem a ação de educar e a ação de avaliar como dois momentos distintos e não relacionados" (HOFFMANN, 2001, p.15).

Esse fato pode ser consequência da forma própria em que a avaliação tem de ser realizada para cumprir os formalismos burocráticos. Em si, esse momento seria medir, se fosse possível transformar em uma escala numérica, ou sua variante na forma de conceitos, um processo complexo em que os resultados normalmente não são facilmente observáveis. A avaliação, como fazendo parte da ação educativa, deve ser indissociável do processo

ensino-aprendizagem, através da reflexão, da observação e do questionamento da própria ação.

Segundo Haydt (2000), a avaliação somativa tem como função classificar os alunos ao final da unidade, semestre ou ano letivo, segundo níveis de aproveitamento apresentados.

O objetivo da avaliação somativa é classificar o aluno para determinar se ele será aprovado ou reprovado e está vinculada à noção de medir. Medir significa determinar a quantidade, a extensão ou o grau de alguma coisa, tendo por base um sistema de unidades convencionais. Na nossa vida diária estamos constantemente usando unidades de medidas, unidades de tempo. O resultado de uma medida é expresso em números. Daí a sua objetividade e exatidão. A medida se refere sempre ao aspecto quantitativo do fenômeno a ser descrito (HAYDT 2000, p. 9).

O sistema educacional, muitas vezes, tem se apoiado na avaliação classificatória com a pretensão de verificar aprendizagem ou competências através de medidas, de quantificações. Este tipo de avaliação pressupõe que as pessoas aprendam do mesmo modo, nos mesmos momentos e tenta evidenciar competências isoladas. Ou seja, algumas, pessoas que por diversas razões têm maiores condições de aprender, aprendem mais e melhor. Outras, com outras características, que não respondem tão bem ao conjunto de disciplinas, aprendem cada vez menos e são muitas vezes excluídos do processo de escolarização.

Dentre as concepções de avaliação além da somativa e/ou classificatória, há também outras duas modalidades que são denominadas de avaliação formativa e a outra, de avaliação diagnóstica.

Há que se pontuar que essa reorientação organizacional da escola em âmbito internacional é uma exigência demandada pela atual fase de globalização do sistema capitalista.

De acordo com a visão dos organismos internacionais disseminadores dessas políticas, a adequação dos sistemas educacionais ao novo paradigma da produção, pautado pela

globalização do mercado, é uma questão de sobrevivência dos estados nacionais frente à competitividade econômica internacional. Nesse mesmo sentido, Libâneo (2009, p. 33-34) aponta que:

As atuais políticas educacionais e organizativas devem ser compreendidas no quadro mais amplo das transformações econômicas, políticas, culturais e geográficas que caracterizam o mundo contemporâneo. Com efeito, as reformas educativas executadas em vários países do mundo europeu e americano, nos últimos 20 anos, coincidem com a recomposição do sistema capitalista mundial, o qual incentiva um processo de reestruturação global da economia regido pela doutrina neoliberal. É nesse contexto que acabamos de mencionar que a avaliação externa, da forma como a conhecemos hoje, veio a ocupar espaço central nas políticas educacionais em escala mundial.

As discussões acerca do tema não é uma tarefa simples. Por essa razão é importante explicitar as pretensões das reflexões aqui desenvolvidas e deixar claro que a intenção é fomentar o debate sobre as atuais políticas públicas de avaliação a partir da análise crítica dessas políticas.

De acordo com Afonso (2005, p. 18):

Existem diferentes formas ou modalidades de avaliação e cada uma traduz diferentes efeitos. Além disso, uma mesma modalidade de avaliação pode atender a diferentes funções. A partir dessas considerações, nossa convicção é a de que as discussões que aflorarem neste texto contribuirão para o entendimento de algumas das diversas problemáticas relacionadas ao tema, a fim de que possamos superar os desafios encontrados ao longo de nossos caminhos.

Nesta seção tratamos das questões relacionadas à avaliação de sistemas educacionais e à avaliação institucional. Para iniciarmos nossas reflexões é necessário esclarecermos o que é e o que significa cada tipo de avaliação.

A avaliação de sistemas educacionais efetiva-se em larga escala de forma externa à escola e tem como finalidade principal

averiguar a equidade e a eficiência dos sistemas nos processos de ensino e de aprendizagem e, a partir dos seus resultados, subsidiar os órgãos formuladores das políticas nas tomadas de decisões voltadas à gestão. Ou seja, o Estado é o avaliador e os professores, os alunos e as escolas como um todo são os avaliados.

A avaliação institucional é interna e considera, de forma integrada, variados fatores relacionados à escola. Importante pontuar ainda que a avaliação institucional, também denominada de auto avaliação, é considerada um elemento central na gestão democrática das escolas. Nesse tipo de avaliação toda a comunidade escolar faz parte do processo, como avaliadores e como avaliados. É um instrumento que tem uma conotação democrática e participativa de todos os atores envolvidos no processo de ensino, de aprendizagem e de gestão da instituição. A avaliação externa em larga escala tem ocupado um espaço central na política educacional brasileira em todos os níveis de ensino nas últimas décadas.

Atualmente, é impossível discutir políticas públicas e gestão educacional sem levar em consideração as avaliações externas à escola. A posição de destaque da avaliação externa, no seio das políticas educacionais em nosso país, vem sendo utilizada especialmente como mecanismo de “controle” da qualidade, o que muitos autores denominaram Estado Avaliador (PERONI, 2009, p. 286).

Luckesi (2011) afirma que para saber avaliar é preciso conhecer os conceitos teóricos sobre avaliação e o mais importante aprender a prática da avaliação, pois para saber conceitos teóricos é só buscar as fontes e estudar, mas a prática é algo mais complexa. Passar da teoria para a prática requer experimento, análise, compreensão e acima de tudo a busca de novas formas do saber fazer.

Nesse sentido torna-se relevante conceituar os tipos de avaliação, assim como suas formas de uso, para poder compreender e refletir sobre seu conceito e também sobre como avaliar na prática

pedagógica. Bloom e outros autores (1983) classificou a avaliação em três tipos, sendo eles: avaliação diagnóstica; avaliação formativa e avaliação somativa.

Haydt (2008) na mesma linha de Bloom nos apresenta alguns conceitos sobre os tipos de avaliação, classificando a avaliação diagnóstica como aquela que deverá ser realizada ao início do curso, semestre, ano letivo ou unidade, contribui para a identificação prévia da turma, para um momento de tomada de decisão e para possíveis modificações no plano de ensino inicial.

Desse modo, a avaliação diagnóstica visa verificar a existência, ou ausência, de habilidades e conhecimentos pré-estabelecidos, esta é uma ação que inicia o processo avaliativo e verifica se os alunos dominam os pré-requisitos necessários para novas aprendizagens. A avaliação formativa é realizada ao longo do processo, é contínua, e dá parâmetros ao professor para verificar se os objetivos foram alcançados, podendo interferir no que pode estar comprometendo a aprendizagem.

Assim, por meio da avaliação formativa é possível constatar se os objetivos estabelecidos foram atingidos pelos alunos, como também levantar dados para que o professor possa realizar um trabalho de recuperação e aperfeiçoar seus procedimentos (HAYDT, 2008).

A avaliação somativa visa classificar os resultados da aprendizagem alcançados pelos alunos ao final do processo tendo a função de classificar o aluno e quantificar este processo avaliativo (HAYDT, 2008). Cada um dos tipos de avaliação tem uma função específica que pode ser usado em diferentes momentos do processo avaliativo. Suas funções dependem da forma de uso e dos objetivos que se busca atingir.

É necessário compreender que a verificação é um ato que tem um fim em si mesmo, já a avaliação deve direcionar uma nova ação. (LUCKESI, 2011). Destarte, deve-se sempre buscar novos caminhos para se alcançar a melhoria na qualidade do ensino. As novas

concepções de aprendizagem sugerem proposições na busca de novos conhecimentos.

Desta forma a visão do avaliador deve ir além da observação, mas também deve intervir na situação de forma a contribuir como o desenvolvimento do educando. A avaliação entre outros contribui para que professor e aluno reflitam sobre os objetivos alcançados, enfatizando medidas a serem adotadas para a superação das dificuldades. Nesse sentido, a avaliação está ligada a própria ação humana, que por meio da reflexão busca soluções para os erros cometidos e elabora uma nova ação. Assim, ela serve de auxílio a várias ciências e as atividades cotidianas sociais na construção de conhecimentos (CARMINATTI, BORGES, 2012).

Durante muito tempo, a avaliação, conforme citado anteriormente, era apenas uma questão de notas, de quantificação do saber através de provas ou exames. Assim, quem tirava as melhores notas era considerado como “melhor aluno”, e o que tirava notas mais baixas era ridicularizado pela turma, chamado até de “burro”, e nada se fazia para mudar essa realidade, visto que a avaliação não era tida como um aspecto de seu desenvolvimento.

Luckesi (1998) nos alerta sobre o perigo de continuar exercendo o mesmo tipo de avaliação que era exercida nas décadas passadas, que levava em consideração a promoção em vez da verdadeira aprendizagem.

Pais, sistema de ensino, profissionais da educação, professores e alunos, todos têm suas atenções centradas na promoção, ou não, do estudante de uma série de escolaridade para outra (...). O nosso exercício pedagógico é atravessado por mais uma pedagogia do exame que por uma pedagogia do ensino/ aprendizagem. (LUCKESI, 1998, p.18).

De certa forma, ainda continuamos atrelados a notas, vistas como necessárias no processo avaliativo, uma vez que os educadores não dispõem de concepção e tempo para fazerem uma avaliação mais precisa, através de observações e meios mais eficazes, além de

uma série de fatores que prejudicam a avaliação diagnóstica, como as salas de aulas lotadas e alunos com diferenças alarmantes de nível de aprendizagem.

A avaliação orientada para tomada de decisões concretiza-se em quatro tipos de avaliação: contexto, entrada, processo e produto como já vimos. A avaliação de contexto tem por objetivo definir: a) o cenário institucional, b) a problemática que se tornará foco de trabalho, c) avaliar suas necessidades, e) possibilidades de satisfazer as necessidades. Para cada momento, desses descritos há decisões a serem tomadas, por isso, a necessidade de tipos específicos de avaliação para atender as singularidades de cada etapa.

Assim, a avaliação objetiva diagnosticar os problemas que estão na base das necessidades e julgar se os objetivos indicados são satisfatoriamente coerentes com as necessidades avaliadas e com o contexto em que está se desenvolvendo. É uma avaliação voltada para melhorar a qualidade de cada etapa do programa e não para classificá-lo. A avaliação de entrada objetiva identificar e avaliar potencialidade do sistema, o planejamento e suas estratégias, inclusive as alternativas para dar conta dos objetivos postos pelo programa.

A avaliação de processo intenciona apontar as falhas de planejamento, de estratégia e de intencionalidade durante o percurso de execução do programa para fazer os ajustes necessários (tomada de decisão) para alcançar a qualidade esperada. Avaliação de produto visa fazer um apanhado panorâmico do processo avaliativo, revisando as informações geradas nas avaliações anteriores em função do produto previsto.

Os alunos e professores, a partir da avaliação diagnóstica de forma integrada, reajustarão seus planos de ação. Esta avaliação deverá ocorrer no início de cada ciclo de estudos, pois a variável tempo pode favorecer ou prejudicar as trajetórias subsequentes, caso não se faça uma reflexão constante, crítica e participativa. A referida função diagnóstica da avaliação obriga a uma tomada de decisão posterior em favor do ensino, estando a serviço de uma

pedagogia que visa à transformação social. A avaliação deve estar comprometida, assim, com uma proposta histórico-crítica.

As características metodológicas da Avaliação Educacional de políticas públicas enquanto ela mesma uma política pública são: ser negociada, sistemática, contínua, diversificada, pertinente e contingente. Ser negociada por exigir o envolvimento dos sujeitos do processo para decidir a sua intencionalidade e a metodologia da avaliação, como também por ter a avaliação uma natureza pública e política precisa da participação dos seus agentes que estão inseridos nos contextos avaliados em seus vários momentos.

3. Conclusões

Como pode ser observado, mesmo que o tema avaliação seja tratado por diferentes abordagens, esses se fundem em um só contexto, determinando a grandeza do tema avaliação, seja ela analisada sob o enfoque da sala de aula ou analisada como meio de nortear o sistema educacional. É evidente a complexidade que traz em si o tema avaliação. Todavia, também é notória sua importância para que se alcance uma educação de qualidade.

A avaliação se faz presente em todos os momentos da vida e em sociedade, avaliar é ato de julgar, de analisar, conceituar e classificar, mas principalmente é através da avaliação que se toma decisões. Contribui para a melhora da prática pedagógica potencializando a busca de soluções de problemas. Ao se discutir a avaliação ressalta-se a importância da reflexão sobre a prática pedagógica na reestruturação do ensino e conseqüentemente ao se refletir sobre a prática pedagógica se constrói um novo conhecimento

As práticas avaliativas são muito importantes nesse processo, pois possibilitam, na prática, um ensino que promova a aprendizagem nas mais variadas situações, dentro e fora da sala de aula. Na atualidade, as práticas avaliativas devem assumir um caráter diagnóstico processual e contínuo. Vale salientar a

importância da prática avaliativa contínua, pois, assim, o professor será capaz de fazer um acompanhamento do desempenho do aluno no processo de aprendizagem.

Cabe aos educadores questionar as práticas de avaliação comumente usadas, criando vínculos eficazes entre educação e avaliação, vislumbrando caminhos que estimulem a capacidade crítica e a criatividade. Em uma nova perspectiva de avaliação, os 41 erros e as dúvidas dos alunos são considerados altamente significativos e impulsionadores da ação educativa, e avaliar é oportunizar a reflexão do aluno em seu processo de produção de conhecimento, despertando a confiança no seu próprio valor e o desejo de aperfeiçoar-se como ser humano.

A avaliação escolar é um desafio que exige mudanças por parte do professor. Mudança requer muito estudo, reflexão e ação. Por isso, requer do educador a busca pela inovação, exige uma mudança na postura deste profissional tanto em relação à avaliação propriamente dita, à educação e a sociedade que o limita. É por meio das metodologias e dos processos avaliativos utilizados que o professor irá participar da reprodução ou transformação da sociedade na qual estamos inseridos, podendo formar, ou não, sujeitos críticos e emancipados para que possam nela conviver com equidade.

Referências

- AFONSO, Almerindo Janela. Reforma do Estado e políticas educacionais: Entre a crise do Estado-nação e a emergência da regulação supranacional. **Revista Educação e Sociedade**: revista quadrimestral de ciência da educação/centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes) n. 75, agosto, 2001.
- BELLONI, Isaura, MAGALHÃES, Heitor de, e SOUSA, Luzia Costa de. **Metodologia de avaliação em políticas públicas**: uma experiência em educação profissional. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

- CARMINATTI, Simone Soares Haas. e BORGES, Martha Kaschny. **Perspectivas da avaliação da aprendizagem na contemporaneidade**. Est. Aval. Educ. São Paulo, v. 23, n. 52, p. 160-178, maio/ago. 2012.
- HAYDT, Regina Cazaux. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2008.
- HAYDT, Regina Cazaux. **Avaliação no processo de ensino – aprendizagem**. Ática, 2ª ed. 1991.
- HOFFMANN, Jussara, **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2009.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- LUDKE, Menga. **O Administrador Escolar entre o mito da avaliação e os desafios de sua prática**. Estudos em Avaliação Educacional, Fundação Carlos Chagas. São Paulo, n. 12, p. 51-57, 1998.
- PERONI, V. M. V. **Avaliação institucional em tempos de redefinição do papel do Estado**. RBPAE. v.25, n.2, p. 285-300, mai/ago.2009.
- VIEIRA, Paulo Reis. **Novo contexto e as habilidades do administrador universitário**. In: MEYER JR., VICTOR e MURPHY, J. Patrick (ORG.). Dinossauros, gazelas e tigres: novas abordagens da administração universitária: um diálogo Brasil e EUA. Florianópolis: Insular, 2000.

Capítulo 21

Avaliação da aprendizagem educacional

Maria Jacilde Pereira Cordeiro¹

Estanislau Ferreira Bié²

1. Introdução

Durante muito tempo a avaliação tem sido desenvolvida de forma inadequada, em que o docente utiliza esta ferramenta como instrumento punitivo, procurando manter o educando sobre seu domínio por meio da avaliação. Quando a avaliação é realizada de forma irregular, esta pode desencadear sérios danos no processo de desenvolvimento da aprendizagem do educando, o que vem a ser necessário a realização de mudanças na prática docente, em especial na utilização, elaboração da avaliação educacional.

O educando quando é visto apenas diante das notas obtidas na realização de exames, este não está sendo compreendido em suas

¹ Mestranda em Educação pela UNISULLIVAN Inc.

² Doutor em Ciências da Educação pela UNISAL- Universidad San Lorenzo; Mestre em Ciências da Educação pela UNISAL; Especialista em Policiamento Comunitário pela UFC - Universidade Federal do Ceará; Especialista em Segurança Pública pela FATE - Faculdade Ateneu; Especialista em Ciências Política Sociedade e Governo pela Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA/UNIPACE; Especialista em Ciências da Educação pela FACULDADE EVOLUÇÃO - Sociedade Evolução de Educação Superior e Tecnologia Ltda; Especialista em História e Cultura Afro-brasileira e Indígena pela FATE - Faculdade Ateneu; Bacharel em Teologia pelo Centro Universitário UNINTA; Licenciado em Ciências da Religião pelo Centro Universitário UNINTA; Licenciado em História pelo Centro Universitário UNINTA e em Pedagogia pela FAK - Faculdade Kurios. Atualmente professor da Academia Estadual de Segurança Pública do Ceará – AESP/CE, Policial Militar (Oficial da Reserva) e Diretor Executivo do Instituto Superior de Ensino Sem Fronteiras – ISESF.

particularidades, o docente compreendendo apenas as informações transcritas, esquecendo como este sujeito pode apresentar suas considerações, sua capacidade de reflexão, como também a prática das informações trabalhadas. Assim, é relevante que o docente, leve, em consideração variados aspectos no processo de desenvolvimento intelectual do educando, e não se restrinja apenas a atividades avaliativas (exames).

Por sua vez, é cabível salientar que, ao fazer pedagógico influência de forma direta no processo de aprendizagem, em que o docente quando utiliza ferramentas diferenciadas, pode propiciar melhores aprendizagens, motivando os educandos a desenvolverem-se intelectualmente, e estimulando a buscarem novas informações, aplicando-as dentro e fora do ambiente escolar.

A gestão escolar deve estar presente no processo de desenvolvimento da prática docente, para dar o devido suporte ao educando na realização de suas atribuições, para que o processo avaliativo seja executado com êxito, conforme os seus princípios formativos. É no ambiente escolar em que o sujeito desenvolverá saberes acerca das competências relevantes para viver em sociedade, o que requer de todos participação e comprometimento nas atividades desenvolvidas, para que se possa alcançar resultados positivos.

O presente estudo tem como finalidade analisar a avaliação educacional no processo de desenvolvimento da aprendizagem. Caracterizando-se como pesquisa bibliográfica embasada em autores como: Villas Boas (2004), Freitas (2003), Perrenoud (1999), entre outros.

2. Conceitos de Aprendizagem

A aprendizagem é resultante do processo de assimilação das informações repassadas, sendo estas aplicadas dentro de um determinado âmbito, contribuindo para as relações sócias, como também institucionais. A aprendizagem ocorre quando o sujeito

leva consigo os saberes repassados (CASTANHEIRA, MACIEL & MARTINS, 2009).

No ambiente escolar a aprendizagem é alvo de constantes discussões, já que muitos educandos apresentam limitações em seu processo de desenvolvimento intelectual, necessitando muitas vezes de acompanhamento multidisciplinar, reforço, entre outras medidas, sendo estas formuladas em prol do alcance do desenvolvimento da aprendizagem. O que requer que o docente esteja atento ao processo de desenvolvimento do educando, para que este possa se desenvolver, e estabelecer relações significativas com as informações apresentadas, e aplicá-las em seu cotidiano.

Segundo Drouet (1995, s/p), a educação apresenta quatro elementos essenciais:

- Comunicador ou emissor (professor) - mensagem (conteúdo educativo) - receptor da mensagem (aluno) - meio ambiente (escolar, familiar, social). Se qualquer um deles falhar, haverá um obstáculo à comunicação, o que poderá causar problemas de aprendizagem.

As dificuldades de aprendizagem necessitam ser levadas em consideração no processo de avaliação do educando, em que muitas vezes o docente não tem conhecimento acerca das limitações no processo de aprendizagem, e avalia o educando de forma inadequada, como também não leva em consideração suas particularidades, e não realiza medidas de intervenção, o que vem a dificultar o processo de desenvolvimento deste sujeito.

Segundo Castanheira, Maciel e Martins (2009, p. 32), “o modo como o professor conduz o seu trabalho é crucial para que a criança construa o conhecimento sobre o objeto escrito e adquira certas habilidades que lhe permitirão o uso efetivo do ler e do escrever”.

A aprendizagem é resultante da realização de estímulos cognitivos, em que o educando passa a sentir interesse pelas informações apresentadas, sendo esta motivação resultante da

utilização de estímulos, procedimentos metodológicos. A aprendizagem necessita ser vista, como uma necessidade informacional indispensável, sendo constituída por saberes que contemplam a realidade do educando, e que este necessita compreender, e abstrair-se destas informações.

3. O fazer pedagógico no processo de ensino e aprendizagem

O fazer pedagógico necessita ser executado de forma adequada. O docente quando não busca compreender as necessidades dos educandos, como também não estimula o processo de aprendizagem, a mediação passa a ser algo monótono, como também não obtém êxito em sua execução, o que requer do mediador uma postura ativa, diferenciada e inovadora.

De acordo com Vigotski (2003, p. 75):

Na base do processo educativo deve estar a atividade pessoal do aluno, e toda a arte do educador deve se restringir a orientar e regular essa atividade. No processo de educação, o professor deve ser como os trilhos pelos quais avançam livre e independentemente os vagões, recebendo deles apenas a direção do próprio movimento.

A prática docente contribui no processo de aprendizagem. Quando o docente utiliza em sala de aula recursos variados, este está possibilitando uma melhor compreensão das informações repassadas, em que se torna mais fácil para o educando assimilar e apropriar-se. A utilização de objetos concretos, do lúdico, de pesquisas, das tecnologias, motiva o educando a estar em constante processo de descobertas, como também possibilita uma melhor assimilação.

Assim, o fazer pedagógico deve levar em consideração as necessidades cognitivas, e informacionais dos educandos, para que estes estabeleçam relações positivas no processo de ensino e aprendizagem. Em conformidade com Seber (2009, p. 26), “o ritmo

próprio de cada criança para aprender pode variar tanto quanto a qualidade das estimulações propiciadas pelo meio social em que ela cresce”.

O docente quando qualificado este exerce suas atribuições de forma diferenciada, levando para sala de aula procedimentos metodológicos inovadores, como também informações que realmente venham a somar no processo de desenvolvimento intelectual do educando. Não é uma quantidade exagerada de informações que serão repassadas, mas sim informações indispensáveis para o educando, não sendo valorizada a quantidade, mas sim a qualidade da informação, já que nem sempre quantidade é sinônimo de qualidade.

4. A prática avaliativa e “avaliação formativa”

A avaliação no ambiente escolar caracteriza-se por ser um instrumento que possibilita identificar a aprendizagem do educando, se este compreendeu, abstraiu-se das informações ou não. Por sua vez, este também vem a ser um instrumento que possibilita o docente refletir acerca de sua atuação, em que os resultados serão um reflexo de sua atuação, e se necessário este deverá rever sua prática.

Segundo Perrenoud (1999, p. 14-15), este ressalta sobre a necessidade de compreender a prática avaliativa,

Se a avaliação formativa nada mais é do que uma maneira de regular a ação pedagógica, por que não é uma prática corrente? Quando um artesão modela um objeto, não deixa de observar o resultado para [...] se preciso for “corrigir o alvo”, expressão comum que designa uma faculdade humana universal: a arte de conduzir a ação pelo olhar, em função de seus resultados provisórios e dos obstáculos encontrados. A avaliação formativa introduz uma ruptura porque propõe deslocar essa regulação ao nível das aprendizagens e individualizá-la.

É cabível destacar que a avaliação envolve diferentes aspectos, presentes no desejo de aprender, na realização de experiências, nos sentimentos, apresentando um significado singular para cada sujeito. Por sua vez, no ambiente escolar, cada docente apresenta sua concepção acerca do processo avaliativo, o que resulta na realização da avaliação de forma variada, como também pode ocorrer de forma semelhante.

Freitas (2003, p. 144), ressalta sobre a avaliação, em que está “incorpora os objetivos, aponta uma direção”. Assim, o processo avaliativo é resultante de um planejamento, da sistematização e execução de procedimentos, apresentando objetivos a serem alcançados, por meio da realização de estratégias voltadas para este alcance.

A avaliação deve ser vista como ferramenta indispensável para o progresso do educando e da escola, em que esta passa a compreender as potencialidades existentes, como também as suas limitações, e consecutivamente passa a idealizar estratégias e projetar, para que sejam alcançadas mudanças em prol da educação.

De acordo com Villas Boas (2004), ressalta sobre a avaliação formativa apresenta suas próprias particularidades, em relação com a avaliação tradicional, já que a avaliação tradicional promove a aprendizagem do educando e docente, e a formativa é utilizada apenas para identificar se o aluno aprendeu ou não, sendo este aprovado ou reprovado.

Perante este enfoque, é necessário que o processo de avaliação seja capaz de averiguar as necessidades existentes em sala de aula, e seja possível a promoção do saber. O educado quando visto diante de suas particularidades, este passa a ser valorizado e motivado a constantes descobertas.

4. Docente e gestão no processo de avaliação educacional

No ambiente escolar é necessário que a gestão e o docente estabeleçam boas relações, para que juntos possam atuar em prol

do desenvolvimento dos educandos, propiciando melhores condições de aprendizagem, e compreendendo estes sujeitos em suas particularidades. A escola atua por meio de um conjunto de atores indispensáveis para o alcance do êxito na formação educativa.

É relevante ressaltar sobre a avaliação, em que Hoffmann (2006, p.14):

Não se pode dizer que se avaliou porque se observou algo no aluno. Ou denominar por avaliação apenas a correção de sua tarefa ou teste e registro das notas porque, neste caso, não houve a mediação, ou seja, a intervenção pedagógica decorrente da interpretação das tarefas uma ação pedagógica desafiadora e favorecedora à superação intelectual dos alunos.

A gestão necessita trabalhar em conjunto com o educando, discutindo o verdadeiro sentido de avaliar, como a avaliação pode ser desenvolvida, e como seu êxito pode ser alcançado. Assim, juntos estarão definidas estratégias eficientes, para que todos os educandos sejam beneficiados em seu processo de desenvolvimento intelectual.

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – (1997, p.84) com a compreensão da avaliação como:

[...] elemento integrador entre a aprendizagem e o ensino; conjunto de ações cujo objetivo é o ajuste e a orientação da intervenção pedagógica para que o aluno aprenda da melhor forma; conjunto de ações que busca obter informações sobre o que foi aprendido e como; elemento de reflexão continua para o professor sobre sua prática docente [...].

A gestão também necessita atuar em prol das problemáticas existentes em sala de aula como indisciplina, dificuldades de aprendizagem, entre outras, que influenciam na aprendizagem do educando, para que este possa ter melhores condições de aprendizagem, e supere suas limitações.

5. Conclusões

A avaliação quando é compreendida por parte do docente, este passa a valorizar o educando diante de suas potencialidades e particularidades, levando este a realizar experimentos, como também desenvolver uma melhor compreensão acerca das informações apresentadas. Assim, é possível identificar o fazer pedagógico como um dos responsáveis pelo alcance de resultados positivos na prática avaliativa, em que o educando necessita ser estimulado para a construção de saberes.

A prática docente não deve ser vista pelo docente como uma mera transmissão do saber, mas como um processo de interação do educando com as informações repassadas, para que consecutivamente este sujeito possa ser avaliado de forma adequada. A avaliação formativa, como somática e diagnóstica são essências, mas é necessário que ambas sejam executadas mediante os seus princípios, e que o educando e docente sejam analisados, para que se possa alcançar o êxito.

A gestão escolar quando está presente no fazer pedagógico, proporciona ao docente segurança, como também auxilia diante das dificuldades existentes em sala de aula, para que juntos possam realizar medidas eficientes. Assim, o processo avaliativo é resultante de uma série de fatores, como também envolve um conjunto de sujeitos para que se possa obter resultados positivos.

Referências

- BRASIL. **Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais.** Introdução. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CASTANHEIRA, M. L.; MACIEL, F. I. P.; MARTINS, R. M. F. (Org.). **Alfabetização e letramento na sala de aula.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica: Ceale, 2009.

- DROUET, R. C. da R. **Distúrbios da Aprendizagem**. São Paulo, Ática, 1995, 20743p.
- FREITAS, L. C. **Questões de Avaliação Educacional**. Campinas, SP: Komedi, 2003.
- HOFFMANN J. **O jogo do contrário em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2006.
- PERRENOUD, P. **Avaliação, da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- _____. **Dez novas competências para ensinar**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SEBER, M. da G. **A Escrita Infantil: o caminho da construção**. São Paulo: Scipione, 2009. (Coleção Pensamento e Ação na Sala de Aula).
- VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. Tradução Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- VILLAS BOAS, B. M. de F. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. Campinas: Papyrus, 2004.

Capítulo 22

Avaliação da aprendizagem escolar na atualidade

Maria Ivoneide da Silva¹

1. Introdução

O presente trabalho tem por objetivo compreender a avaliação escolar e o processo de aprendizagem. Este trabalho utilizou-se da pesquisa bibliográfica, em que são utilizados livros referência, documentos legais, monografias e artigos da internet, a fim de analisar os pressupostos teóricos dos diversos autores associados a esta temática. No âmbito deste trabalho, procura-se no primeiro momento, definir avaliação a partir da análise dos aspectos históricos, dos seus conceitos, bem como sua definição segundo a legislação vigente.

São várias as dimensões da avaliação no processo de ensino aprendizagem, cabe a cada professor compreendê-las e adotar uma metodologia de avaliação que contribua para o desenvolvimento do aluno em seus diversos aspectos, seja cognitivo, social ou afetivo.

A relevância deste trabalho consiste no fato de que a avaliação do processo de aprendizagem pela qual o tema desta pesquisa foi escolhido diz respeito à importância desse estudo para a atuação profissional do professor, o qual convive com situações de

¹ Mestranda em Educação pela UNISULLIVAN Inc.

aprendizagem e frequentemente acompanham os alunos em seu desenvolvimento.

2. Aspectos históricos da avaliação

A princípio, a avaliação formal é tratada por Vieira (2008) como uma das práticas mais antigas, no sentido de avaliar indivíduos e programas, sendo uma atividade que remonta a 2000 a.C. A referida autora menciona Worthen e Sanders (1973) no que diz respeito aos pioneiros da prática avaliativa, afirmando que “(...) oficiais chineses, já nessa época, conduziam exames para o ingresso no serviço civil. Também educadores gregos, como Sócrates, empregavam avaliações verbais como parte do processo de aprendizagem” (WORTHEN; SANDERS, 1973, p. 59, apud VIEIRA, 2008, p. 2).

Segundo Vieira (2008), nos Estados Unidos do final do século XIX, especificamente nos anos de 1897 e 1898, registra-se uma prática avaliativa de programas realizada por Joseph Rice por meio de estudos comparativos a respeito do desempenho de 33000 alunos em ortografia. Kraemer (2005) considera o final do referido século e as primeiras décadas do século XX, como uma época em que as pesquisas avaliativas estavam relacionadas de modo particular para a mensuração de mudanças comportamentais do ser humano.

Nesse mesmo contexto, a autora menciona a avaliação da aprendizagem como produto da Psicologia, tendo em vista que os princípios e características estão ligados a esse campo, que ficou marcado nas duas primeiras décadas do século XX pelo desenvolvimento de testes padronizados com a finalidade de medir as habilidades e aptidões dos alunos. Assim, a contribuição da dos postulados teóricos da Psicologia constituíram um referencial para a educação nessa época.

Quase dez anos depois, “surgem, na década de 30, Tyler e outros autores, que introduziram vários procedimentos de avaliações como inventários, escalas e check lists, para coletar

subsídios sobre o desempenho dos alunos (...)” (VIEIRA, 2008, p. 2). Nesse contexto histórico, pode-se observar que a utilização de instrumentos para avaliar o desempenho de alunos, tem uma relação com os métodos de avaliação de caráter industrial, devido ao fato de que são medidos o desempenho da produção, bem como avaliadas as finanças do sistema capitalista.

Vale ressaltar o ponto de vista de Saul (1994) ao abordar a questão da influência dos Estados Unidos na educação brasileira a partir dos anos 50. A princípio, ela menciona os EUA como um país que investiu na educação com vistas à produção de programas alternativos na área de Ciências e Física, no que resultou na preocupação com o efeito desses programas nas escolas.

Da mesma forma, ocorreu no Brasil quase vinte anos depois, a começar pela cidade de São Paulo, quando

(...) as secretarias de Educação começaram a produzir propostas alternativas nas áreas do conhecimento e a se preocupar com a avaliação dessas ações curriculares. O Ministério da Educação e Cultura – MEC também passou a incentivar alguns projetos alternativos aos livros didáticos, o que, em geral, se fez acompanhar de um trabalho de treinamento de professores para desenvolverem tais projetos. (SAUL, 1994, p. 62).

No pensamento da autora, observa-se que o Brasil seguiu o modelo norte-americano de educação, no sentido de querer acompanhar o desenvolvimento econômico do país, do qual tem nas áreas de ciências e física a base do avanço da tecnologia e, conseqüentemente, da economia. Assim, a educação brasileira tentou alcançar um status mais significativo diante dos países desenvolvidos, mas acabou caindo na defasagem de duas décadas em relação aos EUA.

Saul explica que, por conta das relações econômicas entre Brasil e Estados Unidos, a educação brasileira passou a fazer parte delas também. Isso se deve ao fato de que “os empréstimos contraídos pelo Brasil envolvem, contratualmente, o uso de uma

parcela na Educação” (SAUL, 1994, p. 62). No entanto, o país não teve autonomia para transformar por conta própria a educação, o motivo foi às recomendações de outros países com relação aos meios de como empregar os recursos advindos do empréstimo.

No Brasil, principalmente nos anos 60 e 70, tivemos uma grande incidência de recomendações explícitas nos acordos internacionais, que previram, inclusive, a presença de técnicos norte-americanos para treinamento de professores brasileiros. De outro lado, tivemos, nessa época, um grande trânsito de professores brasileiros que faziam seus mestrados e doutorados nos Estados Unidos, trazendo toda uma bibliografia norte-americana que influenciou os cursos de nossas universidades. Em decorrência disso tudo, vieram a ser produzidas ações ministeriais e das secretarias de Educação. (Idem, p. 62-63).

Diante disso, pode-se analisar que a facilidade de intercâmbio cultural com os EUA é evidente, a notabilidade das obras americanas nos trabalhos acadêmicos brasileiros é grande, dentre elas, encontra-se facilmente os postulados de John Dewey, entre outros. Mas a causa disso tudo, conforme a autora pode ser explicada a partir das teorias da reprodução social, que consideram a escola como um “aparelho reprodutor do Estado”. Isso quer dizer que o Brasil reproduzia ou reproduz a ideologia dominante pautada no modo de produção capitalista.

Considerando que a partir de meados da década de 1960, o Brasil passou por um momento de efervescência política, causada pela ascensão do partido comunista brasileiro em contraposição ao partido de direita (conservador), do qual mantinha certa relação com os ideais capitalistas. Durante o conflito político, os militares deram um golpe de estado, mais conhecido como Golpe de 64, dando início ao regime militar que perdurou até 1985, quando foi instaurada a democracia no país.

Por outro lado, Kraemer (2005) trata da evolução da avaliação durante o século XX através de quatro gerações, são elas: mensuração, descritiva, julgamento e negociação. Para a autora, a

geração mensuração estava representada pela concepção tecnicista e classificatória, cuja ênfase direcionava-se na “(...) elaboração de instrumentos ou testes para verificação do rendimento escolar” (KRAEMER, 2005, p. 140). Entende-se que o progresso dos alunos era feito mediante classificação, tendo utilizado exames para a coleta de informações sobre o desempenho dos alunos.

A geração descritiva, por sua vez, refere-se a busca de melhor entendimento do objetivo da avaliação. Ou seja, enquanto a geração anterior se preocupava com informações dos alunos, está se preocupava em descrever o que seria sucesso ou dificuldade, isto é, êxito ou fracasso. “Neste sentido o avaliador estava muito mais concentrado em descrever padrões e critérios. Foi nessa fase que surgiu o termo ‘avaliação educacional’” (Idem, p. 140).

Quanto à geração julgamento, esta, no entanto, questionava a geração mensuração e sua concepção tecnicista do uso de testes padronizados e da avaliação como sinônimo de medida. A ênfase desta geração era o julgamento, porém, preservava alguns aspectos fundamentais das gerações anteriores como a mensuração e a descrição, haja vista que o importante não era apenas medir e descrever, era preciso julgar no tocante as dimensões do aluno como também dos objetivos a ele relacionados.

Todavia, a geração negociação apresenta-se como uma fase em que a avaliação é concebida como um processo dinâmico, com a participação de outros elementos (indivíduos), isto é, trata-se de um “(...) processos interativos, negociado, que se fundamenta num paradigma construtivista” (Ibidem, p. 140). Essa geração, portanto, consiste numa fase cuja concepção é considerada uma das mais prestigiadas nesse último século, tendo vista que a avaliação foca a aprendizagem considerando os objetivos e as demais áreas da escola envolvidas nesse processo, tais como pedagógica e administrativa mediante relações partilhadas e cooperativas.

3. Conceito de avaliação no âmbito escolar

De início, Vieira (2008) faz uma abordagem a respeito do significado da avaliação, afirmando que o termo avaliar “(...) vem do latim *valere* que significa atribuir valor e mérito ao objeto em estudo. Portanto, de acordo com o significado original da palavra, avaliar é atribuir um juízo de valor” (p. 1). Nesse sentido, observa-se que esse termo está em consonância com a geração mencionada por Kraemer (2005) que consistia no julgamento como forma de avaliar o desempenho do aluno.

Dessa forma, pode-se observar que a própria palavra avaliação expressa algo relacionado ao termo valor, ou seja, uma maneira de definir o mérito que o educando teve numa determinada atividade, teste ou exame. No entanto, analisando outros sentidos que de uma forma ou de outra estão ligados a essa palavra, como testar e medir, por exemplo.

Haidt (2002) esclarece que a avaliação como sinônimo de medir e testar consiste em uma metodologia utilizada por uma “(...) abordagem pedagógica que encarava a educação como mera transmissão e acumulação de conhecimentos já prontos” (p. 289). Trata-se de uma concepção de ensino aprendizagem tradicional em que o conhecimento e os saberes necessários ao ser humano eram concebidos como estáticos, imutáveis, ou seja, eles eram sempre os mesmos, não havia algo de novo.

Para a referida autora, o ato de avaliar consiste na relação entre o que o aluno aprendeu e o que o professor conseguiu ensinar, isto é, trata-se de um processo onde um depende do outro, ambos são indissociáveis no processo de ensino-aprendizagem. Dessa maneira, afirma-se que

Ao avaliar o que o aluno conseguiu aprender, o professor está avaliando o que ele próprio conseguiu ensinar. Assim, a avaliação dos avanços e dificuldades dos alunos na aprendizagem fornece ao professor indicações de como deve encaminhar e reorientar a sua

prática pedagógica, visando aperfeiçoá-la (...). (HAIDT, 2002, p. 288).

Pode-se compreender que durante muito tempo a avaliação escolar é vista como um simples momento onde os alunos são submetidos a questionários que servem para verificar o rendimento escolar, rendimento este muito momentâneo. Isso, por que ele depende não só do aprendizado do educando, mas do modo como este sujeito está mentalmente, uma vez que muitas vezes o conteúdo estudado é de fácil compreensão, mas na hora da tão temida prova, tudo trava, é como se fosse uma autodefesa do organismo humano.

Dizer que esta prática não acontece atualmente é até uma utopia, pois, sabe-se que muitos professores ainda hoje se apoiam em concepções pedagógicas tradicionais. Haidt (2002) enfatiza que quando a educação é concebida como um momento das mais variadas experiências e atrelada às concepções pedagógicas modernas, tanto o professor quanto o aluno se tornam sujeitos ativos no processo de ensino-aprendizagem.

Luckesi (1998) em seu estudo sobre avaliação da aprendizagem, não considera a prática escolar de avaliar como uma avaliação propriamente dita. Segundo o autor, o que se vê é uma avaliação pautada na utilização de provas e exames como base e suporte para determinar o nível de desempenho e classificação do aluno. Na verdade, esses recursos deveriam ser apenas instrumentos para ajudar na obtenção de informações que contribuíssem para uma análise aprofundada sobre o desenvolvimento do aluno, considerando todos os seus aspectos.

O referido autor analisa a questão das provas e exames em relação a suas finalidades e funções, fazendo um paralelo com o contexto socioeconômico e histórico onde a escola está inserida. Afirma-se que

(...) Provas e exames implicam julgamento, com conseqüente exclusão; avaliação pressupõe acolhimento, tendo em vista a transformação. As finalidades e funções da avaliação da

aprendizagem são diversas das finalidades e funções das provas e exames. Enquanto as finalidades e funções das provas e exames são compatíveis com a sociedade burguesa, as da avaliação a questionam; por isso, torna-se difícil realizar a avaliação na integridade do seu conceito, no exercício de atividades educacionais, sejam individuais ou coletivas. (LUCKESI, 1998, p. 171).

Observa-se diante do exposto que a utilização de provas e exames como forma de avaliação constitui um instrumental teórico-metodológico privilegiado pela sociedade burguesa, a qual prioriza o tecnicismo baseado nas concepções pedagógicas da década de 70 do século XX, quando o Brasil vivia em um regime autoritário e altamente capitalista. A intenção do uso de provas e exames, de acordo com o sistema econômico vigente, não contribui para o desenvolvimento integral do educando.

Avaliar é muito mais do que realizar provas e atribuir notas, avaliar é incluir, é acolher, é uma reflexão sobre a prática tanto do professor como do aluno, já que no processo de avaliação não se mede apenas o nível do aluno, mas também o modo de ensinar do professor. Dessa forma, a avaliação oferece condições para encontrar o caminho para obter melhores resultados no ensino-aprendizagem. Sendo assim, avaliação é um mecanismo para atrair o aluno e não para afastá-lo.

Retomando a questão das finalidades e funções, Luckesi (1998) vem tratar sobre os objetivos da avaliação da aprendizagem, como: “(...) auxiliar o educando no seu desenvolvimento pessoal, a partir do processo de ensino-aprendizagem, e responder à sociedade pela qualidade do trabalho educativo realizado” (p. 174). Na concepção do autor, tanto o ensinar quanto o aprender devem ser trabalhados com igualdade, sem privilégios para um ou outro, para que assim não haja espontaneidade, nem autoritarismo.

O referido autor defende a avaliação como um ato amoroso, em contraposição a avaliação tradicional predominante na educação brasileira, onde esta era considerada como uma arma nas mãos dos professores. De certa forma, as provas e exames além de levantar as

informações sobre o desempenho escolar do aluno, serviam como forma de controle e manutenção da ordem no contexto escolar.

A perspectiva do autor no que diz respeito à avaliação é amorosa devido ao fato de que ela inclui e integra o educando no mundo intelectual e também na sociedade. Lembrando que para que isso ocorra é necessário um envolvimento, uma doação, uma vontade de mudança, tanto por parte do professor como do aluno, já que os dois devem caminhar juntos na construção da aprendizagem.

Ao definir avaliação, Libâneo (1994), menciona o uso de provas e exames não como a única forma de avaliação, mas como recurso, isto é, de um instrumento para verificar o rendimento escolar através de dados quantitativos. Estes, porém, são utilizados com a finalidade de contribuir para uma abordagem qualitativa, ou seja, a análise ou juízo de valor referente ao desenvolvimento escolar do aluno. Dessa forma, o autor afirma que:

A avaliação é uma tarefa complexa que não se resume a realização de provas e atribuição de notas. A mensuração apenas proporciona dados que devem ser submetidos a uma apreciação qualitativa. A avaliação, assim, cumpre funções pedagógico-didáticas, de diagnóstico e de controle em relação as quais se recorrem a instrumentos de verificação do rendimento escolar. (LIBÂNEO, 1994, p. 195).

Martins (2009) aborda a respeito dos procedimentos avaliativos ou funções, enfatizando os principais procedimentos de acordo com os modernos paradigmas sobre avaliação do processo ensino-aprendizagem. O primeiro se trata da *avaliação diagnóstica*, concebida como a etapa inicial do processo avaliativo, onde é feito um levantamento das informações sobre o aluno em relação ao conteúdo a serem elaborados, com vistas a identificar as habilidades e as necessidades dos alunos.

O segundo procedimento se refere à avaliação formativa, compreendida como a etapa a ser realizada durante o ano letivo. Sua

finalidade é proporcionar informações sobre o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, tendo em vista redefinir quando necessário as prioridades e o ajustamento das estratégias de ensino e, conseqüentemente, de aprendizagem por parte do aluno.

A terceira e última se à avaliação somativa, definida como uma avaliação pontual, isto é, uma espécie de avaliação bimestral que geralmente ocorre ao final de uma disciplina ou curso. Trata-se da avaliação que busca determinar o alcance dos objetivos previamente estabelecidos, cujo processo avaliativo se dá modo cumulativo, ou seja, quando se faz um somatório dos dados quantitativos, tendo a prova ou exame à função de validar, titular ou conferir um certificado.

Compreende-se, portanto, que a avaliação é apenas uma parte que integra o processo de ensino e aprendizagem, sendo que existem outros elementos, tais como o trabalho administrativo e pedagógico, por parte da gestão escolar, e da didática, por parte do professor. As aptidões de um aluno vão muito além do se pode imaginar, haja vista que elas se desenvolverem faz-se necessário que escola ofereça a sua clientela as condições no que se refere a recursos materiais e pedagógicos que lhes são de direito.

4. Avaliação do ponto de vista legal

A princípio, propõe-se fazer uma abordagem histórico-crítica sobre avaliação da aprendizagem, mediante uma revisão de literatura de Vieira (2008) onde são citados autores que contribuem para sua análise dos textos legais dos anos 30 aos anos 70. A autora parte da primeira reforma do ensino ocorrida no Brasil após a criação do Ministério da Educação, cujo Decreto nº. 19.890 de 18 de abril de 1931, constatava-se que

(...) o termo “avaliação” nem sequer era usado. Em seu lugar liam-se “provas”, “exames”, critérios de promoção de alunos e outros. A avaliação da aprendizagem era concebida como um procedimento de atribuição de notas aos alunos, ou seja, como um procedimento

de medida. A classificação e a seleção dos alunos eram realizadas por meio de notas e constituía-se na finalidade da avaliação. Os procedimentos de avaliações eram feitos com instrumentos de testagem, como: arguição oral, trabalhos práticos, provas parciais e finais. A tarefa de avaliar era exclusiva do professor, sendo este assessorado pelo inspetor ao preceder o julgamento das provas. (SOUZA, 1986, p. 44, apud VIEIRA, 2008, p. 2-3).

De acordo com o pensamento da autora supracitada, o uso de provas e exames já existia nessa época, cuja finalidade era a classificação e a seleção dos alunos que obtinham melhores notas e, dessa forma, eles estavam aptos a prosseguirem em estudos mais avançados. Observa-se, quanto aos procedimentos, a semelhança com outras reformas educacionais posteriores relacionada a manutenção de critérios de avaliação de natureza oral e prática, sendo realizada mensalmente, no caso de provas parciais e, anualmente, no caso de provas finais (avaliação realizada no fim do período letivo).

Quanto ao Decreto-Lei nº. 4.244 de 09 de abril de 1942, denominada Lei Orgânica do Ensino Secundário e conhecida como Reforma Capanema, Souza (1986, p. 48, apud VIEIRA, 2008, p. 3) verifica que o termo avaliação já é utilizado. Ao analisar o documento, a autora observa que a avaliação é definida no capítulo IV, art. 30 como sendo da mesma forma da anterior, no que se refere à atribuição de notas que nesse caso era de 0 a 10. A diferença consistia apenas no acréscimo no emprego do termo avaliação, pois o significado, na prática era o mesmo.

Dezenove anos depois é aprovada a Lei nº. 4.024 em dezembro de 1961, mais conhecida como a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Do ponto de vista de Vieira (2008) a respeito do documento legal, a avaliação é definida como

(...) um procedimento contínuo com acompanhamento constante do desempenho do aluno, e tem como objetivo selecionar aqueles que devem ou não ser aprovados; o professor é visto como elemento responsável para efetuar a avaliação do aluno e utilizar

outros procedimentos de avaliação além dos exames e provas - a lei sugere entrevistas, questionários, observações e outros. (VIEIRA, 2008, p. 3).

Nesse sentido, pode-se entender que a avaliação teve uma melhora em relação a Leis anteriores no que se refere aos procedimentos avaliativos, os quais eram baseados na mensuração, ou seja, no ato de medir. Além disso, vale ressaltar a autonomia do professor nesse processo que antes tinha influência externa na avaliação (julgamento) final, e com isso, a possibilidade de utilizar procedimentos variados de coleta de dados, fator relevante para o surgimento dos modelos de avaliação mais conhecidos atualmente, dentre elas a avaliação diagnóstica, vista anteriormente.

A LDB explica no seu Art. 36, parágrafo 1º, o que a escola bem como os professores deve refletir na avaliação, para que os alunos ao final do ensino médio apresentem ou demonstrem as competências esperadas:

- I. domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;
- II. conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;
- III. domínio dos conhecimentos de filosofia e de sociologia necessários ao exercício da cidadania. (BRASIL, 1996).

Analisando a avaliação na perspectiva dos PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais, verifica-se que ela deve acontecer “(...) contínua e sistematicamente por meio da interpretação qualitativa do conhecimento construído pelo aluno” (BRASIL, 1997, p. 55). Observa-se que a essa concepção está em consonância com a LDB como foi visto anteriormente e, além disso, especifica as orientações para a avaliação e descentraliza o processo avaliativo quando deixa claro que a avaliação não é função exclusiva do professor, ou seja, a ela deve ser compartilhada com os demais profissionais da educação.

Destacam-se resumidamente as seguintes orientações: observação sistemática (acompanhamento do processo de

aprendizagem dos alunos); análise das produções dos alunos (visão geral dos registros e textos de diversas atividades em diferentes áreas); atividades específicas para a avaliação (atividades coerentes com as situações de aprendizagem do aluno numa sala de aula, como estímulo a sua objetividade diante das atividades).

Portanto, a avaliação do ponto de vista legal legitima a prática avaliativa como um processo que articula as diferentes estruturas (administrativa e pedagógica) da escola em função da aprendizagem do aluno. Ou seja, trata-se de um trabalho compartilhado visando analisar se o processo de aquisição do conhecimento está ocorrendo de acordo com os objetivos estabelecidos pelo professor juntamente outros profissionais da escola.

5. Conclusões

Através deste trabalho foi possível compreender a importância da avaliação no processo ensino aprendizagem. No âmbito da pesquisa, pode-se definir a avaliação considerando seus aspectos históricos, sua definição propriamente dita e sua definição conforme a legislação nacional.

Ao longo do tempo, a avaliação foi definida como forma de mensuração e de julgamento de valor. A mesma se desenvolveu até chegar ao status de avaliação sistêmica, ou seja, que avalia o todo (escola, professores e alunos, etc.) em seus diversos aspectos, utilizando-se de procedimentos variados, a fim de melhor acompanhar o desenvolvimento dos sujeitos que constituem a escola.

Tanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) quanto os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) defendem uma avaliação contínua e cumulativa, que aconteça efetivamente em todas as situações possíveis que vão desde o processo de aprendizagem dos alunos, ao processo de ensino por parte dos professores.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação - MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental, Brasília, MEC/SEF, 1997. Cap. II.
- HAIDT, Regina Célia C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. In:
- KRAEMER, Maria Elisabeth Pereira. **A avaliação da aprendizagem como processo construtivo de um novo fazer**. Avaliação (Campinas) [online]. 2005, vol.10, n.02, pp. 137-147. ISSN 1414-4077. Disponível em: <[Http://educa.fcc.org.br/pdf/aval/v10n02/v10n02a09.pdf](http://educa.fcc.org.br/pdf/aval/v10n02/v10n02a09.pdf)>. Acesso em: 12 out. 2016.
- LIBÂNEO, José Carlos. **O Processo de Ensino na Escola**. In: LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo. Cortez, 1994, Cap. 4, P. 79-100.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar: um ato amoroso**. In: _____. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 1998. Cap. 9, P. 168-180.
- REZENDE, Maristela Soares C. (et al). **Avaliação Escolar: Alguns Debates**. Anais da 1ª Semana de Pedagogia da Faculdade Católica de Uberlândia, junho de 2011.
- SAUL, Ana Maria A. **A Avaliação Educacional**. Série Idéias n. 22. São Paulo: FDE, 1994, P. 61-68. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_22_po61-068_c.pdf>. Acesso em: 12 out. 2016.
- VIEIRA, Vânia Maria de Oliveira. **Avaliação Educacional: Algumas Contribuições Teóricas Para a Formação de Professores**. Revista Profissão Docente, Uberaba, v.8, n.18, 2008. Disponível em: <[Http://www.revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/225](http://www.revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/225)>. Acesso em: 12 out. 2016.

Capítulo 23

Fracasso escolar: algumas hipóteses da não aprendizagem

Moema Temoteo Almeida¹

Estanislau Ferreira Bié²

1. Introdução

A dificuldade na aprendizagem é apontada como um importante fator contribuinte para o fracasso escolar. Ela está possivelmente baseada no desenvolvimento cognitivo do aprendiz, dificultando seu desenvolvimento no processo ensino/aprendizagem. Mas não somente isso, fatores externos ao aluno como: metodologia de ensino, formação de professores, ambiente de aprendizagem, recursos pedagógicos, influência sócio/familiar,

¹ Pedagoga. Especialista em Língua Portuguesa, Psicopedagogia, Gestão Escolar, Docência do Ensino Superior. Mestranda em Educação pela UNISULLIVAN Inc. - E-mail: moema.temoteo@yahoo.com

² Doutor em Ciências da Educação pela UNISAL- Universidad San Lorenzo; Mestre em Ciências da Educação pela UNISAL; Especialista em Policiamento Comunitário pela UFC - Universidade Federal do Ceará; Especialista em Segurança Pública pela FATE - Faculdade Ateneu; Especialista em Ciências Política Sociedade e Governo pela Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA/UNIPACE; Especialista em Ciências da Educação pela FACULDADE EVOLUÇÃO - Sociedade Evolução de Educação Superior e Tecnologia Ltda; Especialista em História e Cultura Afro-brasileira e Indígena pela FATE - Faculdade Ateneu; Bacharel em Teologia pelo Centro Universitário UNINTA; Licenciado em Ciências da Religião pelo Centro Universitário UNINTA; Licenciado em História pelo Centro Universitário UNINTA e em Pedagogia pela FAK - Faculdade Kurios. Atualmente professor da Academia Estadual de Segurança Pública do Ceará – AESP/CE, Policial Militar (Oficial da Reserva) e Diretor Executivo do Instituto Superior de Ensino Sem Fronteiras – ISESF.

entre outros, são marcadores fundamentais para se entender o fenômeno da não aprendizagem.

Para se entender o porquê do insucesso da aprendizagem, é importante conceituar o que é aprendizagem dentro desse contexto educacional. Avaliar, dentro dessa definição é relevante para se possa entender esse conhecimento até o nível de quanto e o que não se está aprendendo.

DEMO (2014) conceitua aprendizagem como sendo:

...“dinâmica e reconstrutiva”, de dentro para fora. Quer dizer que o aluno somente aprende se reconstruir conhecimento. Não pode permanecer em escutar, copiar e desenvolver de modo reproduzido na prova. Esta tese está bastante assentada, desde que a obra de Piaget, cujas ideias, apesar das críticas atuais de estruturalismo e cognitivismo, mostram-se adequadas: conhecimento não se copia se constrói. Prefiro usar o conceito de “reconstruir” apenas porque me parece mais modesto: partimos do que já conhecemos, dos saberes disponíveis, de nossa cultura e passado e reconstruímos isto tudo. (p.14)

Portanto, aprender significa não ficar acomodado (o sujeito aprendiz) ao que já se sabe, e a partir de suas experiências e suas bases, construir e reconstruir novos conceitos, resultando na inteiração daquilo que já se sabe com a compilação de novos conhecimentos, reconstruindo-os continuamente.

Cabe à escola, portanto, a mediação desses conhecimentos de forma contínua, resultando numa boa aprendizagem.

Sabe-se que o insucesso na aprendizagem recai sobremaneira na escrita, leitura e áreas de cálculo, onde as causas nem sempre estão relacionadas a problemas psíquicos, mesmo assim, causando desconfortos na família, professores e ao próprio aluno, ficando esse sem motivação, sem ânimo, desacreditando em si próprio, em seu potencial. Desencadeia ai um efeito dominó, onde as dificuldades vão sendo somadas, acumulando fracassos.

Entre as hipóteses da não aprendizagem, apresentaremos aqui, algumas de maiores discussões entre os profissionais da

educação, apontadas como as principais causas da não aprendizagem.

2. Formação inicial e continuada dos profissionais da educação

Difícilmente os profissionais deixam recair sobre si próprios os resultados insatisfatórios de seus alunos, trazendo à tona várias outras causas exteriores, como irresponsabilidades dos pais ou falta de interesse da criança, mas sabe-se que a formação do professor e sua prática é fortemente apresentada como um fator importante para o surgimento das dificuldades nos aprendizados dentro da sala de aula. Metodologias arcaicas, o não aprofundamento ou nenhum conhecimento de novas teorias, assim como avanços de experimentos educacionais, desinteresse e acomodação por novos métodos, são todas, de fato, causas para a desmotivação do aprendente em sala de aula, que não encontra em seu cotidiano escolar, nenhum consolo ao ir todos os dias para a escola, desconhecendo até o porquê de ter que frequentar esse espaço, monótono e que não lhe acrescenta nada de relevante ao seu ver.

Temos hoje a teoria construtivista, onde alguns educadores se opõem à conhecer e aplicar. Aulas com metodologias tradicionais ocupam ainda boa parte dos planejamentos diários de professores fechados para esse dinamismo.

Há ainda discursos contraditórios, onde se vê em encontros pedagógicos e formação continuada, no qual se escuta relatos de práticas dinâmicas, quando na realidade, a escolha pelos métodos tradicionais, bem acomodados em cadernos de planos amarelados por anos de sucessivas colas, ainda estão nos armários de profissionais resistentes.

O sistema, aplicado às redes públicas e privadas, dita as regras, elabora leis, lança novas metodologias, mas se distrai no principal: acompanhar o professor em seus saberes e práticas. Andrea Rapoport, et.al (org.), denuncia essa burocracia, relatando que:

Em uma dimensão menos explícita do que a do controle burocrático das instituições de ensino, as orientações legais inscrevem-se, concomitantemente, num complexo processo de legitimação de discursos pedagógicos. Os documentos de referência, pareceres, resoluções homologadas pelos órgãos oficiais pautam-se em determinadas concepções de mundo, homem e sociedade. Filiam-se a determinadas percepções acerca de conhecimento, currículo, aprendizagem, opondo-se a outras [...]. Daí resulta reivindicarem para si o status de mecanismos de inovação pedagógica. É importante considerar que a legitimação de determinados discursos pedagógicos é um processo que incide também sobre a formação dos profissionais. (p.31)

Dentro desse contexto, as práticas pedagógicas heterogenizam-se, não havendo consonância entre as teorias e as práticas, onde, apesar de um sistema burocrático que dita normas, o mesmo não dá suporte para que se possa aplicar essas inovações e efetivar o ensino. Não que se peça uma educação homogênea, mas que se conheça e esclareça os determinantes das metodologias e teorias escolhidas e regulamentados pelo sistema, dentro das universidades que formam os educadores, nas formações continuadas e que essa última seja realmente assistida e acompanhada cotidianamente por coordenadores e gestores.

Temos ainda hoje profissionais com ensino médio, ou ainda profissionais que nem conhecem direito a legislação que rege a educação, quiçá as teorias e metodologias vigentes. Esses aplicam seu conhecimento empírico e andam na contramão do processo, entendendo eles que “se antes deu certo, porque agora não?”.

Para tal, faz-se necessário não somente implementar esses saberes nos cursos de licenciatura, mas incluir periodicamente, aos professores em cursos, formações que abranjam esses conhecimentos de forma prática, atualizando e acompanhando esses profissionais. Para KRAMER (2010), as formações continuadas são tão ou mais importantes quanto a formação inicial dos docentes, assim ela defende:

De minha parte, considero que, mesmo quando a formação dos professores em nível de 2º grau tiver sido universalizada e possuir a qualidade necessária para instrumentalizar efetivamente os professores, ainda assim a formação em serviço nas escolas continuará sendo um espaço fundamental para a reflexão coletiva e o aprimoramento constante da prática pedagógica. (p. 74).

Faz-se, portanto, urgente, para se amenizar os desastres do fracasso escolar, acompanhar e ajudar os docentes a se situar no mundo da educação, em todos os seus aspectos: burocráticos, pedagógicos e metodológicos.

3. Ambiente de aprendizagem

Alguns determinantes do fracasso escolar remetem-se a fatores internos ao indivíduo, porém, algumas ocorrências externas, são importantes variáveis para se compreender as causas do fracasso escolar.

A escola, como mediadora do conhecimento, tem seu papel fundamentado na construção da aprendizagem. Um bom ambiente escolar, em todos os seus aspectos, seja físico ou pedagógico, torna peça chave para que redunde em crescimento na aprendizagem, assim como afirma RUSSO, 2012:

Quando o ambiente favorece a aprendizagem, transforma o desinteresse de alguns em motivação. A sala de aula deve incentivar a reflexão e ser motivadora da leitura, da escrita e do manuseio de material didático. (p. 21)

Nota-se, então, que o ambiente de aprendizagem, tem influência direta no modo em como o sujeito aprende, uma vez que essas técnicas criam oportunidades de aprendizado. Não podemos confundir ambiente de aprendizagem com a estrutura física da escola, mesmo porque não se faz educação somente entre os muros da instituição de ensino, mas se entende por ambiente favorável de

aprendizagem, tudo o que envolve a prática educativa, visando o bem comum dos discentes.

Importante rever o conceito de que o professor é o único agente responsável para que se obtenha um ambiente propício de aprendizagem, apesar de recair muitas vezes sobre ele este fim, onde, solitariamente, tenta direcionar e sistematizar o aprendizado, resultando não raramente em fracasso.

Lembrando que “a razão de ser da aula é a aprendizagem, não a transmissão de conhecimento” (DEMO, 2008, p. 52), faz-se essencial que esse conhecimento ultrapasse os muros escolares, desapegado da formalidade, despreocupado de avaliações.

Pode-se propor, dentro dessa linha, a pesquisa, como um método a se buscar conhecimento a partir da mediação do professor, inteiração do aluno, resultando numa autonomia do aprendizado, como nos conceitua o método socrático, onde privilegia a busca do conhecimento através da reflexão, ensinando o aluno a pensar por si próprio.

SAVIANI, 2012, critica esse método, lembrando que o “ensino não é pesquisa”, onde, para se obter resultados assim, o aprendiz se valerá de resolver problemas, levantar dados, formular hipóteses, experimentá-las e confirmá-las. (p.45). Ele segue, defendendo o ensino tradicional onde, segundo o autor, essa escola: “propunha-se a transmitir os conhecimentos obtidos pela ciência, portanto, já compendiados, sistematizados e incorporados ao acervo cultural da humanidade.” (p.46).

O mesmo autor reforça seu pensamento, claramente manifestado por críticas à Escola Nova, onde privilegia a busca autônoma do conhecimento, afirmando que: “A Escola Nova acabou por dissolver a diferença entre pesquisa e ensino, sem se dar conta de que, assim fazendo, ao mesmo tempo em que o ensino era empobrecido, se inviabilizava também a pesquisa”. (Págs. 46 e 47).

Críticas à parte pode-se perceber que um ambiente que favoreça o aprendizado é aquele que reforce o pensar individual e que privilegia o crescimento do conhecimento do aluno de forma que tudo

isso colabore para um processo de aprendizagem coletiva, dentro de práticas educativas também voltadas para o coletivo, onde todos os atores são envolvidos. Portanto, DEMO, 2008, ao contrário de Saviani, defende o ambiente “construtivista” e enfatiza ao dizer que:

Precisamos entender por ambiente de aprendizagem, não tanto ambientes físicos, mas pedagógicos, ou seja, o ambiente marcado pela pesquisa, elaboração, liberdade de expressão desde que fundada na autoridade do argumento, autoria, autonomia. O relacionamento dos alunos com os professores mudaria acentuadamente, porque já não se interporia a separação autoritária entre quem ensina e quem aprende, mas emergiria a noção de um mutirão conjunto professor\aluno, no qual todos participam, diferenciando-se o estágio de cada parte: o professor está à frente, trem reconhecimento formal, enquanto o aluno vem atrás, mas na mesma trilha. Une a todos a habilidade de saber pensar e que pressupõe ambientes soltos, flexíveis, confiáveis, nos quais a competência é preferida à fidelidade. (págs.52 e 53)

Na organização do ambiente de aprendizagem, é importante que os docentes vejam a necessidade de conhecer individualmente cada aluno, primando entre o relacionamento entre eles. É fato que a afetividade entre professores e alunos é um importante variável para se obter resultados positivos na aprendizagem, promovendo um ambiente propício às conquistas e conhecimentos.

Não estamos dizendo que o professor deve estar à disposição do aluno, fazendo suas vontades. Mas que ele prime pelo bom relacionamento, observando e intervindo sabiamente para que se obtenham bons resultados.

Conhecer a forma como o seu aluno aprende é imprescindível para que se haja rendimento, intervindo com métodos que redirecione o aprendizado tornando-o eficaz e atrativo, mantendo um ambiente acolhedor, enxergando o aluno como sujeito desse processo, dotado de inteligência, vontade, emoções e afeto.

Paulo Freire defende a prática da pedagogia da afetividade e a vê de forma humanista. Ao concluir que os alunos são seres

racionais, que necessitam de afeto e boa convivência para que avancem em seu aprendizado, querer bem aos seus alunos, vivenciando a prática educativa de forma alegre e afetuosa. Ele também lembra que esse afeto não pode ultrapassar a ética ao “condicionar a avaliação do trabalho escolar de um aluno ao maior ou menor bem querer que tenha por ele.” (p.89). Para FREIRE, 1996, o exercício do magistério está intimamente ligado à alegria da profissão, além da consciência de direitos e deveres, mantendo o equilíbrio entre o racional e o emocional. Para ele então:

A atividade docente de que a discente não se separa é uma experiência alegre por natureza. É falso também tomar como inconciliáveis seriedades docente e alegria, como se a alegria fosse inimiga da rigidez. Pelo contrário, quanto mais metodicamente rigoroso me torno na minha busca e na minha docência, tanto mais alegre me sinto e esperançoso também. A alegria não chega apenas no encontro do achado mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria. O desrespeito à educação, aos educandos, aos educadores e às educadoras corrói ou deteriora em nós, de um lado, a sensibilidade ou a abertura ao bem querer da própria prática educativa de outro, a alegria necessária ao que fazer docente. É digna de nota a capacidade que tem a experiência pedagógica para despertar, estimular e desenvolver em nós o gosto de querer bem e o gosto da alegria sem a qual a prática educativa perde o sentido. É esta força misteriosa, às vezes chamada vocação, que explica a quase devoção com que a grande maioria do magistério nele permanece, apesar da imoralidade dos salários. E não apenas permanece, mas cumpre, como pode, seu dever. Amorosamente, acrescento. (p.160)

Caímos, portanto, novamente na metodologia socrática, nos fazendo perceber o quão frutífero será para esse aprendiz construir sua própria história, participar ativamente dos conhecimentos produzidos através de suas pesquisas, de suas descobertas, mediadas por um professor consciente de suas ações e que tem em sua profissão, a certeza de contribuir para o crescimento de um

indivíduo, que poderá prosperar e compor uma nova história, com ideologias inovadoras e construtivas.

4. O método avaliativo

É notória dentro da educação a preocupação do grupo docente em conseguir enxergar o porquê de tanto fracasso na aprendizagem, mas é evidente que a maioria não consegue observar numa visão pessoal. A tendência é achar o culpado, mas nunca em si próprio. Não quero com isso, denunciar o professor, mesmo porque “O professor, tal qual o aluno, é tão vítima do mesmo sistema. Sua má formação e remuneração não são invenção sua, mas imposição de um sistema excludente que teme a cidadania popular questionadora”. (DEMO, 2008, p.77). Sendo assim, o mesmo se sente frustrado em não conseguir êxito em seus esforços aparentemente genuínos.

A educação está em crise, e com isso, o desânimo toma conta dos que estão no topo desse conflito: professores e alunos. O primeiro, por ver seu trabalho sair pelo ralo, apesar de suas insistentes buscas para fazer o que acha que é o melhor. O segundo, sente-se desestimulado, sem compreender sua função na escola e sem ver nenhum progresso em sua vida acadêmica.

Sabe-se que a função principal da escola, além de formar cidadãos, é garantir que o aluno aprenda. O problema é que, não se encontra uma base para entender o que se tem que aprender e o que ainda não aprendeu. É nessa avaliação onde estão todas as dúvidas. Alguns professores entendem que aprender significa acumular conteúdo. Outros ainda, têm o entendimento que aqueles que participam e se envolvem, são os que estão progredindo na aprendizagem.

DEMO, 2014, dá a sua contribuição, afirmando que avaliar é fundamental na progressão da aprendizagem, mas que a escola confunde sua real função, onde o foco não seriam as provas e notas, mas “a garantia do direito de aprender”. É aí onde há enormes confusões de conceitos e pré-conceitos em relação a avaliação fazendo

com que essa importante ferramenta se perca nas mãos daqueles que não estão dando a ela o valor merecido, dificultando o processo e dando mais subsídio para se concretizar o fracasso na aprendizagem.

Por não saber avaliar, alguns professores avançam seus alunos, promove-os para a série seguinte sem que esse tenha tido êxito em sua aprendizagem. Fazem isso também por pressão do sistema, onde, segundo DEMO, 2014, os governos se preocupam muito mais em mostrar as estatísticas que impressionam e fazem campanha eleitoral, do que com a aprendizagem eficaz do aluno. O autor ainda continua:

A escola precisa fazer o possível e o impossível para conseguir que os alunos avancem. Uma coisa, porém, é avançar porque se aprende. Outra coisa é ser simplesmente promovido sem aprender. A constatação de que grande parte dos alunos do Ensino Fundamental não entende o que lê decorre dessa forma de promoção: muitos são promovidos, não porque aprenderam, mas pela idade. Por vezes, alude-se que se pretende preservar a autoestima do aluno. Trata-se de intenção relevante, mas não pode ser sem aprendizagem, até porque, chegando o aluno ao final do Ensino Fundamental e descobrindo que não sabe nada, isso acaba de vez com qualquer autoestima. O aluno que não aprende não pode ser promovido apenas, mas bem cuidado, de tal forma que possa resgatar suas oportunidades. (p.29)

Nota-se, portanto, a importância de saber avaliar. O professor que detém essa responsabilidade verá a avaliação como instrumento de aprendizagem, mudando de concepção de que a avaliação serve apenas para dar nota ao aluno ou para promover-lo a série seguinte. No processo de avaliar, o bom professor tomará consciência de que ele próprio terá que mudar suas práticas para atender as necessidades do aluno. Uma vez que os professores partem para uma visão proativa em relação aos discentes, ele observará que cada ser é único, sendo assim, uma forma singular de avaliar poderá causar injustas atribuições para o coletivo. Cai por terra aí, a avaliação escrita, através de cansáveis questionários, sobre os assuntos mensais como padrão

para se avaliar num todo. A avaliação eficaz parte da construção e desconstrução da aula vivenciada, diariamente e individualmente. LÜCK, 2014, ao falar dessas mudanças, partindo de uma visão particular do professor em relação ao seu trabalho, culmina em um maior aproveitamento e em melhores condições de aprendizagem, assim ela acrescenta em relação ao professor que:

Estar consciente desses aspectos e das suas influências no comportamento dos alunos-e também das próprias- é uma condição importante a ser assumida pelo professor, de modo que promova ambiente de aprendizagem positivo na sala de aula. (p.61)

Portanto, como avaliar e para que avaliar são dois questionamentos que devem ser levados muito a sério, para que não se promova alunos com deficiência acadêmica e para que se certifique em que e como ajudar esse aluno a avançar. Não se pode ainda cair na mesmice de avaliar para punir, para excluir ou simplesmente para se ter um respaldo da vida acadêmica desse aluno. Mas o objetivo principal da avaliação é intervir nas dificuldades, de forma que esse aluno se sinta cuidado, e aí sim, sua autoestima poderá ser trabalhada de forma positiva e eficaz.

5. Conclusões

Pode-se entender ao término desse trabalho que fracasso escolar está também intimamente ligado a fatores externos ao aluno, porém, dentro dos muros da escola.

É lamentável hoje, onde tanto se fala em educação, ainda existirem tantas falhas dentro do próprio sistema, que anda muito aquém da perfeição, apesar de projetos, por vezes muito bem arquitetados, bonitos em sua essência, mas que nunca se chega ao real objetivo da educação, a garantia da aprendizagem do aluno. Conclui-se que alguma coisa está errada nesse processo.

A maioria das pesquisas relativas à educação, de alguma forma, denuncia seu fracasso. Professores insatisfeitos, alunos com

baixos rendimentos, escolas sem estruturas, entre tantos outros motivos que assolam a educação brasileira.

Podemos, sem sombra de dúvidas, atribuir o fracasso escolar à deficiência na leitura e escrita. Podemos constatar que se chega ao nono ano, não raramente, sem saber ler, escrever e interpretar. Alunos são jogados para a série seguinte sem essas competências apenas para impressionar nas estatísticas e aumentar o índice do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica).

No meio do processo está o professor, que mal assessorado, se sente desestimulado e perdido em seus saberes sem saber qual direção tomar. Investir no professor não é só cuidar que ele tenha uma vida digna, mas segundo PARO (2012) é garantir que ele viva como professor, diferentemente de outros profissionais, que não precisam de tempo para ler e escrever, compreender o pensamento de autores que contribuem ou contribuíram para educação, além de poder compartilhar seus saberes com outros professores. Essa formação em serviço é de extrema importância para que o professor se atualize em sua profissão, além de interagir com seus colegas. Ele ainda acrescenta que:

O sistema de ensino, a secretaria de educação estadual ou municipal pode dar um grande incentivo, se há equipes dentro dessas secretarias que discutam, que preparem formação de professores. Por exemplo, a secretaria pode ter um órgão de imprensa, um jornal ou alguma coisa que equipe as escolas, para os professores terem acesso permanente, corriqueiro, cotidiano à *internet*, com observações, com textos para discussão, para orientação. Quer dizer que dá para fazer uma orientação, temos condições hoje, com técnicas para fazer isso muito bem feito. É outra coisa o assunto de formação em serviço, com essas dimensões. Claro que é diferente pensar nesse sistema para a grande parte dos municípios que, muitas vezes, não têm condições. Mas os estados pensos têm condições de fazer. (Págs. 251 e 252)

Sabemos, portanto, que o professor não é o maior e nem tão pouco o único responsável pela educação. A gestão escolar precisa

(e deve ter consciência dessa necessidade) estar constantemente atualizados com a educação, sendo responsáveis diretos na formação em serviço, o que já divide com o professor a responsabilidade de oferecer à escola um ambiente favorável de aprendizagem. Todos os esforços envolvidos dentro da escola são válidos para que se promova melhorias na aprendizagem do aluno.

Todo o esforço para se compreender a educação não seria válido se, para isso não fosse imprescindível conhecer o aluno e em qual estágio de sua aprendizagem se encontra, além de, com isso, se buscar mecanismos para intervir nessas dificuldades. A razão da avaliação nada seria se, depois de se diagnosticar com cuidado as causas da não aprendizagem, não fossem tomadas medidas de acordo com suas particularidades. As intervenções bem colocadas pelo professor onde, com consciência analisa cada caso e o coloca estrategicamente em meio a cuidados que garantam uma melhor aprendizagem, fazem com que cada dificuldade apresentada encontre solução de ser vencida, não como paliativo, mas como maneira coerente de se vencer o fracasso escolar, tendo em vista o bem maior do aluno, respeitando seu principal: o de aprender. Dessa forma, Demo, 2014, afirma que:

Assim, entendo que, em condições normais, o professor poderia ser capaz de, avaliando conscienciosamente, evitar que alunos se retardem e venham a correr risco de reprovação. Para tanto é indispensável acompanhar de perto todo aluno em risco. Será possível, assim, evitar tratamentos separados ou que poderiam redundar em estigmatização. Esta é a perspectiva esperada de um professor que de fato cuida da aprendizagem de seus alunos. (p.82)

É importante ressaltar que todas essas estratégias são válidas para se evitar o fracasso escolar, que culmina em outros fenômenos como: repetência, evasão, distorção idade-série, entre outros. Precisa-se, portanto, buscar meios para que se sane o problema, evitando definitivamente maquiar resultados, levando o aluno a querer aprender, garantindo assim, seu direito.

Referências

- DEMO, Pedro. **Ser professor é cuidar que o aluno aprenda**. 9ª edição. Porto Alegre. Editora Mediação, 2014
- _____. **Aprender bem/mal**. Aprendizagem, políticas educacionais, avaliação. Campinas, SP, Coleção polêmicas do nosso tempo. Editora Autores Associados, 2008.
- _____. **Aprendizagem e novas tecnologias**. Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física – ISSN 2175-8093 – Vol. 1, n. 1, p.53-75, agosto/2009. Disponível em <http://www.pucrs.br>. Acesso em 28 de julho de 2016.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 16ª ed. Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra, 1996.
- GROSSI, Ester Pillar; BORDIN, Jussara (org.). **Paixão de Aprender**. 13ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.
- KRAMER, Sônia. **Alfabetização, leitura e escrita**. Formação de professores em curso. Ática, São Paulo, 2010.
- LÜCK, Heloísa. **Gestão do Processo de Aprendizagem pelo Professor**. V. III. Petrópolis, Editora Vozes. 2014.
- PARO, Vitor Henrique. **Docência e formação**. *Reflexão & Ação*, v. 20, n. 1, p. 245-256. 2012. [Entrevista a Felipe Gustsack] ISSN 1982-9949. Disponível em www.vitorparo.com.br. Acesso em 23 de julho de 2016
- _____, Vitor Henrique. **Trabalho docente na escola fundamental**: questões candentes. *Cadernos de Pesquisa*. v. 42, n. 146, p. 586-611, ago. 2012. ISSN 0100-1574. Disponível em www.vitorparo.com.br. Acesso em 25 de julho de 2016
- _____, Vitor Henrique. **Reprovação escolar? Não, obrigado**. Estadão.com.br. Disponível em www.vitorparo.com.br. Acesso em 25 de julho de 2016
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 42ª edição. Campinas, SP. Autores Associados. 2012.

Capítulo 24

Reprovação ou promoção automática – processos de um sistema de ensino excludente

Elisabeth Albuquerque Cavalcante¹

João Paulo Nobre Belarmino²

1. Introdução

A situação educacional brasileira vive um processo manipulação de resultados. De um lado, números que mostram uma realidade. De outro, escolas entregando para a sociedade um número expressivo de analfabetos funcionais. Essa situação se motiva por conta da falta de objetividade em se resolver um problema que vem se arrastando e mudando constantemente a sua nomenclatura: reprovar ou promover automaticamente?

Deixar de reprovar alunos e passar a promovê-los automaticamente, sem solucionar os problemas que causam essas reprovações, apenas troca o modo de fazer, mas mantém o mesmo regime. A partir dessa inquietação, houve o motivo da produção desse artigo: estudar o retrospecto histórico entre a era da reprovação e a atual promoção automática, bem como analisar os prejuízos trazidos por esses processos.

Partindo dessa motivação, relembre-se que a educação é um direito garantido em lei conforme diz a Constituição Federal

¹Autora, mestranda em Educação pela UNISULLIVAN Inc. E-mail: bethcavalcante@gmail.com

² Coautor, mestrando em Educação pela UNISULLIVAN Inc. E-mail: jpnbelarmino@hotmail.com

Brasileira. A qualidade dessa educação, em especial a pública, é garantida e atestada por mecanismos de avaliações que a União se encarrega de formular. Números são gerados com essas avaliações e atestam a qualidade do sistema de ensino brasileiro. Tempos atrás as reprovações escolares existiam em número demasiado, colocando o Brasil com o status de país do desperdício, havia muito dinheiro jogado fora alimentando um sistema onde alunos não aprendiam e professores não ensinavam.

No entanto, a atual situação traz um quadro onde as reprovações são quase banidas, levando o aluno a uma condição “confortável” de não precisar estudar por conta da chamada aprovação automática, e levando, automaticamente, ao colapso do sistema público de ensino básico. Onde fica a exemplaridade do sistema de ensino de um país que forja números para aparecer como cumpridor de metas educacionais?

2. Educação?

A educação é um direito subjetivo, conforme reza a Constituição Federal Brasileira. E isso significa que a oferta do ensino é obrigatória e gratuita. Cabe ao poder público zelar pela frequência dos alunos, acompanhando-os junto aos pais e/ou responsáveis. Segundo a Constituição Federal:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Constituição Federal de 1988, Art. 5º).

A educação é dever do Estado e da família. Atualmente está sendo notado um desvio de responsabilidades onde a escola está fazendo, além do seu papel de mediadora na construção de conhecimentos, o papel das famílias, educando e semeando valores morais no consciente dos alunos, e muitas vezes confrontando-se

com ambientes familiares que não propiciam a fecundação dessa semente. A escola está sendo vista, não em casos isolados, como depósito de crianças que não têm com quem ficar em casa quando os pais trabalham, ou como um momento de “descanso” para as mães que têm, no tempo que os filhos ficam na sala de aula, um período de ócio dos afazeres maternos.

As cobranças dos pais em relação aos profissionais da educação são intensas e têm propriedade. Mas, a responsabilidade das famílias no acompanhamento dos seus filhos quanto ao rendimento escolar, fica por conta de quem? Na jornada educacional, família e escola deveriam formar juntos, os membros da caminhada rumo ao resultado positivo do trabalho educativo. Quando a família se isenta na participação nesse processo, a escola teria que arrimar-se em outras possibilidades. Mas o que acontece na prática é uma insistente reclamação da escola em relação à ausência da família e uma absorção das responsabilidades da família por parte da escola, onde o papel da escola está se (con) fundindo com o da família sem que a escola tenha estrutura (profissional?), para essa tal absorção. E essa falta de parceira está refletindo em problemas que acabam resultando em falta de qualidade no resultado do processo ensino-aprendizagem, onde, por conta da falta de parceria dessas duas instituições (escola e família), o fracasso escolar vem levando, historicamente, os alunos que são desprovidos do manto dessa parceria, a dois caminhos: ou a reprovação ou a promoção automática.

3. Processo educativo: reprovação ou promoção automática?

O Brasil, por muito tempo, foi visto como a nação do desperdício no que diz respeito à educação. Desperdício de tempo, de recursos, mas ao mesmo tempo de excessos: excesso de reprovações, evasões, de professores sem formação; excesso de greves, de fracasso escolar. Em 1993 as autoras Rose Neubauer da Silva e Cláudia Davis em seu livro *É proibido repetir*, relataram que

“Como Nação, perdemos a capacidade de indignação perante um sistema educacional, onde os professores não ensinam e as crianças não aprendem. ” E formularam o seu trabalho com base na promoção automática, visto que, na época, a repetência escolar era assombrosa. Mas elas ressaltam que a repetência se dava por motivos externos aos alunos, mas o único penalizado era ele. Segundo elas:

Faz algum sentido reprovar a criança que não aprendeu, na qualidade e quantidade esperada, quando sua classe ficou meses sem aula, por greve ou falta de professor? Por que reprová-la, se foi vítima de grande rotatividade docente, que implica ruptura do processo de ensino-aprendizagem? É o aluno que deve ser penalizado ou o correto seria exigir providências enérgicas da administração central ou da escola, no sentido de apurar responsabilidades e evitar a recorrência de fatos tão perversos? (É proibido repetir, MEC/UNESCO, 1993, p. 12).

Há a persistência desse problema nos dias atuais? Talvez a promoção automática, vista tempo atrás como uma solução para o problema da evasão e vista, principalmente, como uma retirada da carga de responsabilidade do fracasso educacional das costas apenas dos alunos, hoje seja um problema. É sabido que a ocorrência de erros se dá, geralmente, na tentativa de haver acertos, então não se pode dizer que a promoção automática tenha sido um erro em si. Houve, possivelmente, uma má condução da sua filosofia, sendo que fora uma experiência feita com produtos inacabados (seres humanos), e isso fez tomar direcionamentos inexatos. E o grande problema talvez tenha residido na forma como a promoção automática tenha sido tornada pública, como tenha sido interpretada, enfim, mas na prática o que temos hoje em nossas escolas são alunos conscientes de que não podem ser reprovados, de que têm aparato legal para se isentarem da obrigação de estudar e ainda têm, em seus redores, um número desmedido de “pensadores” que os fazem achar que estão lutando pelo seu direito (aprovação sem esforço), quando, na verdade, esses “pensadores”

estão apenas se dispondo a contribuir com a deflagração de um futuro que poderia se promissor, mas ficará preso no questionamento de possibilidades sem respostas.

É sabido que a avaliação de um processo de ensino-aprendizagem deve ser contínua, constante, diária, mas a realidade de sala de aula que se estampa é de alunos que são faltosos, quando não faltosos são incapazes de questionar. Preocupa a falta de criticidade desses que estão na caminhada para “serem” o futuro. E serão! Resta aos que são o hoje, acatar esse desajuste ou lutar contra essa insanidade. Mas não é pouco comum ver professores formados, formando pensamentos, e que são incapazes de pensar por si. Existe uma falha, também, no que diz respeito à formação de profissionais que levam o nome de educadores. E, nessa falha, passa a residir a falha maior de falta de capacidade em julgar o que é necessário ser feito para mudar a realidade educacional brasileira, ou seja, a falta de criticidade não atinge apenas à classe estudantil, mas também, e de forma muito mais preocupante, à classe de professorado. E vão sendo ceifados sonhos de futuros mediante a mediocridade do nosso sistema de exclusão que tem a desculpa de incluir: incluir alunos se condições em um processo mais avançado de ensino-aprendizagem onde suas deficiências não são trabalhadas e conseqüentemente aumentadas, e excluir esses mesmos alunos da possibilidade de terem uma condição de igualdade de preparação para um mercado de trabalho mais igualitário, por exemplo. Fernando José de Almeida, na Revista Nova Escola, diz o seguinte:

Aprovação automática quer dizer sem avaliação, sem orientação, sem em algum apoio. Sendo assim, sem nenhum critério, o aluno é empurrado adiante, correndo ele os riscos de não estar preparado para nada e podendo, mais tarde, atribuir à escola - com razão - o abandono a que foi submetido, sem ter nenhum tipo de orientação. (Progressão continuada não é aprovação automática. Revista Nova Escola, 2010).

Ou seja, a escola está formando pessoas despreparadas para assumirem a sociedade e está correndo sério risco de ser responsabilizada sozinha por esse despreparo, visto que ela é o agente de ação nesse processo. Mas sabe-se que a escola não pode levar sozinha a culpa de um processo de ensino que existe para garantir interesses de terceiros, pois é sabido também que o sistema de ensino está intimamente ligado às necessidades externadas de todos os outros sistemas que envolvem a nação, seja ele político, econômico, religioso ou jurídico. É a educação como um negócio, onde a luta de interesses de classes existe para manter a condição subumana de muitos.

4. A discrepância entre o ensino público e o ensino privado

A luta de interesses de classes existe por existirem quem as queira. O ensino público forma (ou deveria formar) pessoas para exercerem papéis sociais em pé de igualdade com as pessoas que saem das instituições privadas, mas não é isso que ocorre na prática. No negócio da educação pública existe muito mais valia o aspecto quantitativo do que a qualidade do ensino. O processo maquiador existe para atingir metas, mas, na prática, ocorre o que Acácia Kuenzer chamou de “inclusão excludente”, citada por Dermeval Saviani em seu livro *História das ideias pedagógicas no Brasil*:

Aqui a estratégia consiste em incluir estudantes no sistema escolar em cursos de diferentes níveis e modalidades sem os padrões de qualidade exigidos para ingresso no mercado de trabalho. Essa forma de inclusão melhora as estatísticas educacionais porque permite apresentar números que indicam ampliação do atendimento escolar se aproximando da realização de metas como a universalização do ensino fundamental. No entanto, para atingir essas metas quantitativas, a política educacional lança mão de mecanismos como a divisão do ensino em ciclos, a progressão continuada, as classes de aceleração que permitem às crianças e jovens permanecer um número maior de anos na escola, sem o correspondente efeito da aprendizagem efetiva. (Saviani, 2008).

Em contrapartida o ensino privado prepara seus estudantes para a competição do mercado de trabalho, instruindo-os, instigando-os a serem competitivos, mostrando-lhes que o sucesso consiste em formação, em polivalência, em versatilidade, mas principalmente e preparação contínua. No processo de ensino público, o ensino tradicional foi cruelmente abolido, mas este sobrevive com muito vigor no ensino privado e dá resultados. Traçar um paralelo entre essas duas modalidades de ensino é fazer papel desumano. O preparo que há dos estudantes da escola particular para ingressar nos melhores cursos universitários é visível. Aí dizem: mas têm cotas. Mas seriam necessárias cotas se as condições de acesso fossem equiparadas? E a lacuna que existe entre uma forma de ensino e outra, refletirá na formação acadêmica também. E o problema persiste infundamente. Cabe a quem abrandar essas diferenças?

5. O professor e seu papel no processo de inclusão social

Dizem que professor, ao ver uma semente, já enxerga uma árvore. Bela metáfora! E existem árvores mais ou menos importantes? Da mesma forma, vendo cada um dos seus alunos, existirá algum mais importante que o outro? Vive-se num mundo cercado de diferenças, que devem ser respeitadas. As limitações ou superdotações devem fazer dos alunos mais ou menos frente aos olhos de um professor? Na sala de aula deve reinar a igualdade de atitude, de carinho, de afeto, de disciplina, de vida. Tratar alunos de forma desigual é negar ser o que um professor deve ser: amputador de todo tipo de violência que fira a vontade de querer ser de cada um de seus alunos, independente da classe social a qual ele pertença.

Assim, nessas condições, o professor é um agente de nivelamento social, mesmo quando todo um sistema o empurre para não ser assim. No chão da sala de aula é que se pode mudar realidades, é no contato direto com o professor que os alunos podem

encontrar um norte para a vida. O Sistema Educacional é uma expressão muito longe da realidade estudantil, parece ser estático, sem vida, inatingível; mas o professor não. O professor passa a ter com o seu aluno uma relação quase familiar, e na força dessa relação, talvez pelo papel social de família que a escola acaba incorporando, o professor seja a pessoa mais próxima que o aluno tem para escutar o que é melhor, o que deve fazer, como deve viver, de quem se aproximar. Não são poucos os alunos que têm em seus professores um exemplo, um espelho a ser seguido.

Mas o professor precisa ser amparado nas necessidades que vão surgindo de acordo com as experiências que a vida lhe proporciona. Sua grandeza residirá em buscar orientação quando o seu leque de possibilidades lhe parecer parco. E o sistema de ensino não é formado unicamente pelo professor. Há todo um aparato que lhe deve servir. O Estatuto da Criança e do Adolescente, em seu Artigo 53, estabelece:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando o pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho assegurando-lhes:

I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

E os Artigos 205, 206 e 208 da Constituição Federal dizem que se cumpra:

“Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

Então, o professor como ser pensante e formador de opinião, deve ser um ser consciente de sua importância no dorido processo

de eximir os alunos da brecha que há entre o real e o sonho, construindo junto com o aluno um caminho de possibilidades para que este tenha a capacidade de lutar a favor de condições melhores para sua vida, mostrando que as bases legais do país rezam uma democracia, uma igualdade, e só quem pode impedi-los de lutar por seus direitos são eles próprios.

6. Avaliação: sucesso ou fracasso escolar?

É bem verdade que é necessário haver um repensar da prática pedagógica. Como avaliar o que está sendo feito? Como mensurar um produto que é intelecto, e não palpável? Que fatores externos ao processo de ensino-aprendizagem interferem diretamente na ação de avaliar a sua efetividade?

Avaliar não é fácil, nem simples. Mas é uma atividade inerente ao ser humano desde os primórdios da história. O termo avaliar é de origem latina, deriva de *a valere* que significa “valorar a”, ou seja, “dar valor a”. Percebemos que o ser humano tem a necessidade de mensurar a qualidade de uma atividade realizada em qualquer ramo da vida, e a educação segue a mesma necessidade, mas com a distinção do seu produto: lidamos com o intelecto, e medi-lo requer certas particularidades.

A história da educação sistemática em território brasileiro inicia-se com a vinda dos jesuítas ao Brasil. Nesse tempo, tínhamos uma educação puramente tradicional, com uma visão bancária, onde o aprendiz era visto como uma vasilha de depositar conhecimento e, algum dia, esse conhecimento seria testado através de provas. As experiências trazidas pelos alunos pouco ou nada importavam e o professor era o detentor de toda verdade. Havia a mecanização do processo de ensinar e aprender. Para Rabelo (1998, p. 47),

Num processo de ensino assim, no qual se privilegia a memória em detrimento do raciocínio, o que se pode esperar do processo de

avaliação? No mínimo, que ele cobre apenas memória em detrimento do raciocínio, cobre de volta as informações depositadas. Busca-se uma padronização de competências quase que exclusivamente memorística.

E Paulo Freire reitera dizendo:

A narração de que o educador é o sujeito conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em vasilhas, em recipientes a ser enchidos pelo educador. Eis aí uma concepção bancária de educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receber os depósitos, guardá-los e arquivá-los. (...). Na visão bancária da educação, o saber é uma doação dos que julgam sábios aos que julgam nada saber (2005, p. 66-67).

É certo que essa é uma visão que teoricamente já deve estar no passado, visto a evolução do sistema educacional brasileiro. Mas resquícios dela ainda permeiam as salas de aula. É certo também que há um problema ou uma série deles que interferem no bom aproveitamento na sala de aula. Avaliar não é tarefa simples, já é sabido. Luckesi, em seu livro *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições* (1995), afirma que

“À avaliação do aluno é feita por meio de provas escritas, orais, exercícios e trabalhos de casa, com enorme carga de cobrança e até mesmo punição, valoriza os aspectos cognitivos superestimados à memória e à capacidade de retorno do que foi assimilado. A aprendizagem torna-se artificial; memoriza-se para ganhar nota e não se estuda para abstrair o conhecimento, estimulando a competição entre os alunos que são submetidos a um sistema classificatório.”

Na verdade, muito poderia ser respondido se nós professores tivéssemos a certeza de *para que* avaliar. Avaliar para recuperar nota ou para recuperar conteúdo? Existe a realidade de que alunos passam, ano após ano, arrastando dificuldades dos anos anteriores sem que haja uma preocupação real em fazê-los aprender. Reprovar

traz prejuízo... para quem? O Estado não se importa com prejuízos individuais, e é interessante para a manutenção da classe dominante a existência de pessoas mal alfabetizadas. Então a classe dos professores, involuntariamente corrobora a vontade da mais fina e rica classe social do país. Aquela que precisa de pessoas sem poder de reivindicação, de questionamento. E tudo poderia ser resolvido na escola. É preciso fazer com que o processo de ensino-aprendizagem se torne mais significativo para o aluno, acabando assim com o artificialismo nas ações educativas.

É necessário que haja uma revitalização no fazer pedagógico. Que esse fazer não exista para atestar as práticas sociais excludentes, mas sim, para cumprir o que diz a Constituição Federal Brasileira quando a mesma reza ser a educação um direito subjetivo. E isso significa que a oferta do ensino é obrigatória e gratuita. Cabe ao poder público zelar pela frequência dos alunos, acompanhando-os junto aos pais e/ou responsáveis. Segundo a Constituição Federal:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Constituição Federal de 1988, Art. 5º).

Mas, além da frequência, é necessário zelar pela eficiência no processo educativo. De nada adianta estudantes que frequentam, mas que não participam do processo de ensino-aprendizagem? Surgem as seguintes observações nas escolas: mas esse aluno não pode ser reprovado, porque ele é comportado; ou ainda: esse aluno é repetente, não aprendeu, mas não pode repetir novamente; mas uma das observações que mais externam o caos do sistema de ensino brasileiro é: reprovado é prejuízo. No geral, o sistema (ele é sempre o culpado!) não se importa com as angústias individuais. Alunos passam ano após ano arrastando dificuldades que não são sanadas, e que vão solidificando a cultura de que não é necessário estudar; ao final, todos passam para a próxima etapa.

Na verdade, a educação é dever do Estado e da família. Mas o que se percebe é que atualmente está sendo notado um desvio de responsabilidades onde a escola está fazendo, além do seu papel de mediadora na construção de conhecimentos, o papel das famílias, educando e semeando valores morais no consciente dos alunos, e muitas vezes confrontando-se com ambientes familiares que não propiciam a fecundação dessa semente. A escola está sendo vista, não em casos isolados, como depósito de crianças que não têm com quem ficar em casa quando os pais trabalham, ou como um momento de “descanso” para as mães que têm, no tempo que os filhos ficam na sala de aula, um período de ócio dos afazeres maternos.

As cobranças dos pais em relação aos profissionais da educação são intensas e têm propriedade. Mas, a responsabilidade das famílias no acompanhamento dos seus filhos quanto ao rendimento escolar, fica por conta de quem? Na jornada educacional, família e escola deveriam formar juntos, os membros da caminhada rumo ao resultado positivo do trabalho educativo. Quando a família se isenta na participação nesse processo, a escola teria que arrimar-se em outras possibilidades. Mas o que acontece na prática é uma insistente reclamação da escola em relação à ausência da família e uma absorção das responsabilidades da família por parte da escola, onde o papel da escola está se (con) fundindo com o da família sem que a escola tenha estrutura (profissional?) Para essa tal absorção. E essa falta de parceira está refletindo em problemas que acabam resultando em falta de qualidade no resultado do processo ensino-aprendizagem, onde, por conta da falta de parceria dessas duas instituições (escola e família), o fracasso escolar vem levando, historicamente, os alunos que são desprovidos do manto dessa parceria, a dois caminhos: ou a reprovação ou a promoção automática.

7. Conclusões

A mudança de nomenclatura de problemas sem uma firme mudança de atitude não soluciona dificuldades. Onde está a solução? Reprovar? Promover? É preciso encontrar a origem do problema e buscar aí a solução. O que faz alunos se desinteressarem dos assuntos estudantis? A falta de capacidade de buscar melhorias de condição de vida, principalmente atreladas ao estudo é um quadro comum de ser visto nas escolas públicas. Hoje é inegável que existem inúmeros meios de ingresso no ensino, inúmeros incentivos, principalmente no que diz respeito ao ensino superior, mas ainda falta um cuidado carinhoso com a base de nossa educação. Preparar cidadãos para exercerem uma função social é papel da escola. Mas que cidadão formar? Lida-se com sonhos de seres que querem ser. Mas querem ser o quê? Vê-se uma sucessão de avaliações externas que o sistema educacional passa, mas, por mais que os resultados sejam “satisfatórios” ainda se vê uma infinidade de analfabetos funcionais que saem do ensino básico, ingressam por meio de cotas nas universidades e tornam-se profissionais intermediários, quando muito. Aos professores, resta agir como andorinha. Aos alunos, tirar a escama dos olhos e ver que é possível uma mudança de atitude. Ao sistema, buscar currículos atrativos, que condizem com a realidade e façam de cultivar sonhos naqueles que se acostumaram a não sonhar. E a ação em parceria, pois cada um dos citados está incluso no outro e juntos formam o processo ensino-aprendizagem.

Referências

BRASIL. **Constituição Federal de 1988.**

_____. Lei nº. 8069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o **Estatuto da criança e do adolescente** e dá outras providências. Brasília, 13 de julho de 1990.

Revista Nova Escola. Especial Avaliações Externas. **8 mitos sobre as avaliações externas.** Ed. Especial, outubro 2011. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/8-mitos-testes-aprendizagem-larga-escala-643599.shtml>>. Acesso: 17 fev. 2015.

Revista Nova Escola. Gestão escolar. **Progressão continuada não é aprovação automática.** Ed. 238, dezembro 2010. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/progressao-continuada-nao-aprovacao-automatica-611988.shtml>>. Acesso: 17 fev. 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 40ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

RABELO, Edmar Henrique. **Avaliação: novos tempos, novas práticas.** Petrópolis: Vozes, 1998.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil.** 2ª ed. Campinas: AUTORES ASSOCIADOS, 2008.

SILVA, Rose Neubauer da e DAVIS, Cláudia. **É proibido repetir.** 1ª ed. Brasília: MEC/UNESCO, 1993.

Capítulo 25

O uso do lúdico como ferramenta de motivação na instrução da matemática no ensino fundamental II

Francisca Jocenilma Saraiva Lima¹

Lusia Celma do Nascimento Aguiar²

1. Introdução

O presente artigo surgiu da necessidade de se contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem nas aulas de matemática da Escola Ensino Fundamental Enéas Ferreira Nobre – EEFEFN. Este trabalho abrolha no momento oportuno em que nos deparámos com a emergência de aprofundamento teórico metodológico, e o desenvolvimento do ensino da Matemática por meio do lúdico, que se torna diferencial no cotidiano das aulas. Na pesquisa desenvolvida o lúdico é tomado como ferramenta de mediação dentro das aulas de matemática.

O objetivo do presente artigo é a socialização de uma atividade prática reflexiva, no intuito de compartilhar com nossos pares que desenvolve atividade de ensino da matemática na Educação Básica.

¹ Graduada em Matemática – UVA. Pós-Graduada em Matemática – FAS. Mestranda em Ciências da Educação UNISULLIVAN Inc. Coordenadora e Professora da Rede Municipal de Ensino - Escola Enéias Ferreira Nobre – Ibicuitinga-Ce. E-mail: Jocenilma.saraiva@hotmail.com ¹

² Graduada em Matemática – UVA. Pós-Graduada em Matemática - FAS. Mestranda em Ciências da Educação pela UNISULLIVAN Inc. Coordenadora e Professora da Rede Municipal de Ensino. E.E.F. Francisco Ferreira Nobre Ibicuitinga-Ce. lusiacehmaaguiar@gmail.com

Experiência de ensino que se constatou resultados positivos, sobretudo no tocante a motivação, participação, e principalmente o interesse e o comportamento, quando se ensina por meio do jogo. Por causa de suas regras, o jogo prende a atenção do aluno e diminui a desatenção. Notoriamente a utilização de jogos não é muito aplicada, às vezes por falta de iniciativa dos professores, ausência de materiais na escola, salas superlotadas que dificulta o controle e o sucesso da turma. Assim sendo, o referido trabalho buscou verificar a importância do lúdico e sua aplicação no ensino da matemática em sala de aula, especialmente nas séries iniciais do Ensino Fundamental II em turmas de 8º e 9º anos; analisando o interesse dos alunos pela utilização em brincadeiras, jogos e outras atividades lúdicas na escola, entre os professores que a utilizam, e os que não a utilizam. Muitos desafios têm que serem vencidos para que a aplicação de jogos se torne uma realidade e venha contribuir para a melhoria no aprendizado dos alunos nas aulas de matemática.

Trata-se de uma pesquisa realizada, na perspectiva qualitativa, como tentativa de desmistificação de que o ensino da matemática é de apenas números quantitativos, assim destaca-se que, ao realizar a pesquisa de campo no dia a dia de nossas aulas, paralelo ao objetivo desta teve-se como foco a busca por praticar a pesquisa-ação.

Dentre os resultados relevantes alcançados, destaca-se e percebem-se as potencialidades educativas que os jogos oferecem, tornando-se por si só, instrumentos desafiadores, gerando no aluno interesse e prazer. Favorecendo com isso o desenvolvimento de habilidades, estimulando a comunicação e ajudando a desenvolver a imaginação. Dessa forma, o aluno aprende valores humanos e éticos destinados à formação integral de sua personalidade e ao desenvolvimento motor e intelectual. O jogo, portanto, é um caminho para a solução defendida por Einstein (1981): “A supervalorização do intelectual em nossa educação, dirigida à eficácia e à praticidade, prejudicou os valores éticos.” Com esse trabalho podemos perceber que é possível a interdisciplinaridade acontecer em sala de aula, através do lúdico.

2. Pesquisa de campo

O presente trabalho partiu da necessidade de busca por soluções para melhoria do convívio em sala de aula, e conseqüentemente para potencialização do processo de ensino aprendizagem em Matemática. Nesse sentido, pensando preliminarmente que seria necessária a reflexão sobre como poderia melhorar o cotidiano de ensino e outras metodologias a serem aplicadas. Chegou-se à conclusão que, a inserção de jogos como ferramentas mediadoras de ensino na matemática poderia diminuir os desafios de ensino e estimular o alunado de nossa escola. Ressalta ainda, que a pesquisa foi desenvolvida na referida escola já mencionada na introdução. O lócus da pesquisa de campo está localizado na cidade de Ibicuitinga-Ce.

A definição de pesquisa faz-nos compreendê-la, como um conjunto de ações que, visam à descoberta de novos conhecimentos em uma determinada área. Nessa o seu desenvolvimento classificar-se de qualitativa, pois buscou-se trabalhar

Assim o jogo será o ponto de partida, a fim de preparar o educando para lidar com questões abstratas que estabeleçam concentração, além da preparação de táticas e de soluções para as situações problema. De um modo geral, os alunos compartilharam com interesse da atividade, auxiliando os companheiros de grupo a abranger a melhor estratégia, tornando desta forma a aula bastante descontraída.

3. Matemática lúdica: discussão em questão

A Matemática é uma ciência muito complexa por ser exata. A ciência exata requer cautela especial e estudo na sua aplicação, o que faz com que muitos alunos apresentem certa dificuldade no andamento da sua aprendizagem e efetivação. Estudos demonstram que boa parte dos educandos, especialmente no princípio dos

estudos do ensino fundamental, não apreendem a Matemática com facilidade. Por esta razão, foi preciso buscar novas formas a fim de que eles tivessem a oportunidade de compreender a matemática como elemento indispensável em sua vida, e vivenciá-la de maneira prazerosa e significativa.

Assim pela assimilação do conteúdo matemático, o estudante se apropria de conhecimentos que possibilitam criar relações sociais e adquirir consciência social.

Nesse sentido:

[...] o ensino de matemática, assim como todo ensino, contribui (ou não) para as transformações sociais não apenas da socialização do conteúdo matemático, mas também através de sua dimensão política que é intrínseca a essa socialização. Trata-se da dimensão política contida na própria relação entre o conteúdo matemático e a forma de sua transmissão assimilação (DUARTE, 1987, p.78).

Desta forma, a educação Matemática necessitará idealizar a edificação do conhecimento matemático, por meio de uma visão histórica em que os julgamentos foram oferecidos, discutidos, estabelecidos e renovados, influenciando na concepção do pensamento sentimentalismo e na produção de sua experiência por meio das ideias e das técnicas.

A Matemática lúdica é uma ferramenta ativa e completa, a atender à necessidade de preparar pedagogicamente aulas com maior aplicação e entretenimento; auxiliando o educando a avaliar, compreender e preparar condições que possam definir certo problema, apoiado pelo educador; aceitando a apreciação e concepção da hipótese exposta pelo educando – o resultado – e assim contrair informação. Explicar e articular procedimentos para argumentar e concretizar problemas.

Diante disso, a fundação da matemática lúdica no ensino fundamental tem por objetivo trazer o aluno para a sala de aula, preparando-o a aprender se divertindo. Estimulando assim o conhecimento nas aulas lúdicas. Isso não quer dizer que o estudante

tem que ir à escola simplesmente chacotear, mas ter uma visão diferenciada da aula de matemática, como uma prazerosa agilidade de aprendizagem, e não uma conferência de propagação e memorização, como ainda é vista em alguns recintos educacionais.

A inovação do procedimento educativo que faz uso de recursos tecnológicos, e de jogos didáticos com base em estratégias de aprendizagem proporcionará o bem-estar do alunado; com confiança em resposta expressiva e aceitável em relação à conquista dos conhecimentos que serão comunicadas e arquivadas no estágio de cada aluno. A inovação atrai raridade e a matemática, mesmo sendo uma disciplina exata poderá ser redescoberta de uma nova forma, deixando de ser aquela ciência que grande parte dos alunos recusa, passando a ser a matéria que os alunos irão compreender com seriedade sua utilidade no dia a dia, conduzida de maneira diversificada e atraente.

Por isso muitos recursos e metodologias estão sendo desenvolvidos, para mudar esse quadro e transmitir os ensinamentos da Matemática de forma prazerosa capaz de apresentar resultados significativos, interessante e eficaz. E consequentemente a educação lúdica possa caminhar efetivamente junto com a educação matemática.

Enfim a ludicidade tem o modo de enriquecer as técnicas escolares. O aluno sente-se mais entusiasmado para aprender, se as aulas forem atraentes e convidativas; tendo agregação com tecnologias que primem pela construção do saber. Nesse sentido, percebe-se a indigência de aliar a matemática com ludicidade sempre tendo em vista proporcionar aos alunos situações de aprendizagem efetivas e significativas. Onde o educando dentro do contexto escolar deve ser percebido como principal agente no método de edificação do saber matemático.

4. Pensando o jogo como ferramenta mediadora no ensino da matemática

O jogo é uma ferramenta importante no processo de aprendizagem. Durante o jogo, o aluno toma decisões, resolve seus conflitos, vence desafios, criam situações e resoluções para os problemas. Além disso, os jogos, ultimamente vêm ganhando espaço em nossas escolas numa tentativa de quebrar o tabu contra o ensino da matemática, tornando as aulas mais agradáveis, estimulando o raciocínio, concentração, curiosidades e estruturação do pensamento dedutivo de auxiliar na aquisição de atitudes. Portanto, os jogos se estabelecem em um espaço priorizado para a aprendizagem. Permitindo ao educando vivenciar uma experiência com características sociais e culturais, provocando a apropriação do conhecimento, autonomia e iniciativa.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS), Brasil (1998) os jogos constituem uma forma interessante de propor problemas, pois permitem que estes sejam apresentados de modo atrativo, favorecendo a criatividade na elaboração de estratégias de resolução e busca de solução. Propicia a simulação de situações-problema que exigem soluções vivas e imediatas, o que estimula o planejamento das ações; possibilitando rapidamente a serem corrigidas de forma natural, no decorrer da ação, sem deixar marcas negativas. Na situação do jogo, muitas vezes, o critério de certo ou errado é decidido pelo grupo. Assim, a prática do debate permite o exercício da argumentação e a organização do pensamento. Acreditamos que no processo de evolução de técnica de jogo, o aluno participa com a sondagem de pressuposto e conjecturas no desempenho de algumas habilidades tais como: o raciocínio, organização, atenção e concentração no desenvolvimento do pensamento científico matemático.

Os jogos podem cooperar para um trabalho de instrução de atitudes, levando o aluno a enfrentar desafios lançar-se a busca de soluções e criar estratégias de possibilidades necessárias para uma

aprendizagem satisfatória no ensino da matemática. Além de ser um objeto sociocultural, o jogo é uma atividade que levam ao desenvolvimento de habilidades específicas natural, na evolução dos processos psicológicos básico.

É indiscutível que a inserção dos jogos favoreça a criatividade na elaboração de estratégias de resolução, apresentando de modo atrativo a busca de soluções. Acrescenta-se também a simulação de situações problemas que exigem resoluções vivas e imediatas; estimulação no planejamento das ações e na construção de uma atitude positiva perante os erros, sem deixar marcas negativas.

Segundo Rodrigues e Ricci (2008, p. 2), os jogos quando convenientemente planejados, são recursos pedagógicos eficazes para a construção do conhecimento matemático. Para que o jogo seja um material produtivo em sala, o professor deve ter alguns cuidados na escolha e na aplicação, como:

- ✓ Não tornar o jogo como algo obrigatório;
- ✓ Escolher jogos em que o fator sorte não interfira nas jogadas, permitindo que vença aquele que descobrir as melhores estratégias;
- ✓ Utilizar atividades que envolvam dois ou mais alunos, para oportunizar a interação social;
- ✓ Estabelecer regras;
- ✓ Estar preparado para trabalhar a frustração da derrota no sentido de minimizá-la, caso o aluno venha perder;
- ✓ Estudar o jogo antes de aplicá-lo, ou seja, jogá-lo com antecedência.

Assim, o jogo desenvolve a criatividade de tomar decisões, assumindo um papel relevante no que concernem as atividades cotidianas do aluno. Uma vez que permitem o desenvolvimento da percepção, da imaginação, da fantasia e dos sentimentos. Seu uso no ensino da matemática tem como objetivo motivá-lo a aprender esta disciplina de forma prazerosa e divertida. Criando um entusiasmo sobre os conteúdos a ser trabalhado dentro do currículo, e despertando interesse e o prazer.

5. Resultados dos jogos em sala de aula

O jogo na educação matemática passa a ter o caráter de material de ensino quando considerado “provocador” de aprendizagem. Ultimamente eles vêm ganhando espaço em nossas escolas, numa tentativa de trazer o lúdico para dentro da sala de aula, com o intuito de tornar as aulas mais agradáveis e fazer com que a aprendizagem se transforme em algo fascinante. Além disso, as atividades lúdicas podem ser consideradas como uma estratégia que estimula o raciocínio, desenvolvendo atitudes mais positivas diante dos processos de aprendizagem.

Certamente um aspecto fundamental da utilização dos jogos nas aulas de matemática encontra-se nas possibilidades que este recurso oferece para aproximar o aluno ao conhecimento científico. Pavanello e Cawahisa (2005 apud MOURA, 2000) falam que essa aproximação os leva a vivenciar virtualmente situações problema que já foram ou são enfrentadas pela humanidade. Salienta-se que a matemática “deve buscar no jogo (com sentido amplo) a ludicidade das soluções construídas para as situações-problema seriamente vividas pelo homem”.

Neste sentido, a resolução de problemas não é uma atividade para ser desenvolvida em paralelo, mas uma orientação para a aprendizagem, pois proporciona o contexto em que se podem aprender conceitos, procedimentos e atitudes matemáticas. Por sua vez, Aranão (1996) explica que, o jogo é um importante recurso no processo de aprendizagem, pois através de suas aplicações em sala de aula surge oportunidade de socialização, cooperação e participação; auxilia os alunos aprenderem a respeitar regras e a desenvolver habilidades de pensar de forma independente, na construção de conhecimento lógico matemático.

De acordo com o autor através do uso de jogos é possível ampliarmos no aluno habilidades, concentração, consciência, curiosidade, companheirismo, autoconfiança e autoestima. Levando os mesmos a aprender, a conhecer mais a disciplina envolvendo-se

nas atividades propostas, agindo livremente sobre as tomadas de decisão quanto aos seus desempenhos.

Ainda com relação aos jogos. Oliveira e Dantas (2008 apud BROUGÈRE, 1998) deixa claro que, dar aspecto de jogo a exercícios escolares é um poderoso artifício pedagógico; seduzir o aluno e levá-lo ao estudo é o que buscam muitos educadores. Nesse contexto, o jogo não traz valor em si, mas pode ser uma ferramenta motivacional. Como artifício cabe ao educador direcionar seu conteúdo e caminhar para a institucionalização do que foi construído.

Vale ressaltar ainda que por meio dos jogos, o aluno constrói seu conhecimento de maneira ativa e dinâmica ajuda a resolver situações problemas e desenvolve habilidades de raciocínio lógico, sobretudo a conhecer e compreender o mundo social que o rodeia. A partir da aplicação dos jogos matemáticos em sala de aula, pode-se inferir que eles nos trazem alguns benefícios:

TABELA 01: BENEFÍCIOS ALCANÇADOS COM OS JOGOS

Respeitar o modo de pensar dos colegas e aprender com eles a desenvolver o pensamento dedutivo;
O aluno resolve questões por meio de tentativas e erros;
Levar a desenvolver um potencial de participação e respeito mútuo.
O aluno se empolga com o clima de uma aula diferente, o que faz com que aprenda sem perceber;
Constituem-se em um espaço privilegiado para a aprendizagem.
Identificar os conhecimentos matemáticos como meios para compreender e transformar o mundo à sua volta.
Promove competição entre os alunos, que se empenha o máximo para vencer.
Sentir-se seguro da própria capacidade de construir conhecimentos matemáticos;
Desenvolver no aluno a autoestima e a perseverança na busca de soluções;
Faz com que os alunos se tornem mais confiantes críticos e capazes de trabalhar em grupo.

Fonte: Construção das autoras a partir da pesquisa campo.

6. A função do professor mediante o uso de jogos matemáticos

Ao propor um jogo a seus alunos, Matos (2004, p. 1) afirma que o professor deve estabelecer e deixar muito claro seus objetivos para o jogo escolhido, bem como verificar a adequação da metodologia que deseja utilizar à faixa etária com que trabalha, e que este jogo represente uma atividade desafiadora aos alunos, para que o processo de aprendizagem seja desencadeado. Em outras palavras, o professor deve tê-lo jogado anteriormente para que conheça o jogo selecionado, o que permitirá realizar intervenções pedagógicas adequadas no momento da aplicação em sala de aula.

Além desse cuidado, Matos (2004 apud CARAÇA, 2000) profere que o professor deve estar consciente de que o inesperado e situações previsíveis poderão ocorrer em classe com seus alunos. Caso aconteça deve ficar atento para poder aproveitá-las da melhor maneira possível, explorando novas possibilidades do jogo antes não imaginadas; contribuindo para a construção da autonomia, criticidade, criatividade, responsabilidade e cooperação entre os participantes.

É importante que o professor crie intervenções que gerem a necessidade do registro escrito do jogo, havendo um sentido para este registro e não mera exigência. Em um jogo, por exemplo, a cada jogada realizada, o professor, por meio de intervenções é capaz de avaliar se o aprendizado de seus alunos em relação aos conceitos matemáticos ensinados está acontecendo, e se eles são capazes de construir o raciocínio, buscando novas alternativas e estratégias de jogo.

7. Conclusões

A partir do desenvolvimento deste estudo percebemos o quanto à utilização de jogos matemáticos é importante para superar grande parte de um dos maiores desafios pedagógico, que é reencontrar nos discentes o interesse pelos estudos. Levando em consideração que a

distância entre a rotina metodológica dos docentes, e o avanço da tecnologia fez com que muitos alunos perdessem o interesse pelas aulas, que ainda são organizadas de forma tradicional. Dessa forma, os alunos sentem-se cansados das aulas monótonas em que o professor só fala e eles só escutam, necessitando, assim, de uma maior interatividade, o que pode acontecer a partir da utilização de jogos.

O aprofundamento desse estudo é fundamental para comprovar o quanto à utilização de jogos matemáticos é relevante no processo de aprendizagem dos educandos. Visto que essa temática também é indispensável para os educadores que buscam de fato o ensino significativo e motivador, pois a participação ativa dos alunos nas aulas ministradas com diferentes tipos de jogos tem servido para fortalecer a ideia de que se aprende brincando, e essa maneira de aprender é muito mais atrativa e estimuladora.

Dentre o trabalho realizado percebe-se que o uso do jogo nas aulas de matemática torna a aula muito mais interessante, pois através dele, o aluno desenvolve o raciocínio e a mente, tendo assim mais interesse para aprender, quando trabalhada de maneira lúdica; ao invés de aulas tradicionais apenas com o quadro e o giz. Por isso os alunos se mostram mais participativos e acabam por estar totalmente envolvido no conteúdo a ser trabalhado pelo professor. Dessa forma o aprendizado acontece espontaneamente sem que eles percebam, e o desenvolvimento de suas habilidades é trabalhado de maneira prazerosa e motivadora.

Portanto vale ressaltar que os jogos matemáticos influenciam sim no processo de ensino e aprendizagem em uma abordagem significativa, contribuindo para que os educandos vivenciem na prática, levando-o a compreender e conhecer o conteúdo, que na maioria das vezes pode parecer abstrato. Por essa razão faz-se necessária à utilização de jogos matemáticos no cotidiano escolar desde as séries iniciais, abrindo espaço para o lúdico onde os educandos aprendam conhecimento científico com prazer e entusiasmo.

Referências

- ARANÃO, Ivana V.D. **A matemática através de brincadeiras e jogos**. Campinas - SP: Papirus, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação - Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: matemática**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- DUARTE, N. O compromisso político do educador no ensino da matemática.
- _____. OLIVEIRA B. **Socialização do Saber Escolar**. São Paulo: Cortez, p.78, 1987.
- EINSTEIN, A. **Minha visão do Mundo**. Barcelona: Tuquests, 1991.
- MATOS, Fabiana Fioresi de Marco. **“Jogos: um recurso metodológico para as aulas de matemática”**. Estudo dos processos de resolução de problema mediante a construção de jogos computacionais de matemática no ensino fundamental. 2004. 8f (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Educação da UNICAMP, Campinas.
- OLIVEIRA, Fernando Araújo; DANTAS, Rafael Cavalcante. **A (Re) significação do jogo: o RPG como recurso pedagógico**. 2008, 27f. Monografia (Graduação em Matemática) - Instituto Superior de Educação, Licenciatura em Matemática, Faculdade Oswaldo Cruz São Paulo.
- PAVANELLO, Regina Maria; CAWAHISA, Eliane Camilo Maia. **A utilização de jogos na aula de matemática; uma investigação com professores do ensino fundamental**. Disponível em: <<http://www.sbem.com.br/files/ix/enem/>>. Acesso em: 5 jan. 2010.
- RODRIGUES, Jeniffer de Oliveira; RICC, Sandra Mara. **Jogos matemáticos como recurso didático**. Disponível em: <<http://www.unimeo.com.br/.../jogos+matematicos+como+um+recurso+didatico>>. Acesso em: 02 dez. 2016.
- WEB, Artigos. **O Lúdico: a sua importância para aquisição da aprendizagem significativa**. <<http://www.artigos.com/articles/>> Acesso em 15/07/2016.

Capítulo 26

Principais aspectos do espaço urbano de Fortaleza antiga no período da Belle-Époque

Luiza Maria Aragão Pontes¹

Maria das Graças Tavares da Silva²

1. Introdução

Até que ponto os aspectos sociais, históricos, econômicos, culturais e políticos influenciaram o comportamento dos fortalezenses no período da Belle Époque, no que diz respeito ao período de intensificação do processo de modernização do espaço físico de Fortaleza?

A compreensão do espaço urbano de Fortaleza, no período de modernização de nossa cidade, coincidiu com o período da Belle Époque, fundamentando o processo de aglomeração de pessoas; Fortaleza deixa aos poucos de ter em seu centro casarões residenciais e passa a se comportar como um celeiro comercial, com

¹ Graduada em Letras / Português / Literatura / Português / Espanhol e Música - UECE, bacharel em Administração de Empresas - UNIFOR - Universidade de Fortaleza. Especialista em Filosofia da Educação - UECE, Especialista em Metodologia do Ensino da Arte - UECE, Especialista em Pesquisa Científica - UECE e Especialista em Gestão Ambiental - UVA. Professora, atriz, escritora, pesquisadora e diretora teatral - Mestranda em Ciências da Educação pela UNISULLIVAN INC - lukiapontes@gmail.com

² Graduada em Comunicação Social com habilitação em JORNALISMO na Faculdade Integrada do Ceará (FIC). 2006.2. Pós-graduação Lato Sensu em Comunicação Corporativa na Faculdade Integrada da Grande Fortaleza (FGF). 2013.1. Mestranda em Ciências da Educação pela UNISULLIVAN INC - gracatavares.jornalista@gmail.com

uma população que ultrapassava cem mil habitantes, com o crescente fluxo de pedestres e o aumento do número de pobres e de delitos como também de menores abandonados; com grande fluxo do número de automóveis, bondes e o surgimento dos primeiros caminhões e ônibus:

Com o centro atribulado com a aglomeração de gente, carros, barulho e tensões, as elites se transferiram para áreas mais tranquilas, rumando sobretudo para o litoral leste, uma vez que nos anos 20, o banho de mar ganha status de lazer. Os poderes municipais abriram avenidas, pavimentos, ruas, e fizeram mais calçadas para dar vazão ao trânsito. Foi preciso também redesenhar as praças centrais, cujas dimensões e amplos jardins gradeados emperravam a movimentação de pedestres e carros. Neste sentido, a demolição em 1925 dos cafés parisienses e do idílico Jardim da Praça do Ferreira, ícones da 'belle époque' fortalezense, para dar lugar a uma nova e racionalizada Praça, simboliza eloquentemente o fim daqueles tempos em Fortaleza. (CHAVES,2006, p. 78)

A importância da Praça do Ferreira no processo de modernização de Fortaleza Antiga foi fundamental para dar visibilidade as modificações que foram preponderantes em tais circunstâncias. Sabe-se que em 1871, em homenagem ao boticário Antônio Rodrigues Ferreira Filho, a Praça do Ferreira foi criada. Em 1902, ocorreu a primeira urbanização da praça pelo intendente Guilherme Rocha com a construção de um jardim na Avenida Jardim 7 de Setembro, em frente ao antigo Cine São Luís e até 1920, foram erguidos cinco quiosques que continham quatro cafés destacando o Café Java onde os intelectuais da Padaria Espiritual se reuniam esporadicamente e um posto de fiscalização da Companhia da Luz no centro da praça havia uma caixa d'água juntamente com um cata-vento que puxava a água para aguar os jardins.

2. Problemática

Até que ponto o processo de urbanização e modernização da Belle Époque influenciou o modo de viver e também o comportamento das pessoas do centro da nossa cidade?

3. Justificativa

Fortaleza iniciou o período de Belle Époque na década de 1880, absorvendo algumas inovações europeias francesas e inglesas. Belle Époque significa dizer “belos tempos”, responsáveis pelo período de euforia nos setores sociais e urbanos, com invenções e algumas descobertas científico-tecnológicas provindas da 2^o Revolução Industrial (1850-1870), com inovações na moda e nas produções científico-culturais no final da Primeira Grande Guerra Mundial.

Neste período, Fortaleza também foi palco de significativas transformações socioeconômicas como a abolição da escravatura, a interrupção do regime republicano, a implantação do trabalho assalariado, entre outras. As elites culturais e intelectuais e também, alguns profissionais liberais como médicos, bacharéis e engenheiros desenvolveram intensas atividades intelectuais no centro da cidade, com prestígios político e científico, ajustando as regras de vida da população cearense com os trabalhos urbanos do período.

Fortaleza tornou-se um pólo econômico-social de forma hegemônica, na segunda metade do século XIX, com o apoio da exportação do algodão para o mercado externo, implantação da estrada de ferro até Baturité, a fixação de firmas estrangeiras e o comércio de cargas provindas da ponte dos Ingleses, modificando a paisagem urbana da cidade.

Na realidade, os comerciantes e profissionais liberais que formavam a elite da época, vindos de outras regiões brasileiras e do exterior, promoveram significativas mudanças para a cidade de Fortaleza em 1875, o intendente Antônio Rodrigues Ferreira

encomendou a elaboração de uma **Planta Topografia da cidade incluindo o subúrbio, ao engenheiro Adolfo Herbster, este fato foi considerado o marco inicial de modernização urbana de nossa cidade.**

Herbster foi o engenheiro visionário que desenvolveu o alinhamento das ruas de acordo a um traçado de xadrez com o objetivo de disciplinar a expansão da cidade, inspirando-se assim, nas pavimentações de Paris; com isso, tivemos o ganho de equipamentos urbanos como o uso do transporte coletivo através de bondes com tração animal, serviços telefônicos, caixas postais, cabos submarinos, construção do primeiro pavimento do Passeio Público e a instalação da primeira fábrica de tecidos:

[...] Adolfo Herbster foi seu melhor intérprete. Seu plano de 1875 garante a permanência de uma forma urbana na área central da cidade. Ao propor os grandes bulevares constituídos pelas avenidas Dom Manuel, Duque de Caxias e Imperador, esse engenheiro visionário emprestava à cidade ares de grande centro, ao mesmo tempo que propiciava a expansão de atividades que se firmavam num período em que sua economia crescia em ritmo acelerado. (SILVA, 2006, p. 54)

Deparamo-nos com o surgimento de grandes mudanças na paisagem urbana através do aparecimento de lojas e cafés com nomes franceses, novos estabelecimentos comerciais, armazéns, oficinas que se instalaram em volta da Praça do Ferreira, deslocando as residências para vias mais afastadas. Também surgiram novos jornais e os primeiros núcleos de saber intelectual como a Academia Francesa, Instituto Histórico e Geográfico do Ceará, Academia Cearense de Letras, Biblioteca Pública e algumas agremiações cearenses literárias como a Padaria Espiritual.

Os movimentos intelectuais da época da Belle Époque foram a Padaria Espiritual surgido em 1892, sendo o pioneiro na divulgação das ideias modernas da Literatura Cearense, o Instituto

do Ceará e a Academia Cearense de Letras, respectivamente, ambos fundados nos anos de 1887 e 1894, e a Academia Francesa em 1872.

As correntes franco-filosóficas tiveram grandes influências nos círculos de saber em 1870, mais precisamente, em 1872, com a criação da primeira associação científico-literária denominada Academia Francesa – um aprimoramento das ciências e das letras cearenses divulgadoras das ideias positivistas e evolucionistas.

A Academia Francesa foi a primeira reação à sentimentalidade romântica de Fortaleza e conseguiu projetar nomes como Capistrano de Abreu, Araripe Jr., Thomas Pompeu de Souza Brasil e Rocha Lima. Esse movimento foi importante na fundação do jornal maçônico “Fraternidade”, de 1873 e, no ano seguinte, influenciou a criação da Escola Popular.

Tivemos também a ACL – Academia Cearense de Letras como a entidade literária mais antiga do país fundada em 15 de agosto de 1894, três anos antes da existência da ABL – Academia Brasileira de Letras.

No primeiro momento de seu funcionamento, tivemos sua reconstituição promovida por Justiniano de Serpa, sendo considerado um período áureo para as letras cearenses, quando há dois anos, transcorreu a fundação da Padaria Espiritual. Em 1896, tivemos a criação da primeira revista literária que continuou sendo publicada até 1914. A ACL teve como primeiro presidente Thomas Pompeu e teve suas atividades iniciadas com 27 membros.

No dia 21 de maio de 1930, a ACL foi reorganizada na casa de Walter Pompeu e, a partir desse período, teve de forma ininterrupta a publicação de uma revista literária de seus membros. A ACL, desde 2005, concebe anualmente o Prêmio Osmundo Pontes, como também os prêmios Antônio Martins Filho e Fran Martins para jovens escritores. Atualmente, sua sede fica no Palácio da Luz – antiga sede do Governo no Ceará.

A Padaria Espiritual foi principal agremiação literária do século XIX, sendo fundada no dia 30 de maio de 1892 quando foi realizada a primeira fornada. O programa de instalação do

movimento foi transcrito para um jornal carioca e deu grande repercussão para a agremiação desenvolvendo o seguinte lema: “alimentar com pão o espírito dos sócios e da população em geral”. Em suas publicações, os escritores não podiam usar palavras estrangeiras e nomes de animais, somente os que pertencessem à fauna nativa brasileira.

Podemos dividir a Padaria Espiritual em duas fases: a primeira que vai de sua inauguração até o dia 28 de setembro de 1894 e ficou marcada pela excentricidade dos gestos e atos dos escritores, levando-se em conta a boemia, a desordem e também o divertimento, com a produção de importantes trabalhos literários. A segunda fase teve início no dia 25 de setembro de 1894 e foi até o dia 20 de dezembro de 1898, com a admissão de mais 14 sócios, a publicação de livros e apesar da seriedade do período, **o espírito brincalhão permanecia.**

O movimento da Padaria foi importante para a consolidação do Realismo em Fortaleza e também, o nascimento do Simbolismo no Ceará. O movimento da Padaria Espiritual ficou consagrado como vanguarda, unificado com a fundação da primeira academia de letras do país, bem antes da data de 20 de julho de 1897, quando ocorreu a fundação da Academia Brasileira de Letras.

Na virada do século XX, Fortaleza já tinha a maior população urbana e tomou medidas fortes de higienização social e saneamento ambiental, com um plano de reformas urbanas e a implantação de coretos, cafés e alguns monumentos próprios do período. Os edifícios seguiram a construção dos padrões estéticos europeus. Isto influenciou o comportamento intelectual da época.

Dois fatos marcaram a influência da Belle Époque em Fortaleza: Em 1910, foi inaugurado o Theatro José de Alencar e ficou conhecido como principal espaço cultural da cidade. A Praça do Ferreira concentrou grandes movimentos de bondes e carros de aluguel. A partir de 1910, começaram a circular os primeiros carros e também a implantação de bondes elétricos, aumentando assim, a circulação de caminhões e ônibus.

Outro fato era a existência do bode Ioió, que era um tipo de animal que fugia aos padrões e por esse motivo, foram criando algumas performances ao seu respeito que ficaram eternizadas como a preferência de imitar os humanos principalmente, os homens livres e independentes e também pesquisadores. Ioió tinha o hábito de fumar charuto, beber cerveja e também uísque e dava a impressão de escutar as conversas de poetas e políticos que tinham o hábito de freqüentar os quiosques do centro da cidade. Chegava até a arremeter os chifres contra possíveis desafetos de pessoas amigas ou de si mesmo. Os críticos até dizem que chegava a ir até o Theatro José de Alencar e comer as fitas inaugurais quando o tempo se estendia, dando alguns tremeliques ao ouvir determinadas músicas:

[...]. Que comandava passeatas democráticas e comia a fita das inaugurações quando os discursos se tornavam prolongados e cansativos. Que assistia espetáculos no teatro José de Alencar e dormia, ostensivamente, diante das representações enfadonhas ou de conversas desinteressantes na roda boêmia. Que tinha convulsões epiléticas e grandes estremecimentos diante de determinadas músicas [...] (LEITÃO, 2000, p. 106)

4. Principais aspectos da geografia urbana de Fortaleza

Sabe-se que Fortaleza Antiga apresenta-se como uma cidade de uma geografia singular com mares, dunas, rios e lagoas que desde meados do século XIX dominavam nossa paisagem; temos a influência do riacho Pajeú que antes de sua foz, apresentava-se em quase toda a sua extensão e por muito tempo, impediu o avanço da cidade pelo lado leste. Foi necessário que transcorresse a implantação de um processo de água potável para que a cidade crescesse para a margem esquerda do Pajeú.

Ao passar de vila para cidade, poucas mudanças foram evidentes na área urbana, e somente na segunda metade do século XIX, é que nos deparamos com significativas mudanças por meio do

comércio do algodão: “[...] As transformações de grande porte ocorreriam a partir da segunda metade do século XIX, especialmente com o capital advindo da comercialização do algodão, cultivado no interior, mas exportado por Fortaleza” (SILVA, 2006, p. 33)

Antigamente, Fortaleza foi uma cidade regular, condizentes com as normas vigentes da época, na constituição urbana com um arranjo espacial subordinado ao plano na forma de um tabuleiro de xadrez, que foram implantados no início do século XIX pelo engenheiro Silva Paulet: “[...] Fortaleza, sede do poder da recém-criada Província do Ceará, emancipada em 1799, não passava de uma cidade inexpressiva que, aos poucos, tomava corpo como capital. A cidade irregular, com suas mazelas, era pouco viável à época. (SILVA, 2006, p. 33)

O comércio do algodão passou a ser a mola propulsora no processo de urbanização na configuração de nossa cidade criando novos espaços, ao revelar funções diferenciadas de territorialidades concernentes, onde pequenos grupos ou núcleos de atividades estavam se consolidando e indiretamente, contribuindo, mais tarde, para a expansão de Fortaleza. Anteriormente, o porto ocupava uma grande parte da Praia Formosa indo até à Praia de Iracema (Poço da Draga), e com isso, transcorreu uma maior intensificação do comércio e, conseqüentemente, o desenvolvimento das atividades portuárias com a construção de uma Ponte Metálica e depois a Ponte dos Ingleses; com isso, tivemos a instalação de empresas ligadas tanto à exportação como para a importação através de grandes armazéns e também de depósitos próximos à área portuária.

Mais tarde, foi criado o Porto do Mucuripe que teve sua construção iniciada nos anos quarenta, tornando nossa cidade mais competitiva, pois esta nova proposta de porto se apresentava mais eficiente, juntamente com o ponto alto do cultivo da exportação do algodão com forte impacto da geografia de Fortaleza, com grandes obras:

[...] Fortaleza se inscrevia no rol das cidades competitivas, intensificando o transporte e as comunicações com os principais portos do Brasil e do mundo. (...) O fausto desse período corresponde á construção de edifícios de prestígio, instalações de equipamentos e propostas de alteração no traçado do sistema viário, até hoje estruturadores para a cidade. (SILVA, 2006, p. 34)

Os rendimentos da comercialização do algodão tiveram uma sensível queda no processo de exportação, este fato justificaria os melhoramentos que foram frequentes em Fortaleza até o final do século XIX, nos confrontando com um significativo crescimento populacional, ultrapassando nesse período os quarenta mil habitantes; diferenciando do crescimento urbano e populacional do século XX, considerado de poucos investimentos:

[...]. Nos anos 30 do século XX, década marcada pela ocorrência da grande seca de 1932, a cidade vai incorporar amplos espaços de ordenamento irregular, alterando sua geografia urbana calcada na simetria. Surgem as primeiras favelas em sua malha urbana, expressão de um saber popular na forma de produzir a habitação e a cidade. (SILVA, 2006, p. 34)

A cidade aos poucos, incorpora muitos quarteirões com habitações precárias, pequenas ruas e sem um mínimo de infraestrutura sem ser oficializada. Essa população que crescia de forma desordenada era recém-chegada na capital, produzindo tais quarteirões nas áreas despreparadas pelos setores econômicos de Fortaleza: “[...] Áreas de dunas, várzeas de rios e lagoas, manguezais são ocupados paulatinamente revelando uma fisionomia urbana de Fortaleza diferente daquela que garantiam as imagens dominantes da cidade ordenada com seu **arruamento, praças e jardins.**” (SILVA, 2006, p. 34)

Percebe-se que o crescimento de Fortaleza ocorreu rapidamente, mesmo assim, não mascarou a estrutura de ser uma cidade provinciana ou incompleta, com infraestrutura precária e suas consequências: como elevado índice de desemprego e

condições insatisfatórias de qualidade de vida e o crescimento desordenado de pessoas. O fato de incorporar grandes espaços ao seu redor com a intensa expansão da malha urbana foi de grande valia para alterar a configuração de nossa cidade.

No decorrer dos anos, as concepções de junções urbanas de forma diferenciada permitiram que as várias gestões de seus governantes tornassem a cidade uma opção favorável para a concretização de obras com grandes investimentos financeiros, juntamente com o processo acelerado das mudanças sócio espaciais, causando um grande descompasso no seu crescimento demográfico. Há a implantação de políticas públicas que se voltaram para os imigrantes sertanejos vindos do interior:

[...] A cidade pequena, de aparência bucólica, ficou irreconhecível. Em pouco tempo Fortaleza perdeu os traços característicos de uma capital provinciana. Sobraram poucos vestígios da cidade extensa, horizontal, com bairros de classe média e pobre bem diferenciados pelo tipo de uso do solo, com suas edificações moldadas pelo ondulado suave do relevo ou pelas várzeas sujeitas a inundação. (SILVA, 2006, p. 34)

No que se refere aos transportes urbanos, surgiu a primeira linha de bonde com tração animal em 1880, na Praça Waldemar Falcão – antiga Praça da Carolina – atualmente Praça José de Alencar, com duas linhas; uma indo para leste até o Porto Poço da Draga e outra para oeste, até o bairro Farias Brito – antigo matadouro público. Somente em 1913, chegariam os bondes elétricos favorecendo outros bairros que ficavam nas imediações do centro da cidade, indo até o ano de 1947.

A primeira linha de ônibus foi instalada em 1928, existia seis linhas de ônibus da Empresa Pedreira. As principais linhas interligavam os bairros de Jacarecanga e Carlito Pamplona. Por incrível que possa parecer, em 1967 foi implantado o sistema de ônibus elétrico com nove carros ao total, favorecendo os bairros da

Parangaba e da Bezerra de Menezes. Os ônibus circulavam de forma precária e em 1972, o sistema deixou de ser oferecido.

O fluxo de automóveis viria a favorecer ao crescimento acentuado de nossa cidade e os vários modelos experimentados tinham como referência o centro da cidade com espaço privilegiado pelo grande aglomerado de passageiros e por seu dinamismo, com praças comerciais, prestadores de serviços e de lazer de acordo com as condições socioeconômicas da clientela aristocrática da época, com uma aparente simplicidade e uma complexa trama de organização e relações sociais:

[...] O Centro não só espelhava Fortaleza em sua magnitude, ele era a cidade, depositário único de perfis e imagens que construíram e reforçaram a ideia de cearensidade. (...) Pólo funcional da cidade, suas principais atividades pautavam-se na administração pública, nas atividades políticas e financeiras e de entretenimento. (Silva, 2006, p. 40)

Na realidade, as funções e acontecimentos estavam ligados às principais funções urbanas espalhados nas ruas, nos becos, nas praças, nos edifícios públicos e também nos casarões. A cidade deixa de ser uma cidade monolítica, e passa a ingressar no grande processo de crescimento demográfico, interferindo em seu pacto cotidiano. O centro da cidade tendia a expressar sua capacidade enquanto praça comercial, prestador de serviços, lazer e animação. Os cinemas, os templos, os palácios e as praças com um grande contingente de pessoas imprimiam um grande significado na modernidade de Fortaleza. Temos como exemplos clássicos os cafés da Praça do Ferreira, o requintado Theatro José de Alencar na Praça José de Alencar, o lazer e também o ócio próprio para quem frequentava o Passeio Público na Avenida Caio Prado, tendo sua alameda datada desde 1888:

[...]. Em sua aparente simplicidade, o Centro trazia no seu conjunto uma complexa trama de organização e relações sociais em que as atividades ligadas às principais funções urbanas

estavam incrustadas em suas ruas, becos, praças, edifícios públicos e casarões. (SILVA, 2006, p. 40)

Aos poucos, a (in) disciplina urbana vai se instalando na cidade à proporção que aumentava o quantitativo de pessoas, ou seja, nos deparávamos com **um acentuado crescimento demográfico alterando o pacato cotidiano de uma cidade provinciana**, principalmente nos anos cinqüenta, surge um dinamismo em torno da cidade e por esse motivo, uma grande mudança na sua geografia tornando sua pólis fragmentada e dividida, gerando um grande quebra-cabeça urbano em busca de uma melhor integração social

Surge o ramal ferroviário que permitia a expansão da cidade do bairro da Parangaba até o Porto do Mucuripe, favorecendo os limites leste e também sudeste. No lado oeste, mereceriam destaques os bairros do Alagadiço, Monte Castelo e Floresta, tentando estabelecer um crescente equilíbrio da extensão da malha urbana de acordo com as necessidades das pessoas; apesar do aumento da densidade demográfica:

[...] O emaranhado complicado da cidade exigia um planejamento integrado, capaz de implantar, de forma sincronizada, na perspectiva de acompanhar a extensão da malha urbana, o aumento das densidades e a instalação de infra-estruturas e serviços compatíveis com as necessidades detectadas junto à população. (SILVA, 2006, p. 42)

Paralelo a tudo isso foram criados novos bairros que foram incorporados à malha urbana de Fortaleza, tendo a Aldeota se destacando como bairro residencial de grande prestígio. O comércio se expende aos poucos. Surge a briga pelo espaço urbano, ocasionando um grande processo urbano de expansão, alterando o perfil de nossa cidade.

O progresso altera não só o comportamento das pessoas, mas também o seu ritmo de vida; ruas foram abertas e obrigatoriamente pavimentadas. As redes de urbanização são ampliadas favorecendo

a criação de uma classe média embrionária; isto vai fazendo com que a cidade tome outros rumos e se ajuste de acordo com sua dinâmica: “[...] A cidade vai se ajustando a uma nova dinâmica, implantando um expressivo volume de signos da modernidade, adquirindo funções pré-metropolitanas. Aos poucos, Fortaleza forjava a grande cidade dos cearenses.” (SILVA, 2006, p. 48)

5. Conclusões

Aos poucos, a cidade de Fortaleza deixa sua característica inicial de ser provinciana e se torna uma metrópole. Com a modernidade, depois do período da Belle Époque (1880-1925), tivemos a efervescência de novas descobertas científicas provenientes da Segunda Revolução Industrial (1850-1870), mudanças de modas e produções artístico-culturais, entre os anos de 1880 até 1918. O surgimento da máquina a vapor, juntamente com invenções significativas como o automóvel, o cinema, o telefone, a eletricidade e o avião permitiram maior entusiasmo tanto à ciência quanto ao progresso.

A Belle Époque foi importante para as elites e parcelas significativas de camadas sociais médias; entretanto para os pobres, ela transcorreu com cobranças, vigilâncias policiais, controles de hábitos e, sobretudo, o confinamento de corpos. A mudança ocorreu inicialmente, na área econômica com as exportações do algodão pelo porto, na década de 1860.

A expansão de Fortaleza já era evidente como também o acúmulo de capital nos setores comercial, cultural, social, populacional e espacial, no final do século XIX. Este fato favoreceu a burguesia que vendia o algodão para o exterior; a classe alta formada por médicos, intelectuais e políticos. A cidade foi modernizada através das reformas, dos empreendimentos que aos poucos se alinhou aos padrões materiais e estéticos das grandes metrópoles.

A cidade sofreu algumas reformas e mudanças que aos poucos a modernizariam como, por exemplo: instalação de equipamentos estratégicos que chamaram atenção e mudaram a forma de interagir das pessoas como a implantação do Passeio Público em 1880, que até nos dias atuais resgata tal prestígio da época e continua reunindo pessoas e famílias em seu entorno.

Em 1882, tivemos os primeiros ensaios fotográficos e um telégrafo submarino que ligava Fortaleza ao sul e também ao continente europeu. O telefone em 1883, e o uso de cafés francesados na Praça do Ferreira. A criação do Clube Iracema e abolição da escravidão em 1884. O asilo de Parangaba em 1886 para confinar os loucos e em 1887, a criação do asilo da Mendicidade para abrigar idosos pobres.

Em 1890, transcorreu a implantação do fonógrafo e em 1891, o surgimento do kinetoscopia e em 1897, o surgimento do art-nouveau que praticamente liderou todo o período da Belle Époque com a criação do Mercado de Ferro: “[...]. Enquanto isso, as ruas enchiam-se de sobrados, palacetes e mansões que completavam os adornos do novo perfil da então intitulada princesa do Norte.” (PONTE, 2006, p. 73)

Ao final da Belle Époque, a população já ultrapassava os cem mil habitantes e com isso, foi crescente o fluxo de pedestres, o número de pobres e também de delitos e de menores abandonados. Houve o aumento de automóveis, bondes, os primeiros ônibus e caminhões. Isso se prolongaria por todo o século XX.

A priori, tinha-se a pretensão de organizar de forma racional os espaços com o intuito de disciplinar a intensificação dos fluxos urbanos, por esse motivo, o embelezamento urbano deixou de ser uma questão central. Muitas famílias vinham do interior ganhar a vida, o crescimento demográfico foi imprescindível para desorganizar o processo de urbanização e com isso, o surgimento de novos bairros e sem dúvida, o distanciamento da classe alta, em relação à baixa, no que diz respeito à moradia foi evidente: “[...]. Até

então, Fortaleza crescia com obras pontuais, desintegradas, com concepções e linguagens diferentes. ” (SILVA, 2006, p. 48)

Referências

CARVALHO, Francisco Geraldo Freitas. **Introdução à Metodologia do Estudo e do Trabalho Científica**. 2 Ed – Revisada e ampliada, Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2013.

CHAVES, Gylmmar, VELOSO, Patrícia, CAPELO, Peregrina. **Ah! Fortaleza – Fortaleza: Terra da Luz**. Editorial, 2006.

LEITÃO, Juarez. **Sábado – Estação de Viver – Histórias da Boemia Cearense**. Fortaleza: Editora Premium, 2000.

OLIVEIRA, Raimundo Nonato Nogueira; PONTES, Luiza Maria Aragão. **Da Belle Époque à formação do bairro do Barro Vermelho**. Fortaleza: Editora Edjovem, 2011. Fortaleza, Edições Ao Livro Técnico, Realce, Editora e Indústria Gráfica Ltda, 2007.

PONTE, Sebastião Rogério. **Fortaleza belle époque: reformas urbanas e controle social (1860-1930)**. Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha, Multigraf, 2006.

SILVA, José Borzacchiello da.; **Sinopse de uma Geografia Urbana de Fortaleza**. Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha, Multigraf, 2006.

Capítulo 27

Políticas públicas para uma educação de qualidade: realidade x normativas

Soraia Kaline Delmondes¹

Estanislau Ferreira Bié²

1. Introdução

A educação no Brasil vem sendo alvo de muitas discussões, pois está enfrenta grandes problemas em seu processo de execução. Sendo um desafio para o docente em sala de aula desenvolver o seu papel, como também demais profissionais.

Com a ausência de recursos para o funcionamento da educação os docentes, como os educandos são prejudicados. A escola passa a atuar na maioria das vezes sem a mínima condição para

¹ Especialista em Educação Ambiental pela Faculdade de Formação de Professores de Araripina-PE. E-mail: soraiakd2012@hotmail.com.

² Doutor em Ciências da Educação pela UNISAL- Universidad San Lorenzo; Mestre em Ciências da Educação pela UNISAL; Especialista em Policiamento Comunitário pela UFC - Universidade Federal do Ceará; Especialista em Segurança Pública pela FATE - Faculdade Ateneu; Especialista em Ciências Política Sociedade e Governo pela Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA/UNIPACE; Especialista em Ciências da Educação pela FACULDADE EVOLUÇÃO - Sociedade Evolução de Educação Superior e Tecnologia Ltda; Especialista em História e Cultura Afro-brasileira e Indígena pela FATE - Faculdade Ateneu; Bacharel em Teologia pelo Centro Universitário UNINTA; Licenciado em Ciências da Religião pelo Centro Universitário UNINTA; Licenciado em História pelo Centro Universitário UNINTA e em Pedagogia pela FAK - Faculdade Kurios. Atualmente professor da Academia Estadual de Segurança Pública do Ceará – AESP/CE, Policial Militar (Oficial da Reserva) e Diretor Executivo do Instituto Superior de Ensino Sem Fronteiras – ISESF.

oferta de ensino, comprometendo desde nas relações entre os profissionais, como também com e entre os educandos.

No Brasil há uma grande diferença entre o funcionamento da escola pública e privada, tendo as melhores condições de execução da educação a rede particular de ensino, e a pública atua com um funcionamento precário.

Por sua vez, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ressalta sobre as atribuições do Estado, e demais instâncias administrativas presentes na sociedade, em que compete a estas realizarem desde o financiamento, fiscalização e execução das políticas destinadas a educação no país.

O docente e educando necessitam de condições para ocorrer o processo de ensino e aprendizagem. Para alcance de resultados positivos no funcionamento da educação requer a execução significativa de variados setores, da disponibilização de recursos, da qualificação profissional, entre outros.

Este estudo tem como finalidade analisar as políticas públicas destinadas ao funcionamento da educação. Sendo desenvolvido por meio de pesquisas bibliográficas realizadas em diferentes recortes científicos, estando embasado em autores como: Backer (2014), Bastos (2004), Arretche (2012), entre outros.

2. Políticas Públicas na Educação

É importante realizar uma análise acerca da organização da educação no país, visto que o aumento da escolarização vem ocorrendo a nível mundial, no âmbito de uma “sociedade escolarizada”: assim ocorre tanto investimento em uma sociedade humana, como escolarizada (BAKER, 2014).

É cabível destacar que a cada nova geração passa a surgir novas demandas educacionais, que envolve desde a realização de um trabalho qualificado como também na realização de uma boa articulação social. Assim, passa a disseminar os pressupostos acerca da educação em seus mais variados aspectos, diante de sua faixa

etária e modalidades de ensino, em que é a responsabilidade do Estado em promover o acesso e oferta da educação.

Com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, esta ressalta sobre as atribuições do Estado:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma:

- a) pré-escola;
- b) ensino fundamental;
- c) ensino médio;

II - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade;

III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria;

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;

Além de ser um direito social, a educação caracteriza-se por ser um bem de representação simbólica, envolvendo em sua constituição tanto uma vertente econômica como social.

É cabível destacar que, com as transformações que ocorreram na sociedade, e as suas demandas, esta passou a ser cada vez mais profissionalizada “[...] A profissionalização é o projeto coletivo de mobilidade social que acaba por garantir monopólios na prestação de serviços e certos privilégios na estrutura ocupacional” (BASTOS, 2004, p.57).

Neste contexto, é indispensável o funcionamento de uma educação de qualidade, que permita desde o desenvolvimento social, como superação das problemáticas, como também da formação profissional. A educação deve ser vista como ferramenta capaz de desencadear mudanças positivas na sociedade.

De acordo com Bourdieu (2011), a forma de organização da sociedade ocorre de forma hierarquizada, e ao mesmo tempo excludente, visto que o acesso à educação, como também o seu funcionamento implica de forma direta na formação dos indivíduos, bem como a sua posição na sociedade. Sendo necessário um maior investimento e fiscalização do governo.

Neste aspecto, é importante apresentar as atribuições das instâncias nos seus mais variados escalões na sociedade, conforme se encontra disposto no art. 8 da LDB, 9394/96:

Art. 8º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino.

§ 1º Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais.

§ 2º Os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta Lei.

Para que a educação possa funcionar de forma significativa, esta requer a atuação da União, dos Estados, e dos Municípios.

Em relação às atribuições da União:

Art. 9º A União incumbir-se-á de:

I - elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios;

II - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais do sistema federal de ensino e o dos Territórios;

III - prestar assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas

de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória, exercendo sua função redistributiva e supletiva;

IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum;

V - coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação;

VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino;

VII - baixar normas gerais sobre cursos de graduação e pós-graduação;

IX - autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino.

Quanto às atribuições dos Estados, o Art. 10, ressalta que, estes terão como responsabilidade de:

I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino;

II - definir, com os Municípios, formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, as quais devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma dessas esferas do Poder Público;

III - elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios;

No que tange as responsabilidades do município, ressalta que:

Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de:

I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados;

II - exercer ação redistributiva em relação às suas escolas;

III - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;
IV - autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino;

V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.

Os municípios junto com as demais instâncias desenvolvem papel importante para o funcionamento da educação, em que estas são capazes desde promover o financiamento, criação de normativas, diretrizes, como também de fiscalizar o funcionamento da educação, aprendizagem dos sujeitos em desenvolvimento.

3. A administração/gestão em sua teoria e realidade

Ressaltar sobre a gestão escolar é indispensável, em que envolve a realização de análises acerca da validade teórica da administração, compreendendo suas limitações, como funções. A sua organização envolve uma grande complexidade, diante dos indivíduos que constituem este meio. Diante de tantas barreiras a teoria da administração apresenta contribuições importantes para organização e eficiência (SOUSA, 2006).

No ambiente escolar, gestores e coordenadores pedagógicos, desempenham papel importante para promover junto com os demais profissionais a sistematização e eficiência da educação.

Assim, é cabível destacar que, no ambiente escolar apresenta a existência de uma rígida divisão de pessoas, em que envolve os determinadores das tarefas, como os executores, em que requer que estes tenham uma boa relação.

No ambiente escolar, este envolve também abordagens e perspectivas organizacionais administrativas. (ver tabela abaixo)

Tabela 01: Teorias administrativas

Aspectos principais	Abordagens prescritivas e normativas	
	Administração clássica	Teoria das relações humanas
Ênfase	Nas tarefas e na estrutura organizacional	Nas pessoas
Abordagem da Administração	Organização formal	Organização informal
Principais representantes	Taylor e Fayol	Elton Mayo e Lewin,
Conceito de homem	homo economicus	homo social
Comportamento organizacional do indivíduo	Ser isolado que reage como indivíduo dentro da organização	Ser social que reage como membro de um grupo social
Sistema de incentivos	Incentivos materiais e salariais	Incentivos sociais e simbólicos
Objetivos organizacionais versus objetivos individuais	Identidade de interesses, não havendo conflito perceptível	Identidade de interesses, devendo todo conflito ser evitado
Resultados almejados	Máxima eficiência	Satisfação do trabalhador

Fontes: CHIAVENATO, I. (1993) e GIBSON, et all. (2000).

Para a execução das atividades no ambiente escolar sejam promissoras, estas necessitam levar em consideração as demandas do capital humano, assim, requer que a gestão apresenta uma visão mais voltada para as relações humanas. Visto que o bem-estar, uma socialização positiva implica no alcance de resultados dentro do ambiente escolar.

No ambiente escolar é corriqueira a incidência de conflitos entre os membros, comprometendo desde as relações, como também diante do alcance dos objetivos estabelecidos. Assim, compreendendo a teoria comportamental esta aborda um maior enfoque sobre as relações dos indivíduos nas organizações, buscando minimizar a incidência de conflitos. Já a teoria comportamental, o seu enfoque está mais para eficiência e eficácia.

4. Cultura Política

Por meio da Constituição Federal de 1988, sendo resultante de um movimento contra a ditadura militar, que prevaleceu entre 1964 a 1985, ocorreu a descentralização de recursos como também de decisões, apresentado as atribuições dos municípios, diante de sua esfera política e administrativa. Com base nas concepções de Almeida (2012, p.7), “a descentralização das decisões do governo e a participação popular constituíam o núcleo dos valores democráticos compartilhados pelas forças democráticas, definindo a atmosfera política que envolveu a longa elaboração da Constituição cidadã”.

Diante deste enfoque, é necessário ver a educação em seus avanços com a CF, em que o sujeito em formação passou a ser visto em suas demandas formativas, em que a democracia passou a ser efetivada.

No entanto, por meio das inúmeras experiências realizadas acerca do balanço federativo no país, segundo Arretche (2012, p. 183):

(...) além de um sentimento comum de pertencimento a uma única comunidade nacional (conceito de nação), a desconfiança na disposição das elites locais para implementar e respeitar os direitos dos cidadãos pode ser uma poderosa fonte de centralização da autoridade política, mesmo em estados federativos. Nessas circunstâncias, mesmo elites progressistas favoráveis à descentralização da execução de políticas públicas tendem a preferir que o governo central regule o modo como essas políticas serão implementadas, de modo a amarrar as mãos de governadores e prefeitos que, se supõe, possam pretender converter os recursos recebidos em políticas conservadoras, corruptas ou clientelistas.

Assim, é importante ressaltar sobre o neoliberalismo, em que este ainda se encontra presente na gestão política, em que o maior enfoque da gestão pública não está nos necessitados, mas na burguesia, nos mais favorecidos. Os desvios de recursos financeiros

para educação, como também para outras organizações destinadas para organização, desenvolvimento, e promoção do bem-estar da sociedade são frequentes. A corrupção no país não é recente, está se encontra desde o período dos colonizadores.

Nos estudos realizados por Alexis de Tocqueville, em sua obra “Democracia na América”, favorece uma melhor compreensão acerca da cultura política. Assim, passa a ser um desafio à distribuição de recursos, como a descentralização das tecnologias (VARGAS, 2007).

6. A organização do espaço físico

A organização do espaço físico é outro aspecto a ser destacado, já que os educandos necessitam estar em um meio que seja capaz de motivar o processo de aprendizagem, como também de possibilitar o seu bem-estar. “Era uma casa muito engraçada, não tinha teto não tinha nada...”, perante este verso de Moraes, pode ser uma metáfora utilizada para reflexão de variados significados, pode envolver desde a construção inacabada do conhecimento, como pode ser incorporada a realidade do funcionamento de muitas escolas no país, em que não apresentam as devidas condições para seu funcionamento.

A escola deve ser um espaço capaz de fazer com que os sujeitos que por nela passarem e se apropriem desta, estes considerem como inacabada. Segundo Didonet (2002), é importante que também seja levado em consideração que o espaço da escola não é apenas um território que possibilita a organização, mas um meio amplo, capaz de possibilitar aprendizagens, já que há uma docência neste espaço, em que deve ocorrer de forma prazerosa e confortável.

Por sua vez, segundo Bencostta (2005) é importante averiguar o espaço sociocultural, perante a organização dos espaços. A negligência na maioria das vezes paira sobre espaços que não apresentam as devidas condições de funcionamento, mas nem sempre neste ambiente envolve pessoas infelizes, mas seres que não

tem acesso a recursos, e a um meio capaz de promover mudanças positivas, e uma nova visão do meio e do mundo.

Assim, passa a ser indispensável conhecer o espaço físico em suas peculiaridades, já que na educação pública evolui um espaço de lutas por melhorias, em que envolve desde um espaço arquitetônico como social. Com base neste contexto “... todo espaço é um lugar percebido. A percepção é um processo cultural. Por isto não percebemos espaços senão lugares, isto é, espaços elaborados, construídos. Espaços com significados e representações” (VIÑAO, 1998, p.105).

6. Conclusões

Diante do estudo realizado, percebe-se que muitos são os investimentos para o funcionamento da educação, porém o que ocorre por trás é a ineficiência de sua aplicabilidade, perante a ausência do verdadeiro repasse, vindo a dificultar o funcionamento da educação.

Assim, ser docente requer flexibilidade para execução de práticas diante das condições das unidades escolares. A ausência de recursos materiais e de um espaço adequado para o funcionamento da educação compromete o processo de ensino e aprendizagem, limitando o fazer pedagógico.

É necessário que as instâncias governamentais priorizem a organização e funcionamento da educação. Assim, será possível alcançar resultados positivos. O ambiente escolar deve ser um espaço democrático, que permita os docentes apresentarem suas demandas em sala de aula, estas sejam valorizadas.

A educação requer ser vista como a chave para o desenvolvimento intelectual, social e econômico, sendo capaz de promover o bem-estar e a ampliação de saberes, como a superação de problemas na sociedade.

Referências

- ALMEIDA, M. H. T. **Democracia, federalismo e centralização no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FGV; Editora Fiocruz, 2012.
- ARRETCHE, Marta T. S. **Democracia, federalismo e centralização no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FGV; Editora Fiocruz, 2012.
- BAKER, David P. **The schooled society: the educational transformation of global culture**. Stanford, California: Stanford University Press, 2014, 342 p.
- BASTOS, Ana Paula B. L. **Herdeiros ou sobreviventes: mobilidade social no ensino superior no Rio de Janeiro**. 2004.
- BENCOSTTA, M. L. A. in BENCOSTTA, (org) **Arquitetura e espaço escolar, o exemplo dos primeiros grupos escolares de Curitiba (1903-1928)**, São Paulo: Cortez, 2005, p 108.
- BOURDIEU, Pierre. **Futuro de classe e causalidade do provável**. In: NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio (Orgs.). **Escritos de Educação**. 12^oed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96**.
- CHIAVENATO, I. **Administração nos novos tempos**. Rio de Janeiro: Campus, 1993.
- DIDONET, Vital, 2002, **texto programa Salto para o Futuro, Escola do sonho á realidade, padrões mínimos de qualidade do ambiente escolar**. Disponível:
<http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2002/eqq/eqqtxt3.htm>.
Acesso em: 23/10/2017
- SOUSA, J. V. **Teorias administrativas**. Brasília: Universidade de Brasília, 2006.
- VARGAS, H. M. **Interiorização do ensino superior: um debate à luz de Tocqueville**. Boletim SOCED, v. 4, p. x, 2007.
- VIÑAO-FRAGO, A.; ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Rio de Janeiro: DP&A. Tradução de Alfredo Veiga-Neto, 1998.

Capítulo 28

Políticas públicas e gestão ambiental

Francisca Cleide Pires Cantarele Lima¹
Theóphilo Michel Álvares Cabral Beserra²

1. Introdução

Nos últimos tempos, o mundo tem se preocupado e intensificado mais as discussões com a problemática da preservação do Planeta.

Porém, o pensamento mais acentuado ligado à temática Ambiental, já vem de longas eras sem falar que tem acontecido grandes e renomados eventos e sucessivos documentos que foram acordados a nível Internacional dessa natureza para minimizar os impactos ambientais. E porque vivemos esse grave problema, surgiu à necessidade de investigar, e analisar os principais impactos da EA com uma reflexão mais acentuada, que contempla todos os segmentos existentes das Políticas Públicas e a gestão desses recursos procurando mostrar a estreita relação entre uma e outra.

Sendo assim as Políticas Públicas e a gestão desses recursos procurando mostrar a estreita relação entre uma e outra. Uma vez que essa abordagem dialoga com vários aspectos e contextos,

¹ Graduada em Geografia, Especialista em Geografia e Psicopedagogia pela FLP-CE. E-mail: Cleide_cantarelli@hotmail.com.

² Licenciado em Geografia pela URCA – 2006, Especialista em Geografia em Meio Ambiente pela URCA – 2009 e Mestre em Geografia: Área de Concentração Dinâmica Ambiental e Territorial pela UFC – 2001. Professor do CENTEC até o ano de 2017 e Coordenador Acadêmico Pedagógico da UNISULLIVAN Inc.

subsidiando vários autores como fonte de mais uma pesquisa, de contribuição para o mundo das Ciências, com o objetivo de conscientizar a nível local e global as questões socioambientais.

O aspecto mais importante está na missão que a escola tem, de alinhar, e tratar esse tema, de como o educando mantém essa relação com a natureza, com o mundo com o eu e com os outros.

2. Políticas públicas da gestão ambiental

A Lei que da Constituição Federal que trata da questão Ambiental-Lei Nº 9.795.de 27 de abril de 1999.

Art. 3º Como parte do processo educativo mais amplo, todos têm direito à educação ambiental, incumbindo:

I - Ao Poder Público, nos termos do art.205 e 225 da Constituição Federal definir políticas públicas que incorporem a dimensão ambiental, promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e o engajamento da sociedade na conservação, recuperação e melhoria do meio ambiente.

A Lei acima mencionada institui AE como dispositivo essencial da Educação Nacional.

Foi através da criação dessa lei que os países tiveram a necessidade de incorporar e promover a Educação Ambiental, com metas e ações pautadas através de Conferências, Acordos, e Agendas para minimizar os problemas dos impactos ambientais com uma ordem cronológica dos acontecimentos que foi iniciada na década de 70.

Depois de muitas décadas de omissões, as discussões sobre a natureza do meio ambiente e as questões ecológicas passaram a ocupar o centro das atrações internacionais compreendendo que o (mundo é um só). (MELHEM E ADAS, 2000, p.18)

O autor destaca que só agora, diante de muitos anos foi que os países de grandes pólos industriais, observaram que o meio ambiente estava pedindo socorro.

Em 1972 I Conferência Mundial sobre o Meio Ambiente, em Estocolmo na Suécia, com o objetivo de criar estratégias para minimizar o problema do efeito estufa da camada de ozônio, inversão térmica, chuvas ácidas, poluição dos oceanos, destruição dos solos, desmatamentos, emissão de dióxidos de carbono etc.

No Rio de Janeiro em 1992 - (Eco 92) foi realizada a II Conferência Mundial promovida pela ONU sobre os problemas do Meio Ambiente que tiveram um aumento significativo com o objetivo de elaborar um plano em longo prazo e firmar acordos Internacionais.

Tratado de Protocolo de Kyoto em 1997, para tratar principalmente da questão da emissão de dióxido de carbono. Agenda 21, reforçada em 2002, em Johannesburgo, Rio+10 Declaração Política da Cúpula Mundial do Desenvolvimento Sustentável, mas o objetivo principal era discutir a ECO 92 e o que a mesma tinha realizado nesses últimos 10 anos.

3. Impactos ambientais

A preservação do planeta passa pela conscientização de todos: os consumidores, empresas, órgãos, governantes, etc. Pensar no amanhã é..., e sem esforço não é possível diminuir os impactos já sentidos nas mudanças climáticas atuais.

Há muito tempo se percebe que a degradação ambiental aumentou os recursos naturais e o patrimônio cultural ecológico, a consciência ecológica está cada dia mais alterada.

Ainda assim, temos uma política de desenvolvimento sustentável omissa, os governos de todas as esferas fecham os olhos para a Gestão Ambiental. A natureza tem dado a resposta, a natureza não é para ser tocada é para ser preservada.

Os resultados de atividades naturais ou da ação do homem têm transformando a paisagem de natural para geográfica, como: poluição atmosférica os gases nocivos resultando o aquecimento global, efeito estufa, destruição da camada de ozônio e poluição das águas causam grandes tragédias.

4. O poder econômico e a crise mundial do meio ambiente

Hoje, porém, os problemas ambientais não estão só, na responsabilidade dos países Capitalistas e Socialistas não existe mais separação de linhas imaginárias dos países em conflito Norte e Sul dos que poluem mais e dos que poluem menos, depois da Guerra Fria todos respondem pelo mesmo prejuízo.

As disputas ideológicas foram substituídas pela globalização todos os países do mundo estão no mesmo patamar de responsabilidade e de destruição ambiental, responsáveis pelas diversas formas de poluição

A força do Capitalismo exacerbado e herege, fechado não abre espaço para outros caminhos de negociações com a Gestão Ambiental, visão limitada e conservadora, só o poder dominante dos Países Imperialistas que formam Cartéis para fechar o cerco econômico sem o menor compromisso com o Meio Ambiente,

O desenvolvimento tecnológico trouxe lucro para as empresas e prejuízo para o meio ambiente, ou seja, as sociedades industrializadas são responsáveis como um todo ode poderiam implantar manejos de conservação.

O mundo a mídia vive divulgando frases chamativas e interessantes para chamar a atenção da sociedade, mas ações voltadas para os problemas são insignificantes e pouco relevantes diante da situação.

O lixo que degrada o meio ambiente tem o seu tempo de duração como: vidro, alumínio papel e plástico que levam décadas e séculos para se decomporem no Meio Ambiente, o desmatamento e o não reflorestamento o colapso de abastecimento da água são

problemas que irão ser resolvidos em longo prazo isso se bem planejado e com muito empenho daqui a milhares anos poderá melhorar.

5. A escola como mediadora da consciência ambiental

A mídia televisiva é o termômetro de todo acontecimento leva a sociedade a ser escravizada, a escola pode fomentar outros valores alertar para um conhecimento de consciência, incentivar e sensibilizar os conceitos atitudinais despertar qualidade de vida que todos necessitam onde os estudantes devem aprender a entender a maneira correta de interpretar.

“ Art. 1º Entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade.”

Conforme destaca o art. 1º, da Constituição Ambiental, cabe a escola, como detentora do conhecimento de forma dinâmica, caminhar junto com os avanços das redes sociais, construindo os outros valores éticos pautados na consciência crítica de preservação ao meio ambiente.

Para acompanhar as mudanças que não são lapidadas jogadas pelas redes sociais, fica difícil e são muitos os impasses e as demandas negativas de valores de outras culturas acumuladas ao longo tempo. Entretanto, não raramente a escola atua como mantenedora e reprodutora de uma cultura que é predatória ao ambiente. Nesse caso, as reflexões que dão início à implementação da Educação ambiental devem contemplar aspectos que não apenas possam gerar alternativas para a superação desse quadro, mas que o invertam, de modo a produzir consequências benéficas (ANDRADE, 2000).

As sociedades, como são produtos do meio e parte integrante do processo poderiam fazer sua parte como modelo de cidadão consciente, porém os jovens não entendem o passado a escola como promotora do conhecimento deve planejar em todas as disciplinas, trabalhar os temas que os transversais a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade, que os PCN abordam.

Com ações concretas, o professor como mediador e conscientizador no seu campo de ensino deve incorporar navegar por outros caminhos trabalhar diversas estratégias dinamizar e trabalhar com os grandes subsídios que norteiam o processo de ensino pode trabalhar o educando crítico para agir compreender e confrontar com os problemas inserindo esse conhecimento para a vida toda como prática educativa e não só com projetos ou eventos de vez em quando, mas como prática educativa o antes o durante e o depois de todo o processo de ensino indispensável para nossa sobrevivência.

Posicionamo-nos por um processo de implementação que não seja hierárquico, agressivo, competitivo e exclusivista, mas que seja levado adiante fundamento pela cooperação, participação e pela geração de autonomia dos atores envolvidos. (ANDRADE, 2000, p. 31).

O autor destaca que a escola deve abrir espaço para o estudante atuar como sujeito do processo, identificando o manejo e a sustentabilidade, realizar enfrentamento com os órgãos públicos com conhecimento segurança e ousadia respaldada na lei, envolver a família e a comunidade até aonde seja possível chegar.

Esse processo de sensibilização da comunidade escolar pode fomentar iniciativas que transcendam o ambiente escolar, atingindo tanto o bairro no qual a escola está inserida como comunidades mais afastadas nas quais residam alunos, professores e funcionários potenciais multiplicadores de informações e atividades relacionadas à educação ambiental implementada na escola. (SOUZA, 2000).

Temas que deverão ser trabalhado como regra de convivência, educar para a sustentabilidade, para aprender a conviver harmoniosamente, respeitando o tempo pedagógico do educando e o seu nível de escolaridade e maturidade, despertar sobre o amanhã trabalhar o amadurecimento de ideias, educarem para o universo holístico com valores humanos éticos e morais aprender a agir e denunciar com a cultura de paz entendendo que, por exemplo: um rio que está preservado agora pode servir pra o futuro se for preservado.

Dado que a Educação Ambiental não se dá por atividades pontuais, mas por toda uma mudança de paradigmas que exige uma contínua reflexão e apropriação dos valores que remetem a ela as dificuldades enfrentadas assumem características ainda mais contundentes. (ANDRADE, 2000).

Isso porque os jovens, não se preocupam com o amanhã porque também eles não vivenciaram e nem sabem fazer um resgate do passado porque eles não conheceram essa paisagem o que interessa a eles é a partir do hoje, sensibilizar a importância do não cuidar porque ficaremos sem esse recurso para as futuras gerações.

Realizar ações envolvente onde o estudante sinta-se um personagem importante de mudança, ser perseverante na prática incorporar as diversas dimensões do espaço, inserir em todos os outros contextos, os conteúdos à realidade dos fatos, para desvendar os mistérios já existentes.

6. Conclusões

O futuro para a salvação do Meio Ambiente foi ontem, vivemos o apocalipse da destruição, se bem preservado só daqui a 50 anos para melhorar, daí, teremos um ambiente de qualidade.

Existem muitos desafios sobre o Meio Ambiente, drásticas alterações no planeta, mas a palavra de ordem é contribuir para investir numa linha política que apresente um sistema de valores centrado na natureza, compromisso dos governos de todas as

esferas e da sociedade, preservar antes que acabe. Diante de todo quadro negativo, observa-se avanços, desde a década de 90 as tendências conservadoras.

A palavra de ordem é investir numa linha política que apresente um sistema de valores centrado na natureza, compromisso dos governos de todas as esferas e das sociedades, preservarem antes se acabe.

O que tem melhorado e avançado? Desde a década de 90 as tendências conservadoras conteudistas foram dando lugar ao pensamento crítico, com ações voltadas para fazê-lo coletivo comportamento do agir para ajudar a exemplo disso o Brasil tem hoje umas estratégias que tem dado certo o da coleta de lixo.

Fazer à nossa parte e ter o sentimento de pertencimento é missão de todos, eu me transformar para transformar o mundo, modelo de cidadão que se educa para ter conhecimento consciente impregnada no pensamento. A insatisfação da educação é grande, procurando caminhos para melhorar está procurando.

Quando a escola deve gerenciar aplicar e avaliar mudanças, buscar ferramentas e estratégias que considera preservar como patrimônios de riquezas para futuros habitantes. Não se pode ignorar o que está acontecendo se assim agir as atitudes será irresponsável. A escola não pode ficar de fora a cidadania começa na sala de aula.

As práticas do bom exemplo e o bom senso em primeiro lugar e em contrapartida um ambiente saudável. A sustentabilidade é o novo caminho para amenizar e salvar o futuro. Esse entendimento se dá dentro da sala de aula com base nos currículos e planejamentos bem alinhados o que em algumas práticas tem melhorado.

Quando a escola pretende conscientizar pelo menos 70% da comunidade escolar até 2020. Metas em curto prazo é ela quem lida com objeto de estudo, o estudante é o objeto essencial para mudar o comportamento através da promoção do ensino com o aprender a fazer e ensinar pelo exemplo transformando a consciência. Ela pode resgatar esses novos agentes do futuro.

Nessa pesquisa, para entender melhoras contribuições foram mais que de grande valia, para entender melhor dos assuntos nos vários contextos, os resultados foram importantes e acentuados.

Podemos viver em sintonia com a natureza, corrigir as falhas consolidar as Políticas Públicas, rever os conceitos, consumir menos, lutar pela adesão de todos, adquirirem boas práticas de manejo, e conservação, deixar de ser agente de degradação, para ser agente de mudança e viver em sintonia com a natureza.

Sendo assim acompanhamos as mudanças, mas a cultura é a mesma, fazer à nossa parte é o modelo de cidadão consciente

Referências

ADAS, Melhem. **Política Nacional da Educação Ambiental**, São Paulo, 2000.

ANDRADE, D.F. Implementação da Educação Ambiental em Escolas Fundação Universidade Federal do Rio Grande. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v.4 de out/ nov /dez 2000.

PCN, Parâmetro Curriculares Nacionais, **Revista Mundo Jovem**-maio 2009 p.7

VASCONCELOS, H. S.R. **A pesquisa-ação em projetos de Educação Ambiental**. In PEDRINI, A.G. (org) Educação Ambiental: reflexões e práticas contemporâneas Petrópolis, Vozes, 1997.

WILLIAM, Vesentini. **Sociedade e Espaço**. Rio de Janeiro, 2005

Capítulo 29

A importância das tecnologias da informação e comunicação (TIC'S) no ensino brasileiro

Antônio Vanúbio da Silva¹

Francisca Tatiana Gadelha dos Santos²

Maria das Graças Tavares da Silva³

1. Introdução

A ação em busca do conhecimento se torna indispensável para a coexistência com os demais, uma vez que, o crescimento acelerado das diversas possibilidades de acesso ao conhecimento ligado às novas tecnologias possibilita uma interação capaz de romper os limites geográficos.

A dinâmica desse crescimento está associada às transformações sofridas pela sociedade, principalmente no campo das telecomunicações e informática. Essas mudanças são refletidas na área da educação, mais especificamente no processo de aquisição

¹ Licenciatura em Química e Biologia, UVA. 2004. Pós-Graduação Lato Sensu - Química e Biologia, Faculdade KURIOS - 2009. Especialização em Gestão Escolar - UFC, 2012. Mestrando em Ciências da Educação pela UNISULLIVAN INC. vanubiosilva@yahoo.com.br

² Licenciatura plena em Formação de Professores Ensino Fundamental, UECE - 2003. Especialista em Educação Inclusiva - UECE, 2010. Mestranda Ciências da Educação pela UNISULLIVAN INC. tathianagadelha@gmail.com

³ Graduada em Comunicação Social com habilitação em JORNALISMO na (FIC). 2006.2. Pós-Graduação Lato Sensu em Comunicação Corporativa na Faculdade Integrada da Grande Fortaleza (FGF). 2013.1 - Mestranda em Ciências da Educação pela UNISULLIVAN INC. Pedagogia em andamento - UNINASSAU. gracatavares.jornalista@gmail.com.

do conhecimento, havendo a necessidade de adequar o processo de ensino-aprendizagem a este contexto histórico chamado de era digital.

O avanço das tecnologias gera no contexto educacional questões relevantes à formação de professores e ao novo paradigma da educação, compreendido como Educação à Distância (EAD). No âmbito dessas questões, é defendida a formação permanente como solução para o problema da utilização inadequada das tecnologias educativas, numa sociedade de mudanças constantes.

Em meio aos avanços das tecnologias da informações e comunicação (TIC's), o ensino brasileiro tem se adequado a essa nova realidade. Diante disso, a pesquisa objetiva, de modo geral, compreender a importância das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's) no Ensino brasileiro; de modo específico, propõe-se contextualizar as TIC's na educação brasileira e no Estado do Ceará. A metodologia deste trabalho utiliza a pesquisa bibliográfica, tendo como base a consulta de material já publicado, como por exemplo: livros, monografias e artigos da internet.

2. Contextualização das TIC'S na educação brasileira

2.1. Aspectos históricos

O início do uso da tecnologia na educação brasileira foi produto do processo de industrialização e consolidação do capitalismo a partir da segunda metade da década de 60, caracterizada pelo Regime Militar. Nesse período, o sistema educacional enfatizava os princípios de eficiência, produtividade e racionalidade, demonstrando a influência da Administração Científica do início do Século XX.

Diante disso, a Pedagogia com que a educação se embasava ficou conhecida como a “Pedagogia Tecnicista”, que era entendida como a possibilidade de organizar o sistema de ensino, conforme o sistema empresarial apoiado nos princípios supracitados.

Segundo Simões (2002), a tecnologia educacional começou a ser discutida sistematicamente pelas instituições educacionais a partir dos anos 60. A autora afirma que “[...] sua utilização naquele momento era fundada no tecnicismo, teoria pedagógica que, segundo Libâneo (1984), tinha como um dos principais objetivos formar mão-de-obra especializada para atender as demandas do mercado de trabalho” (SIMÕES, 2002, p. 367).

“É nesse contexto que surge a área da Tecnologia Educacional (TE) como um valioso instrumento para o atendimento das exigências da racionalidade e eficiência” (SIMÕES, 2002, p. 367). Essa perspectiva tecnicista dava ênfase unicamente à modernidade, fundada no cientificismo, em que o uso de instrumentos na educação era feito sem questionamentos quanto as suas finalidades, suas contradições, já que o interesse se concentrava na utilização desses equipamentos.

Num sentido amplo, o caráter tecnicista da educação é entendido como uma forma de gerenciamento empresarial do sistema de ensino. Isso tem uma estreita relação com o tecnicismo apontado por Simões (2002), visto que ele visa formar mão-de-obra qualificada para o mercado de trabalho, tornando a educação uma espécie de mercadoria, em que alunos, professores e demais profissionais são concebidos como operários/funcionários, e a escola como empresa, cuja organização funda-se, a princípio, pela hierarquia.

A tecnologia, enquanto “estudo dos procedimentos técnicos” (SIMÕES, 2002, p. 365), suscita questões no que diz respeito à década de 60, principalmente pela produção teórica inerente a esse contexto. A autora salienta que o avanço da tecnologia deve ser orientado com vistas à superação do crescimento negativo da economia e da sociedade, refletida na desigualdade social. Assim, é necessário que o homem domine a tecnologia ao invés de ser dominado por ela, de forma que esse crescimento dê um salto de qualidade, deixando de possuir um caráter desumano.

Reforçando o pensamento de Simões (2002), ao afirmar que a tecnologia educacional começou a ser discutida nos anos 60, Moraes (1993) aponta a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), como pioneira na utilização do computador nas atividades acadêmicas. Conforme Moraes (1993), tal feito se deve ao Departamento de Cálculo Científico, criado em 1966 nesta mesma instituição, que originou no Núcleo de Computação Eletrônica que, por sua vez, concebeu a utilização do computador como ferramenta de estudo e pesquisa.

Por outro lado, com o advento da globalização e, conseqüentemente, da informática que é produto da tecnologia, tem sido utilizada na educação brasileira com o nome de “informática educativa”. Segundo Moraes (1993), é na década de 70 que esta nova metodologia está arraigada.

[...] a informática educativa no Brasil tem suas raízes históricas plantadas na década de 70, quando, pela primeira vez, em 1971, se discutiu o uso de computadores para o ensino de Física, em seminário promovido pela Universidade Federal de São Carlos, com a participação de um especialista da Universidade de Dartmouth, nos USA. Em 1973, algumas experiências com uso dos computadores começaram a ser desenvolvidas em outras Universidades (MORAES, 1993, p. 17).

A partir da década de 80, a perspectiva da informática educativa voltava-se para a implantação de projetos-piloto sobre o uso de computadores para ensino e aprendizagem nas Universidades. Isso só foi possível por meio de seminários e debates a respeito de ideias sobre como implantar esses projetos de modo efetivo MORAES. Segundo a autora, foi dessa mobilização acadêmica que deu:

[...] origem, em 1984, ao Projeto EDUCOM uma iniciativa conjunta do MEC, Conselho Nacional de Pesquisas (CNPq), Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP) e Secretaria Especial de Informática da Presidência da República (SEI/PR), voltada para a criação de

núcleos interdisciplinares de pesquisa e formação de recursos humanos nas universidades federais do Rio Grande do Sul (UFRGS), do Rio de Janeiro (UFRJ), Pernambuco (UFPE), Minas Gerais (UFMG) e na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) [...] (1993, p. 12).

De acordo com Moraes (1993), algumas das instituições supracitadas que colaboraram com o Projeto EDUCOM, as quais tinham como referencial a teoria de Jean Piaget e a Linguagem LOGO de Seymour Papert. Conforme a autora, os trabalhos desenvolvidos por essas instituições estavam direcionados para as crianças da escola pública que apresentavam dificuldades de aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo.

A missão era “[...] conhecer e compreender o raciocínio lógico-matemático destas crianças e as possibilidades de intervenção [...]” (MORAES, 1993, p. 19). Para isso, utilizaram uma metodologia de pesquisa baseada na integração do método clínico de Piaget e a Linguagem LOGO de Papert, como forma de promover a aprendizagem autônoma dessas crianças.

Vale ressaltar que “[...] esse projeto foi o marco principal do processo de geração de base científica e formulação da política nacional de informática educativa [...]” (MORAES, 1993, p. 12). Posteriormente, o Ministério da Educação (MEC) criou em 1986 o Programa de Ação Imediata em Informática na Educação de 1º e 2º grau, voltado para a capacitação de professores através do Projeto FORMAR e da implantação de infraestruturas de suporte nos diversos segmentos do sistema de ensino (secretarias, escolas, universidades, etc.).

Diante das iniciativas supracitadas, uma pesquisa realizada pela Fundação Victor Civita (2010) enfatiza a criação de dois programas nacionais que definitivamente atuariam por muitos anos. A Fundação afirma que

Em 1989, o MEC institui o Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFE) com o objetivo de promover o

desenvolvimento da informática educativa e seu uso nos sistemas públicos de ensino (1º, 2º, 3º grau e Educação especial). [...]. Em 1997, o MEC criou o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo) para promover o uso pedagógico de Tecnologias de Informação e Comunicações (TICs) na rede pública de Ensino Fundamental e Médio (1997, p. 13).

Esse Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo), conforme a Fundação Victor Civita (2010), contribuiu para que as escolas de Ensino Médio e Fundamental tivessem a oportunidade de usufruir os laboratórios de informática. Isso, porque o programa enfatizou a implementação de laboratórios de informática nas escolas que ainda não dispusessem desse tipo de infraestrutura, como também para formação de professores por meio do e-ProInfo⁴.

Posto que a introdução da tecnologia na educação brasileira se deu num contexto sociopolítico e econômico caracterizado pela ênfase na formação profissional (Pedagogia Tecnicista), tinha a finalidade de qualificar pessoas para o mercado de trabalho. Conforme Simões (2002) o avanço da tecnologia nas últimas décadas, possibilitou o surgimento das chamadas “novas tecnologias” compreendidas pelas possibilidades de utilização diversificada e eficaz nas variadas formas de trabalho, conseqüentemente proporcionadas pelos avanços da telecomunicação, informática e eletrônica.

No pensamento de Simões (2002), a perspectiva da educação diante dessas novas tecnologias objetivava a qualificação de mão-de-obra para o mercado de trabalho, o que significava “[...] a demanda por trabalhadores com mais qualificação, sendo necessário a formação de um novo homem [...]” (p. 368). Essa formação, todavia, deixava de ser tecnicista para ser contínua, pois chegava ao fim o homem especialista para o surgimento do homem flexível e

⁴ **e-Proinfo** - É um ambiente virtual colaborativo de aprendizagem que permite a concepção, administração e desenvolvimento de diversos tipos de ações, como cursos a distância, complemento a cursos presenciais, projetos de pesquisa, projetos colaborativos e diversas outras formas de apoio a distância e ao processo ensino-aprendizagem (MEC, 2012).

multifuncional que está sempre aprendendo, sendo, portanto, capaz de resolver problemas em diferentes situações.

2.2. As TICs na educação do estado do Ceará

A inserção das novas tecnologias na educação do estado do Ceará, ao longo do tempo seguiu um modelo de educação que se confundia com a Educação à Distância. Na verdade, este paradigma educacional atuou como forma de ensino por meio da televisão, pelo qual ficou mais conhecido como Telensino. Como diz Rocha (2008):

O Telensino foi uma modalidade de ensino, uma experiência de utilização da tecnologia, em particular da televisão em sala de aula que se iniciou em 1974, mas foi na década de 90 implementada em todo o Estado do Ceará, atingindo cerca de 300.000 alunos. Rocha (2008, p.8)

A respeito da introdução desse modelo de ensino, referindo-se a data de implantação do mesmo, Moura (2010) discorda da autora supracitada, ao afirmar que o sistema de telensino foi implantado no Ceará em 1974. A diferença consiste na afirmação da primeira autora, de que foi na década de 90 a implementação desse modelo no estado, e a segunda autora, por sua vez, afirma que o mesmo foi implantado no estado em 1974.

Segundo Alto é e Silva (2005), o sistema de telensino era mais conhecido como sistema de Televisão Educativa (TVE), tendo como representante no estado a Fundação Teleducação do Ceará (FUNTELC) ou Televisão Educativa do Ceará. Os autores concordam com Rocha (2008) e Moura (2010) quanto ao início da utilização do sistema de telensino no estado. Para eles, a TVE “[...] começou em 1974 a desenvolver ensino regular de 5^a 8^a séries, bem como a produzir e veicular os programas de televisão e a elaborar o material impresso” (ALTOÉ; SILVA, 2005)

Moura (2010) está de acordo com Rocha (2008) no que se refere a universalização desse sistema na década de 90, afirmando que

Com a universalização desse sistema, em 1993, o telensino passou a ser obrigatório em todas as instituições de 1º grau da rede estadual, revertendo a situação anterior em que as maiores usuárias do sistema eram as escolas municipais e substituindo o ensino convencional. MOURA (2010, p. 2).

Segundo o ponto de vista de Rocha (2008) em relação ao de Moura (2010), trata-se da universalização do ensino fundamental, principalmente no interior do estado cearense. Tendo em vista que essa região, a priori, apresentava maior índice de pessoas com o Ensino Fundamental incompleto, a implementação desse sistema de ensino tinha a finalidade de qualificar mão-de-obra, visando fortalecer a economia com mais trabalhadores nas empresas, nos comércios, etc.

Considerando que a década de 90 foi marcada pela reformulação política e econômica e, conseqüentemente, educacional, verificou-se ao longo da referida década que o interesse do Estado no Ensino Fundamental estava embasado no sistema neoliberal que, por sua vez, está embasado nos ideais capitalistas clássicos, como o Liberalismo Econômico de *Adam Smith*, por exemplo. Conforme o neoliberalismo, o Ensino Fundamental oferecido pelo poder público consistia apenas num ensino suficiente para que o indivíduo aprendesse a ler, escrever e fazer cálculos e assim, ingressasse no mercado de trabalho.

A concepção de educação dessa época ainda se embasava no tecnicismo da década de 70 (Regime Militar), evidenciando o quão grande foi o tradicionalismo da educação brasileira, mesmo depois de toda a mobilização em prol da Democracia e da gestão democrática. Assim como a tecnologia evolui em suas mais variadas vertentes, a educação deveria seguir essa evolução, porém, tomando

maior atenção ao processo de ensino aprendizagem por meio da informática educativa.

[...] está é principal preocupação dos pesquisadores: se a inserção da informática no âmbito escolar de fato traga inovações com benefícios a todos os envolvidos ou se o computador é apenas mais um modismo passageiro, como ocorreu com o Telensino (ROCHA, 2008, pág. 96).

Conforme Rocha salienta, a principal preocupação dos pesquisadores está no modo como é utilizada a informática na escola, dessa forma, se faz necessário repensar o verdadeiro significado da aprendizagem, para que este recurso não venha a ser apenas um objeto tecnológico visto como moderno sem fins pedagógicos.

Nesse sentido, a inserção do sistema de telesino no Ceará tornou-se uma tentativa fracassada, visto que as escolas foram equipadas e os professores foram treinados para ser orientadores de aprendizagem, todavia, a falta de assistência técnica, de objetivos claros, de uma metodologia apropriada à realidade local, a falta de material didático e a falta de integração entre alunos e professores justifica o fracasso de projeto (ROCHA, 2008).

Concomitantemente ao sistema de Televisão Educativa, na década de 90, o estado do Ceará realizou diversos projetos e ações por meio da SEDUC/CE⁵ com o apoio das CREDE's⁶, a fim de intensificar o processo de informatização das escolas públicas. Segundo Chagas (2002), as principais medidas tomadas pela SEDUC/CE são:

- A Criação do Instituto do Software do Ceará - INSOFT, em Fortaleza, que busca o desenvolvimento e produção de software de educativo - 1995.

⁵ Secretaria da Educação Básica do Estado do Ceará.

⁶ Centros Regionais de Desenvolvimento da Educação.

- Implantação dos CVT – Centros Vocacionais Tecnológicos e dos CENTEC's – Centros Tecnológicos, pela SCT11, que oferecem cursos técnicos profissionalizantes na área tecnológica, no Ensino Médio e Superior, em parceria com escolas e CREDE's - 1996.
- Tempo de Aprender – Projeto Estadual de Informática na Educação -1997.
- Criação da Sociedade Cearense de Informática Educativa (SCIE) – 1997.
- Capacitação e formação da primeira turma do Curso de Especialização em Informática Educativa através do PROINFO/MEC – UFC-PMF, sendo sua maioria, professores do Estado - 1998.
- Implantação e inauguração dos Laboratórios de Informática dos NTE de Fortaleza e de algumas cidades do interior do estado - 1998.
- Início da entrega dos equipamentos dos Laboratórios Escolar de Informática (LED). No projeto PROINFO foram entregues os primeiros computadores nas escolas públicas cearenses - 1999.
- II e III Cursos de Especialização em Informática na Educação – para professores multiplicadores dos NTE, ministrado pela UECE, em Fortaleza – 1998/1999.
- Projeto Internet na Escola – Visou até setembro/2001 inserir pelo menos quatro computadores conectados na Internet, nas escolas estaduais do Ceará – 2001. (p. 18-19).

Os projetos supracitados demonstram que o processo de democratização/universalização da informática educativa no estado teve êxito, no que se refere à criação de institutos de formação tecnológica, a infraestrutura das escolas (laboratórios de informática, computadores para o núcleo gestor e biblioteca) e a formação de professores quanto à utilização das novas tecnologias na educação. Apesar disso tudo, os professores da rede estadual e municipal ainda encontram dificuldades para o uso da tecnologia como recurso educativo, ou seja, como ferramenta que possibilite ao aluno construir o seu próprio conhecimento.

Além dessas medidas, a SEDUC/CE implementou em 2010 o Projeto e-Jovem em várias escolas da rede estadual (que possuem laboratório de informática com acesso à internet), voltado para os

alunos do ensino médio e egressos da rede estadual de ensino. O projeto proporciona aos jovens a oportunidade de obter uma educação profissional e ao mesmo tempo progredir em outras modalidades de educação da escola, como também do trabalho se referindo à ciência e à tecnologia, tudo isso a partir da formação complementar em Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Nesse sentido, o Projeto e-Jovem parte de uma proposta que:

[...] visa integrar a Educação Profissional às diferentes modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia, oferecendo formação complementar em Tecnologia da Informação e Comunicação - (TIC) com ênfase no protagonismo juvenil, como forma de incentivar e apoiar a participação dos jovens na sociedade, despertando habilidades e valores necessários para que se tornem cidadãos conscientes e dispostos a assumir um papel pró-ativo ao longo das suas vidas e com isso, maiores chances de inserção no mundo do trabalho.

O e-Jovem objetiva oferecer uma formação tecnológica e profissional por meio da cultura digital, como forma de o jovem no mercado de trabalho, como também desenvolver projetos de empreendedorismo social, nas comunidades e escolas inseridas no projeto. O mesmo é executado em forma de curso por meio da metodologia EaD (Educação à Distância), estruturado em dois módulos (Linguagens Básicas e Linguagens Técnico-profissionalizantes). Desde 2010 o projeto atua nas escolas, contribuindo para o desenvolvimento de competências e habilidades nos alunos, tendo em vista que a perspectiva do mercado de trabalho favorece a esses alunos.

3. Conclusões

Com este trabalho, pode-se compreender a importância das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's) no Ensino de Língua Portuguesa. Ao longo da pesquisa, levou-se em consideração as TIC's na educação brasileira de forma contextualizada, onde

evidenciou os aspectos históricos no âmbito nacional e estadual com destaque para a introdução da tecnologia educacional na década de 70 (Telensino) e a implementação do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo) em 1997 pelo Ministério da Educação – MEC.

Destas, cabe destacar a informática educativa, a qual está mais intimamente ligada ao processo de aprendizagem, uma vez que ela tem como base teórica o Construcionismo de *Seymour Papert* que, por sua vez, constitui-se da teoria psicológica do Construvismo (Piaget, Vygotsky, etc.) e da utilização do computador como ferramenta pedagógica na escola.

No entanto, o uso sem fins educacionais pode alterar os resultados almejados. Isso devido aos impactos das redes sociais sobre a vida dos alunos, e a consequente conduta dos mesmos frente ao uso dos recursos tecnológicos de informação e comunicação, no caso dos dispositivos de acesso à informação (computador, notebook, tablet, smartphone, etc.).

Portanto, é notável a contribuição das TIC's para a aprendizagem dos alunos, quando se trabalha a pesquisa e prática daquilo que se quer aprender, no caso a Língua Portuguesa, seus conceitos e regras gerais. Há uma infinidade de possibilidades de aprender, basta o professor saber utilizar os recursos e direcionar seus alunos rumo a construção do seu próprio conhecimento.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação - MEC. **e-ProInfo**. Disponível em: Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?catid=114:sistemas-do-mec&id=138:e-proinfo&option=com_content&view=article>. Acesso em: 12 out. 2016.

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. **O Uso dos Computadores e da Internet nas Escolas Públicas de Capitais Brasileiras**. São Paulo, SP, fevereiro de 2010. Disponível em: <<http://www.consed.org.br/index.php/downloads/category/2-biblioteca>>. Acesso em: 12 out. 2016.

MORAES, Maria Cândida. **Informática Educativa no Brasil: um pouco de história**. Em aberto, Brasília, ano 12, n.57, jan/mar. 1993, p. 17-26. Disponível em: <<http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/843/755>>. Acesso em: 12 out. 2016.

MOURA, Ingrid Louback de Castro. **A perda da identidade docente no telensino cearense**. IV Colóquio Internacional - Educação e Contemporaneidade, Laranjeiras-SE, set. 2010, p. 2-13. Disponível em: <http://www.educonufs.com.br/ivcoloquio/cdcoloquio/eixo_02/e2-89.pdf>. Acesso em: 12 out. 2016.

ROCHA, Sinara Socorro Duarte. **O uso do Computador na Educação: a Informática Educativa**. Revista Espaço Acadêmico - Nº85 - Mensal - Junho de 2008. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/o85/85rocha.htm>>. Acesso em: 12 out. 2016.

SIMÕES, Vivianne Augusta Pires. **Tecnologia, Tecnologia Educacional e Novas Tecnologias**. Anais da XI semana de Pedagogia e I Encontro de pedagogos da Região Sul Brasileira da UNIPAR. Akrópolis, 10 (4), out./dez., 2002, p. 365-370. Disponível em: <<http://revistas.unipar.br/akropolis/article/viewFile/1917/1667>>. Acesso em: 12 out. 2016.